



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

**ÁREA DE ENSINO EM ARQUIVO: PRÁTICAS DE GOVERNO DA
CAPES - BRASIL**

Inauã Weirich Ribeiro

Lajeado/RS, fevereiro de 2024

Inauã Weirich Ribeiro

**ÁREA DE ENSINO EM ARQUIVO: PRÁTICAS DE GOVERNO DA
CAPES - BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Doutor em Ensino, na área de concentração Alfabetização Científica e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Angélica Vier Munhoz

Lajeado/RS, fevereiro de 2024

Inauã Weirich Ribeiro

**ÁREA DE ENSINO EM ARQUIVO: PRÁTICAS DE GOVERNO DA
CAPES - BRASIL**

A Banca examinadora abaixo aprova a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Doutora em Ensino, na linha da pesquisa em Ciência, Sociedade e Ensino, na área de concentração de Alfabetização Científica e Tecnológica:

Profa. Dra. Angélica V. Munhoz – orientadora
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Prof. Dr. Júlio Groppa Aquino
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Cristiano Bedin da Costa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Ieda Maria Giongo
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Profa. Dra. Fabiane Olegário
Universidade do Vale do Taquari - Univates.

Lajeado/RS, fevereiro de 2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao PROSUC/CAPES pela concessão de bolsa integral para cursar o Doutorado em Ensino com dedicação exclusiva.

Agradeço à Universidade do Vale do Taquari - Univates por oferecer espaço, infraestrutura, apoio técnico e científico de qualidade.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGEnsino da Univates por me acolher, desde a iniciação científica, e me proporcionar o encontro com o mundo da pesquisa.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq) por me apresentar aos signos da Filosofia da Diferença.

Agradeço à minha orientadora Dra. Angélica Vier Munhoz por me ensinar a dançar com os clássicos, o *amor fati* ao acontecimento das escolhas próprias, a produzir os meus próprios problemas, a encontrar-me com a solidão, a sonhar - e anotar em um caderninho mesmo no escuro da noite - em educação, e, por me ensinar o *pathos* da liberdade.

Agradeço à banca examinadora, Dr. Júlio Groppa Aquino, Dr. Cristiano Bedin da Costa, Dra. Fabiane Olegário e Dra. Ieda Maria Giongo, por aceitarem dispor de seu tempo para a leitura e avaliação do projeto de pesquisa e desta tese.

Agradeço à minha família, à minha mãe Renita e ao meu pai Arlindo por me darem todo suporte necessário para “sobreviver” ao Doutorado.

Agradeço à Afonso por escolher, nesse período do doutorado, viver junto a mim e aos nossos gatos, Sig(mund Nietzsche) e Lou (Andreas-Salomé).

E não será exatamente o que consideramos *importante*, o que nos denuncia?
Isso revela onde colocamos o peso das coisas, e o que para nós não tem peso
nenhum (Nietzsche, 2016, p. 161).

RESUMO

Esta tese, que conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), tomou a Área de Conhecimento em Ensino (ACE) da CAPES como objeto de investigação pelas rédeas da arqueogenealogia foucaultiana. A ACE é vinculada à Grande Área de Conhecimento Multidisciplinar, do Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, criada em 2011. A ACE diferencia-se organizacionalmente da Área de Conhecimento em Educação (ACEdu), vinculada à Grande Área de Conhecimento de Ciências Humanas, do Colégio de Humanidades. Essa diferenciação foi considerada um acontecimento singular no âmbito da formação de pessoal de nível superior, de modo que possibilitou pensar o seguinte problema de pesquisa: de que modo o ensino emerge enquanto prática, estratégia, tecnologia de governo, do Estado brasileiro, a ponto de ser criada uma área em Ensino desvinculada da área de Educação? O problema de investigação levou a problematizar como o ensino é usado para operar o governo dos pesquisadores e da pesquisa educacional no Brasil por meio da CAPES. Com a abordagem arqueogenealógica foucaultiana, os discursos em torno do ensino funcionam como uma zona de problematização, em que “ensino” foi pensado como uma verdade histórica que pode e deve ser investigada. Com os procedimentos de arquivamento, foi possível produzir um recorte arquivístico referente às práticas de governo da CAPES - Brasil, desde a década de 1950, através da série documental *Relatórios de Atividades*. Por outra via, a arquivização permitiu pensar condições de possibilidade para a emergência da ACE como área Multidisciplinar desvinculada da ACEdu. Os resultados alcançados com a pesquisa apontam que a divisão das áreas de Ensino e de Educação pode ser vista como um efeito das práticas de governo da pós-graduação operadas pela CAPES. Essas práticas se dispersam nos diversos programas e projetos que a CAPES desenvolveu desde seu início: distribuição de bolsas, intercâmbio de professores, formação de professores através do ensino a distância, eventos, publicações, criação de mestrados profissionais etc. A dispersão das práticas de ensino da CAPES evidenciou o seu caráter multidisciplinar, na medida em que a mesma atua em diversas áreas do conhecimento, por meio de uma série de programas e projetos desvinculados da área Educação. Assim, de um lado, tem-se uma área de Educação, com seus problemas próprios, e, de outro, a área de Ensino, voltada para dar conta da formação de professores de outras áreas do conhecimento. Por fim, é possível concluir que a retirada do “Ensino” da área de conhecimento em Educação é um efeito direto do modo como a CAPES vem governando a pós-graduação no Brasil desde seu período de Campanha (1951-1964). Desse modo é possível afirmar que a área de Ensino da CAPES - Brasil provém da área de Ensino de Ciências e Matemática e as condições de possibilidade para a sua emergência existiram na medida em que a CAPES, desde sua criação na década de 1950, desenvolveu práticas e projetos voltados para o ensino de diversas áreas de conhecimento dissociadas da área de Educação.

Palavras-Chave: Área de Ensino. CAPES. Relatórios de Atividades. Práticas de Ensino. Arquivo.

ABSTRACT

This thesis, funded by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), took CAPES' Teaching Area of Knowledge (ACE) as its research object, through the foucauldian archaeo-genealogy perspective. The ACE is comprehended within the Great Multidisciplinary Area of Knowledge of the Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, created in 2011. The ACE is institutionally distinct from the Education Area of Knowledge (ACEdu) branch, which is connected to the Great Human Sciences Area of Knowledge of the Colégio de Humanidades. This distinction, considered a singular event in the higher education degree courses areas, enabled the following research problem: in which way does Teaching emerge as a practice, a strategy and a government technology of the Brazilian State to the point of being created as a separated area from Education? The research problem led to the question of how education is used to operate actions of government on educational research and on researchers in Brazil, through CAPES. In the foucauldian archaeo-genealogy perspective, discourses about teaching act as a problematization zone in which "teaching" can be thought as a historic happening that can and must be problematized. With archiving procedures it was possible to create an archivistic frame of CAPES' government practices, from its documental series, Activities Report, since the 1950s. Also, the archiving allowed to highlight the conditions of possibilities for the emergency of the ACE as a Multidisciplinary Area distincted from ACEdu. The research results point towards the division of Teaching and Education areas as an effect of CAPES' post-graduation government practices. These practices were spreaded through programs and projects developed by CAPES since its beginning: distribution of scholarships, exchange programs for professors, online teachers graduation courses, seminars, publications, opening of professional master degree courses, etc. The spreading of CAPES' teaching practices showed its multidisciplinary characteristic, as it is present in different knowledge areas, through a series of programs and projects detached from the Education area. Thus, it is observed that the Education area has its own field problems, whereas the Teaching area is focused on the training and graduations of teachers of other areas of knowledge. It is possible to conclude that the withdrawal of the Teaching area from the Education field is a direct effect of the CAPES' manner of post-graduation government since its Campanha period (1951-1964). In this way, it is possible to affirm that the Teaching area of CAPES - Brazil comes from the Ensino de Ciências e Matemática area and the conditions of possibility for its emergence existed to the extent that CAPES, since its creation in the 1950s, developed practices and projects aimed at teaching various areas of knowledge dissociated from the area of Education.

Keywords: Teaching Area. CAPES. Activities Report. Teaching Practices. Archive.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Print</i> do arquivamento de transcrição dos textos que continham práticas da CAPES	89
Figura 2 - <i>Print</i> do arquivamento cronograma de aparições (1964-2004)	90
Figura 3 - <i>Print</i> da Portaria nº 83, de 06 de junho de 2011, da CAPES	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapa de menus iniciais do site da CAPES	38
Quadro 2 - Menus selecionados no site da CAPES	40
Quadro 3 - Relatórios da Campanha arquivados (1953-1963)	52
Quadro 4 - Relatórios da CAPES arquivados (1964-2004)	76
Quadro 5 - Quantidade de páginas por Relatório de Atividades (1964-2004)	82
Quadro 6 - Síntese da Estrutura dos Relatórios (1964-2004)	83
Quadro 7 - Publicações (1965-2004)	162
Quadro 8 - Eventos (1967-2000)	163

LISTA DE SIGLAS

ACE	Área de Conhecimento em Ensino
ACEdu	Área de Conhecimento em Educação
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (até 1982)
C&T	Ciência e Tecnologia
CAPES-Brasil	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil
CAPES	Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Campanha	
CBE	Coordenadoria de Bolsas no Exterior
CBP	Coordenadoria de Bolsas no País
CC	Conselho Consultivo
CCETM	Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar
CD	Conselho Deliberativo
CDOC	Coordenação de Gestão de Documentos, Protocolo e Arquivo
CEM	Currículo, Espaço, Movimento
CFE	Conselho Federal de Educação
CH	Colégio de Humanidades
CID	Coordenadoria de Informática e Divulgação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNDM	Conselho Nacional de Direitos da Mulher
CNPG	Conselho Nacional de Pós-Graduação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas (até 1974)
COMUT	Programa de Comutação Bibliográfica
COSUPI	Comissão Supervisora do Plano dos Institutos
CS	Conselho Superior
CTA	Conselho Técnico-Administrativo
CTC	Conselho Técnico-Científico

CTDC	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
DAAD	Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico
DARQ	Divisão do Arquivo
DESu	Diretoria de Ensino Superior
DOU	Diário Oficial da União
DS	Demanda Social
EUA	Estados Unidos da América
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FAPES	Fundo de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
Fundação	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES	
GoPG	Programa de Governança Colaborativo de Informações da Pós-Graduação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
IUPERJ	Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC	Ministério de Educação
MINIPLAN	Ministério do Planejamento e Coordenação Geral
NORAD	Agência Norueguesa para o Desenvolvimento Internacional
PADCT	Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PAEX	Programa de Auxílio-Viagem ao Exterior
PAPPS	Programa de Apoio Pedagógico aos Profissionais da Saúde
PAPS	Programa de Apoio aos Profissionais da Saúde
PCD-Artes	Projeto de Capacitação de Docentes em Artes
PET	Programa Especial de Treinamento
PGU	Programa Universitário
PICD	Programa Institucional de Capacitação de Docentes
PICDT	Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica
PNPG	Plano(s) Nacional(is) de Pós-Graduação
PPG	Programa(s) de Pós-Graduação

PPGE	Programa(s) de Pós-Graduação em Ensino
PqG	Programa Pesquisador Gaúcho
PQCT	Programa de Quadros Técnicos e Científicos
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PROCAPIES	Programa Nacional de Professores de Instituições de Ensino Superior
PROTEC	Programa de Expansão do Ensino Tecnológico
PUCRJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RG	Recém-Graduados
SAI-PG	Sistema Automatizado de Informações da Pós-Graduação
SBE	Serviço de Bolsas de Estudo
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCPC	Sistema de Cadastramento da Produção Científica
SDI	Superintendência de Desenvolvimento Institucional
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SED	Serviço de Estatística e Documentação
SEEC	Serviço Estatístico do Ministério da Educação e Cultura
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SNDCT	Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SPEC	Subprograma Educação para a Ciência do PADCT
SPT	Síntese do Plano de Trabalho
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	12
1.2 Da organização do texto	16
2 ARQUIVO E ENSINO	20
2.1 Da continuidade do proceder	25
2.2 Ensino ou Instrução: uma noção do governmentamento pedagógico moderno	28
2.3 Ensino enquanto Área de Conhecimento da Capes – Brasil	32
3 A BASE DAS BASES DE DADOS DA CAPES	37
3.1 História da CAPES: um descritor problema	44
4 RELATÓRIOS DE ATIVIDADES DA CAPES - CAMPANHA (1953-1963)	48
4.1 As práticas de governo da CAPES no seu período de Campanha (1951-1964)	53
4.2 Formas de classificação dos cursos da CAPES no período de Campanha (1951-1964) 61	
4.3 Práticas de ensino da Campanha da CAPES	65
5 OS RELATÓRIOS DE ATIVIDADES DA CAPES - COORDENAÇÃO (1964-2004)	75
5.1 Práticas de governo da Coordenação - CAPES (1964-2004)	91
5.2 A prática da classificação dos cursos de pós-graduação em áreas de conhecimento	109
5.2.1 A produção de conhecimento e sua divulgação	110
5.2.2 As classificações dos cursos de pós-graduação da CAPES (1964-2004)	112
5.2.3 Interdisciplinar(es)(idade), Multidisciplinar(es) e Ensino de Ciências e Matemática	143
5.3 Práticas de Ensino da CAPES (1964-2004)	148
1. Melhorias do Ensino e Correlatos	152
2. Capacitação Docente	155
3. Intercâmbio de Professores	159
4. Ensino a Distância	160
5. Publicações	162
6. Eventos	163
7. Ensino de	167
8. Ensino de Ciências, Matemática e Afins	172
9. Área de Conhecimento em Ensino	174
6 RETORNO AO/DO ARQUIVO	177
REFERÊNCIAS	187

1 APRESENTAÇÃO

Talvez, nesse momento, o que mais interessa é O retornar.

Mais uma vez!

Ao arquivo. Do arquivo. Ao do arquivo. Ao/do arquivo. Retornar. Arquivo. Retornar ao/do arquivo. Em que este retorno do arquivo está para o acontecimento, em que, na eternidade, acontecerá tal e qual já aconteceu: mais uma vez, mais uma vez, e, mais uma vez

A tese foi produzida a partir de uma vontade de saber (Foucault, 2014) daquilo que forma uma pesquisadora em Ensino e a faz diferente de uma pesquisadora em Educação. É por meio dessa diferença, desse problema da diferenciação de áreas de conhecimento: de Ensino e de Educação, que o processo da investigação iniciou. Ao perceber uma insistente repetição discursiva, por parte de pesquisadores da Área de Conhecimento em Ensino (ACE) e, mais especificamente, de pesquisadores do campo do Ensino de Ciências Exatas e Matemática, de que pesquisar em Ensino não é pesquisar em Educação, colocou-se um problema “simples”: Por que pesquisar em Ensino não é pesquisar em Educação? O que faz do Ensino algo tão especial que não é Educação? Se Ensino e Educação são áreas de conhecimento diferentes, Ensino e Educação são “coisas” diferentes? O que faz com que professores da área de Ensino se percebam como pesquisadores de um campo que se difere da Educação? O Ensino não compõe a Educação?

A partir de perguntas, aparentemente tão simples, foi proposto, na seleção de Doutorado em Ensino, em 2019, que fosse realizada uma pesquisa voltada a compreender o que produz a diferenciação entre Ensino e Educação, como áreas de conhecimento diversas, como campos de pesquisa diferentes. Uma hipótese era de que poderia haver uma justificativa de ordem epistemológica. Que, em pesquisar teóricos da Pedagogia Científica ou de outros campos teóricos, esse problema pudesse ser respondido, ou, minimamente, operado. Todavia, naquele momento, havia uma “falta” documental, de transparência da informação pública, que se referisse à criação da ACE por parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Brasil.

Em 2019, pôde-se acessar apenas a Portaria nº 83/2011, da CAPES, que criava quatro áreas de conhecimento: Biodiversidade, Ciências Ambientais, Ensino e Nutrição; havia também um vídeo, no YouTube, em que o debate sobre a área de Ensino era realizado. Essa Portaria não apresentava nada além do ato de criação da área, e o vídeo apresentava uma Mesa Redonda do III Simpósio Internacional de Educação Matemática (III SIEMAT), em 2011, que discutia a Situação atual da área de Ensino de Ciências e Matemática. Esta área havia sido criada no ano de 2000 e foi nucleada na ACE em 2011. O debate que ocorreu nesse evento mostrava uma limitação na qual o discurso em torno da criação da área de Ensino estava alocado. Como uma agenda “ao futuro”, pesquisadores do campo do Ensino de Ciências e Matemática deixavam claro que entendiam a importância política da área de Ensino para o seu campo de pesquisa, mas inseriam esse debate nos interesses específicos do campo de Ensino de Ciências e Matemática como um campo que se diferenciava da Educação Matemática. No debate, foi apresentado que o interesse em uma área de Ensino vinha da CAPES, que estava, naquele momento, insatisfeita com a área de Educação que, por sua vez, encontrava-se “afastada da sala de aula”. Portanto, a área de Ensino era uma área de “Ensino de”, uma metáfora que envolvia questões em torno da aprendizagem, do currículo, do contexto.

É importante frisar que esse era o contexto arquivístico da pesquisa no momento da seleção do Doutorado em Ensino, em 2019, e que, para uma professora do campo da História, não fazia sentido reduzir o debate em torno da divisão da área de Ensino e da área de Educação aos problemas políticos específicos da área de Ensino de Ciências e Matemática. Era preciso pensar em uma dimensão menos historicista (Veyne, 2008; 2014), de causas e efeitos, progressista, de debates personalizados, e pensar mais em uma história arqueogenealógica, em que a divisão da pesquisa em Ensino de um lado e a pesquisa em Educação de outro pudesse ser pensada pela via das condições de possibilidade, de proveniência e emergência das noções de Ensino e Educação separadas. Era preciso produzir um arco temporal, por uma via exterior

à instituição (Foucault, 2023), exterior aos problemas retóricos e financeiros (de acesso a verbas públicas) posto pelas lideranças da área de Ensino naquele momento. Era preciso pensar uma pesquisa que não se rendesse às vontades particulares de terceiros, às demandas internas da instituição “área de Ensino” e da “CAPES - Brasil”.

O desafio posto no início da pesquisa do doutorado acabou por ter que lidar com duas ordens de problemas: ordem empírica e ordem procedimental. Esses problemas diziam respeito especificamente ao modo como se poderia “verificar” os discursos em torno da criação da área de Ensino sem que se vinculasse afetivamente aos problemas das pessoas envolvidas nesse processo. Nesse sentido, produzir entrevistas com os sujeitos envolvidos com a criação da área produziria um tipo de discurso comprometido com uma “agenda ao futuro”, das disputas políticas contemporâneas. A entrevista seria uma espécie de “armadilha discursiva” em que, o afeto de quem pesquisa pudesse tender a um lado ou a outro do debate que estava sendo posto. Em uma necessidade de afastamento daquelas disputas discursivas, era preciso pensar a composição de um arquivo que permitisse tensionar o discurso em torno da criação da área de Ensino de forma mais abrangente, que pudesse alcançar outros campos de Ensino que não apenas de Ensino de Ciências e Matemática. Outra questão que estava em jogo, no início do doutorado, em março de 2020, foi a Pandemia de Covid-19. Na época, o temor aos efeitos de transitar em instituições diversas, de contatar presencialmente outras pessoas, de utilizar transportes coletivos (como aviões, ônibus, trens), etc. levou a decisão de operar apenas com arquivos disponíveis digitalmente.

Diante dessas condições, o projeto apresentado na qualificação considerou que, a partir do momento em que se criou uma “área de Ensino”, houve a possibilidade da criação de Programas de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), apenas. Essa “entrada” no arquivo se deu até maio de 2022, até a qualificação do projeto. Considerou-se que os PPGE eram acontecimentos singulares, que possibilitariam, a partir da sua produção acadêmica, dar a ver um discurso do “Ensino” que permitiria pensar a diferenciação da “coisa” do Ensino separada da “coisa” da Educação. Naquele momento, foi composto um arquivo de teses e dissertações dos PPGE produzidas nos primeiros dez anos da área de Ensino (2011-2020), o qual foi composto com informações disponíveis nas fichas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTDC). Entretanto, levando em consideração a banca de qualificação, optou-se por seguir em uma outra direção.

Inicialmente, foi considerada a possibilidade de utilizar o arquivo do Projeto *A produção discursiva da área de conhecimento de Ensino: o que o arquivo nos diz?*, aprovado pelo Edital FAPERGS 07/2021 Programa Pesquisador Gaúcho (PqG), ao qual esta tese está vinculada. Esse

arquivo está sendo produzido com os escopos de periódicos científicos vinculados aos 182 PPG da área de Ensino e será ampliado para o arquivamento de artigos dos periódicos selecionados. Contudo, esse arquivamento demandaria tempo demais em relação ao prazo de defesa da tese. Nesse sentido, optou-se por buscar outros arquivos. Para isso, o site da CAPES foi tomado como uma base de dados, pois permitiu acessar diversas séries documentais que levavam a diversos tipos de dados.

Em maio de 2023, pôde-se acessar um Arquivo Histórico da CAPES, o qual fora disponibilizado pela autarquia em outubro de 2022. Esse arquivo estava composto por três séries documentais: Relatórios de Atividades, Boletins Informativos e Conselhos. Dessas séries, arquivou-se a série documental *Relatórios de Atividades* da CAPES. Esse acervo remonta à década de 1950, quando a CAPES foi criada, com o nome de Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (1951-1964), de modo que foi nomeada como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior apenas em 1964. Os *Relatórios de Atividades* foram elegidos como arquivo para esta tese, pois, com uma leitura inicial, percebeu-se que possibilitariam pensar, por um lado, o funcionamento da CAPES em relação à pós-graduação brasileira e o modo como os cursos de pós-graduação foram sendo classificados ao longo do tempo, e, por outro lado, dar a ver práticas de governo da CAPES que funcionavam como condições de possibilidade para a criação da ACE desvinculada da Área de Conhecimento em Educação (ACEdu).

Assim, tomar a ACE da CAPES - Brasil como objeto de investigação pelas rédeas da arqueogenealogia foucaultiana foi o desafio escolhido nesta investigação. A pós-graduação no Brasil, a partir da CAPES, é atualmente organizada e avaliada por meio de três Colégios - Colégio de Ciências da Vida, Colégio de Humanidades e Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. Eles são divididos, por sua vez, em 50 áreas de conhecimento. A ACE, na qual os PPGE são avaliados, é vinculada à Grande Área de Conhecimento Multidisciplinar, do Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar (CCETM), desde 2011, quando criada. A ACE diferencia-se organizacionalmente da ACEdu, vinculada à Grande Área de Conhecimento de Ciências Humanas, do Colégio de Humanidades (CH).

Desse processo de pesquisa, é preciso apontar um primeiro resultado: o problema de pesquisa. Antes de chegar na série documental escolhida, havia uma espécie de inexistência de documentos que davam a ver as discussões epistemológicas e políticas apontadas no III SIEMAT, em 2011. Em decorrência dessa “inexistência”, não era possível pensar um arco temporal das práticas de governo da CAPES que possibilitasse dar a ver a emergência de duas áreas de conhecimento diferentes: de Educação e de Ensino. Com os *Relatórios de Atividades*

da CAPES, foi possível produzir uma arqueogenealogia que pensasse a área de Ensino pela via externa (Foucault, 2023) aos problemas internos da instituição. Com os Relatórios, tornou-se viável pensar a ACE como uma prática, uma tecnologia, uma estratégia de governo da CAPES em relação à população brasileira, mais especificamente em relação à população da comunidade científica, à população de formadores de professores para o Ensino Superior e para a Educação Básica.

Esta tese, portanto, parte do seguinte problema de pesquisa: **de que modo o ensino emerge enquanto prática, estratégia, tecnologia de governo, do Estado brasileiro, a ponto de ser criada uma área em Ensino desvinculada da área de Educação?** O ensino enquanto prática emerge de que modo nos arquivos relacionados à ACE e à CAPES? Quais os arquivos que podem ser considerados materialidades repetíveis de discurso associados à ACE e à CAPES? De que modo a ACE passa a ser uma prática de ensino da CAPES - Brasil? Enfim, o problema de investigação leva a pensar como o ensino é usado para operar o governo dos pesquisadores (professores pesquisadores, pós-graduandos, bolsistas de iniciação científica, leitores da produção científica) e da pesquisa educacional no Brasil por meio da CAPES.

Pela via do arquivo, o problema de pesquisa acabou por produzir outros questionamentos, os quais suscitam a necessidade de maior aprofundamento. Entretanto, como não se referem especificamente ao problema de pesquisa desta tese, as outras questões que ao longo do texto foram sendo levantadas não foram necessariamente aprofundadas. Optou-se por mantê-las no texto para visibilizar as diversas questões que esta pesquisa com arquivo foi suscitando. A produção de outras questões indica a abertura que o arquivo gera para novas investigações, para a perspectivação que continuamente pode ser criada, para o debate que pode ser reaberto, mais uma vez, mais uma vez.

1.2 Da organização do texto

O texto da tese foi organizado em uma direção de inserir a criação da ACE da CAPES – Brasil em um arco temporal um pouco mais extenso, para além da criação da Área de Conhecimento em Ensino de Ciências e Matemática em 2000. A tentativa desta tese é inserir a sua criação nas condições de possibilidade de emergência e procedência no limiar das práticas de governo da CAPES – Brasil. Esse movimento é importante na medida em que permite ampliar as discussões em torno de uma ACE para além dos problemas específicos da área de

Ensino de Ciências e Matemática. Dessa maneira, o que essa tese se propõe é compreender como uma agência de Estado possibilitou, no âmbito da formação de professores no Brasil, criar duas áreas de conhecimento diferentes: a de Educação inserida nas Humanidades, e, a de Ensino inserida nas Multidisciplinares¹.

Com esse intuito, o *Capítulo 2 – Arquivo e Ensino* foi pensado com a intenção de explicar a perspectiva pela qual se opera com o arquivo. Por isso, o subitem *2.1 Da continuidade do proceder* busca contextualizar a abordagem no arquivo na perspectiva arqueogenealógica nietzschiana e foucaultiana. O subitem *2.2 Ensino ou Instrução: uma noção do governo pedagógico moderno* tenta inserir a discussão em torno do ensino como parte do governo pedagógico moderno, tal como proposto por Noguera-Ramírez (2011). Já o subitem *2.3 Ensino como Área de Conhecimento da CAPES - Brasil* insere a criação da ACE na vontade contemporânea de (re)descobrir o ensino para além da aprendizagem.

O *Capítulo 3 A Base das Bases de Dados da CAPES*, por sua vez, busca apresentar de que modo se chegou ao Arquivo Histórico da CAPES, no qual os *Relatórios de Atividades da CAPES* estão disponíveis. A partir do problema “de que modo a CAPES organiza a pós-graduação no Brasil?”, iniciou-se um movimento de tentar compreender quais as bases de dados digitais estão disponíveis para a pesquisa das práticas de governo da CAPES tomando o site da autarquia como ponto de partida. Nesse capítulo são apresentados primeiro os tipos de dados que o site da CAPES disponibiliza a partir de seus menus, e, segundo são apresentadas algumas questões em torno do uso dos descritores “CAPES” e “história da CAPES” para rastrear estudos que tomam a agência como objeto de estudo.

O *Capítulo 4 Relatórios de Atividades da CAPES – Campanha (1953-1963)* busca apresentar um primeiro movimento da investigação em torno das condições de possibilidade de emergência e proveniência das ACEdu e ACE. Esse primeiro movimento se desdobrou em três arquivamentos. O primeiro foi apresentado no item *4.1 As práticas de governo da CAPES no seu período de Campanha (1951-1964)*, cujo intuito foi tentar compreender porque a CAPES e não outra instituição é tão importante para a organização da pós-graduação brasileira; e, como a pós-graduação no Brasil funcionava antes da sua regulamentação em 1964.

O item *4.2 Formas de classificação dos cursos da CAPES no período de Campanha (1951-1964)* apresenta o arquivamento que teve como objetivo mostrar que a forma “área de conhecimento” utilizada atualmente para a classificação de cursos de pós-graduação não existiu

¹ Esta pesquisa iniciou antes da criação, em 2023, de uma 50ª área de conhecimento, também voltada para a formação de professores no Brasil: a área de Ciências e Humanidades para a Educação Básica.

desde o início da pós-graduação brasileira, e, que esse modo de classificação foi sendo organizado conforme as demandas organizacionais da Campanha.

Já o arquivamento desenvolvido no item 4.3 *Práticas de ensino da Campanha da CAPES*, teve como propósito pensar quais as práticas de ensino que existiam no período de Campanha da CAPES, antes mesmo da criação de uma área de conhecimento em Educação. Nesse primeiro movimento da investigação, pode-se entender que, para haver uma diferenciação de duas áreas de conhecimento diferentes (de Educação e de Ensino), foi preciso primeiro existir uma tecnologia de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior no Brasil: a CAPES.

O Capítulo 5 – *Os Relatórios de Atividades da CAPES – Coordenação (1964-2004)* foi um segundo movimento de investigação em torno das condições de possibilidade de emergência e proveniência das ACEdu e ACE. Esse movimento reverberou em três arquivamentos diferentes.

O primeiro arquivamento é apresentado no item 5.1 *Práticas de governo da Coordenação – CAPES (1964-2004)* que teve como objetivo pensar os modos pelos quais a CAPES passou a funcionar como uma instituição da governamentalidade do Estado brasileiro voltada para o governo da pós-graduação.

O segundo arquivamento, exposto no item 5.2 *A prática da classificação dos cursos de pós-graduação em áreas de conhecimento*, buscou compreender de que modo a classificação dos cursos de pós-graduação foi sendo operada pela CAPES ao longo do século XX ao ponto de produzir a diferença das áreas de conhecimento de Educação e de Ensino. Esse arquivamento foi dividido em três subitens.

O primeiro 5.2.1 *A produção de conhecimento e sua divulgação* teve como finalidade apontar o efeito da classificação dos cursos de pós-graduação em áreas de conhecimento na avaliação da CAPES por meio da produção científica. O item 5.2.2 *As classificações dos cursos de pós-graduação da CAPES (1964-2004)*, mais extenso porque mais detalhado, desfia cronologicamente os modos pelos quais os cursos de pós-graduação foram sendo classificados ao longo do século XX. O terceiro item 5.2.3 *Interdisciplinar(es)(idade), Multidisciplinar(es) e Ensino de Ciências e Matemática* tenta mostrar o modo como essas noções emergem na classificação dos cursos. Esse terceiro item aponta como a área de Ensino de Ciências e Matemática emerge na classificação dos cursos vinculada a área Multidisciplinar. A emergência da área de Ensino de Ciências e Matemática vinculada a emergência da área Multidisciplinar vai reverberar, em 2011, na classificação da ACE como área Multidisciplinar, separada da ACEdu que é uma área das Ciências Humanas.

Já o terceiro arquivamento, constante no item 5.3 *Práticas de Ensino da CAPES (1964-2004)*, tem como finalidade dar a ver a multiplicidade de práticas de ensino que a CAPES foi produzindo ao longo da sua existência desvinculadas da ACEdu. Essas diversas práticas foram tomadas como condições de possibilidade para emergência da ACE desvinculada da ACEdu. As práticas de ensino da CAPES possibilitaram primeiro a produção de uma comunidade de pesquisadores do Ensino de Ciências e Matemática (Ramos; Silva, 2014) e, posteriormente, uma comunidade ampliada que reverberou na criação da ACE em 2011 nucleando a primeira. O terceiro arquivamento é apresentado ao longo do texto em um estilo diferente dos outros arquivamentos. Isso se deu devido a vontade de mostrá-los como um arquivo aberto à futuras perspectivas em torno das condições de possibilidade para a diferenciação, no Brasil, da ACE e ACEdu.

O *Capítulo 6 – Retorno ao/do arquivo* tem como objetivo retomar, de forma sintética, o que se arquivou ao longo da tese. Além de retomar os principais resultados, o último capítulo busca apresentar os problemas criados com os arquivamentos produzidos nessa tese. Com o intuito de afirmar a possibilidade de produzir novas perspectivas em torno do tema, a tese é finalizada de modo a mostrar que não se tentou dar conta do todo das condições de possibilidade de emergência e de proveniência da ACE separada da ACEdu. Mas sim, de mostrar que o arquivo é um procedimento que permite a contínua perspectivação dos saberes sem reduzi-lo à um conhecimento “verdadeiro”. É uma tentativa de colocar a criação da ACE em uma posição histórica do arquivo das práticas de governo da CAPES-Brasil.

2. ARQUIVO E ENSINO

O arquivo como um procedimento possibilita pensar essa investigação descolada de teorizações anteriores em torno do ensino, pois toma os enunciados de um arquivo como acontecimentos singulares. Pretende-se, com esse procedimento, operar com os enunciados nas relações que são engendradas entre eles, nas diversas séries enunciativas que podem ser compostas. Dessa maneira, os discursos em torno do ensino funcionam como uma zona de problematização (Corazza, 2004), em que “ensino” é pensado também como uma verdade histórica que pode e deve ser problematizada. O movimento investigativo, em torno de um arquivo das práticas de ensino da CAPES-Brasil, foi desenvolvido ao longo de toda esta tese, já que problematizar um discurso exige uma operação arquivística na qual o pensamento é descrito em ato.

Esta tese é desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates), o qual já publicou alguns trabalhos de investigação no campo do ensino realizados a partir dessa abordagem arqueogenealógica (Almeida; Munhoz, 2022; Camargo; Cavalheiro; Munhoz, 2020; Camargo; Munhoz, 2023; Diaz; Munhoz; Monclús, 2022; Fiorin; Munhoz, 2020; Grosselli; Munhoz; Ribeiro, 2022; Grosselli; Ribeiro; Munhoz, 2023; Kich, 2024; Kich; Munhoz, 2022; Munhoz, 2022; Munhoz; Olegário, 2021; Munhoz; Ribeiro, 2022; 2023; Ribeiro, 2019; 2023; Ribeiro; Diaz; Munhoz, 2021; Ribeiro; Camargo; Munhoz, 2023; Ribeiro; Munhoz, 2020; 2021a; 2021b; 2022a; 2022b; 2022c; 2023; Ribeiro; Munhoz; Detoni, 2020; 2022a; 2022b; Ribeiro; Munhoz; Hattge, 2022). No campo educacional, as pesquisas arquivísticas desenvolvidas e orientadas por Júlio Groppa Aquino podem ser

indicadas como referências (Aquino, 2019; 2020; 2021; 2022; 2023; Aquino; Do Val, 2018; Munhoz; Aquino, 2020a; 2020b; 2020c). Também podemos tomar as investigações desenvolvidas e orientadas por Sandra Mara Corazza (Olegário, 2018; Olegário; Corazza, 2018; 2019; Campos; Olegário; Corazza, 2018; Nodari; Olegário, Corazza, 2021).

A escolha por esse tipo de abordagem se deu com a proposição de Júlio Groppa Aquino e Gisela Maria do Val (2018), de apostar em uma ideia de arquivo para a pesquisa educacional. Os autores sugerem que “qualquer perspectivação da investigação no campo educacional deveria apontar não para uma tal debilidade do que ali se constitui, mas para uma ambiência condicionada por forças discursivas em disputa e, portanto, em permanente tensão” (Aquino; Do Val, 2018, p. 44). A ideia de arquivo, proposta por Foucault e abordada pelos autores, difere-se de uma concepção na qual o arquivo estaria associado à “noção de patrimônio, de construção de identidades sociais e de fortalecimento dos mecanismos de memória” ou mesmo de “ser considerado tanto a instituição de guarda dos documentos quanto o conjunto de textos selecionados, organizados e preservados segundo determinada lógica veridictiva” (Aquino; Do Val, 2018, p. 45). Para Aquino (2020), a noção de arquivo ultrapassa a circunscrição arqueológica da obra foucaultiana e se espalha por toda ela. Além disso, se convertida em gesto procedimental, “a lida com o arquivo oportuniza a indistinção entre os âmbitos teórico e empírico da investigação” (Aquino, 2020, p. 345).

A proposta de Aquino e Do Val (2018) surge no rastro das pesquisas pós-críticas em educação e da difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira (Aquino, 2013). As ideias de arquivo e, mais especificamente, de arquivamento despontam como potencialidades procedimentais para a pesquisa educacional e, advoga-se aqui, para a pesquisa em ensino. Esses procedimentos são valiosos porque referem-se ao trabalho de documentarizar - problemática importante para a pesquisa acadêmica que consiste em “uma recomposição tradutória, e jamais uma transposição automática, de um conjunto de acontecimentos verídicos, isto é, que ocorreram historicamente, mas que são reapropriados inteiramente pela ação do documentarista” (Aquino; Do Val, 2018, p. 45). O documentarizar consiste em uma operação recriadora da realidade documentada, ou imaginada.

A tensão se organiza - em geral de modo conflituoso - entre a paixão de recolhê-lo inteiro, de oferecê-lo integralmente à leitura, de jogar com seu lado espetacular e com seu conteúdo ilimitado, e a razão, que exige que ele seja habilmente questionado para adquirir sentido. É entre paixão e razão que se decide escrever a história a partir dele. Ambos, lado a lado, sem que jamais um supere o outro ou o sufoque, e sem jamais se confundirem ou se justaporem, mas imbricando seu caminho até que não se coloque mais a questão de ter de distingui-los (Farge, 2009, p. 21).

Entre paixão e razão, o trabalho arquivístico possibilita diversas apropriações das matérias a “depende dos problemas e das grades de leitura do pesquisador que o toma” (Aquino; Do Val, 2018, p. 47). Entretanto, no sentido foucaultiano, as análises não são produzidas em uma direção de se debruçar sobre as significações latentes e/ou escondidas nos documentos, pois, ao operar a documentação, o arquivo “começa a produzir ruídos” (Aquino; Do Val, 2018, p. 47). Desse modo, quem pesquisa com arquivo opera com remontagens por meio de uma investida arqueogenealógica. Essas remontagens têm em vista o estabelecimento de um diálogo entre as fontes, de maneira a evidenciar descontinuidades e regularidades enunciativas. Contudo, há um perigo na operacionalização do arquivo, já que “é necessário enveredar pelo arquivo sem realizar interpretação dos textos selecionados, sem vasculhar por detrás ou além deles em busca de um sentido latente ou perdido, enfim, sem tentar legitimá-los ou os invalidar” (Aquino; Do Val, 2018, p. 47).

Em relação ao perigo da legitimação ou da invalidação de determinados discursos, pode-se tomar a sua riqueza, pretendendo “compreender como uma população pensa sobre si mesma e produz constantemente inteligência e inteligível em busca de um sentido que ela descobre e fabrica simultaneamente às situações que vive” (Farge, 2009, p. 99). Ao ler o arquivo, em uma direção arqueogenealógica, procura-se atentar ao “como” se pensa as coisas que se pensa e se vive. Esse “como” se pensa o que se pensa e o que se vive pode ser disposto pelas vias procedimentais, aqui entendidas como arquivamento, por meio de tabulações e descrições das séries enunciativas mapeadas, que, ao fim, podem ser compreendidas como uma arquivização, a tese, um outro arquivo.

O arquivamento refere-se à obstinação documentária (Aquino; Do Val, 2018), põe-se em movimento em relação a um tema-problema investigativo, o qual propulsiona a imersão em diferentes fontes correlatas. Dessa forma, o arquivamento refere-se à reordenação transversal das fontes, a uma montagem arquivística, a partir das problematizações que o arquivo faz produzir.

O termo montagem define exatamente a operação do *arquivamento*: atividade avizinhada a um quebra-cabeça ou, em alguma medida, a um caleidoscópio. O processo inicia-se com o manuseio de um amplo conjunto de documentos e, em seguida, de classificações dos enunciados, a fim de que seja possível isolar peças-chave e elementos adjacentes, com vistas à proposição de um mapa dos discursos que foram possíveis em uma dada época e em um local específico (Aquino; Do Val, 2018, p. 49).

Nesse sentido, se há interpretação no arquivo, a mesma ocorre nesse processo de arquivamento, no qual se expressa uma intenção ao mapear os enunciados. O que vem depois

do mapeamento é a descrição sem interpretação, pura análise (Foucault, 2020), que se opera por remontagem. Ao arquivar, entra-se em confronto com o arquivo, de modo que as possibilidades temáticas de descrição se proliferam, desviam-se, miscigenam-se. Dessa maneira, “é o próprio arquivo que delimitará a marcha investigativa, e não o anseio explanatório do pesquisador” (Aquino; Do Val, 2018, p. 49).

A arquivização, o arquivo final, cujo processo firma-se por meio de uma díade de imaginação e montagem no trato das fontes, faz-se necessária para a remontagem das fontes, pois os seus enunciados, mesmo os que não estejam ocultos, não se fazem imediatamente visíveis (Foucault, 2020). Esse procedimento alterna entre uma perscrutação de cunho serial e outra acontecimental. O cunho serial refere-se à superfície documental com que se opera, enquanto os acontecimentos, os enunciados, fundamentam os cortes e desvios necessários. “Ambos, série e acontecimento, consistem no terreno sobre o qual é possível estipular pontos de ruptura, laços de continuidade, falas singulares etc.” (Aquino; Do Val, 2018, p. 50).

O procedimento de arquivo, por meio de arquivamentos, possibilita que se visibilize uma racionalidade - aqui especificamente do ensino - que orienta a conduta de indivíduos, de instituições, de relações políticas (Foucault, 2010a). A expressão “racionalidade” pode ser tomada em um sentido instrumental, tal como Foucault o fez, “no sentido de modos de organizar os meios para atingir um fim” (Noguera-Ramírez, 2011, p. 148). De acordo com Aquino (2022), a noção de racionalidade

descreve os mecanismos veridictivos contingentes - nem racionais, nem irracionais, portanto - no bojo dos quais as pessoas se reconhecem como partícipes de um tempo; mecanismos variáveis, temporários, em desfazimento perene, posto que invariavelmente objeto de disputa ou, mais especificamente, de *problematização* (p. 12, grifo do autor).

As racionalidades de um determinado enquadramento sócio-histórico podem ser percebidas por meio de práticas nas quais as formas de racionalização se inscrevem (Foucault, 2010b). Entretanto, Aquino (2022) aponta que há um complicador nesse tipo de investida, pois “o presente, quando tomado como alvo de escrutínio, impõe-se como uma matéria opaca, indócil e, em grande medida, refratária ao trabalho do pensamento” (p. 12). Nesse sentido, é preciso tomar uma postura de investigação sempre em perspectiva, um trabalho arqueogenealógico.

De fato, a arqueologia e a genealogia são dois gestos analíticos complementares e inseparáveis: de um lado, a descrição e a análise das práticas discursivas; de outro, os procedimentos que dão sustentação à análise da proveniência e da emergência, à investigação histórica das manifestações, das tecnologias e das estratégias de poder em suas relações com o saber. Em suma, trata-se de oferecer chaves de análise da história das formas e condições políticas em que as práticas foram produzidas e difundidas (Val, 2016, p. 19).

As práticas são tomadas como pontos de análise, pois, por meio delas, é possível captar condições pelas quais, em determinado momento, tornaram-se aceitáveis. “Trata-se de fazer a análise de um ‘regime de práticas’ - as práticas sendo consideradas como o lugar de encadeamento do que se diz e do que se faz, das regras que se impõem e das razões que se dão, dos projetos e das evidências” (Foucault, 2010b, p. 337). Esse tipo de análise implica “analisar programações de conduta que têm, ao mesmo tempo, efeitos de prescrição em relação ao que se deve fazer (efeitos de ‘jurisdição’) e efeitos de codificação em relação ao que se deve saber (efeitos de ‘veridicidade’)” (Foucault, 2010b, p. 338).

Se eu estudei “práticas” como as do seqüestro de loucos, ou da medicina clínica, ou da organização das ciências empíricas, ou da punição legal, foi para estudar este jogo entre um “código” que regula maneiras de fazer (que prescreve como selecionar as pessoas, como educar os indivíduos etc.) e uma produção de discursos verdadeiros que servem de fundamento, de justificação, de razões de ser e de princípio de transformações a essas mesmas maneiras de fazer. Para dizer as coisas claramente: meu problema é saber como os homens se governam (eles próprios e os outros) através da produção de verdade (eu o repito, ainda, por produção de verdade: não entendo a produção de enunciados verdadeiros, mas a disposição de domínios em que a prática do verdadeiro e do falso pode ser, ao mesmo tempo, regulamentada e pertinente) (Foucault, 2010b, p. 342).

De qualquer maneira, trata-se de, à sombra de Foucault, tomar a sua obra não “pelo viés da filosofia, da história, da sociologia ou da política, mas pelo tipo de procedimento investigativo em jogo e, nomeadamente, pelo horizonte arqueogenealógico conexo aos fazeres aí implicados” (Aquino, 2020, p. 337). Desse modo, não há, como diz Aquino (2020), uma homologia metodológica à obra foucaultiana, pois isso não é nem possível, nem desejável. A abordagem arqueogenealógica exige, portanto, um chamamento à imaginação criadora (Aquino, 2020; Aquino, Do Val, 2018).

2.1 Da continuidade do proceder

A perspectiva arqueogenealógica funciona como uma espécie de combinação entre as abordagens arqueológica e genealógica que Michel Foucault operou ao longo de suas investigações. Nessa combinação, o arquivo foucaultiano é perspectivado ao modo nietzscheano. A genealogia (Foucault, 2013a; Nietzsche, 2009), no sentido foucaultiano-nietzschiano, olha para os valores que emergem em determinado tempo-espaço e busca observar a sua proveniência e os modos pelos quais eles emergem em determinado arquivo. Essa abordagem coloca-nos uma série de condições de trabalho, como, por exemplo, a delimitação de uma totalidade arquivística no intuito procedimental de poder afirmar que, no arquivo da ACE e da CAPES, emergem determinados discursos que provêm de determinados *loci* (Derrida, 2001) de saber. Entretanto, em termos procedimentais, colocar a ACE da CAPES como objeto de investigação traz problemas como: De que modo um determinado texto é considerado uma materialidade repetível (Foucault, 2020) de discursos? Quais materialidades repetíveis de discurso configuram-se como específicas da ACE?

Essas perguntas colocam em jogo um vasto campo empírico de investigação. A noção de materialidade aparece na obra *A Arqueologia do Saber*, de Michel Foucault (2020), associada à noção de enunciado e função enunciativa, visto que, para que se possa operar com enunciados, é preciso que estes tenham uma materialidade: “o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data” (Foucault, 2020, p. 124), pois, quando esses requisitos se modificam, modifica-se também a identidade do enunciado. Todavia, um enunciado pode se repetir independentemente da sua materialidade. “Qual é, pois, esse regime de *materialidade repetível* que caracteriza o enunciado?” (Foucault, 2020, p. 124). A materialidade repetível tem sua identidade alterada quando seu status de coisa ou de objeto se modifica (por exemplo, de um livro para uma entrevista, de um relatório para um estatuto).

O regime de materialidade a que obedecem aos enunciados é, pois, mais da ordem da instituição do que da localização espaço-temporal; define antes possibilidades de reinscrição e de transcrição (mas também limiares e limites) do que individualidades limitadas e percíveis (Foucault, 2020, p. 126).

Além do status material, a identidade do enunciado pode ser modificada conforme os esquemas de utilização (as maneiras de manipulação), os quais podem gerar um *campo de*

estabilização do enunciado, fazendo-o repetir. Como uma particularidade, o enunciado pode ser *repetido*.

Demasiado repetível para ser inteiramente solidário com as coordenadas espaço-temporais de seu nascimento (é algo diverso da data e do local de seu aparecimento), demasiado ligado ao que o envolve e o suporta para ser tão livre quanto uma pura forma (é algo diferente de uma lei de construção referente a um conjunto de elementos), ele é dotado de uma certa lentidão modificável, de um peso relativo ao campo em que está colocado, de uma constância que permite utilizações diversas, de uma permanência temporal que não tem a inércia de um simples traço, e que não dorme sobre seu próprio passado (Foucault, 2020, p. 128).

As materialidades em que os enunciados são repetidos e que permitem utilizá-los, atualizá-los, performá-los, precisam ser delimitadas a fim de compor uma determinada totalidade empírica do arquivo. Considerando que uma Área de Conhecimento se refere a um determinado campo do saber e que, nesse caso, é delimitada por procedimentos burocráticos de organização da produção científica de uma agência de fomento à pesquisa de Estado, a CAPES, tem-se com isso uma condição de possibilidade para delimitar modos pelos quais um determinado documento pode ser considerado uma materialidade repetível de discursos da ACE e da CAPES - Brasil.

De um lado, tem-se os artigos científicos avaliados pelos Qualis CAPES e, de outro, a produção científica desenvolvida pelos Programas de Pós-Graduação (PPG), a qual pode ser exemplificada: resumos, resumos expandidos, trabalhos completos publicados em anais de eventos, capítulos de livros, *e-books*, apresentações em eventos científicos (seminários, conferências, congressos, fóruns), resenhas, relatos de experiência, ensaios, artigos científicos publicados em periódicos científicos independentemente da classificação Qualis-Periódicos, teses de doutorado, dissertações de mestrado e produtos educacionais de cursos de pós-graduação profissionais. Há também os documentos de Área e do histórico da Área disponibilizados no site da CAPES. Nesse sentido, a própria existência da ACE delimita seu arquivo. Compreendidos os tipos de materialidades repetíveis de discurso com os quais se poderia trabalhar, volta-se para a pergunta: por meio de quais bases de dados podemos ter acesso a essas materialidades?

É preciso pensar na questão das materialidades repetíveis de discursos, visto que trabalhar com o arquivo, na perspectiva de Michel Foucault (2020), implica um trabalho de seriação documental de modo que se possa perceber a raridade de um enunciado na sua repetição reiterada. Nesse sentido, é preciso compor um arquivo que permita mapear as repetições discursivas, mas também que sua totalidade empírica possibilite operacionalizar as

emergências discursivas, as condições de sua possibilidade. Diante da totalidade de materialidades repetíveis de discursos com que se deparou, que alternativas surgem à pesquisa em ensino? Surgem perguntas na direção de uma ontologia do presente (Foucault, 2010c): a emergência da ACE da CAPES, no ano de 2011, no Brasil, possibilitou quais focos de experiência?

Antes de iniciar a apresentação do arquivamento empírico elegido para pensar as condições de possibilidade de emergência e proveniência da ACE da CAPES – Brasil, optou-se por fazer um breve comentário sobre a questão do ensino como uma prática de governo. Pensar uma área de conhecimento como uma prática de governo tem a ver com o que Noguera-Ramírez (2011) nomeou de governo pedagógico moderno. A palavra ‘governo’, utilizada por Noguera-Ramírez (2011), parte de uma proposição de Alfredo Veiga-Neto para a tradução das obras de Michel Foucault, o qual fazia uma distinção entre as noções de *gouverne* e *gouvernement*.

No texto *Coisas do Governo*, Veiga-Neto (2002) sugere a recuperação, no português brasileiro, do vocábulo governo, pois este auxiliaria na diferenciação, tal como feita por Foucault, no francês, dos sentidos possíveis da palavra governo. Veiga-Neto (2002, p. 15) afirma: “reuni algumas anotações e atirei-me à tarefa de examinar as relações lexicais entre o grupo de palavras derivadas de *govern-*, tais como *governo*, *Governo*, *governar*, *governamental*, *governável*, *governabilidade*, *governança*, *governo* e *governamentalidade*. Entre todas as derivações dicionarizadas na língua portuguesa, não encontrei nem *governo* nem *governamentalidade*. A primeira delas - *governo* - não é usada nos textos foucaultianos em nossa língua; [...] meu interesse por ela prende-se ao fato de que a considero a melhor tradução para *gouvernement*. A segunda - *governamentalidade* - tem sido muito usada como tradução de *gouvernementalité*.” Entretanto, a maioria das obras são traduzidas para o português brasileiro utilizando a palavra governo, apenas. Por isso, nesta tese, quando aparece a palavra ‘governo’, faz-se uma referência à obra de Noguera-Ramírez (2011), de modo que, nas outras aparições, associadas às traduções das obras de Foucault, será utilizada a palavra ‘governo’.

2.2 Ensino ou Instrução: uma noção do governmentação pedagógico moderno

“Mas ensino é uma palavra enganosa”
(Noguera-Ramírez, 2011, p. 41).

O vocábulo ensino, o verbo ensinar e as variáveis que são escritas em torno do radical *ensin-* (ensinado, ensinante, ensinância, ensinamento etc.) circulam no vocabulário pedagógico moderno ocidental e na produção científica do que chamamos de “campo” da educação. Em geral, ‘ensino’ é utilizado para designar um nível de aprendizagem, um grau da educação, uma etapa institucionalizada de instrução, às quais são determinadas pelo Estado. Nesse sentido, é uma palavra muito utilizada, que circula em documentos do campo educacional, mas que é pouco problematizada. Na maior parte dos casos, o que se problematiza, de maneira crítica, é a prática de ensinar como uma prática tradicional da educação voltada para disciplinas e/ou conteúdos e que, portanto, não deveria ser enfatizada nas discussões pedagógicas, dando mais centralidade para o conceito de aprendizagem. Mas é realmente possível afirmarmos que determinadas práticas de ensino são tradicionais em detrimento de outras? É realmente possível classificar práticas de ensino em “tradicionais” e outras em “inovadoras”? Com efeito, vemos algumas abordagens tomando o ensino como um processo contíguo à aprendizagem, uma espécie de adendo, parte de um ‘processo’, aparecendo assim em expressões como processos de ensino e de aprendizagem, processos de ensino e aprendizagem ou processos de ensino-aprendizagem.

O ensino foi alvo das críticas progressistas e emancipatórias de modo que a formação de professores foi centrada no estudo de processos de aprendizagem, que giram em torno do planejamento, do acompanhamento e da avaliação do processo de desenvolvimento pelo qual o aluno passa. Quando aparece na centralidade de uma discussão pedagógica - em geral, nas discussões associadas ao currículo -, o ensino aparece com um complemento nominal, a partir do acréscimo de uma preposição e um artigo definido: ensino de, ensino da, ensino do. Essa forma de usá-lo indica a contiguidade de uma discussão em torno de um conteúdo, uma disciplina, um tema, um objeto, uma prática, etc.

Esse uso do vocábulo ensino pode ser associado ao sentido do verbo ensinar que, de acordo com o *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, tem o sentido de “transmitir conhecimento” (Cunha, 2019, p. 248). Aparece no século XIII, com sua proveniência no latim *insignare*, nas formas ensinado, ensinador, ensinamento, e, no século XIV, nas formas de

ensinância e ensino. Já Castello e Mársico (2007) apontam que, por provir do latim *insignare*, quer dizer literalmente “‘colocar um signo’, ‘colocar um exemplo’” (p. 37), tendo como base a raiz indo-europeia *sekw*. Essa raiz indica que o seu sentido tem a ver com ‘seguir’, “de modo que *signum*, o principal formador de *insignare*, remete ao sentido de ‘sinal’, ‘signo’, ‘marca’ que é preciso seguir para alcançar algo. O ‘signo’ é, então, ‘o que se segue’, e ‘ensinar’ é colocar sinais para que outros possam orientar-se” (Castello; Mársico, 2007, p. 37). Os autores ainda enfatizam que, no português, é utilizado um grupo de sinônimos para educar, o qual é composto pelos termos “‘ensinar’, ‘instruir’, ‘formar’, todos originários do latim, [e que] guardam uma ideia análoga: a de oferecer algo a alguém que não o possui, isto é, a ação de um polo ativo da relação que vem suprir uma carência do outro polo, geralmente pensado como passivo” (Castello; Mársico, 2007, p. 37).

Tal como no início do século XX, em que o termo *learning* (aprendizagem) tinha uma sinonímia com o termo *teaching* (ensino), no inglês, o termo ensino demorou para ter um sentido descolado de aprendizagem. Aprender e ensinar, até meados do século XIX, não eram processos pensados de modo diferenciado. Os sentidos que podem ser atribuídos à noção de ensino, mesmo que muitas vezes ligados à aprendizagem, direcionam-nos a uma subjetividade produzida antes mesmo do surgimento do conceito de aprendizagem, em meados do século XX: a governamentalidade moderna (Foucault, 2023). Para compreender essa relação da governamentalidade moderna com o ensino, Noguera-Ramírez (2011) produziu uma arqueogenealogia com base foucaultiana, que, considerando uma história do Ocidente, fez um retorno até a Grécia antiga.

Noguera-Ramírez (2011) buscou pensar a emergência desse “ensino” como objeto do discurso e prática do saber nos séculos XVI e XVII. O autor mostrou como o problema pedagógico em torno do ensino funcionou como uma porta de entrada para a Modernidade, pois as práticas educativas e pedagógicas levaram a um outro tipo de sociedade. Com esses e outros movimentos, houve, nos séculos XVI e XVII, a constituição de uma nova sociedade: a sociedade do ensino (Noguera-Ramírez, 2011). Nessa sociedade, as práticas de ensino atingiram um nível de importância estratégico que compunha o governo da população e o fortalecimento do Estado (Foucault, 2023). Nesse processo, houve a constituição de uma razão governamental em que o ensino era um problema de “polícia”, inaugurando a Modernidade ocidental com novas artes de governar (Sennelart, 2006). Entretanto, essas novas artes coexistiram com outras antigas, tendo uma mudança de ênfase do governo, na qual a polícia funcionava como uma nova tecnologia política, diferente da que conhecemos hoje: era uma atividade abrangente, a qual tinha entre seus objetivos o crescimento da população, a vida, a

saúde, as ocupações e a circulação de mercadorias (Foucault, 2023); tinha também a “instrução” como uma preocupação, pois estava a se preocupar com a profissão das pessoas (Noguera-Ramírez, 2011).

Nesse meio, a nova arte de ensino emergiu no interior do Estado e no crescimento das suas forças. Tanto o poder pastoral quanto o poder político estavam a se preocupar com a instrução da população, pois esta servia ao reino dos céus e ao reino da terra. A Alemanha, inclusive, preocupou-se em formar pessoal especializado nas universidades para trabalharem no Estado, de modo que se chegou a desenvolver uma ciência da polícia. Esse processo pode ser pensado como um deslocamento da autoridade exterior, por meio da disciplina e da docilidade da população, para o interior do indivíduo, obtendo um maior controle dos sujeitos. Foi uma sofisticada extração e utilização das forças dos indivíduos para haver um melhor governo, sendo que o “desbloqueio” (Noguera-Ramírez, 2011) da disciplina aconteceu por meio da forma do ensino. A arte do ensino foi uma forma moderna das artes de governar.

Um dos elementos principais para o governo das populações era o desejo, pois este funcionava como um motor da ação da população. Por isso, a questão de como dizer sim ao desejo da população passou a ser importante; “como promover a ação, como garantir sua direção por meio da regulação dos seus desejos”? (Noguera-Ramírez, 2011, p. 134). Com condições propícias no século XVIII, a família sofreu uma espécie de deslocamento no governo. Se antes funcionava como modelo de economia para o Estado, no século XVIII passou a ser um instrumento privilegiado para o governo das populações (Foucault, 2023). O modelo familiar burguês alastrou-se pelas camadas inferiores da população por meio de um processo que pode ser chamado de familiarização, no qual emergiu a figura materna moderna e uma nova concepção de infância (Noguera-Ramírez, 2011). Além disso, a noção de população passou a ter uma relação com a noção de espécie humana, a qual fazia da Humanidade uma espécie mais próxima de outras. O problema da educação emergiu nesse contexto do desenvolvimento das artes de governar. É importante lembrar que “as tecnologias de governo não são como momentos ou etapas da evolução das práticas governamentais, em que o aparecimento de uma implica o apagamento da precedente” (Noguera-Ramírez, 2011, p. 138). A passagem de um funcionamento a outro nas artes de governar dava-se por meio de um processo que se modificava, mas que agregava práticas antigas.

De qualquer maneira, o conceito de “educação” é recente na linguagem do saber pedagógico moderno ocidental, tendo aparecido ao fim do século XVII nas línguas francesa, portuguesa, inglesa e castelhana. Anteriormente, os humanistas da Renascença utilizavam o termo latino *institutio*. Entretanto, no caso inglês, na primeira aparição da palavra, *education*

não foi uma simples transposição do latim *educatio*, pois havia questões conceituais em jogo. Com sua abordagem moral, a obra de John Locke (1986 [1693]) funcionou como um limiar entre a antiga *institutio* humanista e um novo conceito de educação que seria desenvolvido no século XVIII, com Rousseau (2023) e Kant (2021). Locke estava no limiar da governamentalidade liberal, pois, na sua obra, a educação tinha um sentido de economia do ensino com a fórmula “ensinar o mínimo e exercitar-se ao máximo” (Noguera-Ramírez, 2011, p. 146). Nesse sentido, o aluno teria mais atividade e o preceptor ou mestre menos atividade (havia uma maior ênfase no “agente” que aprende). Contudo, o autor estava preso ao dispositivo disciplinar: “ainda opera dentro de uma lógica disciplinar ou, para ser mais exato, funciona articulada, vinculada, atravessada por essa ‘governamentalidade disciplinar’” (Noguera-Ramírez, 2011, p. 147).

Com outro sentido, no século XIX, emergiu, na Alemanha, o conceito de *Bildung*, que é pouco conhecido no contexto latino-americano, estando mais presente nas tradições francófona e anglo-saxônica. A variedade de autores que pensaram sobre ele gerou uma elaboração múltipla do conceito. *Bildung* deriva do termo alemão *binden* - que significa “formar” - podendo ser traduzido para *formação*, apesar de alguns tradutores preferirem o termo *educação*.

Bildung refere-se, então, ao conjunto de instituições, disposições e meios que auxiliam o indivíduo na sua incorporação e assimilação de determinados conhecimentos, pontos de vista gerais e habilidades de caráter fundamental e universalmente válido como elementos fecundos, livremente disponíveis da vida espiritual, para atingir com isso um grau de capacitação ética e espiritual (Noguera-Ramírez, 2011, p. 172).

Entretanto, a fundação da teoria da *bildung* é atribuída a Lorenz von Stein (1815-1890), especialista nas ciências do Estado; condição que visibiliza a estreita relação do conceito com os assuntos próprios do Estado. Sua concepção entendia que era necessária a intervenção do Estado por meio da formação. Assim, Teoria da Formação e Ciências do Estado acabaram por se associar, dando à *bildung* um caráter de arte de governar: “governo de si que implica uma dupla atividade ética e cognitiva, e governo dos outros em função do “bem comum”, segundo fins morais, políticos e econômicos” (Noguera-Ramírez, 2011, p. 172).

A história da educação e as teorias pedagógicas têm traduzido o conceito de *bildung* tanto para *formação* quanto para *educação*. Entretanto, de acordo com Noguera-Ramírez (2011), é preciso observar a relação entre os termos *educatio* e *eruditio* para poder passar a essa questão da tradução. A *educatio* tinha a ver com a educação e a criação, enquanto a *eruditio* tinha a ver com o ensino, a formação sábia, a cultivação do espírito. Nesse sentido, a *Bildung*

alemã está mais para o sentido de *eruditio* do que para o sentido de *educatio*, e a educação de Rousseau (2023) está para a tradição da *institutio*. A educação é centrada no indivíduo, enquanto a *Bildung* precisa dos conteúdos. “Para os teóricos da *Bildung*, a história da humanidade tinha um papel “formativo” enquanto forma de ordenar e hierarquizar os ideais de humanidade presentes nos diferentes momentos e culturas” (Noguera-Ramírez, 2011, p. 179). Por isso, a *Bildung* acontece mediante produtos culturais, de modo que se aproxima da instrução, apesar de, aos poucos, afastar-se de um conhecimento enciclopédico. Educação e *Bildung* são conceitos construídos em condições geopolíticas particulares e com trajetórias históricas específicas, estando ambos na base da constituição de três Tradições Pedagógicas Modernas: a pedagogia científica, a sociologia da educação e os *Curriculum Studies*.

Após pensar o ensino para além do conceito de aprendizagem - uma forma do governo de si e dos outros -, através da arqueogenealogia desenvolvida por Noguera-Ramírez (2011), é possível iniciar uma problematização em torno da ação organizacional da CAPES - Brasil, no século XXI, de colocar o ensino como uma área de conhecimento dentro da grande área Multidisciplinar do Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. Assim, retoma-se o problema de pesquisa: de que modo o ensino emerge enquanto prática, estratégia, tecnologia de governo, do Estado brasileiro, ao ponto de ser criada uma área em Ensino desvinculada da Educação?

2.3 Ensino enquanto Área de Conhecimento da Capes – Brasil

Como vimos, pensar contemporaneamente o ensino enquanto uma prática, ou mesmo um vocábulo, como descrito anteriormente, coloca em jogo o governo pedagógico moderno Ocidental (Noguera-Ramírez, 2011). Entretanto, a linguagem da aprendizagem (Biesta, 2013) tem prevalecido no campo da educação, de modo que o ensino passou a ser colocado em um lugar de menor importância, a ponto de emergir uma vontade de recuperar o ensino nas discussões pedagógicas (Biesta, 2020; Masschelein, 2021; Masschelein, Simons, 2013).

A emergência de uma linguagem da aprendizagem fez com que o conceito de aprendizagem tivesse uma ascensão nos discursos contemporâneos da educação, enquanto o conceito de educação teve um declínio. Nesse ínterim, “ensinar foi definido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como

propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem” (Biesta, 2013, texto digital). Essa linguagem propulsionou a ideia de uma sociedade aprendente, ou uma sociedade da aprendizagem (Noguera-Ramírez, 2011).

Mas, qual o problema da linguagem da aprendizagem? Em suma, de acordo com Biesta (2013), o problema da linguagem da aprendizagem é que ela coloca a educação em termos econômicos. Em alguma medida, pensar a educação pela via da linguagem da aprendizagem é produzir uma individualização e uma sujeição às formas de mercado. Nessa perspectiva, a aprendizagem se torna algo “fácil, atraente e emocionante” (Biesta, 2013, texto digital). Além de ameaçar o profissionalismo docente, “torna difícil propor questões sobre o conteúdo e o objetivo da educação que não sejam aquelas formuladas em termos do que ‘o cliente’ ou ‘o mercado deseja’” (Biesta, 2013, texto digital).

É a partir dessa perspectiva, a de que a linguagem da aprendizagem modifica o campo educacional a ponto de ameaçar o profissionalismo docente, que Biesta produz suas pesquisas, buscando pensar a importância do ensino e do professor. Colocar o ensino e o professor em um lugar de importância torna-se necessário, para Biesta (2020), visto que o desenvolvimento da política educacional contemporânea “parece ter perdido o interesse nos professores e no seu ensino” (p. 9). O autor argumenta que, na maioria dos documentos oficiais, o professor parece ser reduzido a uma posição de *fator*, “uma variável que aparece na análise de dados sobre a produção educacional do pequeno conjunto de resultados de aprendizagem mensuráveis que aparentemente ‘contam’” (Biesta, 2020, p. 10). Também enfatiza que “a verdadeira questão, porém, não é se o ensino é importante; a verdadeira questão é como o ensino é importante e para que é importante” (Biesta, 2020, p. 21).

Tomar o pensamento de Gert Biesta (2013; 2020), nesta tese, não o configura como um embasamento teórico das análises a seguir. Nesse sentido, o que se descreve é também um arquivo do ensino. Biesta (2020) busca mostrar de que ponto quer pensar “uma tentativa de *recuperação* do ensino numa era da aprendizagem, e uma *redescoberta* do significado e da importância do ensino e do professor” (p. 22, grifos do autor). Olhar para a obra do autor funciona aqui como uma maneira de dar visibilidade para a emergência do discurso do ensino na contemporaneidade e, em alguma medida, *com* Biesta (2013; 2020), dar a ver tensionamentos possíveis em torno dessa discursividade, dessa racionalidade.

Para o autor, fazer uma defesa do ensino e do professor “não é totalmente isento de problemas” (Biesta, 2020, p. 22), pois aqueles que defendem o ensino, em geral, tendem a abordá-lo em uma perspectiva de *controle* em que os professores figuram como agentes de controle da aprendizagem dos estudantes. Essa forma de pensar a posição do professor em

relação ao ensino tende a levar a pesquisas que visam verificar o que funciona (práticas específicas) em relação ao controle da aprendizagem. Além dessa ideia de controle, há também uma abordagem na qual a autoridade do professor é importante e distanciada de uma concepção relacional da autoridade. O problema dessas abordagens, de acordo com Biesta (2020) é que os alunos aparecem como *objetos* das intenções e ações do professor. Há nisso um apagamento dos alunos enquanto *sujeitos* distintos. Considerando esse contexto de crítica ao ensino, Biesta a toma como uma das três razões pelas quais acredita que *redescobrir* o ensino pode ser importante. Já que,

no domínio da educação o ensino tem, em geral, sido colocado no extremo conservador do espectro, enquanto que a maior parte do que se opõe ao ensino - como o foco na aprendizagem do aluno, na sua construção do significado e do conhecimento, na sua criatividade e expressão - é visto como libertador e progressista e como suporte e valorização da subjetividade. [...] O que está notavelmente ausente na discussão é a consideração de uma *terceira opção*, uma em que o ensino se posicione no extremo progressivo do espectro e esteja (re)ligado às ambições emancipatórias da educação (Biesta, 2020, p. 25, grifo do autor).

O que é perceptível na discussão levantada por Biesta (2020) é que há contemporaneamente uma vontade de recolocar o ensino em uma posição importante, pois, dessa maneira, a posição do professor seria revalorizada também. Nessa perspectiva de revalorizar o professor, há, em outra via, um movimento de “elogio” ao professor a partir de uma perspectiva pedagógica. Nessa abordagem, o professor ocupa um lugar associado à escola, como “uma figura pedagógica e um mestre, ao mesmo tempo dedicado e bem versado em seu assunto” (Masschelein; Simons, 2013, texto digital).

Observa-se aqui que as críticas feitas às concepções contemporâneas de ensino apontam para a redução das práticas dos professores a resultados de aprendizagem. Entretanto, a aprendizagem não pode ser pensada apenas como o resultado das práticas desenvolvidas pelos professores nos processos de ensino. Na obra de Noguera-Ramírez (2011), pode-se observar a emergência de um processo no qual a educação deixou de ser um monopólio da escola, do poder estatal, e passou a ser considerada uma responsabilidade pessoal. O que antes se considerava uma questão de instrução pública passou a se confundir com a própria sociedade, “era a própria sociedade que se tornava educativa, quer dizer, a própria sociedade educava oferecia múltiplas e permanentes oportunidades educativas para os seus cidadãos, mas também demandava e consumia educação” (Noguera-Ramírez, 2011, p. 16). Nessa perspectiva, “o ensino devém educação e cada vez mais aprendizagem” (Noguera-Ramírez, 2011, p. 15), de modo que o conceito de aprendizagem pôde ser pensado como uma invenção do campo do saber pedagógico moderno em meados do século XX.

Além dessas problemáticas mais gerais, um tanto epistemológicas, em torno da recuperação do ensino, é possível observar a emergência de uma prática de governo mais localizada, no Brasil, em torno do conhecimento sobre o ensino no campo da pesquisa educacional: a Área de Conhecimento em Ensino (Área 46) da CAPES - Brasil. A ACE foi criada em 6 de junho de 2011 por meio da Portaria nº 83 publicada pela CAPES no Diário Oficial da União (DOU) na seção do Ministério da Educação. Na mesma portaria, a CAPES criou as áreas de Biodiversidade, de Ciências Ambientais e de Nutrição. O documento foi assinado por Jorge Almeida Guimarães, presidente da CAPES à época. A Portaria nº 83 indica que está em conformidade com a Resolução nº 001 do Conselho Superior, aprovada na 54ª reunião realizada em 26 de maio de 2011. Em relação à ACE, os documentos associados ao documento de sua criação não apresentam maiores informações.

Nesse íterim, perguntou-se: de que modo a ACE pode ser tomada como um acontecimento singular na ordem do discurso da pesquisa em educação? Esta problematização é colocada em jogo, visto que, em termos organizacionais, a ACE diferencia-se burocraticamente da ACEdu. Enquanto a ACE está vinculada à Grande Área Multidisciplinar do CCETM, a ACEdu está vinculada à Grande Área de Ciências Humanas do CH. Essa diferenciação implica diretamente nas práticas produzidas pelos PPGE que passam a se perceber como cursos que não produzem pesquisa em Educação, mas sim que produzem pesquisa em Ensino.

Nesse sentido, compreendendo que há uma diferenciação discursiva entre o “ensino” e a “educação” na pós-graduação brasileira, e mesmo na tradição pedagógica moderna ocidental, torna-se importante problematizar os discursos que emergem em torno do ensino, para que se possa problematizar o que, em termos de Estado brasileiro, está sendo compreendido por “pesquisa em ensino”. Assim, considera-se que em já existindo uma ACEdu, a ACE passaria a funcionar como uma nova formação discursiva (Foucault, 2020) produtora de focos de experiências possíveis (Foucault, 2010c) na pesquisa em educação. Por efeito, pode-se afirmar que a ACE da CAPES no Brasil é uma forma recente de pesquisa, a qual busca encontrar diferenciações em relação à pesquisa em Educação, tendo não muito mais que uma década de existência; “uma simples dobra de nosso saber, e que desaparecerá desde que este houver encontrado uma forma nova” (Foucault, 2007, p. XXI).

Entretanto, a questão não é assim tão fácil. Ao se tratar da pesquisa associada à pós-graduação no Brasil, aborda-se uma organização institucional específica, uma forma de governo da formação de professores e pesquisadores, cuja operacionalização burocrática se dá por meio da CAPES. Pois, de que modo a CAPES organiza e governa a pós-graduação no Brasil? De que

modo as Áreas de Conhecimento compõem a pós-graduação no Brasil? De que modo a ACE se diferencia da ACEdu? Esse problema se mantém em uma camada burocrática ou existem problematizações de ordem epistemológica?

Com vistas a pensar esses problemas, buscou-se arquivar a documentação disponível, no site da CAPES, referente às atividades da CAPES e à noção de ensino. Dessa maneira, buscou-se produzir uma espécie de objeto de pesquisa bruto, “o que é de todos” (Corazza, 2008, p. 82), a partir da coisa pública, que aqui é chamado de ACE da CAPES - Brasil.

3 A BASE DAS BASES DE DADOS DA CAPES

A pergunta - de que modo a CAPES organiza e governa a pós-graduação no Brasil? - remete a sua história. Para adentrar nesta questão, é preciso antes operar o problema do arquivo disponível em relação a isso. Como referência de busca, tomou-se o próprio [site](#)² da CAPES como base de dados. O site da CAPES figurou como um ponto de partida, uma base de dados e uma base de bases de dados. Em suma, um multiplicador de arquivos e arquivamentos. Considerando que um site é uma ferramenta que recebe atualizações constantes, é importante atentar para as datas de acesso aos *links* indicados neste trabalho. Conforme o momento de acesso, e mesmo ao longo da escrita desta tese, o site sofreu alterações de acesso ou de informações disponíveis.

Do primeiro movimento de arquivamento foi feito um quadro (Quadro 1) com os menus primários, secundários e terciários do site, acessados na data de 29/05/2023. Esse acesso inicial foi o que delimitou quais dos *links* disponíveis no site da CAPES poderiam ser utilizados para os arquivamentos da tese. Nesse sentido, após essa data de primeiro acesso, as alterações e acréscimos feitas no site da CAPES pelos seus administradores não modificaram as escolhas iniciais de arquivamento. Como adendo, infere-se que, quando da retomada de algum *link* em virtude de algum processo de arquivamento, as datas e *links* de acesso foram referenciados tal como indicado pelas normas do Manual de Trabalhos Acadêmicos da Univates (Chemin, 2023).

² <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 26 mai. 2023.

Quadro 1 - Mapa de menus iniciais do site da CAPES

Menu inicial	Assuntos	Notícias	
		Editais e resultados CAPES	
		Prêmios	
		Campanhas	
		Eventos	
		Arquivo Central da CAPES	
		Aplicativos CAPES	
		Avaliação	
		Bolsas e Estudantes	
		Educação a Distância	
		Formação de Professores da Educação Básica	
		Acesso à Informação	Institucional
	Agenda de Autoridades		
	Ações e Programas		
	Auditorias		
	Receitas e Despesas		
	Convênios e Transferências		
	Licitações e Contratos		
	Servidores		
	Informações Classificadas		
	Serviços de Informação ao Cidadão		
	Perguntas Frequentes		
	Sistema Eletrônico de Informações - SEI		
	Transparência e Prestação de Contas		
	Prestação de Contas e Cobrança Administrativa		
	Termos de Execução Descentralizada		
	Programa de Gestão e Desempenho da CAPES		
	Composição		Presidência
			Diretoria de Gestão
		Diretoria de Tecnologia da Informação	

		Diretoria de Programas e Bolsas no País
		Diretoria de Avaliação
		Diretoria de Relações Internacionais
		Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
		Diretoria de Educação a Distância
	Central de Conteúdo	Identidade Visual
		Redes Sociais da CAPES
		Catálogo de Teses e Dissertações
		EduCAPES
		Publicações
	Centrais de Atendimento	Comunicação
		Ouvidoria
		Fale Conosco

Fonte: Da autora, adaptado a partir do site da CAPES (2024).

No menu *Assuntos* é possível encontrar temas de interesse contínuo e atuais - conforme o momento do acesso -, como notícias, editais em andamento e resultados de editais, prêmios, campanhas, eventos, programas voltados para bolsas institucionais no país, auxílios estrangeiros e de programas estratégicos, educação a distância e programas associados à formação de professores da educação básica. Além disso, é possível acessar o arquivo central, que é um projeto em andamento de divulgação digital do acervo histórico da CAPES, aplicativos de uso contínuo da CAPES e especificamente o menu *Avaliação*, de interesse das Áreas de Conhecimento e dos PPG. No menu *Acesso à Informação*, encontramos informações associadas à gestão da CAPES, relacionadas ao funcionamento interno da Fundação. No menu *Composição*, há a apresentação da diretoria atual da CAPES, com o nome das pessoas e as funções que exercem. A *Central de Conteúdo* indica outras bases de dados e redes sociais da CAPES e divulga identidades visuais para uso aberto. O último menu *Centrais de Atendimento* indica vias de contato com a CAPES, como atendimento à imprensa, ouvidoria e contato direto com a autarquia. Alguns menus primários e secundários levam eventualmente aos mesmos *links*. Dos cinco menus iniciais, optou-se por explorar três: *Assuntos*, *Acesso à Informação* e *Central de Conteúdo*. Nesses três menus iniciais, com uma leitura inicial, optou-se por explorar os seguintes menus secundários e terciários:

Quadro 2 - Menus selecionados no site da CAPES

Assuntos	Arquivo Central da CAPES	memoria.capes.gov.br
	Aplicativos CAPES	Portal de Periódicos CAPES
		EduCAPES
		Sucupira Pró-Reitor
	Avaliação	Plataforma Sucupira
		Avaliação Quadrienal 2017-2020
		Eventos da Avaliação
		Relatórios técnicos e grupos de trabalho
		AVALIAÇÃO - Conceitos, Processos e Normas
		ÁREAS - Coordenações e Páginas das áreas
		Legislação específica
		Avaliações anteriores
	Acesso à Informação	Institucional
Estatuto da CAPES		
Estrutura organizacional		
Conselho Superior		
Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG		
Perguntas Frequentes		Sobre a CAPES
Transparência e Prestação de Contas		Dados Abertos
	GeoCAPES	
Centrais de Conteúdo	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	-
	Publicações	InfoCAPES
		Revista CAPES em Foco

Fonte: Da autora, adaptado a partir do site da CAPES (2024).

O menu *Arquivo Central da CAPES* redireciona o visitante para o site memoria.capes.gov.br, o qual é intitulado Arquivo Histórico da CAPES. Esse arquivo divulga o Acervo Histórico Digital da CAPES. De acordo com o texto inicial da página, o Arquivo Histórico utiliza a ferramenta AtoM (Access to Memory) para atingir o objetivo de digitalização, divulgação e descrição do Acervo Histórico da CAPES do projeto da Divisão do Arquivo (DARQ) da Coordenação de Gestão de Documentos, Protocolo e Arquivo

(CDOC/CGLOG/DGES). Esse acervo histórico remonta à década de 1950, quando a CAPES foi criada, com o nome de Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (1951-1964), de modo que foi nomeada como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior apenas em 1964. Nem todos os documentos históricos relativos à CAPES estão disponíveis, pois o projeto de digitalização e divulgação está em andamento. Mais precisamente, as séries documentais passaram a ser disponibilizadas em outubro de 2022. O que estava disponível nesse site eram três séries documentais: Relatórios de Atividades, Boletins Informativos e Conselhos (nos quais constam resoluções e atas de reuniões). Dessas séries, foi arquivada a série documental Relatórios de Atividades. Essa escolha se deu após uma leitura inicial de alguns relatórios, porque emergiram práticas da CAPES que poderiam ser tomadas como condições de possibilidade para a criação da ACE. Nesse sentido, uma abordagem arqueogenealógica da ACE poderia ser pensada, diferentemente das reivindicações historicistas (Veyne, 2014) produzidas sem considerar as condições de possibilidade, de emergência e de procedência de uma determinada prática, de uma determinada discursividade em torno da pesquisa em educação e da pesquisa em ensino. Desse arquivamento, pode-se arquivar outras séries documentais (Legislações, publicações, nomes de pesquisadores, projetos executados pela CAPES), com as quais seria possível continuar essa investigação, de acordo com o tempo disponível.

O menu secundário *Aplicativo CAPES* possibilita acessar três outras bases de dados: Portal de Periódicos CAPES, EduCAPES e Sucupira Pró-Reitor. O [Portal de Periódicos da CAPES](#) tem como objetivo ser “um dos maiores acervos científicos virtuais do País, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais e instituições de ensino e pesquisa no Brasil” (CAPES, 2023a, texto digital). É importante ressaltar que o Portal de Periódicos não disponibiliza toda a produção científica produzida pelos periódicos avaliados pelo Qualis CAPES. Fazem parte do Portal apenas conteúdos de periódicos que aderiram ao Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos (PAAP), instituído pela Portaria CAPES nº 74, de 05 de abril de 2017 (Brasil, 2017). Essa condição faz com que haja uma diferença significativa na quantidade de periódicos disponíveis no Portal e daqueles avaliados pelo Qualis CAPES. Pode-se tomar como exemplo a ACE, que, no Qualis CAPES do último evento avaliativo (2017-2020), tem um total de 4170 periódicos avaliados, enquanto o Portal de Periódicos da CAPES tem, no filtro da ACE, 175 periódicos disponíveis. Especificamente para esta pesquisa, o Portal de Periódicos da CAPES foi utilizado para o rastreamento de artigos sobre temas específicos e para a produção de alguns arquivamentos.

Já a base de dados [EduCAPES](#) é um portal educacional *online* criado para divulgar “objetos educacionais para uso de alunos e professores da educação básica, superior e pós-graduação que busquem aprimorar seus conhecimentos” (CAPES, 2023b, texto digital). Essa plataforma engloba milhares de objetos de aprendizagem, os quais precisam estar licenciados de maneira aberta, tendo a sua publicação autorizada de forma expressa pelo autor, e também aqueles que estejam sob domínio público. O EduCAPES inclui “textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, teses, dissertações, videoaulas, áudios, imagens e quaisquer outros materiais de pesquisa e ensino” (CAPES, 2023b, texto digital). Além disso, também permite incluir materiais “que estejam mapeados em algum esquema de metadados. O portal utiliza a tecnologia DSpace, que suporta nativamente os padrões de metadados Dublin Core e armazena arquivos em qualquer tipo de formato digital” (CAPES, 2023b, texto digital). Esse Portal é importante para a pesquisa em Educação e, especificamente, em Ensino, visto que a ACE criou para si um Qualis Educacional. O Qualis Educacional avalia os produtos educacionais produzidos por PPG Profissionais, os quais, na ACE, correspondem a cerca de metade da Área (de 181 cursos, 92 são mestrados e doutorados profissionais em 2023) e que são divulgados no EduCAPES. Optou-se, contudo, por não utilizá-lo nesta pesquisa, visto que seria necessário produzir uma pesquisa apenas para essa base de dados. Decidiu-se apresentar o EduCAPES aqui pela sua importância na avaliação de PPGE, como um dos tantos arquivos para a pesquisa relativa à ACE.

A [Plataforma Sucupira Pró-Reitor](#), por sua vez, é uma base de dados lançada em 2014 para “coletar informações, realizar análises, avaliações e servir como base de referência” (Arcanjo, 2014, texto digital) para o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A Plataforma foi lançada para que o público da comunidade acadêmica pudesse acessar “em tempo real e com transparência, as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG” (Arcanjo, 2014, texto digital). Com essa ferramenta *online*, é possível gerenciar e operacionalizar os processos nos quais as pró-reitorias e coordenadores de PPGs estão inseridos. Esse movimento permite maior transparência e divulgação dos dados produzidos pela CAPES e qualifica o acompanhamento e avaliação do SNPG. Isso porque a Plataforma Sucupira facilita o processo de coleta e envio de informações por parte das instituições de ensino superior, agilizando esse processo histórico de comunicação com a CAPES. Como resultado da cooperação com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Plataforma passou a funcionar como um único banco de dados do SNPG. O nome da Plataforma Sucupira foi uma homenagem ao professor Newton Sucupira, que contribuiu, em 1965, para institucionalização da pós-graduação brasileira nos moldes utilizados até hoje. A

Plataforma possui atualmente oito menus que permitem fazer diferentes usos da ferramenta: *Conheça a Avaliação* (com informações sobre a avaliação do SNPG), *Cursos Avaliados e Reconhecidos* (com informações por Área de Avaliação, por Nota, por Região, e por Busca Avançada), o *Coleta CAPES* (com informações dos cursos de pós-graduação, dos alunos, até mesmo das produções intelectuais), da *Avaliação Quadrienal* (correspondente ao último evento avaliativo, neste caso, o de 2017-2020), o *Aplicativo para Propostas de Cursos Novos* (acesso restrito a coordenadores e pró-reitores), os *Projetos de Cooperação entre Instituições* (Minter/Dinter), o *Qualis* (com acesso aos periódicos avaliados por Área de Conhecimento e à explicação do método de avaliação), e os *Dados e Estatísticas* (com a base de dados [GEOCAPES](#) e [Dados Abertos](#)). Para esta tese, foram utilizados dados dos *Cursos Avaliados e Reconhecidos*, a *Avaliação Quadrienal* e o *Qualis Periódicos*. É interessante observar que está sendo divulgado na Plataforma Sucupira, a partir do ano de 2023, o [Programa de Governança Colaborativa de Informações da Pós-Graduação](#) (GoPG) que tem como finalidade viabilizar uma interoperabilidade entre sistemas acadêmicos, científicos, tecnológicos e de inovação, relativos a “informações relacionadas à pós-graduação, a disponibilização de ferramentas de gestão da informações e definições de padrões e serviços, em observância ao controle e proteção dos dados envolvidos no processo” (CAPES, 2023c, texto digital). Contudo, o GoPG não será abordado aqui, visto que seus efeitos serão observados posteriormente, tendo considerado sua data de lançamento: agosto de 2023.

O menu secundário [Avaliação](#) permitiu arquivar documentos diretamente associados à ACE, de modo que possibilitou produzir arquivamentos específicos relacionados ao objeto de investigação. Observa-se que muitos dos menus disponibilizados no *Avaliação* podem ser acessados no menu anterior *Aplicativos*. Entretanto, descreve-se aqui os menus do *Avaliação* por darem a ver o tipo de arquivos que podem ser acessados, como informações sobre a *Avaliação Quadrienal* (2017-2020), os *Eventos de Avaliação* anteriores, os *Relatórios Técnicos e Grupos de Trabalho* da avaliação, os *Conceitos, Processos e Normas* do processo de avaliação, informações sobre as *Coordenações e Páginas das Áreas* de Conhecimento, *Legislações Específicas*, e *Avaliações Anteriores*. O principal arquivo acessado por esse menu foi das Áreas de Conhecimento, pois ali foi possível acessar um [arquivo](#)³ de documentações específicas da ACE.

³ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colégio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/ensino>. Acesso em: 28 dez. 2023.

O menu *Acesso à Informação* possibilitou que se buscasse informações outras ao longo dos processos de arquivamento, dado que os menus quartenários *História e Missão*, *Estatuto da CAPES*, *Estrutura Organizacional*, *Conselho Superior*, *Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG*, *Sobre a CAPES*, *Dados Abertos* e *GeoCAPES*, reportam informações de interesse público de maior circulação referentes ao trabalho e ao funcionamento da CAPES.

O menu *Centrais de Conteúdo* redireciona para o [Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES](#) (CTDC) e às duas publicações históricas da CAPES: [InfoCAPES](#) e [Revista CAPES em Foco](#). Todavia, esses três arquivos necessitariam de pesquisas ou teses específicas em razão da quantidade de informações/documentos disponíveis nessas séries documentais. Por isso, eles foram apresentados a título de eventual acesso, para busca de algum documento específico (tese, dissertação, *InfoCAPES*, ou *Revistas CAPES em Foco*) que possa servir de apoio a alguma informação tratada. Especificamente o CTDC foi utilizado para compor um arquivo de teses e dissertações de PPG com nome “Ensino”. Entretanto, este arquivo não foi utilizado nesta tese; foi acrescido ao arquivo do Projeto *A produção discursiva da área de conhecimento de Ensino: o que o arquivo nos diz?*, aprovado pelo Edital FAPERGS 07/2021 Programa Pesquisador Gaúcho (PqG), ao qual esta tese está vinculada.

Com esses arquivamentos, é possível produzir um recorte arquivístico referente às práticas da CAPES - Brasil, desde a década de 1950. Esse arquivo permite pensar condições de possibilidade para a emergência de uma área de conhecimento em Ensino como área Multidisciplinar desvinculada da ACEdu. A próxima seção abordará a questão de uma história da CAPES, tema que contribuiu para pensar a organização da pós-graduação no Brasil.

3.1 História da CAPES: um descritor problema

Somados à série documental *Relatórios de Atividades* (1953-2004), do [Arquivo Histórico da CAPES](#), e à [História e Missão](#) disponível no site da CAPES, buscou-se arquivar, sobre a história da CAPES, produções acadêmicas em bases de dados indicadas acima. Inicialmente, foram utilizados o [CTDC](#) e o [Portal de Periódicos](#). Contudo, para o rastreamento de tais produções, houve um problema com o descritor “CAPES”. Considerando que os trabalhos disponíveis nessas duas bases de dados, em alguma medida, estão vinculados à CAPES, o buscador de ambas as bases não conseguia filtrar uma quantidade possível de leitura e arquivamento dos resultados.

Por exemplo, no CTDC, ao indicar⁴ o descritor “CAPES” e clicar em buscar, o Catálogo direciona para 7723 resultados de teses e dissertações. Buscar filtrar por “CAPES história” leva a um resultado de 921 resultados. Desses resultados gerados, na primeira página, obteve-se como resultado mais próximo do tema da história da CAPES, artigos sobre a avaliação da CAPES. Se se acrescentar uma preposição “história da CAPES” os resultados são os mesmos do que quando usados os descritores “CAPES história”. É importante comentar que o CTDC rastreia os descritores indicados em todos os campos de registro da ficha de catalogação de cada trabalho, levando em consideração desde título, resumo, palavras-chaves, até às linhas de pesquisa ou projetos aos quais os trabalhos estão vinculados. O CTDC também rastreia os descritores compostos separadamente, fazendo com que trabalhos com apenas o termo “história” apareçam mesmo que não tenham o termo “CAPES” associado e vice-versa.

Já no Portal de Periódicos da CAPES, é possível fazer um rastreamento⁵ de trabalhos por Assunto, por Lista de Bases e Coleções, por Lista de Livros e por Lista de Periódicos. Ao utilizar a busca por Assunto e digitar no buscador o descritor “CAPES”, há um resultado de 821.290 resultados. Ao fazer a busca Avançada com dois descritores “CAPES” e “história” com o operador boleano “E”, há um total de 5721 resultados, incluindo periódicos, artigos, base de dados, livros, etc. Ao utilizar o descritor “história da CAPES”, na busca simples, há um total de 4652 resultados, sendo que, na primeira página dos resultados, apenas dois artigos estão associados ao tema e um Editorial de periódico indicado na categoria artigo; as outras páginas de resultados direcionavam a bases, coleções, livros e periódicos que tem no nome “história”. Dos três textos rastreados, o primeiro é um artigo de Patrus, Shigaki e Dantas (2018), intitulado [*Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-los: distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história da CAPES*](#). O segundo, por sua vez, é dos autores Silveira e Neto (2015) intitulado [*Cultura organizacional: ativo invisível através da história da CAPES*](#). Ambos artigos referem-se a problematizações associadas à avaliação que a CAPES realiza dos PPG e à gestão da pós-graduação, também associada à avaliação. O terceiro texto, em forma de editorial, escrito por Serafim, Gonçalves Junior e Dias (2022) é intitulado [*A debandada da CAPES: um novo capítulo na história da Pós-Graduação Brasileira*](#), o qual aborda o desmonte da ciência brasileira em 2021.

Em contraste com os resultados obtidos nas bases de dados da CAPES, uma busca rápida no site da *Google*⁶ permite alcançar um número um pouco maior de produções referentes

⁴ Busca feita em 28 dez. 2023.

⁵ Busca feita em 28 dez. 2023.

⁶ Busca feita em 1 jan. 2024.

à “história da CAPES”. Entretanto, é preciso identificar os tipos de fontes, pois a maioria dos resultados são ou notícias, páginas de blog, páginas de universidades, ou cursos de PPGs em História. O Arquivo Histórico da CAPES também foi identificado como resultado, assim como os três textos encontrados no Portal de Periódicos. Dos resultados, é possível arquivar sete trabalhos acadêmicos, quais sejam: o artigo [A CAPES e suas Sete Décadas: trajetória da pós-graduação stricto sensu no Brasil](#) (Cabral; Silva; Pacheco; Melo, 2020); o trabalho completo de evento [A Pós-Graduação Brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos](#) (Moritz; Moritz; Melo, 2011); a dissertação de mestrado [Ciência em transe: a história da CAPES nos anos 1970](#) (Barbosa, 2013); o artigo [A Capes, a Universidade e a Alienação Gestada na Pós-Graduação](#) (Tourinho; Palha, 2014); o artigo [O Papel da CAPES e do Sistema Nacional de Pós-Graduação no Desenvolvimento Brasileiro: implicações do seu desmonte](#) (Nascimento; Arcanjo, Ferreira, 2021); o artigo [Órgãos de Fomento da Pós-Graduação Brasileira: a história do CNPq e da CAPES](#) (Lopes; Oliveira, 2018); e, o texto da Revista CAPES em Foco [História de desafios e conquistas A trajetória de estudantes, pesquisadores e professores se enlaça com o processo histórico de 70 anos da CAPES](#) (CAPES, 2022). Um dos resultados na busca do site da Google chamou a atenção. Obteve-se como resultado um artigo que referia à história da ACE: [A Área 46 na CAPES: origem, mudanças e consolidação como “Ensino” no campo acadêmico-científico](#) (Agostini; Massi, 2023), cujo documento foi acrescido ao arquivamento específico dos documentos da ACE, a partir de 2011.

Ao longo do processo de pesquisa de doutorado, houve contato, em situações diversas, com outros textos que abordaram a história da CAPES, os quais também foram arquivados para a continuidade desta pesquisa. O primeiro foi o texto [CAPES, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV](#) (Ferreira; Moreira, 2002), do Projeto *CAPES, 50 anos*, que buscou recuperar a história da fundação através da recolha de depoimentos de atores que se destacaram na história da instituição. Duas obras bastante interessantes também foram acrescentadas a esse arquivo pelo seu caráter enciclopédico: [Enciclopédia Brasileira de Educação Superior - EBES](#) - volumes 10 e 11 - (Morosini, 2021). Os dois volumes apresentam um amplo compilado de discussões acerca da Educação Superior no Brasil e sua história. O artigo [A Institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da CAPES \(1951-1961\)](#) (Gouvêa, 2012a) aborda o período de criação da CAPES, quando era chamada de Campanha ao invés de Coordenação. O artigo [As origens pós-graduação nacional \(1960-1980\)](#) (Martins, 2018) busca abordar a institucionalização da pós-graduação para além da CAPES, retornando a movimentos anteriores à criação da CAPES. O artigo de trabalho de conclusão de curso em História [Olhares sobre a](#)

[*CAPES: ciência e política na Ditadura Militar \(1964-1985\)*](#) (Barbosa, 2009) foca na história da CAPES especificamente no período da Ditadura Militar Brasileira.

Com essa apresentação inicial dos documentos arquivados que abordam a história da CAPES, é possível afirmar a dificuldade de localizar materiais referentes a uma abordagem histórica ou arqueogenealógica da CAPES. Em geral, ao abordarem a história da CAPES, as discussões referem-se à avaliação da pós-graduação brasileira, função desempenhada pela agência desde a criação do I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG), em 1974. Outro ponto que logo se destaca, é uma espécie de confusão entre o que seria a história da CAPES e uma história da pós-graduação brasileira, de modo que a diferenciação entre uma e outra não está previamente colocada. Isso pode ser explicado pelo fato de que é através da CAPES que o Estado brasileiro institucionaliza a pós-graduação (Gouvêa, 2002; 2006; 2012a; 2012b; 2018; Gouvêa; Mendonça, 2006).

Em outros movimentos de investigação, quando se busca sobre a criação da CAPES ou mesmo sua origem, há também uma centralização em torno da figura de Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) - educador baiano e ativista desde o movimento da educação nova (Hattge, 2013) -, que desempenhou o papel de Secretário Geral da Campanha da CAPES (1951-1964) e teve publicações importantes para a discussão da educação pública e o Estado democrático no Brasil. Sobre a relação de Anísio Teixeira com a pós-graduação ou com a CAPES, é possível citar os seguintes textos: os artigos [*A pós-graduação como estratégia de reconstrução da Universidade Brasileira*](#) (Mendonça, 2003); [*A contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-graduação no Brasil: um percurso com os boletins da CAPES*](#) (Gouvêa; Mendonça, 2006); [*O Estudo do Boletim Informativo da CAPES: contribuições para a historiografia da educação superior no Brasil nos anos 1950-1960*](#) (Gouvêa, 2012b); [*Mestres do Amanhã: o intelectual Anísio Teixeira e a pós-graduação no Brasil \(1951-1964\)*](#) (Gouvêa, 2018); o relatório de pesquisa [*A Formação dos Mestres: a contribuição de Anísio Teixeira para a Institucionalização da Pós-Graduação no Brasil*](#) (Gouvêa, 2002); a tese de doutorado [*Anísio Teixeira e a Educação Brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924-1964*](#) (Souza, 2018); e, o livro de domínio público [*Anísio Teixeira*](#) (Nunes, 2010).

4 RELATÓRIOS DE ATIVIDADES DA CAPES - CAMPANHA (1953-1963)

A criação de uma Campanha Nacional para o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior foi idealizada por Rômulo de Almeida, um economista baiano que compunha a equipe que cercava o então Presidente Getúlio Vargas (Mendonça, 2003). Com o nome de Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES começou suas atividades com uma Comissão instituída pelo Decreto presidencial nº 29.741, de 11 de julho de 1951 (Brasil, 1951a), assinado por Getúlio Vargas. Essa Comissão deveria ser composta por representantes do Ministério da Educação e Saúde, do Departamento Administrativo do Serviço Público, da Fundação Getúlio Vargas, do Banco do Brasil, da Comissão Nacional de Assistência Técnica, da Comissão Mista Brasil - Estados Unidos, do Conselho Nacional de Pesquisas, do Instituto Nacional de Geografia e Estatística, da Confederação Nacional da Indústria e da Confederação Nacional do Comércio.

Assim como é possível perceber na composição da Comissão uma mescla de posições relativas a interesses econômicos e políticos internacionais imperialistas, o caráter nacional-desenvolvimentista, assumido pelo Governo Brasileiro no período, pode ser observado nos objetivos da Campanha. Estes foram apresentados no Decreto de sua criação: “assegurar a existência do pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visassem o desenvolvimento econômico e social do país”; e “oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos” (Brasil, 1951b, p. 10425). Além dos

objetivos, o Decreto também estabeleceu no artigo 3º a maneira pela qual deveriam ser consecutados:

- a) promover o estudo das necessidades do país em matéria de pessoal especializado, particularmente nos setores onde se verifica escassez do pessoal em número e qualidade;
- b) mobilizar, em cooperação com as instituições públicas e privadas competentes os recursos existentes no país para oferecer oportunidades de treinamento, de modo a suprir as deficiências identificadas nas diferentes profissões e grupos profissionais;
- c) promover em coordenação com os órgãos existentes o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas pelos programas de assistência técnica da Organização das Nações Unidas, e seus organismos especializados e resultantes de acordos bilaterais firmados pelo Governo⁷ Brasileiro;
- d) promover, direta ou indiretamente, a realização dos programas que se mostrarem indispensáveis para satisfazer às necessidades de treinamento que não puderem ser atendidas na forma das alíneas precedentes;
- e) coordenar e auxiliar os programas correlatos levados a efeito por órgãos da administração federal, governos locais e entidades privadas;
- f) promover instalação e expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos pós-graduados (Brasil, 1951b, p. 10425).

Através desses “deveres” da Comissão, é possível observar que inicialmente a Campanha se atinha ao estudo das necessidades do país, visto que não havia, até então, um levantamento centralizado dos dados relativos aos cursos ofertados pelas instituições de ensino superior do país. Isso pode ser observado com mais acuidade nos *Relatórios de Atividades*, os quais, desde o primeiro que está disponível (4º trimestre de 1953), expõem os dados do estudo e o processo de levantamento deles. Com esses dados, a Campanha também deveria mobilizar as instituições para oferecer oportunidades de treinamento de acordo com as necessidades de diferentes profissões e grupos profissionais. Essa característica de atuar em consonância com os interesses da população do ensino superior e pós-graduação vai ser percebida ao longo de todos os *Relatórios de Atividades* até 2004.

Observa-se que há, na constituição da Campanha, uma preocupação com o ensino, nos termos de “oportunidades de treinamento”, “oportunidades de aperfeiçoamento”, “centros de aperfeiçoamento”, “estudos pós-graduados” e “necessidades de treinamento”, voltados para setores profissionais que seriam especificados conforme “o estudo das necessidades do país”. Outro ponto a se observar é que, desde sua instituição, a Campanha estava preocupada em desenvolver suas ações de maneira “internacionalizada”, vide o uso da assistência técnica da Organização das Nações Unidas e dos acordos bilaterais do governo brasileiro. A instituição da Campanha se deu em um contexto de criação de um plano nacional de aperfeiçoamento, de modo que o artigo 6º afirma: “os programas de aperfeiçoamento mantidos pelos governos locais

⁷ Optou-se por manter, nas transcrições dos enunciados, a norma da língua do período.

e entidades privadas que atenderem aos objetivos da Campanha serão considerados como integrantes do plano nacional de aperfeiçoamento” (Brasil, 1951b, p. 10425).

O item f do artigo 2º, por sua vez, dá a ver que, além de promover estudos das necessidades profissionais do país e da promoção de oportunidades de aperfeiçoamento, a Campanha deveria instalar e expandir centros de aperfeiçoamento e estudos pós-graduados. A expressão utilizada no item, “estudos pós-graduados”, é importante na medida em que evidencia a inexistência de cursos na forma contemporânea de pós-graduação: programas de pós-graduação *stricto sensu* (com mestrados e doutorados) e cursos *lato sensu* (especialização). Antes de tornar-se Coordenação, a CAPES promovia estudos pós-graduados, pois apenas o nível de graduação estava determinado curricularmente. A pós-graduação, nos moldes curriculares contemporâneos, será implantada apenas em 1965, com uma [solicitação](#) do governo golpista (Brasil, 1965).

Esse “atraso” na curricularização da pós-graduação pode ser tomado na perspectiva de que a própria Campanha só ganharia uma forma institucionalizada em 1961, com o Decreto nº 50.737, de 7 de junho de 1961 (Brasil, 1961), assinado pelo presidente Jânio Quadros, que organizou a Campanha. A organização da Campanha estava prevista no Decreto 29.741/1951, pelo artigo 7º, o qual afirmava que “a Comissão proporá ao Presidente da República até 31 de dezembro de 1951, a forma definitiva que será dada à entidade incumbida da execução sistemática e regular dos objetivos da Campanha”, e, em parágrafo único, que “a Comissão proporá igualmente todas as medidas julgadas indispensáveis ao desempenho de suas funções, inclusive a requisição de servidores públicos civis, na forma da legislação em vigor” (Brasil, 1951a, p. 10425). Após dez anos do previsto pelo Decreto nº 29.741/1951 (Brasil, 1951b), o Decreto de 1961 determinou que a Campanha ficaria subordinada diretamente à Presidência da República, com trabalhos anuais, orientados por cinco propósitos:

- 1 - o estímulo à melhoria das condições de ensino e pesquisas dos centros universitários brasileiros, visando a melhor formação dos quadros profissionais de nível superior do país;
- 2 - o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior já existente, promovido em função das prioridades ditadas pelas necessidades do desenvolvimento econômicos e social do País;
- 3 - a realização de levantamentos, estudos e pesquisas sobre os problemas envolvidos em seu campo de ação;
- 4 - a administração das bolsas de estudos oferecidas pelo Governo Brasileiro a latino-americanos e afroasiáticos para cursos de graduação e pós-graduação no Brasil;
- 5 - a promoção de outras medidas necessárias à consecução dos seus objetivos definidos nos artigos 2º e 3º do Decreto nº 29.741 (Brasil, 1961, p. 5154).

Os propósitos, constituídos dez anos após a criação da Campanha, evidenciam uma modificação do vocabulário aplicado nas atribuições da CAPES. O termo “ensino”, invisibilizado no Decreto de 1951, aparece dado logo no primeiro propósito do Decreto de 1961 e relacionado ao termo “pesquisas”. Além de associado a pesquisas, o termo ensino também aparece associado ao termo “formação” dos quadros profissionais. O termo “aperfeiçoamento” mantém-se ainda associado às prioridades do desenvolvimento econômico e social do país. É interessante notar que o termo “educação” aparece apenas associado aos Ministérios correspondentes a cada Governo: Ministérios da “Educação” e Saúde (1951) e Ministério da “Educação” e Cultura (1961).

Outra mudança significativa entre um Decreto e outro é a posição da antiga Comissão: tornou-se um Conselho Consultivo (CC) que assessoraria a Direção da CAPES. Esse CC seria composto por onze membros, todos de livre nomeação do Presidente da República, tendo algumas alterações na proveniência dos representantes: um Coordenador, um representante da Presidência da República, um representante do Ministério da Educação e Cultura, um representante do Ministério do Trabalho e Previdência Social, um representante do Ministério das Relações Exteriores, um representante do Conselho Nacional de Pesquisas, um representante do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, um representante da Confederação Nacional do Comércio. O artigo 3º previa que o Conselho Consultivo se reuniria pelo menos duas vezes ao ano, de modo que apreciaria o relatório das atividades e aprovaria um plano anual de trabalho da Campanha. Esse plano anual seria executado por quatro setores: Programa Universitário; Programa de Quadros Técnicos e Científicos, Programa de Estudos, Levantamentos e Documentação e Secretaria Administrativa. Entretanto, foi acrescido mais um setor, pelo Decreto nº 51.146, de 05 de agosto de 1961 (Brasil, 1961): o Serviço de Bolsas de Estudo (SBE). De qualquer forma, a concessão de bolsas e auxílios já estava prevista no Decreto nº 50.737/1961 (Brasil, 1961).

Dada a constituição do dispositivo legal, para compreender de que modo a Campanha pôde tornar-se condição de possibilidade para a organização da pós-graduação brasileira, arquivar-se-á na sequência os *Relatórios de Atividades* correspondentes aos anos de 1953 a 1963, que estão disponíveis, e em sequência os *Relatórios* do período de 1964 a 2004. Os relatórios de 1953 a 1961 eram produzidos trimestralmente. Os relatórios trimestrais dos anos 1954, 1955, 1956, 1959, 1960 e 1961 estão disponibilizados individualmente em um único documento de pdf. Os relatórios de 1957 e 1958 constam apenas separados. Entretanto, constam, no arquivo referente aos anos de 1962 e 1963, apenas relatórios-resumos de atividades e programas de trabalho para o ano subsequente ao relatado. Assim, o arquivo do período da

Campanha apresenta um programa de trabalho para 1964, cujo relatório é apresentado já com a especificação de que a Campanha passara a ser Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os anos de 1957, 1958, 1959, 1960, 1961, 1962, 1963 possuem relatórios-resumos de atividades do ano e programas de trabalho para os anos subsequentes.

Desses relatórios disponíveis, após uma leitura dos textos completos, 14 foram arquivados. Os relatórios selecionados foram incluídos com os critérios de: a) que tivessem alguma passagem que exemplificasse o trabalho da Campanha, de modo descritivo; b) que permitissem visibilizar alguma prática relacionada com o ensino; e, c) que permitissem compreender a organização dos cursos e produção científica com a forma “área de conhecimento”. No caso da opção “b”, as práticas deveriam tomar o ensino como um objeto de discussão, visto que, ao falarmos da CAPES (e da Campanha), todas as suas práticas, em alguma medida, estão relacionadas às práticas de ensino. Isso ocorre em decorrência dos objetivos da instituição, já apresentados, que são voltados para o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Segue abaixo quadro com os relatórios arquivados.

Quadro 3 - Relatórios da Campanha arquivados (1953-1963)

Nº	Nome do Relatório no Arquivo Histórico	Solicitado por	Entregue por
1	Item - Relatório Outubro a Dezembro de 1953	Tarja Preta na Assinatura	Tarja Preta na Assinatura
2	Item2 - Relatórios Trimestrais de 3Atividades 1954	Chefe de Gabinete Gilson Amado e Chefe de Gabinete Orlando Gomes Calaza	Diretor de Programas Almir de Castro e Secretário Geral Anísio Teixeira
3	Item – Relató4rio Trimestral de Atividades 51955	Chefe de Gabinete Orlando Gomes Calaza, Ministro Cândido Mota Filho, e Ministro Abgar Renault de Anísio	Secretário Geral Anísio Teixeira
4	Item - Relatórios T6rimestral de Atividades 17956	Ministro Clovis Salgado	Secretário Geral Anísio Teixeira
5	Item - Relatório Trimestral de Atividades - 1º Trimestre de 1957	Ministro Clovis Salgado	Secretário Geral Anísio Teixeira
6	Item - Relatório Trimestral de Atividades - 1º Trimestre de 1958	Ministro Clovis Salgado	Secretário Geral Anísio Teixeira
7	Item - Relatório Trimestral de Atividades - 2º Trimestre de 1958	Ministro Clovis Salgado	Secretário Geral Anísio Teixeira
8	Item - Relatório Trimestral de Atividades - 3º Trimestre de 1958	Ministro Clovis Salgado	Secretário Geral Anísio Teixeira
9	Item - Relatório Trimestral de Atividades - 4º Trimestre de 1958	Ministro Clovis Salgado	Secretário Geral Anísio Teixeira
10	Item - Relatórios Trimestrais de Atividades 1959	Ministro Clovis Salgado	Secretário Geral Anísio Teixeira

11	Item - Relatório Trimestral de Atividades 1960	Ministro Pedro Paulo Penido, Ministro Clovis Salgado, Ministro Brígido Fernandes Tinoco	Secretário Geral Anísio Teixeira
12	Item - Relatório Trimestral de Atividades 1961	Sem Assinatura	Sem Assinatura
13	Item - Resumo das Atividades e Programa de Trabalho [1957-1958; 1958-1959]	Sem Assinatura	Secretário Geral Anísio Teixeira
14	Item - Resumos das Atividades e Programa de Trabalho 1961-1964	Chefe de Gabinete Péricles Madureira de Pinho, Ministro Julio Furquim Sambaquy	Diretor de Programas Almir de Castro, Diretor Executivo Almir de Castro

Fonte: Da autora, adaptado a partir do Arquivo Histórico da CAPES (2024).

As páginas desses documentos aparecem nas imagens digitalizadas em duas formas: páginas do registro original e páginas numeradas pelo setor que as digitalizou para compor o Arquivo Histórico da CAPES. Nesse sentido, os enunciados suspensos para a descrição nesta pesquisa foram identificados entre parênteses “()” na seguinte fórmula: p. (nº de página do arquivo) ou (número de página do documento), Doc (nº do relatório no Quadro 3), ano do documento. Na referida fórmula, a localização do enunciado fica como no exemplo “(p. 2050 ou 1, Doc2, 1954)”. Com essa documentação, foi possível visibilizar algumas práticas da Campanha de modo geral, em torno do ensino e de formas de classificação semelhantes à “área de conhecimento”. Essas práticas foram arquivadas em três categorias: 1) As práticas de governo da CAPES no seu período de Campanha (1951-1963); 2) Formas de classificação dos cursos da CAPES; e 3) Práticas de ensino.

4.1 As práticas de governo da CAPES no seu período de Campanha (1951-1964)

De que modo a CAPES, no seu período de Campanha (1951-1963), organizava e governava o ensino superior no Brasil? Nos relatórios e resumos de atividades de 1954, 1955, 1956 e 1963, foi possível observar alguns discursos que remetem à maneira pela qual a Campanha estava sendo organizada. No relatório de 1954, é identificado o Decreto nº 29.741 09 de 11/07/51⁸ (Brasil, 1951b), responsável pela criação da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que tem como objetivo básico “promover uma campanha de

⁸ Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Institui%20uma%20Comiss%C3%A3o%20para.de%20pessoal%20de%20n%C3%ADvel%20superior.&text=Vide%20Norma\(s\)%3A,Executivo](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Institui%20uma%20Comiss%C3%A3o%20para.de%20pessoal%20de%20n%C3%ADvel%20superior.&text=Vide%20Norma(s)%3A,Executivo). Acesso em: 23 jun. 2023.

aperfeiçoamento do ensino de nível superior” (p. 0250 ou 1, Doc2, 1954). Entretanto, o relatório de 1956 indica que o primeiro ano de atuação da Campanha com recursos próprios foi em 1952 - ano posterior à publicação do Decreto -, como vemos no enunciado abaixo.

O ano de 1952, primeiro exercício em que a CAPES dispôs de recursos próprios, foi praticamente gasto em trabalhos de planejamento da Campanha, estudos preliminares sobre as futuras linhas de ação, organização do *staff* e estabelecimento de contactos iniciais com as instituições brasileiras de ensino superior, tecnológica e pesquisa científica, as organizações profissionais e as instituições nacionais e estrangeiras interessadas nos problemas de pessoal especializado de nível superior. Assim, nesse exercício iniciou apenas 6 projetos (p. 0490 e 2, Doc4, 1956).

Ainda sobre esse início, o resumo de atividades de 1963 aponta que a Campanha não pôde, “apesar dos seus doze anos de funcionamento, empreender programa condizente com a amplitude dos seus objetivos, privada como esteve até agora dos recursos para tal indispensáveis” (p. 1199 ou 1, Doc14, 1963). Essa questão dos recursos disponíveis para as atividades da CAPES é um tema recorrente nos relatórios, desde a Campanha até o início do século XXI. Outro ponto indicado como impactante no funcionamento da entidade, após os doze anos de funcionamento, foi que

instituíram-se, ademais, já com a CAPES em funcionamento, órgãos com finalidades que duplicavam as suas, fato que, [...], evidentemente concorreu para a dispersão de funções que a legislação criadora lhe atribuiu e de recursos que normalmente lhe deveriam caber (p. 1199 ou 1, Doc14, 1963).

O relatório de 1954, por sua vez, apresenta um programa para a realização das suas atividades, que compreende “levantamentos e pesquisa, cooperação com os centros de ensino superior do país, formação de pessoal especializado, planejamento e documentação sobre matéria educacional” (p. 267 e 1, Doc2, 1954). Para a execução desse programa, foram indicados quatro órgãos executivos e auxiliares da Campanha: “Programa Universitário, Programa de Quadros Técnicos e Científicos, Serviços de Bólsas de Estudo e Serviço de Estatística e Documentação” (p. 252 e 3, Doc2, 1954). Em 1958, por sua vez, a aplicação dos recursos da Campanha foi apresentada em cinco linhas gerais, mantendo as quatro já indicadas em 1954 e acrescidas de “Administração” (p. 686 ou 1, Doc6, 1958). As atividades desses órgãos aparecem também em outros relatórios, como o de 1955, da seguinte maneira:

a estudos e pesquisas; articulação com os setores de interesse da atividade oficial ou privada, os centros universitários do país e do estrangeiro, e as organizações nacionais e internacionais empenhadas em programas de preparo de pessoal especializado de nível superior; cooperação com os centros de ensino superior do país para auxílio e estímulo à melhoria do pessoal destinado a docência e à investigação, preparação de profissionais, técnicos, professores e pesquisadores, através de cursos de aperfeiçoamento e bolsas de estudo; e estatística e documentação (p. 0252 ou 3, Doc2, 1955, grifos do relatório).

Essa organização é oficializada em 1961, como já apontado anteriormente. Em relação aos estudos e pesquisas, destaca-se um projeto de 1954, apontado no relatório - Projeto CAPES - 178/PQTC 26/54 -, cujo objetivo era fazer um levantamento preliminar da situação dos Estados da União, com o intuito de verificar as “características das diversas condições que fundamentam a respectiva economia, bem como a estrutura e das tendências desta, encarada individualmente e em relação ao quadro geral do desenvolvimento econômico brasileiro” (p. 271 e 5, Doc2, 1954). Esse projeto, tinha como horizonte “o estabelecimento das diretrizes gerais da política da CAPES no que se refere à estimativa das necessidades de pessoal de nível superior para atendimento dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país” (p. 271 e 5, Doc2, 1954). Percebe-se um efeito dessas diretrizes gerais se estabelecendo no relatório de 1956, no qual foram apresentados “tipos gerais de iniciativas”:

1. Contratos de professores e técnicos estrangeiros;
2. Contratos de professores e técnicos nacionais;
3. Desenvolvimento de centros nacionais de aperfeiçoamento pós-graduado;
4. Aperfeiçoamento de professores e assistentes do corpo docente superior do país;
5. Promoção de cursos pós-graduados;
6. Bolsas para aperfeiçoamento pós-graduado no país;
7. Bolsas para aperfeiçoamento pós-graduado no estrangeiro;
8. Levantamentos sobre a situação do ensino superior no país;
9. Estudos e ensaios sobre problemas do ensino superior e necessidades de pessoal de nível superior no país;
10. Publicações (p. 490 e 2, Doc4, 1956).

Esses tipos gerais de iniciativas podem ser encontrados em outros relatórios e resumos disponíveis até 1963. No último resumo de atividades, de 1963, em que no mesmo documento consta o *Programa de Trabalho* para 1964, o relato apresenta um cenário de dificuldades, como se percebe no seguinte enunciado: “muito longe ainda está do que deveria assumir um plano eficiente de aperfeiçoamento de pessoal superior, adequado às nossas necessidades e capaz de influenciar o ensino universitário brasileiro” (p. 1199 ou 1, Doc14, 1963). Em relação a essa circunstância, o relato segue da seguinte maneira:

Empenhando-se em contribuir para a análise e a superação dos fatores que se estão a opor ao seu objetivo essencial - a adequada expansão dos quadros brasileiros de nível superior, em função das exigências do desenvolvimento econômico e social do país - vem a CAPES, na medida dos seus exíguos recursos, elaborando o empreendendo programa destinados, em síntese, ao estímulo à melhoria das condições de ensino e pesquisa nas instituições universitárias e científicas nacionais; ao aperfeiçoamento e especialização do pessoal graduado já existente; e à promoção de levantamentos, estudos e investigações sobre os problemas envolvidos em seu campo de ação (p. 1199 ou 1, Doc14, 1963).

Mesmo com os esforços indicados, o relatório apresenta um quadro em que todas as atividades da Campanha decresceram, tendo isso iniciado em 1962 e se agravado em 1963. Esse quadro é agravado devido à “disparidade entre recursos e objetivos, visto se haverem mantido os mesmos níveis orçamentários (cem milhões de cruzeiros anuais...) e, por outro lado, se intensificando o ritmo inflacionário e suas diretas conseqüências - desvalorização interna e externa do cruzeiro” (p. 1201 ou 3, Doc14, 1963). De acordo com o documento, a desvalorização do cruzeiro impactou devido ao fato de que “o custeio de pelo menos cinquenta por cento das atividades promovidas pela CAPES (professôres estrangeiros, bôlsas no exterior, etc.) é feito à base de dólar adquirido no mercado livre” (p. 1201 ou 3, Doc14, 1963). Além disso, indica que não havia, à época, “legislação que proporcione condições especiais de câmbio para os programas de formação de quadros qualificados, tão importantes para o nosso desenvolvimento” (p. 1201 ou 3, Doc14, 1963). Ainda no resumo de atividades de 1963, é apresentada uma quantificação de projetos executados desde 1953: “8 iniciados até o fim de 1953; 183 em 1954, 159 em 1955, 218 em 1956, 277 em 1957, 337 em 1958, 378 em 1959, 455 em 1960, 418 em 1961 e 398 em 1962” (p. 1201 ou 3, Doc14, 1963). Em relação ao ano de 1963, “esta Campanha deu início a 277 novos empreendimentos, promovidos em sua maior parte através da cooperação das instituições universitárias e científicas interessadas” (p. 1201 ou 3, Doc14, 1963).

Parte desses projetos tinham como caráter estudos e levantamentos referentes ao ensino superior. O ensino superior nesse período estava dividido basicamente em dois níveis: cursos de graduação e cursos pós-graduados. Em relação aos cursos de graduação, o Serviço de Estatística e Documentação (SED), desde 1953, aparece nos relatórios e resumos de atividades da Campanha, desenvolvendo estudos referentes a “levantamento geral da situação do ensino superior no país” (p. 276 e 10, Doc2, 1954), na forma de “Estatísticas do ensino” (p. 315 e 13, Doc2, 1954). Com esses dados, em 1954, foram lançadas duas publicações: *Sinopse Estatística do Ensino Superior* e *Sinopse Estatística do Ensino Médio*, ambas sobre “as conclusões de curso relativos ao ano letivo de 1953 e as matrículas efetivadas em 1954” (p. 315 e 13, Doc2, 1954). Essas pesquisas continuaram acontecendo nos outros anos da Campanha, sendo que esses dados

publicados em 1954 eram levantados a partir de inquéritos (feitos com 308 estabelecimentos de ensino superior) e com o apoio do Serviço Estatístico da Educação e Cultura do Ministério da Educação e Cultura à época.

Relata a Campanha que “uma boa entrosagem entre o SED e o Serviço Estatístico da Educação e Cultura (SEEC) proporcionará à CAPES, por conseguinte, maior liberdade de ação para novas pesquisas sobre aspectos não investigados normalmente” (p. 315 e 13, Doc2, 1954). Ao que parece, esse entrosamento permitiu maior liberdade de ação, ao passo que desenvolveu, em 1958, o Projeto CAPES-1293/SED.37/58, que tinha como objeto o “levantamento cadastral permanente dos diplomados em cursos superiores” (p. 809 ou 18, Doc9, 1958). Nesse mesmo ano, foi possível que fossem publicadas monografias produzidas com o Projeto CAPES-411/SED.42/55, cujo objetivo previa

um estudo de âmbito nacional sobre as necessidades de pessoal de nível superior, alicerçado nas conclusões de extenso levantamento sobre fatores e tendências de desenvolvimento econômico, promovido em todos os Estados e Territórios da União (p. 809 ou 18, Doc9, 1958).

As primeiras monografias desse projeto foram divulgadas na publicação intitulada *Estudos de Desenvolvimento Regional* e referiam-se aos Estados de Alagoas, Bahia, Rio, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Mato Grosso. Os trabalhos do SED continuaram, nesse sentido, até 1963, também com a “realização de levantamentos, estudos e pesquisas sobre problemas de ensino superior e necessidade de mão de obra de nível superior” (p. 1200 ou 2, Doc14, 1963). Sobre o que o relatório de 1963 indica como mão de obra de nível superior, o relatório de 1955, em outro tom, aponta que a Campanha concentrar-se-ia

na continuação do levantamento regional dos fatores e tendências do desenvolvimento econômico, nos estudos sobre distribuição de pessoal de nível superior e no levantamento do catálogo de oportunidades para treinamento pós-graduado no território nacional (p. 329 e 7, Doc3, 1955).

Assim, a pós-graduação, à época da Campanha, era chamada de treinamento ou cursos pós-graduados. Em relatório de 1958, há uma quantificação de 16 cursos de aperfeiçoamento pós-graduado ou especialização que ou foram promovidos ou tiveram cooperação da Campanha para a sua realização em centros universitários ou científicos do país. Já em 1963, houve

estímulo à instituição de cursos pós-graduados regulares e promoção de cursos intensivos de atualização e aperfeiçoamento, de curta duração, especialmente preparados para grupos docentes de universidades mais recentemente criadas, de acordo com as necessidades destas, e ministrados em 1 a 2 meses nos centros universitários mais desenvolvidos do país, ou naquelas próprias universidades, por pequenas equipes de especialistas que para ali se deslocaram temporariamente, passando a conta, eventualmente, com o concurso de professores e especialistas locais (p. 1209 ou 11, Doc14, 1963).

Esses cursos tinham como foco “a atualização e o aperfeiçoamento do corpo docente superior dos Estados e a iniciação de jovens em comêço de carreira docente” (p. 1209 ou 11, Doc14, 1963). Em relação ao aperfeiçoamento de pessoal docente, o relatório de 1958 permite observar três pontos de atuação: aperfeiçoamento de pessoal docente universitário no país, aperfeiçoamento de pessoal docente universitário no estrangeiro e cooperação com centros nacionais de aperfeiçoamento pós-graduado. Esse terceiro ponto de atuação refere-se às seguintes iniciativas:

manutenção de professores e especialistas responsáveis pelo treinamento de bolsistas; promoção de cursos pós-graduados, intercâmbio universitário de pessoal docente, no país; financiamento de cursos especializados de curta duração, ministrados por professores universitários em outras instituições nacionais de caráter científico, no país (p. 692 ou 7, Doc6, 1958).

Dessas iniciativas, o que pode ser destacado é a distribuição de bolsas desde 1953: “início de um programa de bolsa para estágio e treinamento de profissionais de nível superior do interior do país nos centros mais adiantados, de estudo e pesquisa, do Rio de Janeiro e São Paulo” (p. 242 ou 7, Doc1, 1953). A distribuição de bolsas nos relatórios e resumos de atividades referia a dois serviços da Campanha: ao Programa de Quadros Técnicos e Científicos (PQTC) e ao Serviço de Bolsas de Estudo (SBE). O PQTC aparece, em 1957, associado à seleção de candidatos às bolsas e à assistência de bolsistas no que tange ao programa de trabalho e aos planos gerais de bolsas:

Assim, durante o trimestre, os responsáveis pelo PQTC entrevistaram numerosos candidatos a bolsas e auxílios; colaboraram com bolsistas na elaboração dos referidos planos de estudo; deram providências para colocação de futuros bolsistas e corresponderam-se com bolsistas já em cumprimento dos seus programas para seguimento e supervisão do desenvolvimento dos mesmos (p. 583 e 24, Doc5, 1957).

Já o SBE, no mesmo ano, além de acompanhar as atividades normais de planejamento e execução dos programas de bolsas, cooperou “com outras instituições patrocinadoras de bolsas de estudo, divulgando-lhes as oportunidades de aperfeiçoamento e colaborando na seleção de candidatos às mesmas” (p. 584 e 25, Doc5, 1957). As bolsas eram divididas em três

tipos: tipo “A”, tipo “B” e tipo “C”. De acordo com o resumo de atividades de 1959, cada tipo enquadrava-se da seguinte forma:

“A” - de iniciação, para aperfeiçoamento, no país, de recém-graduados que se preparam para carreiras universitárias, científicas e culturais;

“B” - para aperfeiçoamento e especialização, no estrangeiro, de pessoal graduado já possuidor de tirocínio científico ou profissional, ligado à docência superior, à pesquisa, ou a projetos de repercussão para o desenvolvimento do país;

“C” - auxílios extraordinários, destinado a complementar bolsas de outras instituições, cobrindo itens não previstos pelas mesmas (p. 1271 ou 8, Doc13, 1959).

Em relatório de 1957, emerge a existência de bolsas de formação, as quais anteriormente concedidas seriam renovadas naquele ano. Isso “caso seus portadores alcançassem satisfatório rendimento nos estudos que empreende” (p. 586 e 27, Doc5, 1957). O documento em que constam os resumos de atividades de 1961, 1962 e 1963 também têm uma *Síntese do Plano de Trabalho* (SPT para 1964) da CAPES para 1964, na qual constam algumas definições relativas às bolsas e auxílios concedidos. As bolsas de formação no país eram concedidas “a estudantes de cursos superior que se distinguem nos estudos e sejam considerados como autênticas vocações” (p. 1207 ou 9, Doc14, 1963 - SPT para 1964). Elas eram conferidas pela recomendação de professores em uma seleção anual por uma junta especial em cada escola. Essas bolsas visavam à formação de uma elite de profissionais, cientistas, pesquisadores, professôres e especialistas. Especialmente destinadas a instituições universitárias, com vistas à formação do seu corpo docente” (p. 1207 ou 9, Doc14, 1963 - SPT para 1964).

O segundo tipo de bolsas discriminadas nesse plano de trabalho eram as de “iniciação no país”, as quais eram “destinadas à iniciação científica ou profissional de recém-diplomados que hajam revelado especiais aptidões nos respectivos cursos e desejam prosseguir seus estudos em nível pós-graduado” (p. 1208 ou 10, Doc14, 1963 - SPT para 1964). Tinham como objetivo “o preparo de pessoal docente superior e a formação de profissionais especializados, pesquisadores e cientistas” (p. 1208 ou 10, Doc14, 1963 - SPT para 1964).

O terceiro tipo de bolsas eram as de “aperfeiçoamento no país”, tendo como público-alvo “docentes universitários, cientistas ou profissionais de firmada experiência” (p. 1208 ou 10, Doc14, 1963 - SPT para 1964) em qualquer nível de carreira. Essas bolsas tinham como objetivo “possibilitar a pessoas já qualificadas pelo seu tirocínio profissional cursos e estágios para estudo e treinamento mais avançado em instituições, estabelecimento e serviços nacionais habilitados a proporcionar aperfeiçoamento pós-graduado de alta qualidade” (p. 1208 ou 10, Doc14, 1963 - SPT para 1964).

O quarto tipo de bolsas eram as de “aperfeiçoamento no estrangeiro”, com foco no “aperfeiçoamento de pessoal docente universitário, especialista, técnicos e cientistas de alto nível, observadas as adequadas escalas de prioridade” (p. 1208 ou 10, Doc14, para 1964). Eram destinadas especificamente

a pessoal graduado, já possuidor de tirocínio científico ou profissional, dedicado ao magistério superior, à pesquisa científica e à ciência aplicada, ou à execução de obra e trabalhos em serviços públicos ou privados para os quais se exijam conhecimentos especializados mais avançados e, excepcionalmente, a jovens universitários recém-diplomados que hajam revelado excepcionais aptidões durante os respectivos cursos (p. 1208 ou 10, Doc14, 1963 - SPT para 1964).

E o último tipo de auxílios concedidos pela Campanha eram “destinados a permitir a candidatos contemplados com bôlsas ou estágios remunerados de outras instituições a aquisição de passagens ou o pagamento de taxas escolares, quando aquelas concessões não compreenderem tais despesas” (p. 1209 ou 11, Doc14, 1963 - SPT para 1964).

Com o arquivamento das práticas mais gerais da Campanha, é possível perceber que o objetivo de promover estudos sobre as necessidades do país em relação ao aperfeiçoamento de pessoal de nível superior foi, em alguma medida, governando o funcionamento da CAPES até o momento da sua organização oficial em 1961 e, em alguma medida, até o início do século XXI. As práticas da Campanha visaram, nesse primeiro momento, a realização de programas voltados para o treinamento e aperfeiçoamento de pessoal de nível superior em âmbito nacional e internacional. A prática de concessão de bolsas e auxílios, por sua vez, existentes até o momento presente, emerge desde seu princípio de modo que vai se constituir em um programa e um setor específico dessa agência.

Entre as práticas da CAPES, há uma que se concentra na classificação dos cursos em setores, campos, ramos ou assuntos. A prática de classificação dos cursos vai se transformar com a criação do primeiro PNPG, em 1975, em uma forma específica, em “áreas de conhecimento”. Porém, essa forma de classificação não estava presente no período da Campanha. Na próxima seção, apresentar-se-á de que modo os cursos eram classificados no período de Campanha da CAPES.

4.2 Formas de classificação dos cursos da CAPES no período de Campanha (1951-1964)

Para compreender o modo pelo qual a CAPES organiza e governa a pós-graduação no país, é importante pensar sobre essa forma “área de conhecimento” que classifica os cursos de pós-graduação e graduação do ensino superior brasileiro. Relativo ao período de Campanha (1951-1964) da CAPES, momento no qual o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior passa a ser organizado no Brasil pela CAPES, pergunta-se: de que modo a CAPES classificava os cursos e produção científica brasileira no seu período da Campanha? Essa seção foi pensada no intuito de rastrear o modo pelo qual a Campanha classificava os cursos de graduação e pós-graduação no período. Tomou-se as classificações voltadas tanto para a graduação quanto para a pós-graduação, visto que nesse período não havia uma divisão curricular nesse sentido, apenas cursos de ensino superior e cursos pós-graduados (em diversos formatos - talvez poderíamos chamá-los de *lato sensu?* -) e ações de aperfeiçoamento: cursos, eventos, viagens, auxílios, etc.

Basicamente, percebe-se a emergência de cinco formas de classificação que emergem nos relatórios de atividades: ramos de ensino, campos de ensino, campos de estudos, campos e assuntos. A forma ramos de ensino aparece no relatório de 1959, relativo aos exames vestibulares de 1958.

Com respeito à afluência de candidatos aos exames vestibulares, o ano de 1958 registra a média de 144 candidatos por estabelecimento informante, contra a média de 165 em 1957 e 104 em 1954 (Tabela 1). Embora os dados acima sejam insuficientes para fornecer conclusões convincentes, o elevado ritmo de crescimento do número de estabelecimentos de ensino não parece se refletir, no conjunto, em redução na média de candidatos por escola, que a presente para os dois últimos anos, significativo aumento sobre a média verificada em 1954. Quando se examinam os resultados com relação aos ramos de ensino, verifica-se que os cursos de Medicina e de Engenharia registram os maiores incrementos de afluência, pois que, partindo de cerca de 280 candidatos por escola, em 1954, figuram, em 1958, com 433 e 390, respectivamente. Em menores proporções são os aumentos observados para os ramos de Ciências Econômicas, Direito, Filosofia, Ciências e Letras e Agronomia. Estacionários, no período considerado, se mostram os cursos de Farmácia, Odontologia e Veterinária, ao passo que Arquitetura e Enfermagem acusam decréscimos (p. 789 ou 26, Doc10, 1959).

Os ramos de ensino se referem a cursos de graduação existentes à época. Além de aparecer nas estatísticas dos exames de vestibulares, há tabelas, como no relatório de 1959, onde são indicados na coluna *Ramos de ensino* (p. 922 ou 34, Doc10, 1959) os cursos de graduação, levantados mediante inquéritos enviados a faculdades de ensino superior, como: Agronomia; Arquitetura; C. Econômicas; Direito; Engenharia; Fil. C. Letras; Medicina; Quím.

Ind.; e, Veterinária (p. 922 ou 34, Doc10, 1959). Semelhante à classificação ramos de ensino, emerge a classificação de campos de ensino no relatório de 1957. Relativo ao mapeamento de referências bibliográficas, o PQTC aponta que “considera o pequeno número de bibliotecas existentes no Brasil, no que respeita aos campos de ensino de sua alçada, e a pobreza da maioria delas, como um dos maiores empecilhos ao aperfeiçoamento do pessoal de nível superior” (p. 57 ou 20; p. 580 ou 21, Doc5, 1957).

Uma terceira classificação emergiu nos relatórios: campos de estudos. Essa forma está mais associada a distribuição de bolsas, principalmente as bolsas tipo “C” definidas, no relatório de 1958, como “relativas a auxílios suplementares, destinados a cobrir despesas não previstas pelas bôlsas de que são os candidatos titulares” (p. 714 ou 28, Doc6, 1958). A apresentação das informações da distribuição das bolsas aparece em um quadro com três colunas, nas quais são indicados os campos de estudo, o número de candidatos e o número de contemplados. Nesse caso, os campos de estudos foram classificados em seis: Agricultura e Veterinária; Biologia e Medicina; C. Sociais, Econ. e Adm.; Educação; Engenharia e Arquitetura; e, Humanidades (p. 714 ou 28, Doc6, 1958). Diferentemente de 1958, no relatório de 1959, nas bolsas tipo C, a Educação emerge junto das Ciências Sociais, na seguinte sequência: Agronomia e Veterinária; Biologia, Medicina e Odontologia; Ciências Físicas e Matemáticas; Ciências Sociais, Educação; Engenharia e Arquitetura; Humanidades (p. 911 ou 31, Doc10, 1959). Isso também se repete em 1961: Agronomia e Veterinária; Artes; Biologia, Medicina e afins; Ciências Físicas e Matemáticas; Ciências Sociais, Educação; Engenharia, e Arquitetura; Humanidades (p. 1182 ou 16, Doc12, 1961).

Ainda em 1958, são demonstradas bolsas disponibilizadas pelo Governo Alemão e Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico através da colaboração da Campanha com a Embaixada Alemã. O movimento das inscrições para as bolsas é apresentado em quadro, no qual consta a quantificação por campo de estudos pretendidos. São eles: Artes; Ciências Naturais; Ciências Sociais; Educação; Economia; Engenharia; Filosofia; Língua e Literatura Alemã; Medicina e Odontologia; Psicologia; Química; Serviço Social; e, Veterinária (p. 718 ou 33, Doc6, 1958). Ainda no mesmo ano, no quarto trimestre, foram divulgados dados do Programa de Bolsas em cooperação com outras instituições, governamentais ou particulares. Uma dessas cooperações foi com o *Canadian Council* em três grandes campos: Artes, Humanidades e Ciências Sociais.

Nos estudos de Artes estão compreendidos aperfeiçoamentos, em nível de pós-graduação ou extracurriculares, em arquitetura, teatro, literatura, música, pintura, escultura, artes gráficas e outras atividades criativas ou interpretativas como cinema, rádio ou televisão.

Nas Humanidades, os estudos deverão também realizar-se em nível de pós-graduação ou extracurricular, em um dos seguintes campos: história, línguas, literatura, matemática pura, filosofia e arqueologia.

As Ciências Sociais incluem economia, sociologia, ciência política, antropologia, geografia, direito, educação e psicologia. Essas bolsas estão abertas a artistas, humanistas e estudiosos de Ciências Sociais, que tenham revelado excepcionais aptidões para êsses estudos e atividades e que possuam um diploma universitário ou qualificações equivalentes (p. 806 ou 14, Doc9, 1958).

É interessante observar que essa classificação se refere a campos da pós-graduação ou de cursos extracurriculares. No caso das Ciências Sociais, nas quais a Educação está incluída, não consta se as bolsas seriam destinadas para cursos de graduação ou pós-graduação, apenas há um complemento abaixo afirmando que o candidato deve possuir diploma universitário. Mais adiante no texto, há um complemento que afirma: “os candidatos a estudos pós-graduados deverão cumprir um programa orientado para a obtenção, no mínimo, do *‘Master’s degree’*. Os interessados em realizar estudos extracurriculares deverão apresentar um plano detalhado das atividades que pretendem desenvolver” (p. 806 ou 14, Doc9, 1958). Essa é única vez que a delimitação de mestrado ou doutorado para os cursos aparece nos relatórios no período da Campanha.

Para o ano seguinte, 1959, dentre os campos de estudos para bolsas tipo C, indicadas como internacionais (p. 842 ou 26, Doc10, 1959), é suprimido o campo de estudos da Educação. Este, por sua vez, é indicado nas bolsas tipo A, indicadas como nacionais (p. 843 ou 27, Doc10, 1959), sendo os campos de estudos indicados, respectivamente: Biologia e Medicina; Engenharia; Ciências Sociais; C. Físicas e Matemática; Humanidades; Educação; Agronomia e Veterinária. A discriminação de campos de estudos, no ano de 1959, aparece também relativa a Projetos iniciados no trimestre para “estudos no país” (p. 848 ou 31, Doc10, 1959), para aperfeiçoamento no estrangeiro (p. 849 ou 32, Doc10, 1959) e nas bolsas de tipo B, destinadas a pessoal graduado (p. 873 ou 18, Doc10, 1959). Nesses três casos, não aparece nenhum campo de Educação ou de Ensino.

Entretanto, especificamente no relatório trimestral do 2º trimestre de 1959, são indicados, nos campos de estudo das bolsas tipo C, em quadro da relação nominal dos candidatos contemplados, cursos com nome ensino: Administração de empresas; Imigração; Biblioteconomia; Odontopediatria; Ensino de Odontologia; Paleontologia; Conser. recursos naturais; Farmacologia; Eng. de petróleo; Planejamento urbano; Eletrônica; Mecânica dos solos; Economia Agrícola; Marés e correntes; Trans. de energia; Literatura portuguesa;

Linguística; Suinocultura; Ensino de Artes Plásticas; Eletrotécnica Radioquímica (p. 878 ou 23, Doc10, 1959). O mesmo ocorre novamente no relatório trimestral do 3º trimestre de 1959: Economia; Economia Humana; Psicologia aplicada; Sociologia; Extensão rural; Irrigação; Rec. Audio-Visuais; Físico-Química; Bioquímica; Enfermagem; Genética; Ensino de Odontologia; Dermatologia; Neurofisiologia; Filologia; Arquitetura; Pavimentação; Telecomunicações; Engenharia Industrial; Turbinas e gás; Ind. Automobilística; Usinas hidrelétricas; Estruturas metálicas; Estruturas e Fundações; Mecânica dos Solos; Anestesia; Organização Hospitalar; Assist. Prematuros; Educação (p. 912 ou 24, Doc10, 1959). Nessa segunda emergência, a Educação aparece entre os cursos.

As duas últimas formas de classificação que emergiram nos relatórios e resumos de atividades foram campos e assuntos. Em 1957, no resumo de atividades, a noção de campos aparece dissociada de estudos na indicação da “concessão de 137 bolsas e auxílios para cursos e estágios de aperfeiçoamento pós-graduado no estrangeiro, a candidatos procedentes de 12 Estados” (p. 1268 ou 5, Doc13, 1957), sendo que os cursos discriminados foram: Agronomia e Veterinária; Artes; Biologia e Medicina; Ciências Físicas e Matemáticas; Ciências Sociais; Educação; Engenharia; Humanidades. Nesse trecho, a Educação vem separada das Ciências Sociais. A forma assuntos emergiu, em 1961, na seção *Divisão Cultural do Ministério das Relações Exteriores* (p. 1187 ou 21, Doc12, 1961), na qual foram divulgados os

cursos internacionais de verão, da “Faculdade de Filosofia, Letras y Ciências de la Educacion”, da Univerdade Central do Equador, a serem realizados entre 11 de agosto e 11 de setembro, sobre os seguintes assuntos: Filosofia, Literatura, Arte, Folklore Equatoriano, Educação, Sociologia, Direito, História e Geografia do Equador, Geologia e Recursos Naturais do Equador, Biologia, Psicologia e Línguas (inclusive quichua). Para frequência a esses cursos oferecem-se cinquenta bolsas de estudo, constando do pagamento das taxas escolares e despesas de manutenção (p. 1188 ou 22, Doc12, 1961).

Os assuntos, nesse trecho, referem-se aos cursos para os quais os candidatos concorriam a bolsas. Observa-se que, desde o período da Campanha, a CAPES classificava os cursos de maneira a produzir dados estatísticos, os quais permitiriam delimitar os campos de preferência de investimentos, conforme os interesses do Estado, mas também dos interesses expressados pela comunidade das instituições envolvidas com pesquisa e cursos pós-graduados. Isso estava alinhado com a forma de consecução primeira dos objetivos previstos no Decreto 29.741/1951 (Brasil, 1951b). É interessante observar que a classificação em “áreas de conhecimento” não aparece nesse primeiro período. De qualquer maneira, a Educação emergiu como um campo de estudos, enquanto o ensino emergiu mais como um objeto de estudo e formação. Nesse sentido,

é possível observar que práticas associadas ao ensino existiam desde o início da CAPES. Na próxima seção, mostrar-se-á práticas, que em forma de enunciados, afirmavam a noção de ensino e que, em alguma medida, evidenciam práticas relativas ao ensino.

4.3 Práticas de ensino da Campanha da CAPES

Se na seção *As práticas de governo da CAPES no seu período de Campanha (1951-1964)* perguntou-se de que modo a CAPES (1951-1964) organizava e governava o ensino superior no Brasil, e na seção *Formas de Classificação dos Cursos da CAPES no período de Campanha (1951-1964)* observou-se as formas de classificação dos cursos, nesta seção pergunta-se: de que modo a CAPES, no seu período de Campanha (1951-1964), exercia práticas com foco especificamente no ensino? Essa pergunta é feita uma vez que a ACE é criada em 2011, porém, como já dito anteriormente, a própria CAPES pode ser tomada como uma prática de ensino na medida em que está voltada para o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior desde 1951. Isso aparece principalmente no relatório de 1957, em que são apresentados “objetivos básicos” da Campanha, como no trecho abaixo:

Inicia a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior o seu sexto ano de atividades. Para prosseguimento do programa a longo termo que vem desenvolvendo com vistas aos seus objetivos básicos de estímulo à elevação dos padrões de pesquisa e ensino nas instituições universitárias do país, de aperfeiçoamento do pessoal de nível superior já existente, e da promoção de estudos e levantamento sobre o problema da formação e adequada expansão dos nossos quadros de pessoal de alta qualificação, elaborou a CAPES, para o corrente exercício, o plano de aplicação de recursos a seguir transcrito em seus linhas gerais (p. 560 ou 1, Doc5, 1957).

Esse contexto remete à pergunta: quais práticas de ensino eram feitas antes de existir uma área de conhecimento em Ensino, especificamente no período de Campanha da CAPES? Com essa questão, arquivou-se práticas de ensino que, no seu enunciado, afirmavam a noção de ensino, e que, em alguma medida, evidenciam práticas relativas ao ensino, a partir dos *Relatórios de Atividades* da Campanha. Entretanto, à medida que se ia lendo os relatórios, percebeu-se que não havia uma diferenciação precisa das noções de ensino e educação. Por isso, em um segundo momento, considerou-se enunciados que também citavam as noções de educação, didática e currículo.

Parte das práticas da Campanha dedicavam-se a estudos, pesquisas, levantamento e organização de dados sobre o ensino superior. No primeiro ano relatado, em 1953, é possível identificar uma série dessas práticas (publicações sobre ensino, levantamentos de dados de pessoal e cursos do ensino superior e do ensino médio, publicações de estatísticas do ensino, etc.), já que, no início das atividades da Campanha, havia uma preocupação de conhecer as necessidades de pessoal de nível superior para aperfeiçoar as ações correlativas. Inicialmente, identifica-se “o levantamento do custo e do financiamento da educação nos níveis elementar, médio e superior” e o “estabelecimento do custo e do financiamento da educação nos níveis elementar, médio e superior” (p. 236 ou 1, Doc1, 1953). Esse primeiro levantamento foi publicado no mesmo ano com o título *Publicação nº 2 - O ensino, o trabalho, a população e a renda*. No relatório, é indicado que essa publicação estaria em anexo, porém, o texto não consta no documento digitalizado.

Também foi realizada a continuação do “levantamento do quadro das necessidades de pessoal de nível superior nos vários setores das ciências, da tecnologia, da cultura e das artes” (p. 238 ou 3, Doc1, 1953), por meio de um formulário destinado ao registro dos sociólogos, que tinha sido lançado “em caráter experimental para um campo relativamente restrito de atividades” e que seria, “posteriormente, com base na experiência obtida, estendido a todos os demais ramos da ciências e da técnica” (p. 238 ou 3, Doc1, 1953). Ainda relativo ao pessoal de nível superior, em entendimentos com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi realizada uma “atualização do cadastro geral de profissionais de nível superior já levantado até 1951. O referido cadastro inclui as seguintes profissões: médicos, engenheiros, bacharéis, dentistas, farmacêuticos, enfermeiros, agrônomos e veterinários” (p. 238 ou 3, Doc1, 1953). Em outra direção, com base em cadastros já existentes na CAPES, foi organizado um “catálogo dos estabelecimentos de ensino do nível superior existentes no país e cursos pelos mesmos mantidos a ser editado no princípio do ano próximo” (p. 238 ou 3, Doc1, 1953).

A partir do ano de 1954, nos relatórios, foi criada uma seção específica do SED da Campanha, em que são relatados os levantamentos de dados relativos ao ensino superior no país. No ano de 1954, há um item específico sobre as *Estatísticas do ensino*, no qual consta o fornecimento de “dados de grande atualidade sobre o ensino” (p. 316 e 14, Doc2, 1954), por parte do SEEC. Além disso, também consta o “lançamento de inquéritos especiais”, com os quais “puderam ser divulgadas valiosas informações de interesse da CAPES” (p. 316 e 14, Doc2, 1954). No item de *Estatísticas do Ensino* do relatório, consta que, com esses dados, foram realizadas duas publicações: *Sinopse Estatística do Ensino Superior* e *Sinopse Estatística do Ensino Médio*, que continham “as conclusões de curso relativos ao ano letivo de 1953 e às

matrículas efetivadas em 1954” (p. 316 e 14, Doc2, 1954). Outro inquérito realizado, foi sobre exames vestibulares do ano de 1954 e de conclusões de curso do ano letivo de 1953, realizado junto a 308 estabelecimentos de ensino superior. Passados três anos, a mesma seção intitulada *SED*, no resumo de atividades em que há o item *Programa de Trabalho* para 1958, indica que o serviço teria

sob sua responsabilidade a manutenção de arquivos, cadastros e estatísticas de tudo o que se relaciona com o ensino superior, as instituições que o ministram e os profissionais de nível superior, no Brasil e no estrangeiro; a organização da biblioteca da CAPES e da documentação necessária à Campanha; o preparo das publicações da CAPES; e o fornecimento de informações estatísticas sobre matéria educacional a entidade e pessoas interessadas no assunto (p. 1271 ou 8, Doc13, 1957).

Inicialmente a Campanha necessitava da cooperação do SEEC, mas, aos poucos, foi concentrando as estatísticas referentes ao ensino superior no SED. Ao fim do período da Campanha, no *Plano de Atividades* para 1964, há um item em que são previstos levantamentos, pesquisa, documentação e publicações sobre “problemas de ensino superior e questões ligadas à formação e ao exercício profissional de pessoal de nível superior no Brasil” (p. 1210 ou 12, Doc14, 1963 - SPT para 1964).

Uma outra prática, com o intuito de fazer levantamentos, era a cooperação com outros órgãos de Estado ou mesmo com professores universitários. Já em 1953, foi realizada uma cooperação com a Comissão Nacional de Assistência Técnica do Ministério das Relações Exteriores para uma viagem de estudos do Professor Ernesto Luiz de Oliveira Junior. A viagem tinha como programa “o estudo dos problemas de assistência técnicas aos países sub-desenvolvidos ou destruídos pela guerra, especialmente em relação à mão de obra e ao melhor aproveitamento dos recursos humanos, sua preparação e treinamento para a indústria e a agricultura” (p. 237 ou 2, Doc1, 1953), mas também tinha como objetivos “estudo da organização escolar, sua integração com a vida social, o ensino de grau médio” e o “rendimento do trabalho e eficiência da mão de obra especializada de todos os níveis” (p. 237 ou 2, Doc1, 1953).

A preocupação com questões de industrialização emergiu em outro enunciado do mesmo relatório, o qual se refere a uma solicitação dirigida pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) à CAPES com o intuito de elaborar “um estudo sobre a educação e a evolução tecnológica do Brasil, compreendendo uma análise e uma interpretação de industrialização, evolução social e transformações do sistema educacional nos últimos trinta anos” (p. 238 ou 3, Doc1, 1953). Um outro acordo realizado foi com dois professores, Leônidas

e Vicente Sobrino Pôrto, do Colégio Pedro II e da Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, para “o levantamento e estudo da situação do ensino nas Faculdades do Direito e de Filosofia, Ciências e Letras (Projeto CAPES/SED/53)” (p. 238 ou 3, Doc1, 1953).

Também sobre essas cooperações, uma das práticas era o intercâmbio universitário no país, que, entre outros objetivos, tinha como intenção o estudo e observação das condições de ensino (Relatórios de 1958 e 1959 e no SPT para 1964). Em 1958, o relatório apresenta o seguinte texto:

Com vistas a estreitar o conhecimento e as relações entre os centros de ensino superior brasileiros, promoveu a CAPES uma série de iniciativas de intercâmbio de pessoal docente, destinadas especialmente a: estabelecimento de contactos entre professores das várias universidades brasileiras; realização, em determinadas escolas, de cursos intensivos de curta duração, ministrados por docentes de outras instituições; estudo e observação das condições de ensino e da possibilidade de aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento de pessoal docente e outras modalidades de cooperação inter-universitária proporcionadas pela CAPES; realização de reuniões para estudo e análise de problemas de ensino superior ou participação de professores e assistentes em conclaves desse tipo (Projetos CAPES 990, 1138, 1187, 1196, 1250 e 1303) (p. 1255 ou 6, Doc13, 1958).

Esse mesmo texto é mantido no relatório de 1959, com um acréscimo das descrições dos Projetos. Alguns apontam o custeio de viagens de intercâmbio universitário para docentes, visitas e estágios de docentes, chamando a atenção especificamente o curso intensivo de “Técnicas de Ensino em Farmacologia, para docentes” (p. 1242 ou 6, Doc13, 1959), em Recife. Já no SPT para 1964, este se mantém tendo um acréscimo de uma “etc” no lugar do trecho “ou participação de professores e assistentes em conclaves desse tipo” (p. 1210 ou 12, Doc14, 1963 - SPT para 1964).

A preocupação com os levantamentos de dados acabava por desembocar na preocupação da criação de acervos voltados para as questões de educação e ensino, vide a produção de publicações feitas pela própria Campanha. Em 1953, é apresentado um dos projetos de organização de uma biblioteca especializada sobre ensino superior, a qual foi “acrescida de 110 volumes sendo 77 referentes a Universidades e 33 a assuntos diversos. Dentre as publicações recebidas, 9 vieram da Alemanha, 4 do Canadá, 38 dos Estados Unidos, 3 da Guatemala e 15 da Inglaterra” (p. 239 ou 4, Doc1, 1953). Esse movimento de organização de acervos também aparece no relatório de 1961. Um enunciado indica que o SED recebeu cerca de “353 publicações, das quais 171 de procedência estrangeira. Novos livros técnicos foram adquiridos e promoveu-se a assinatura de periódicos especializados em educação, em prosseguimento ao programa de melhor aparelhamento do órgão” (p. 1131 ou 47, Doc12, 1961).

A preocupação da Campanha não se voltava apenas para levantamentos ou criação de acervos, mas também para a realização de cursos de ensino ou cursos que eram atravessados por questões de ensino, como já apontado acima - curso intensivo de Técnicas de Ensino em Farmacologia, em 1959. Já em 1958, encontra-se o relato bastante extenso do Projeto CAPES/PGU-328/58, que previa a cooperação da CAPES na promoção de um Curso de Aperfeiçoamento de Pesquisas Sociais no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. A CAPES financiou bolsas de estudo e a remuneração de professores para o curso que durou cerca de dois anos, com aulas ministradas por Oracy Nogueira (Sociologia), Roger Seguin (Psicologia Social), Moacir Paixão (Economia), José Augusto dos Santos (Estatística Aplicada às Ciências Sociais) e Darcy Ribeiro (Antropologia Social).

O relato aponta que os primeiros cinco meses foram de estudos, seguiram-se dois meses de trabalho de campo e, ao fim do curso, os estudantes se dedicaram “a uma pesquisa de caracterização sociocultural das cidades mineiras de Leopoldina e Cataguases, em que todos os alunos tiveram oportunidades de treinamento nas técnicas de pesquisa de campo, sob a orientação do Prof. Oracy Nogueira” (p. 736 ou 7, Doc7, 1958). O texto segue apresentando as atividades dos alunos que se dedicaram “à codificação e à tabulação dos dados colhidos e à elaboração dos relatórios individuais, nos quais abordaram os temas específicos de que haviam sido incubidos” (p. 736 ou 7, Doc7, 1958). Entre os dez temas específicos, havia dois voltados para ensino: “O ensino primário em Leopoldina” e “O ensino nos colégios confessionais femininos de Leopoldina e Cataguases” (p. 736 ou 7, Doc7, 1958). Isso teria se dado no primeiro período do curso, em 1957, sendo que o segundo período do Projeto, cuja renovação foi feita em 1958, foi dividido em dois tempos letivos que compreenderam quatro cursos. Dentre os quatro, um foi o Curso de Problemas Brasileiros, com o Professor Roberto Moreira, sendo que um dos temas abordados foi Problemas Brasileiros de Educação (p. 736 ou 7, Doc7, 1958).

No mesmo ano, em outro projeto da Campanha (Projeto CAPES-1160/PGU326/58), em cooperação com a Faculdade Nacional de Filosofia, foi promovido “o Curso Pós-Graduado de Técnica de Ensino, para docentes universitários”, que estava “sob a responsabilidade da cadeira de Didática Especial” (p. 765 ou 5, Doc8, 1958). Associado à Didática, também foram oferecidas, no ano de 1961, dez bolsas para enfermeiras “para estágio de Aperfeiçoamento em Pedagogia e Didática Aplicadas à Enfermagem, na Escola de Enfermagem de São Paulo (Universidade de São Paulo)” (p. 1107 ou 23, Doc12, 1961).

Uma outra prática, que pode ser relacionada ao ensino, é a oferta de bolsas de estudos internacionais. Em 1961, a Campanha divulgou “que o Centro Internacional da Infância está

oferecendo uma bolsa, reservada para o Brasil, para o Curso sobre o desenvolvimento e o Comportamento da Criança, que fará realizar em Paris, durante o período compreendido entre 8 de janeiro e 18 de fevereiro de 1962” (p. 11190 ou 24, Doc12, 1961). O público-alvo do curso eram “estudiosos de Pedagogia, docentes de escolas de formação de professores primários, diretores de escolas normais, inspetores de ensino primário”, os quais estudariam “Desenvolvimento da criança e do adolescente; Fisiologia e Psicologia normais; Principais problemas sanitários, sociais e familiares da infância e da adolescência; Ação das organizações internacionais” (p. 11190 ou 24, Doc12, 1961). A bolsa era oferecida pelo Centre International de l'enfance de Paris, e consistia na “isenção de taxa de inscrição no citado curso” (p. 11190 ou 24, Doc12, 1961), sendo que os candidatos deveriam “ter um ótimo conhecimento da língua francesa, pois o curso será dado sob a forma de conferências, círculos de estudo, discussões em grupos e visitas a instituições especializadas” (p. 11190 ou 24, Doc12, 1961).

Nessa mesma direção de divulgação de bolsas estrangeiras, também em 1961, a Campanha divulgou bolsas oferecidas por algumas entidades por solicitação da Divisão de Cultura do Ministério das Relações Exteriores. Uma dessas bolsas, ofertada pelo Rotary Club de New Orleans, era destinada “a um professor ou professora de ensino médio da América Latina para estudos especializados no campo da educação” (p. 1120 ou 36, Doc12, 1961) em algumas instituições nos Estados Unidos da América (EUA). As bolsas seriam ofertadas conforme a situação civil do candidato, pois previa “uma quantia global de US\$ 2400 para solteiro e de US\$3.000 para casado, cabendo ao bolsista custear o seu transporte internacional” (p. 1120 ou 36, Doc12, 1961).

Também em 1961, o SBE divulgou bolsas de estudo oferecidas pela UNESCO que, através do *Projeto maior relativo à apreciação mútua dos valores culturais do Oriente e do Ocidente*, oferecia bolsas que eram voltadas “a permitir a professores universitários pesquisadores de Ciências Sociais, especialistas em relações profissionais, etc., dos países orientais e ocidentais, contatos com instituições e colegas estrangeiros e melhor conhecimento recíproco das respectivas culturas” (p. 1157 ou 24, Doc12, 1961). Dentre os três tipos de bolsas oferecidas por esse projeto, duas estavam voltadas para a educação. As “bolsas de estudo e de viagem destinadas a professores e líderes educacionais”, num total de 17, tinham como objetivo “dar aos contemplados oportunidade para conhecerem a vida social e cultural duma outra região ou, excepcionalmente, realizarem estudos em países onde as iniciativas no campo da educação escolar possam servir de modelo” (p. 1157 ou 24, Doc12, 1961). Já “bolsas de estudos e de viagem para dirigentes de movimentos de educação extra-escolar” tinham como público-alvo

“dirigentes de organizações de juventude, especialistas em educação de adultos, de trabalhadores, de funcionários, etc” (p. 1157 ou 24, Doc12, 1961), em um total de 18 bolsas.

Ainda em 1961, o Programa Universitário (PGU) apresentou a realização do Curso de Aperfeiçoamento Pós-Graduado de Civilização Francesa, em cooperação com a Faculdade Nacional de Filosofia. O curso na verdade consistia em um estágio também sob patrocínio da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Panorama da França Contemporânea era o tema geral, abordado por professores franceses em diversas conferências, entre as quais havia o tema da Pedagogia do Francês, que abordaria questões de “métodos de ensino, livros didáticos, etc” (p. 1170 ou 4, Doc12, 1961), e questões de psicologia escolar. Ao longo do curso foram realizadas exposições, sendo que uma delas era sobre livros didáticos. Já no Plano de Atividades para o ano de 1964, foram previstos “auxílios (passagens internacionais e outros) para a vinda de professôres e especialistas estrangeiros, para programas especiais de ensino - particularmente cursos pós-graduados - e pesquisa em nossas universidades, centros de investigação, serviços e emprêsas” (p. 1209 ou 11, Doc14, 1963 - SPT para 1964).

Os eventos, ou as chamadas Reuniões Científicas, que emergem nos relatórios também podem ser identificados como práticas de ensino no período da Campanha. A partir de 1959, alguns tinham como objeto as questões de ensino e em outros casos questões de ensino eram transversais ao tema geral. O primeiro evento que abordou questões de ensino foi o 2º Colóquio Brasileiro de Matemática organizado pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada. Nele foram divulgados trabalhos sobre ensino:

- 1) “O Ensino de Matemática nas Faculdades de Ciências e nas Escolas de Engenharia do Brasil” - Profe. Elon L. Lime (do IMPA, Rio de Janeiro) e I. Nachbia (do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, Rio de Janeiro).
- 2) “Introdução aos Debates sôbre o Ensino da Matemática” - Prof. O. Catunda (da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo).
- 3) “Sôbre a Formação do Professor do Ensino Secundário e do Pesquisador” - prof. Alexandre A. M. Rodrigues (da Escola Politécnica, Universidade de São Paulo) (p. 903 ou 15, Doc10, 1959).

No ano seguinte, 1960, pelo Projeto CAPES 1.758 - PGU 518/60, foi realizado, com “cooperação com a Associação dos Professôres de Farmácia do Brasil”, o “I Simpósio sôbre atualização do ensino de Farmácia Calênica e sua influência ao exercício profissional” (p. 947 ou 22, Doc11, 1960). O simpósio aconteceu em Belo Horizonte na Faculdade de Odontologia e Farmácia da Universidade de Minas Gerais. Entre as mesas redondas, houve uma mesa sobre “métodos de atualização do ensino de Farmácia Calênica” (p. 947 ou 22, Doc11, 1960).

Em 1961, foram organizados quatro eventos, associadas ao ensino, que tiveram apoio da Campanha. O Instituto de Cirurgia da Universidade do Rio Grande do Sul realizou o I Debate Nacional sobre o Ensino da Cirurgia, cujo conclave obedeceu “aos moldes da reunião idêntica sobre o ensino de Clínica Médica realizada na Faculdade de Medicina da Universidade da Bahia em fevereiro do corrente ano” (p. 1142 ou 9, Doc12, 1961, grifo nosso). O evento teve como objetivo “o estudo do ensino de cirurgia tal como é feito atualmente em nosso país; a comparação das experiências que já tenham sido realizadas para sua melhoria; e o estabelecimento de bases para seu aperfeiçoamento ulterior” (p. 1142 ou 9, Doc12, 1961). É interessante observar que esse evento teve uma descrição ampla, na qual consta uma explicação de como o debate foi organizado:

O roteiro do Debate se baseou num informe preliminar para cuja elaboração foram colhidos dados mediante questionário enviado não só a todas as Faculdades de Medicina do País, para preenchimento pelos respectivos professores de Cirurgia, mas também à Associação Médica Brasileira e suas filiadas. Tal questionário compreende um total de 23 perguntas, sobre os seguintes pontos: Objetivos do Ensino de Cirurgia, Residência, Problema Hospitalar, Ensino Para-oficial e Lugares Remunerados para Estudantes (p. 1142 ou 9, Doc12, 1961).

O debate teve participação de um total de 20 Faculdades de Medicina, 16 associações e entidades médicas, e 67 participantes distribuídos em quatro grupos. Ao fim do evento, foram aprovadas resoluções e recomendações que seriam publicadas no *Boletim da CAPES*. O segundo evento de 1961, pelo Projeto CAPES 2412-PGU 785/61, foi organizado em cooperação com a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e intitulado XIIIª Reunião Anual, cuja realização se deu em Poços de Caldas/Minas Gerais, com um total de 300 participantes. Entre as comunicações, houve por volta de 40 trabalhos “sobre física teórica, teoria dos campos, física nuclear, estado sólido, técnicas experimentais e espectroscopia molecular e partículas elementares e raios cósmicos, em reuniões que congregaram a significativa maioria dos físicos brasileiros” (p. 1175 ou 9, Doc12, 1961). Junto desse evento, foi organizado, pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura da UNESCO, “simpósios sobre o ensino das ciências no curso secundário, os quais, este ano, se subordinaram ao tema ‘O ensino da estrutura atômica e Molecular na escola secundária’” (p. 1176 ou 10, Doc12, 1961).

Ainda no ano de 1961, houve a promoção ou cooperação de mais duas reuniões científicas: o “I Debate sobre o Ensino da Cirurgia, no Instituto de Cirurgia da Faculdade de Medicina da Universidade do Rio Grande do Sul, Pôrto Alegre” (p. 1229 ou 5, Doc14, 1961), e o “Seminário sobre Reforma Universitária e o Ensino de Engenharia, no Clube de Engenharia,

Rio de Janeiro” (p. 1230 ou 6, Doc14, 1961). No ano de 1963, houve a cooperação da Campanha com o “II Seminário de Ensino Cartográfico, organizado pela Sociedade Brasileira de Cartografia, no Rio de Janeiro” (p. 1203 ou 5, Doc14, 1963). Estava previsto que houvesse, em 1964, “contribuições para promoção de reuniões de caráter nacional ou internacional para debate de problemas científicos ou de ensino (aí não compreendidos auxílios para comparecimento de brasileiros a reuniões no exterior)” (p. 1210 ou 12, Doc14, 1963 - SPT para 1964).

Além dos estudos e levantamentos de dados, da criação de acervos, dos cursos, da distribuição de bolsas de estudos internacionais e dos eventos, no período da Campanha, havia a prática de aperfeiçoamento de métodos e técnicas de ensino e/ou currículo. Como exemplo inicial, é possível citar o Curso Pós-Graduado de Técnica de Ensino, indicado mais acima no texto. Esse curso, que ocorreu em 1959, era voltado para docentes universitários e aconteceu na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Entretanto, é no ano de 1961 que as questões de técnicas e métodos de ensino se destacam nos relatórios, todas no âmbito das ações do PGU.

O Projeto CAPES 2145-PGU 657/60, em cooperação com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ), contratou o químico austríaco Pe. Leopoldo Heinberger, S. J, o qual ficou encarregado da direção do Laboratório de Pesquisas Radioquímicas. O objetivo da sua contratação estava associado ao Laboratório que tinha “por finalidade melhorar os processos radioquímicos e proporcionar oportunidades de aperfeiçoamento dos métodos de ensino, visando à elevação do nível dos cursos universitários” (p. 1088 ou 4, Doc12, 1961). Outro foi o Projeto CAPES 2233-PGU 701/61, em cooperação com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), que contratou a Professora Maria Luisa van Harreweghe (Universidade de Gand/Bélgica). Suas atividades estiveram voltadas para o Instituto de Psicologia da Faculdade de Filosofia, onde aplicava “as mais modernas técnicas educacionais européias e especialmente belgas, e assim contribuindo para o progresso da Psicologia Experimental em nosso país” (p. 1088 ou 4, Doc12, 1961).

Um terceiro projeto (Projeto CAPES 2146-PGU 658/60), em cooperação com a Faculdade de Ciências Médicas da Universidade do Estado de Guanabara, enviou professores aos EUA para “observarem métodos de ensino em escola de Medicina, outras instituições universitárias e hospitais, com vistas ao aprimoramento do ensino ministrado naquela Faculdade” (p. 1110 ou 26, Doc12, 1961). Essas viagens ocorreram com bolsas da *International Cooperation Administration* (Ponto IV), “que não compreendiam passagem, mas apenas as despesas no estrangeiro, e sua permanência nos Estados Unidos é ou foi de cerca de três meses,

do comêço de janeiro ao comêço de abril para um grupo e de março a junho para outro” (p. 1110 ou 26, Doc12, 1961). Um curso já citado, o Curso Pós-Graduado de Civilização Francesa, também apontou questões de método de ensino, abordadas dentro da disciplina de Pedagogia do Francês. Dentro de um projeto de 1959 (Projeto CAPES 1705-PGU 494/59), em 1961, em cooperação com o Instituto de Física da PUCRJ, foi contratado um especialista alemão, Professor Guenter Kegel (após um estágio no Instituto de Tecnologia de Massachusetts/EUA), para desempenhar as seguintes atividades: “a) ensino de física nuclear e física dos sólidos; e b) cooperação na melhoria do Departamento de Física Nuclear, no tocante tanto as instalações e equipamento quanto aos currículos e à parte didática em geral” (p. 1167 ou 1, Doc12, 1961).

Essas práticas de ensino, que citam o termo ensino ou abordam questões associadas ao ensino, já emergem no período de organização da CAPES, entre 1951 e 1964. Nesse sentido, é possível considerar que a CAPES é, desde seu início, uma condição de possibilidade para a produção de práticas de ensino no âmbito universitário e, por vezes, no ensino básico. Entretanto, a forma de classificação dos cursos em áreas de conhecimento não está presente nesse primeiro momento. Observa-se que nessas diversas práticas de ensino não há, por parte da autarquia, uma tradição pedagógica delimitada ou defendida, de modo que há práticas ainda nomeadas com a noção de didática, outras indicadas como “ensino de”, em um viés da instrução, e outras associadas às psicologias educacionais voltadas para o desenvolvimento da criança. Também se observa que a noção de currículo emerge apenas uma vez em meio às práticas da Campanha.

5 OS RELATÓRIOS DE ATIVIDADES DA CAPES - COORDENAÇÃO (1964-2004)

Dado que o período da CAPES enquanto Coordenação estende-se até o presente momento, observa-se que os próximos relatórios arquivados são relativos ao período que se estende de 1964 até 2004. Esse recorte temporal é feito em decorrência da disponibilidade limitada de relatórios no Arquivo Histórico tomado como base de dados. Com esse movimento de arquivamento das práticas da CAPES que emergem nos *Relatórios de Atividades* do seu período de Campanha, puseram-se três questões que direcionaram os próximos movimentos de arquivamento das práticas que emergem nos *Relatórios de Atividades* do período de Coordenação da CAPES (1964-2004):

- 1) De que modo a CAPES, no seu período de Coordenação (1964-2004), organizava e governava o ensino superior do Brasil?
- 2) De que modo a classificação dos cursos de pós-graduação é operada pela CAPES?
- 3) Quais as condições de possibilidades, as práticas de ensino, que aparecem nos *Relatórios de Atividades* da CAPES e que dão visibilidade para a emergência de uma área de conhecimento em Ensino separada da Educação?

Com o intuito de operar essas questões na leitura dos *Relatórios de Atividades*, apresenta-se abaixo o Quadro 4, um tanto longo, dos relatórios disponíveis no site do Arquivo Histórico da CAPES. O Quadro 4 indica, na primeira coluna, uma sequência numérica dos documentos arquivados; na segunda coluna, o título do relatório que consta no Arquivo Histórico e, na mesma cédula, o título que consta no próprio relatório (sendo indicado pela conjunção “ou”); e, na terceira coluna, os nomes e cargos - quando indicados no relatório - das pessoas que assinaram o documento.

Quadro 4 - Relatórios da CAPES arquivados (1964-2004)

Nº	Relatório	Assinado por
01	Item - Relatório de 1964, apresentado pela Diretoria-Executiva ao Conselho Deliberativo	Suzana Gonçalves, Diretora-Executiva
02	Item - Relatório de 1965	Suzana Gonçalves, Diretora-Executiva
03	Item - Relatório de Atividades de 1966	<p>presidência - Tarso de Moraes Dutra, Ministro da Educação e Cultura</p> <p>conselho deliberativo - Epílogo de Gonçalves Campos (diretor do Ensino Superior), Antônio Moreira Couceiro (presidente do C.N.P.q), Amadeu Cury, Edrizio Barbosa Pinto, Eduardo Faraco, Francisco Victor Rodrigues, Helio Scarabôto, Helios Bernardi, José Arthur Rios, José Walter Bautista Vidal, Kurt Politzer, Maria Aparecida Pourchet Campos, Neila Leal Costa, Orlando Magalhães Carvalho, Oscar Machado da Silva.</p> <p>diretoria-executiva - Mário Werneck de Alencar Lima.</p>
04	Item - Relatório de Atividades de 1967 ou Relatório do Diretor-Executivo Exercício de 1967	<p>presidência - Tarso de Moraes Dutra, Ministro da Educação e Cultura</p> <p>conselho deliberativo - Epílogo de Gonçalves Campos (diretor do Ensino Superior), Antônio Moreira Couceiro (presidente do C.N.P.q), Amadeu Cury, Eduardo Faraco, Edrizio Barbosa Pinto, Francisco Victor Rodrigues, Helios Bernardi, Helio Scarabôto, José Arthur Rios, José Walter Bautista Vidal, Kurt Politzer, Maria Aparecida Pourchet Campos, Neila Leal Costa, Oscar Machado da Silva, Orlando Magalhães Carvalho.</p> <p>Suplentes - Abelardo de Brito, Erb Veleza, Francisco Degni, José de Paula Lopes Pontes, Otto Guilherme Bier.</p> <p>diretoria-executiva - Mário Werneck de Alencar Lima.</p>
05	Item - Relatório de Atividades de 1968 ou Relatório - 1968	<p>presidência - Tarso de Moraes Dutra, Ministro da Educação e Cultura</p> <p>conselho deliberativo - Antônio Moreira Couceiro (presidente do C.N.P.q), Amadeu Cury, Eduardo Faraco, Edrizio Barbosa Pinto, Helios Bernardi, José Arthur Rios, José Walter Bautista Vidal, Kurt Politzer, Maria Aparecida Pourchet Campos, Mário Werneck de Alencar Lima, Neyla Leal Costa, Oscar Machado da Silva, Orlando Magalhães Carvalho.</p>

		<p>suplentes - Erb Velleda, Francisco Degni, Geraldo Halfeld, José de Paula Lopes Pontes, Otto Guilherme Bier.</p> <p>diretoria-executiva - Nelson do Valle Silva.</p>
06	Item - Relatório de Atividades de 1969 ou Relatório - 1969	<p>presidência - Jarbas Gonçalves Passarinho, Ministro da Educação e Cultura</p> <p>conselho deliberativo - Newton Lins Buarque Sucupira (diretor do Ensino Superior - Antônio Moreira Couceiro (presidente do C.N.P.q), Amadeu Cury, Eduardo Faraco, Edrízio Barbosa Pinto, Helios Hometo Bernardi, José Walter Bautista Vidal, Maria Aparecida Pourchet Campos, Mário Werneck de Alencar Lima, Orlando Magalhães Carvalho, Vasco Mariz.</p> <p>diretoria-executiva - Celso Barroso Leite.</p>
07	Item - Relatório de Atividades de 1970 ou Relatório - 1970	<p>Conselho Deliberativo - Amadeu Cury (presidente), Celso Barroso Leite (diretor-executivo), Edrizio Barbosa Pinto (representante do Departamento de Assuntos Universitários), Eduardo Fanam Fernando Paulo Simas Magalhães, Hélios Homero Bernardi, Jacob Palis Jr., (representante do Conselho Nacional de Pesquisas), José Walter Bautista Vidal, Maria Aparecida Pourchet Campos, Mário Werneck de Alencar Lima, Orlando Magalhães Carvalho, Pedro Calheiros Bonfim (representante do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral).</p>
08	Item - Relatório de Atividades 1971 ou Relatório - 1971	<p>Conselho Deliberativo - Amadeu Cury, Celso Barroso Leite (diretor-executivo), Edrizio Barbosa Pinto (representante do Departamento de Assuntos Universitários), Eduardo Faraco (presidente), Fernando Paulo Simas Magalhães Hélios Homem Bernardi, Jacob Palis Jr. (representante do Conselho Nacional de Pesquisas) José Walter Bautista Vidal, Maria Aparecida Pourchet Campos, Orlando Magalhães Carvalho, Pedro Calheiros Bonfim (representante do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral), Sylvio Pinto Lopes.</p>
09	Item - Relatório de Atividades de 1972 ou Relatório de 1972 - Normas para Execução dos Programas - Regimento Interno do Conselho Deliberativo	Não consta no documento.
10	Item - Relatório de Atividades de 1973 ou Relatório de 1973	<p>CONSELHO DELIBERATIVO</p> <p>Amilcar Figueira Ferrari, Celso Barroso Leite (Diretor-Executivo da CAPES), Fernando Paulo Simas Magalhães, Horácio Kneese de Mello (Presidente do Conselho), Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque (Representante do Departamento de Assuntos Universitários), Lindolpho de Carvalho Dias (Representante do Conselho Nacional de Pesquisas), Maria Aparecida Pourchet Campos, Pedro Calheiros Bomfim (Representante do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral), Roberto Augusto da Mata, Silvio Pinto Lopes, Wilson Chagas de Araújo, Yeda de Andrade Ferreira.</p>
11	Item - Relatório de Atividades de 1974 ou Relatório - 1974	<p>Composição do Conselho Técnico-Administrativo</p> <p>Presidente: Darcy Closs</p>

		<p>Representantes do MEC: Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque, Wilson Chagas de Araújo, Roberto Augusto da Matta, Camil Gemael, Mário Barbosa</p> <p>Representante da Secretaria de Planejamento da Presidência da República: Pedro Calheiros Bomfim</p> <p>Representante do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico: Jacob Palis Junior</p> <p>Representante do Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores: Francisco de Assis Grieco</p>
12	Item - CAPES: Balança com Saldo (1974)	Não consta no documento.
13	Item - Relatório de Atividades de 1975 ou Relatório de 1975	<p>Composição do Conselho Técnico-Administrativo Presidente: Profº Darcy Closs;</p> <p>Representantes do Ministério da Educação e Cultura: Profº Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque; Profº Roberto Augusto da Matta; Profº Wilson Chagas de Araújo; Profº Mário Barbosa; Profº Camil Gemael;</p> <p>Representante da Secretaria de Planejamento da Presidência da República: Profº Pedro Calheiros Bomfim;</p> <p>Representante do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico: Profº Jacob Palis Júnior;</p> <p>Representante do Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores: Embaixador Francisco de Assis Grieco</p>
14	Item - Relatório de Atividades de 1976 ou Relatório de 1976	<p>Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Diretor-Geral: Darcy Closs</p>
15	Item - Relatório de Atividades de 1978 ou Atividades 1978	<p>Conselho Técnico-Administrativo (C.T.A.): Presidente: Darcy Closs.</p> <p>Representantes do MEC: Flávio Grynspan; Paulo Elipídio de Menezes Netto; Izrail Cat; Nelson de Figueiredo Ribeiro; Joaquim Campos.</p> <p>Representante do CNPq: José Ubyrajara Alves.</p> <p>Representante da SEPLAN: Pedro Calheiros Bomfim.</p> <p>Representante do Ministério das Relações Exteriores: Guy Marie de Castro Brandão.</p>
16	Item - CAPES Objetivos e Realizações 1979	Não consta no documento.
17	Item - Relatório de Atividades 1980 (Relatório de 1980 até página 1761, depois há um relatório que aparenta ser de 1990/1)	Não consta no documento.
18	Item - Relatório CAPES 1980 (Projeto de atividades para 1981-1986 com data de 1980 até página 52, depois há um compilado de documentos que se referem a diversas datas até 1983)	<p>Diretor Geral: Cláudio de Moura Castro; Diretor Adjunto: Hélio Guedes de Campos Barros</p>
19	Item - Relatório de Atividades de 1982	Diretoria Geral: Edson Machado de Sousa;

	ou Relatório de Atividades 1982	Secretaria Executiva do Comut: Ricardo Crisafulli Rodrigues; Assessoria de Projetos Especiais: Ângela Maria Santana de Carvalho; Fernando Spagnolo; Eda Coutinho Barbosa
20	Item - Relatório de Atividades de 1982 - contribuições recebidas ou CAPES - OBJETIVOS E ATIVIDADES	Não consta no documento.
21	Item - Relatório da CAPES de 1983 - contribuições recebidas (Trata-se de manuscrito com tabelas de dados e algumas partes de texto que seriam incluídas na versão final do Relatório de Atividades de 1983.)	Diretoria Geral: Edson Machado de Sousa; Diretoria de Programas: Hélio Guedes de Campos Barros; Coordenadoria de Bolsas no Exterior (CBE): Cristina Argenton Colonelli; Coordenadoria de Bolsa no País (CBP): Antônio Maria Amazonas Mac Dowell; Coordenadoria de Estudos e Fomento (CEF): José Ubyrajara Alves; Coordenadoria de Treinamento (CTR): Guy Capdeville; Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação (CAA): Norma Beatriz Rancich; Coordenadoria de Cooperação Internacional (CCI): Luiz Cassemiro dos Santos; Coordenadoria de Informática e Divulgação (CID): Sérgio Augusto Bocayuva Senna; Diretoria de Administração: Domingos Vieira Gomes; Divisão de Pessoal (DP): José Moacir Cardoso da Costa; Divisão Financeira e Orçamentária (DFQ): José Gaspar Koscheck; Divisão de Atividades Auxiliares (DAA): Frederico Lucio de Lima Guimarães.
22	Item - Relatório da CAPES 1979-1984 ou VERSÃO PRELIMINAR RELATÓRIO CAPES 1979 a 1984	Ministra da Educação e Cultura: Esther de Figueiredo Ferraz; Secretário da Educação Superior: Hélio Guedes de Campos Barros; Diretor Geral da CAPES: Edson Machado de Sousa; Diretor de Administração: Domingos Vieira Gomes
23	Item - Relatório de Atividades 1985 ou Relatório de Atividades - CAPES 1985	Ministro da Educação: Dr. Marco Antonio de Oliveira Maciel; Secretário Geral: Dr. Everaldo de Almeida Maciel; Secretário de Ensino Superior: Dr. Gamaliel Herval; Diretor Geral da CAPES: Dr. Edson Machado de Sousa.
24	Item - Relatório de Atividades 1986 ou Relatório Anual de Atividades CAPES - 1986	Ministro da Educação: Dr. Jorge Konder Bornhausen; Secretário Geral: Dr. Aloísio de Guimarães Sotero; Secretário da Educação Superior: Dr. Paulo Elpídio de Menezes Netto; Diretor Geral da CAPES: Dr. Edson Machado de Sousa.
25	Item - Relatório de Atividades de 1987 ou Relatório de Atividades - CAPES 1987	Ministro da Educação: Dr. Hugo Napoleão do Rego Neto; Secretário Geral: Dr. Luiz Bandeira da Rocha Filho; Secretário da Educação Superior: Dr. José Camilo da Silveira Filho; Diretor Geral da CAPES: Dr. Edson Machado de Sousa.
26	Item - Relatórios de Atividades de 1988	Ministro da Educação: Dr. Hugo Napoleão do Rego Neto; Secretário Geral: Dr. Luiz Bandeira da Rocha Filho;

	ou Relatório de Atividades - CAPES 1988	Secretário da Educação Superior: Dr. José Camilo da Silveira Filho; Diretor Geral da CAPES: Dr. Edson Machado de Sousa.
27	Item - Relatório de Atividades de 1989 ou Relatório de Atividades - CAPES 1989	Ministro da Educação: Deputado Carlos Sant'Anna; Secretário Geral: Dr. Ubirajara Brito; Secretário da Educação Superior: Dr. Edson Machado de Sousa; Diretor Geral da CAPES: Dr. José Ubyrajara Alves.
28	Item - Relatório de Atividades de 1990 ou Relatório de Atividades - 1990	Ministro da Educação: Carlos Alberto Chiarelli; Secretário Executivo: Luitgard Moura de Figueiredo; Secretário Nacional da Educação Superior: Silvino Lopes Neto; Diretor-Geral da CAPES: Eunice Ribeiro Durham.
29	Item - Relatório de Atividades de 1991 ou Relatório de Atividades CAPES 1991	Ministro da Educação: Dr. José Goldemberg; Secretário Executivo: Dr. Antonio de Souza Teixeira Júnior; Secretário Nacional da Educação Superior: Dra. Eunice Ribeiro Durham; Diretor-Geral da CAPES: Dr. Sandoval Carneiro Júnior.
30	Item - Relatório Anual de Atividades de 1992 (Subsídio para o Balanço Geral da União)	Ministério da Educação e do Desporto Gabinete do Ministro
31	Item - Relatório de Atividades de 1994 ou CAPES Relatório de Atividades de 1994	Não consta no documento.
32	Item - Relatório de Atividades de 1996	Presidente da República: Fernando Henrique Cardoso Ministro da Educação: Paulo Renato de Souza Presidente da CAPES: Abílio Afonso Baeta Neves Diretor de Avaliação: Darcy Dillenburg Diretor de Programas: Ricardo Chaves de Rezende Martins Diretor de Administração: Luiz Alberto Horta Barbosa
33	Item - Relatório de Atividade de 1997 ou Relatório de Atividades da CAPES em 1997	Presidente da República: FERNANDO HENRIQUE CARDOSO Ministro da Educação e do Desporto: PAULO RENATO SOUZA Presidente da CAPES: ABÍLIO AFONSO BAETA NEVES Diretoria de Avaliação: ADALBERTO VASQUEZ Diretoria de Programas: LUIZ VALCOV LOUREIRO Diretoria de Administração: LUIZ ALBERTO HORTA BARBOSA
34	Item - Relatório de Atividades da CAPES em 1998	Presidente da República: FERNANDO HENRIQUE CARDOSO Ministro da Educação: PAULO RENATO SOUZA Presidente da CAPES: ABÍLIO AFONSO BAETA NEVES Diretor de Avaliação: ADALBERTO VASQUEZ Diretor de Programas: LUIZ VALCOV LOUREIRO Diretor de Administração: LUIZ ALBERTO HORTA BARBOSA

35	Item - Relatório de Atividades da CAPES 1999 ou Relatório de Atividades da CAPES em 1999	<p>Presidente da República: FERNANDO HENRIQUE CARDOSO Ministro da Educação: PAULO RENATO SOUZA Presidente da CAPES: ABÍLIO AFONSO BAETA NEVES Diretor de Avaliação: ADALBERTO VASQUEZ Diretor de Programas: LUIZ VALCOV LOUREIRO Diretor de Administração: LUIZ ALBERTO HORTA BARBOSA</p>
36	Item - Relatório de Atividades da CAPES 2000 ou Relatório de Atividades da CAPES em 2000	<p>Presidente da República: FERNANDO HENRIQUE CARDOSO Ministro da Educação: PAULO RENATO SOUZA Presidente da CAPES: ABÍLIO AFONSO BAETA NEVES Diretor de Avaliação: ADALBERTO VASQUEZ Diretor de Programas: LUIZ VALCOV LOUREIRO Diretor de Administração: LUIZ ALBERTO HORTA BARBOSA</p>
37	Item - Relatório de Atividades da CAPES em 2002	<p>Presidente da República: FERNANDO HENRIQUE CARDOSO Ministro da Educação: PAULO RENATO SOUZA Presidente da CAPES: ABÍLIO AFONSO BAETA NEVES Diretor de Avaliação: ADALBERTO VASQUEZ Diretor de Programas: LUIZ VALCOV LOUREIRO Diretor de Administração: LUIZ ALBERTO HORTA BARBOSA</p>
38	Item - Relatório de Atividades Exercício 2004 ou Relatório de Atividades Exercício de 2004	<p>Presidente da CAPES: Jorge de Almeida Guimarães Diretora de Administração: Denise de Menezes Neddermeyer Auditor-Chefe: Geová Parente Farias Coordenadora de Orçamento e Finanças: Lucy Anne Vieira de Oliveira Chefe da Divisão de Contabilidade CRC-DF 014358/0-8: Maria Lúcia de Melo Amorim</p>

Fonte: Da autora, adaptado a partir do Arquivo Histórico da CAPES (2024).

Os 38 documentos foram lidos na íntegra com o intuito de compreender, por um lado, os padrões de escrita e da produção de dados e, por outro, mapear as práticas de governo da CAPES. Enquanto a maioria dos relatórios do período da Campanha eram produzidos trimestralmente, os relatórios do período de Coordenação da CAPES eram, inicialmente, produzidos anualmente e, a partir da década de 1990, aparecem relatórios bianuais. De 1964 a 1978, estão disponíveis todos os relatórios, menos o relatório do ano de 1977. Em relação ao ano de 1974, há um segundo documento intitulado *Balanço com Saldo*. Os anos de 1979, 1980, 1981, 1982, 1983 e 1984 estão disponibilizados de maneira confusa. No relatório do ano de 1979, há um documento intitulado *Objetivos e Realizações*, no qual constam sínteses das suas atividades e alguns quadros. Há um segundo documento, do ano de 1979, no qual consta que

se refere ao *Relatório de Atividades de 1979-1984*. O ano de 1980 possui dois documentos diferentes, sendo que um deles é identificado como “tarjado”, em que as assinaturas foram omitidas. O segundo documento, designado *Relatório de Atividades de 1980*, é composto também por um projeto de atividades dos anos de 1981-1986. Ao fim do documento, há um compilado de outros documentos que se referem a diversas datas até 1983. Os relatórios dos anos de 1982 e 1983 também estão identificados como tarjados, tendo as assinaturas omitidas. Há também dois documentos referentes ao ano de 1982, sendo que um deles é complementado pelo subtítulo *Contribuições recebidas*. O ano de 1984 não possui relatório de atividades, sendo apenas indicado no relatório composto de 1979, já citado. Dos anos 1985 a 1992, os relatórios são anuais. Os próximos relatórios correspondem a relatórios bianuais: 1994 e 1996. Em sequência, há relatórios anuais novamente, dos anos de 1997, 1998, 1999 e 2000. Os dois últimos relatórios são bianuais, correspondendo aos anos de 2002 e 2004.

Um dado interessante pode ser somado à introdução da leitura desses relatórios: o total de páginas. Somando todos os relatórios, incluindo os quatro que possuem um segundo texto, há um total de 2755 páginas.

Quadro 5 - Quantidade de páginas por Relatório de Atividades (1964-2004)

Ano	Páginas	Ano	Páginas	Ano	Páginas
1964	30	1976	31	1990	42
1965	67	1978	101	1991	72
1966	22	1979	15	1992	45
1967	51	1979-1984	76	1994	45
1968	77	1980	124+25	1996	70
1969	40	1982	183+23	1997	117
1970	57	1983	82	1998	164
1971	80	1985	54	1999	147
1972	73	1986	65	2000	163
1973	15	1987	90	2002	158
1974	46+9	1988	47	2004	87
1975	92	1989	70	Total	2755

Fonte: Da autora, adaptado a partir do Arquivo Histórico da CAPES (2024).

Como é possível observar no Quadro 5, não há um padrão de quantidade de páginas. Conforme o ano, ou mesmo o período, há uma variação nas formas em que os relatórios foram redigidos, na organização das informações ou mesmo no tipo de dados que eram relatados. A maioria dos relatórios apresentam dados quantitativos, às vezes com geração de estatísticas, enquanto uma minoria concentra-se em fazer sínteses e relatos descritivos das atividades. Alguns relatórios ainda são acrescidos de discussões associadas à concepções de educação, narrativa de situações específicas daquele ano alusivas ao SNPG, ao PNPG e questões de estrutura e orçamento da CAPES, atas e pareceres de Conselhos, Legislações, etc. No Quadro 6, é possível observar a estrutura básica de cada um dos textos dos relatórios.

Quadro 6 - Síntese da Estrutura dos Relatórios (1964-2004)

1964	1965	1966	1967
<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • Providências • Preliminares • Reestruturação da CAPES • Divisão Administrativa • Divisão de Planejamento • Divisão de Programas 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • Divisão Administrativa • Divisão de Planejamento • Divisão de Programas 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo • Legislação • Programas • Organização • Atribuições de seus diferentes órgãos <ul style="list-style-type: none"> ○ Divisão de Planejamento ○ Divisão de Programas ○ Divisão Administrativa • Síntese de suas Principais Realizações - 1953/66 • Legislação 	<p>Carta ao Presidente*</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução - Aspectos do Ensino Universitário • O ano em revista <ul style="list-style-type: none"> ○ Conselho Deliberativo ○ Divisão Administrativa ○ Divisão de Planejamento ○ Divisão de Programas
1968	1969	1970	1971
<p>Carta ao Presidente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conselho Deliberativo • Diretoria-Executiva <ul style="list-style-type: none"> ○ Divisão Administrativa ○ Divisão de Planejamento ○ Divisão de Programas 	<ul style="list-style-type: none"> • Carta ao Conselho Deliberativo* • Parecer do Conselho Deliberativo • Atividades do Conselho Deliberativo • Divisão de Planejamento <ul style="list-style-type: none"> ○ Diretoria ○ Serviço de Estatística e Documentação • Divisão de Programas • Divisão Administrativa • Cronograma Pedidos de Bolsas e Auxílios 	<ul style="list-style-type: none"> • A Educação na Mensagem Presidencial ao Congresso • Atividades do Conselho Deliberativo em 1970 • Assessoria de Coordenação e Estudos • Assessoria de Programas • Divisão Financeira • Divisão Administrativa • Decreto nº 66.662, de 5 de junho de 1970 • Cronograma de Bolsas e Auxílios 	<ul style="list-style-type: none"> • Parecer do Conselho Deliberativo • Relatório de 1971 • Coordenação e Estudos • Atividades Finalísticas • Finanças • Administração • Decreto nº 66.662, de 5 de junho de 1970 • Cronograma Programas de Bolsas e Auxílios

1972	1973	1974	1974 (balanço com saldo)
<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • Coordenação e Estudos • Atividades Finalísticas • Movimento Financeiro • Setor Administrativo • Análise dos Resultados • Principais metas para 1973 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • Entrosamento com órgãos congêneres • Melhor funcionamento • Custos administrativos reduzidos • Contas já aprovadas • Bolsas no País • Bolsas no Exterior • Critério de julgamentos • Auxílio a instituições • Cursos intensivos e reuniões • Programa Miniplan/CAPES • Racionalização e simplificação • Coordenação de Estudos • Finanças e contabilidades • Administração 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação • Carta ao Conselho Técnico-Administrativo • Ano de transição • O Antigo e o Novo Órgão de Delimitação Coletiva • Órgão Executivo • Assessoria de Programas • Bolsas no País • Bolsas no Exterior • Auxílios a centros e cursos de pós-graduação • Programa Interuniversitário • Cursos Intensivos • Reuniões • Programa Miniplan/CAPES • Divisão Financeira e Administrativa • 16 Transferência para Brasília 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • Resultados Conseguídos • Melhor funcionamento • Custos administrativos reduzidos • Contas já aprovadas • Posição da CAPES na estrutura do MEC • Principais dificuldades encontradas • Insuficiência de recursos • Conflitos de competências • Aperfeiçoamento desejáveis • Recursos adequados • Delimitação de atribuições • Critérios de concessão de bolsas-de-estudo • Atribuições mais específicas • Bolsas rotativas • Saldo Positivo
1975	1976	1978	1979 (Objetivos e Realizações)
<ul style="list-style-type: none"> • Introdução <ul style="list-style-type: none"> ○ A Capes e o PNPB ○ Projetos Setoriais e Regionais ○ Alteração de Estrutura ○ Programação Financeira • Programas <ul style="list-style-type: none"> ○ Programa de Bolsas de ○ Estudo ○ Programa de Auxílios Institucionais ○ Programas Especiais 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • Projetos regionais e Setoriais • Programas <ul style="list-style-type: none"> ○ Programas de Bolsas de ○ Estudo ○ Programa de Bolsas no Exterior ○ Programa de Auxílios Institucionais ○ Programa Interuniversitário ○ Programas Especiais • Programação Financeira 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • Atividades-Fim <ul style="list-style-type: none"> ○ A - Programa de Bolsas ○ B - Programa de Auxílios Institucionais ○ C - Projetos • Atividades Meio 	<ul style="list-style-type: none"> • Os programas tradicionais e seus números • Aperfeiçoamento dos programas existentes • Os programas novos • Pesquisa e informação: produção, uso e difusão • Os progressos na máquina administrativa • As dimensões negativas

1979-1984	1980 (tarjado)	1980	1982 (tarjado)
<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • Coordenação da Pós-Graduação • Formação de recursos humanos • Ações de fomento • Programas e projetos específicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • As Diretrizes Nacionais • A CAPES e seu papel na inovação do sistema educacional brasileiro • Razões e Benefícios do Projeto • Os Objetivos e Metas do Projeto • Descrição Técnica do Projeto • Custos e Financiamentos do Projeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • Plano de Ação da CAPES • Natureza e Objetivos da CAPES • A Eficiência dos Programas de Pós-Graduação Stricto-Sensu • A eficácia na Alocação dos Recursos • A promoção da equidade na distribuição dos recursos • A melhoria da qualidade do sistema • A integração da Pós-Graduação com os Demais Níveis de Ensino e o Atendimento das Demandas Sociais • A diminuição das desigualdades regionais • A definição da atuação da CAPES • Observações Finais 	<ul style="list-style-type: none"> • A CAPES em 1982 • Diretoria Geral <ul style="list-style-type: none"> ○ Assessoria de Projetos Especiais ○ Relatório sobre o Acordo CAPES/KELLOGG ○ Relatório sobre o Acordo CAPES/ABENO/KELLOGG • Diretoria de Programas <ul style="list-style-type: none"> ○ Coordenadoria de Bolsas no Exterior ○ Coordenadoria de Bolsas no País ○ Coordenadoria de Estudos e Fomento ○ Coordenadoria de Treinamento ○ Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação ○ Coordenadoria de Cooperação Internacional ○ Coordenadoria de Informática e Divulgação • Diretoria de Administração • Diretoria de Atividades Auxiliares
1982	1983	1985	1986
<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • Histórico • Estrutura Organizacional • Coordenação da Pós-Graduação • Formação de Recursos Humanos • Ação de Fomento • Atividades de apoio e programas específicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadros e Tabelas • Cursos por tutoria à distância • Programa Especial de Treinamento • Curso de Jornalismo Científico • Informações Gerais • 1º Curso de Jornalismo Científico • Resolução 03/84 Conselho Deliberativo • Carta de encaminhamento de relatório • Programa de Educação para a Ciência: Projeto de Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática • Tabelas e Quadros 	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo I - Introdução • Capítulo II - A política de Pós-Graduação e Coordenação do Sistema Nacional • Capítulo III - Formação de Recursos Humanos • Capítulo IV - Ações de Fomento • Capítulo V - Estudos e Pesquisas • Capítulo VI - Serviços 	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo I - Introdução • Capítulo II - A política de Pós-Graduação e Coordenação do Sistema Nacional • Capítulo III - Formação de Recursos Humanos • Capítulo IV - Ações de Fomento • Capítulo V - Estudos e Pesquisas • Capítulo VI - Serviços • Capítulo VII - Metas e Avaliação

1987	1988	1989	1990
<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo I - Introdução • Capítulo II - Implementação do Terceiro Plano Nacional de Pós-Graduação III PNPG • Capítulo III - Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação • Capítulo IV - Coordenação do Sistema Nacional de Pós-Graduação • Capítulo V - Formação de Recursos Humanos • Capítulo VI - Ações de Fomento • Capítulo VII - Estudos e Pesquisas • Capítulo VIII - Serviços • Capítulo IX - Metas e Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • Implementação do III Plano Nacional de Pós-Graduação • Ações de Fomento • Projetos Especiais • Programas de Cooperação Internacional • Serviços 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação • Bolsas de Estudo no País • Bolsas de Estudo no Exterior • Programas de Apoio Institucional à Pós-Graduação • Subprograma Educação para a Ciência • Programa de Estudante - Convênio de Graduação • Programa de Comutação Bibliográfica • Execução Financeira 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • Formação de Recursos Humanos • Ações de Fomento • Projetos Especiais • Programa de Cooperação Internacional • Acompanhamento e Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação
1991	1992	1994	1996
<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • Formação de Recursos Humanos • Programa Especiais • Cooperação Internacional • Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação • Execução Financeira • Plano de Ação da CAPES 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Educacional Brasileiro • Programação do MEC para 1992 • Programas Prioritários Desenvolvidos • Outras Realizações do MEC • Fatores que interferem no Desenvolvimento da Programação 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação • Execução do Orçamento • Revisão da Política de Pós-Graduação • Aprimoramento do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação • Promoção da Avaliação dos Cursos de Mestrado e Doutorado e Recomendação de Novos Cursos • Reformulação da Política de Investimento na Pós-Graduação e na Formação de Recursos Humanos no País • Investimentos na Pós-Graduação e Formação de Recursos Humanos no País • Cooperação 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação • Dos órgãos colegiados • Dos órgãos de apoio e de assessoramento direto da presidência • Diretoria de Avaliação • Diretoria de Programas • Administração • Anexos Demonstrativos Orçamentários e Financeiros

		Internacional e Formação de Recursos Humanos no Exterior <ul style="list-style-type: none"> • Publicações • Modernização da CAPES • Conclusão • Resumo 	
1997	1998	1999	2000
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação • Órgãos Colegiados • Órgãos de Apoio e de Assessoramento Direto da Presidências • Diretoria de Avaliação • Diretoria de Programas • Diretoria de Administração 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação • Órgãos Colegiados • Presidência • Diretoria de Avaliação • Diretoria de Programas 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação • Órgãos Colegiados • Presidência • Diretoria de Avaliação • Diretoria de Programas • Diretoria de Administração 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação • Órgãos Colegiados • Presidência • Diretoria de Avaliação • Diretoria de Programas • Diretoria de Administração • Siglas
2002	2004		
<ul style="list-style-type: none"> • Lista de Abreviaturas • Apresentação • Órgãos Colegiados • Órgão Executivo: Diretoria Executiva (DE) • Presidência • Diretoria de Programas • Diretoria de Avaliação • Diretoria de Administração • Auditoria Interna 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação • Introdução • Sumário das Principais Atividades Desenvolvidas em 2004 • Gestão Orçamentária e Financeira - 2004 • Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010) • Concessão e Manutenção de Bolsas para a Formação Recursos Humanos de Alto Nível no País - Ação 0487 • Qualificação de Docentes em Nível de Pós-Graduação - Ação 6315 • Fomento a Projetos Especiais para o Ensino de Pós-Graduação da Ciência e Tecnologia - Ação 6313 • Fomento à pós-graduação - Ação 0485 • Concessão e Manutenção de Bolsas de Estudo no Exterior - Ação 0935 • Cooperação Internacional em áreas Estratégicas de Pós-Graduação e Pesquisa - Ação 6422 • Acesso à Informação Científica e Tecnológica - Ação 2317 • Avaliação e Acompanhamento de Programas de Pós-Graduação e de Fomento - Ação 4011 • Cooperação Brasileira para o Ensino da Língua Portuguesa no Timor Leste - Ação 0967 		<ul style="list-style-type: none"> • *Carta de envio do relatório

Fonte: Da autora, adaptado a partir do Arquivo Histórico da CAPES (2024).

Em relação ao Quadro 6, é interessante observar algumas questões que são visibilizadas com as estruturas básicas dos textos. Parte dos relatórios (1964, 1965, 1996, 1967, 1968, 1970, 1971, 1972, 1975, 1976, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000 e 2002) são estruturados a partir da

organização interna da CAPES naquele momento: geralmente por Diretorias. O texto de 1967 demonstra que o relatório era produzido para ser entregue ao Presidente da República, enquanto que, a partir de 1969, o relatório passou a ser dirigido ao Conselho Deliberativo (CD - atualmente Conselho Superior). Os anos de 1973 e de 1974 são marcados por uma preocupação com a racionalização e a simplificação da organização da CAPES, visto que, em 1974, a CAPES foi transferida para o novo Distrito Federal (Brasília), movimento que gerou o efeito da redução dos custos administrativos da agência.

A partir do ano de 1975, os relatórios passam a abordar questões atinentes aos PNPG, os quais foram criados a partir de 1974 e existiram até 1989, retornando ao SNPG apenas em 2004. Fica muito claro, a partir desse momento, que o PNPG atua diretamente no governo da pós-graduação. O relatório de 1980 apresenta um texto em que o problema das desigualdades regionais, no que se refere à pós-graduação, passa a ser um ponto de problematização, visto que, com a avaliação dos cursos de pós-graduação a partir do momento de criação do PNPG, é evidenciada uma centralização dos investimentos na região sudeste do país. Já a partir de 1986, um ponto que se destaca é a presença da avaliação da pós-graduação na organização das atividades da CAPES. Isso se apresenta ao ponto de, em 1996, ser criada uma Diretoria de Avaliação.

Em 1994, há um capítulo específico sobre a Modernização da CAPES. Esse texto apresenta quatro pontos, os quais caracterizariam essa modernização: 1) Projeto de Informatização; 2) Racionalização Administrativa; 3) Valorização e Capacitação dos Recursos Humanos; e, 4) Melhoria do Ambiente Físico e Aquisição de Equipamentos. Outro ponto relativo à estrutura da CAPES, que também não aparece na estrutura dos relatórios, chama a atenção: a criação de uma Procuradoria Jurídica interna na autarquia em 1996. Essa procuradoria passou a funcionar em virtude da judicialização de alguns processos associados às bolsas ou funcionários da instituição. Ainda sobre a modernização, é interessante observar que, no último relatório disponível nessa série documental, há uma “codificação” das atividades da CAPES. Isso se dá de modo que os próprios capítulos do relatório apresentam o código da ação em questão.

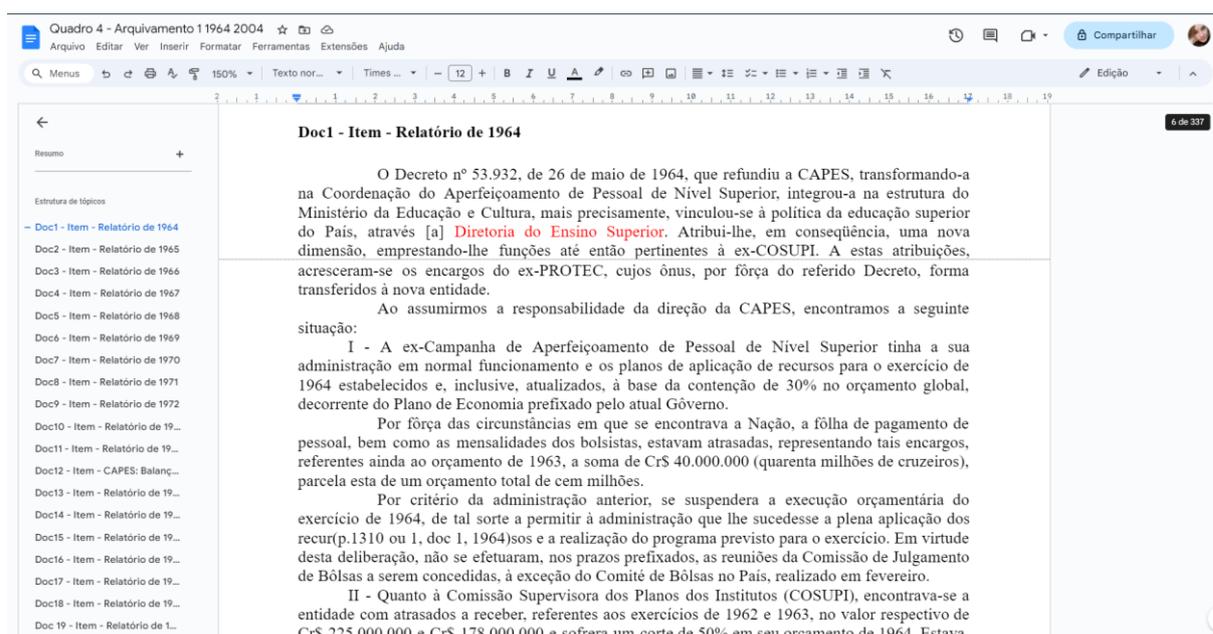
Dada essa explanação inicial sobre os *Relatórios de Atividades* da CAPES, explica-se como as práticas que emergem neles foram arquivadas. O primeiro arquivamento consistiu na leitura e transcrição das práticas identificadas nos relatórios. A leitura precisou ser feita na íntegra devido à impossibilidade de rastrear enunciados no pdf por busca (Ctrl+F). Quando a opção de busca no pdf existia, ela não rastreava todos os enunciados possíveis. Isso acontecia devido à forma como os documentos foram digitalizados e também à fonte de letras utilizadas

nos documentos. Alguns documentos tinham interferências com anotações, riscos e rasuras em geral. Por isso, os arquivamentos identificam os documentos por ordem cronológica e a transcrição dos enunciados identificados como possivelmente interessantes para esta pesquisa.

Todo trecho transcrito recebia, logo após a transcrição, um código de localização do enunciado no arquivo. Para identificar a localização dos enunciados, utilizou-se a mesma fórmula aplicada para a leitura dos *Relatórios de Atividades* do período de Campanha (1953-1964). Nesse sentido, os enunciados suspensos para a descrição nesta pesquisa foram identificados entre parênteses “()” na seguinte fórmula: p. (nº de página do arquivo) ou (número de página do documento), Doc (nº do relatório no Quadro 4), ano do documento. Na referida fórmula, a localização do enunciado fica como no exemplo “(p. 2050 ou 1, Doc2, 1954)”.

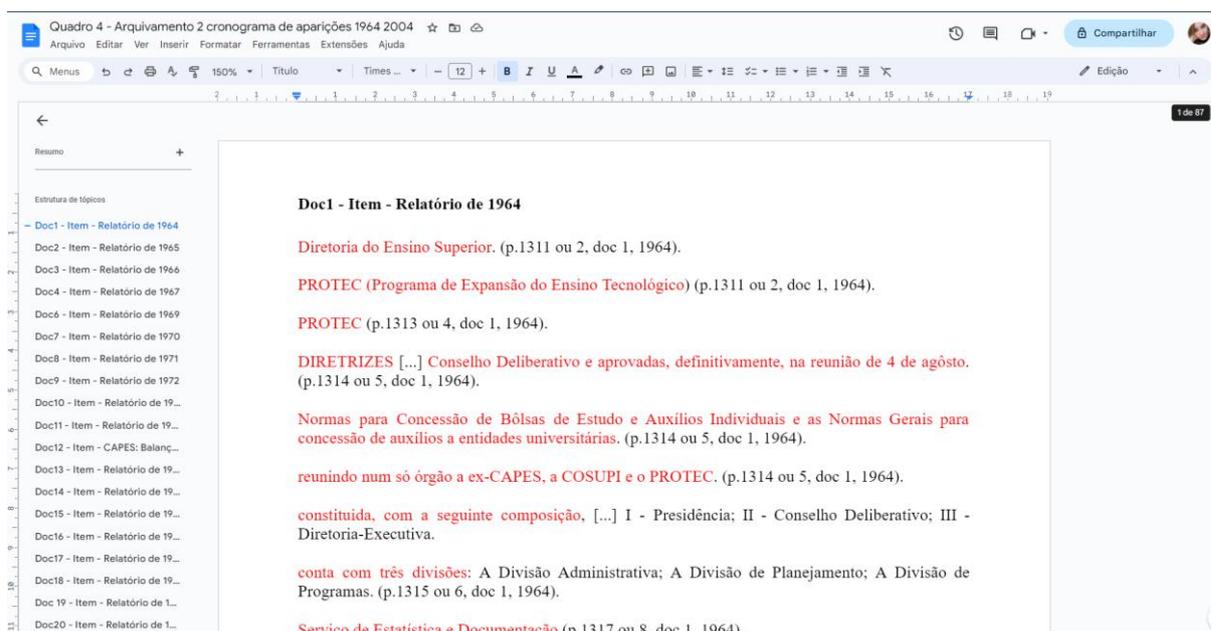
O código de identificação era colocado ao lado da última palavra da página ao qual se referia, ou no meio da palavra, quando ela estava dividida em páginas diferentes. Esse cuidado foi tomado pois o processo de descrição que foi feito posteriormente poderia utilizar apenas uma parte do trecho transcrito. Dessa maneira, alguns trechos do texto foram transcritos na íntegra, outros tiveram apenas o enunciado a ser mostrado ou a prática visibilizada transcritos. Os trechos considerados relevante tiveram alguma parte identificada na cor vermelha. O que era tomado como relevante, em alguma medida, relacionava-se ao funcionamento da CAPES, a enunciados que trouxessem noções correlatas a ensino e a educação. A cor vermelha indica uma palavra, expressão ou frase que pudesse ser tomada para a realização de um próximo arquivamento. Segue abaixo uma imagem com o *print* do primeiro arquivamento.

Figura 1 - *Print* do arquivamento de transcrição dos textos que continham práticas da CAPES



Esse arquivamento inicial teve um total de 337 páginas, contendo, nas cinco primeiras, o Quadro 4 de identificação dos relatórios e todos os trechos transcritos. Esse primeiro arquivamento foi copiado para um segundo arquivamento, no qual foram mantidas apenas a identificação do documento por ordem cronológica, as partes dos trechos que estavam destacadas em vermelho e o código de localização do enunciado. Segue o *print* do segundo arquivamento abaixo.

Figura 2 - *Print* do arquivamento cronograma de aparições (1964-2004)



Fonte: Da autora (2024).

Esse arquivamento possibilitou a classificação dos enunciados por ordem cronológica e conforme as suas repetições. Esse segundo arquivamento ficou com 87 páginas. Finalizado esse processo, foi produzido um terceiro arquivamento intitulado *Cronograma de Aparições por Categoria*, no qual foram reorganizados os enunciados em 17 arquivamentos diferentes e em ordem cronológica de aparecimento nos relatórios. Os arquivamentos foram: 1) Organização da CAPES; 2) Bolsas e Intercâmbios; 3) Formas de classificação dos cursos (ramos, campos, áreas de conhecimento, subáreas, grande área); 4) Formação continuada de professores; 5) Pós-Graduação, Centros de Ensino Pós-Graduado, Formação Profissional, Concepção; 6) Ciência e Tecnologia; 7) Ensino (e Pesquisa e Extensão) e Aprendizagem e Pedagógico e Inovação/Inovador; 8) CAPES/Ford; 9) Educação e ANPED; 10) Plano de Ensino Superior, Plano Nacional de Pós-Graduação, Conselho Nacional de Pós-Graduação, Conselho Nacional de Pesquisas, Avaliação, Periódicos, Controle, Conceitos, Qualis, Internacionalização; 11)

Publicações; 12) Eventos; 13) Ensino de Ciências e Matemática e Física e Educação para Ciências, PADCT, SPEC⁹; 14) Reforma do Ensino e Reforma Universitária; 15) Tutoria a distância, Ensino a distância, Pós-Graduação a distância; 16) Multidisciplinar, Interdisciplinar; e, 17) Banco Mundial.

Com todos os enunciados arquivados, foi possível visibilizar algumas práticas atinentes ao modo como: 1) a CAPES organizava e governava, no seu período de Coordenação (1964-2004), o ensino superior no Brasil; 2) a classificação dos cursos de pós-graduação da CAPES; e 3) as práticas que citam a noção de ensino ou que podem ser associadas ao ensino: práticas de ensino.

5.1 Práticas de governo da Coordenação - CAPES (1964-2004)

Dando continuidade à questão sobre de que modo a CAPES, no seu período de Campanha (1951-1963), organizava e governava o ensino superior no Brasil, na seção *As práticas de governo da CAPES no seu período de Campanha (1951-1964)*, esta seção tem como intuito pensar de que modo a CAPES, no seu período de Coordenação (1964-2004), organizava e governava o ensino superior do Brasil. A organização da CAPES pode ser evidenciada em vários trechos dos *Relatórios de Atividades*, pois, além da estrutura de alguns dos textos visibilizarem a sua organização interna (Quadro 6), também havia descrições de práticas e discussões de determinados problemas que atravessavam a agência.

Para pensar este arquivamento, utilizou-se o arquivamento 1) Organização da CAPES. Este arquivamento foi composto por enunciados dos *Relatórios de Atividades* dos anos de: 1964, 1965, 1966, 1968, 1969, 1970, 1971, 1972, 1973, 1974, 1978, 1979, 1980, 1982, 1979 - 1984, 1985, 1987, 1991, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000, 2002. O arquivamento teve um total de 25 páginas, contendo trechos que possuem indícios da organização da CAPES. É importante observar que essa seção não tem como intuito dar conta de todo o funcionamento da pós-graduação no Brasil ou mesmo da CAPES. O intuito é, a partir dos *Relatórios de Atividades* - e, portanto, a partir do ponto de vista daqueles que executavam as atividades e/ou produziam o relatório -, perceber práticas que influenciaram o governo da pós-graduação brasileira.

⁹ Subprograma Educação para a Ciência do PADCT.

Percebe-se que os relatos são abordados por uma via legalista. Nessa via, o relatório de 1964 é iniciado citando o Decreto nº 53.932, de 26 de maio de 1964 (Brasil, 1964), o qual alterou os Decretos nº 29741/1951 (Brasil, 1951b), nº 50737/1961 (Brasil, 1961a), nº 51146/1961 (Brasil, 1961b), nº 49355/1960 (Brasil, 1960), nº 51405/1962 (Brasil, 1962), nº 52456/1963 (Brasil, 1963a) e nº 53325/1963 (Brasil, 1963b), reunindo em um só órgão a CAPES, a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI) e o Programa de Expansão do Ensino Tecnológico (PROTEC). Com esse Decreto, a CAPES deixou de ser Campanha e passou a ser a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (de modo que mantém a sigla CAPES), subordinada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Esse Decreto também alterou os objetivos da CAPES, que antes eram dois: “assegurar a existência do pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visassem o desenvolvimento econômico e social do país”; e “oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos” (Brasil, 1951, p. 10425). Em 1964, os antigos objetivos da CAPES passaram a ser apenas um. De acordo com o artigo 2º, a CAPES passou a ter como objetivo “a formulação e execução de programas anuais de trabalho” (Brasil, 1964, p. 4513), tendo como orientação sete propósitos:

- 1- aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, promovido em função das prioridades ditadas pelas necessidades do desenvolvimento econômico e social do país;
- 2- colaboração com as Universidades e Escolas Superiores do país proporcionando-lhes assistência técnica no sentido da melhoria dos seus padrões de ensino e de pesquisa;
- 3- apoiar Centro de Pesquisa e Treinamento Avançado, que possam colaborar em programas de formação e adestramento de pessoal graduado e estimular a formação de centros da mesma natureza de que seja carente o país;
- 4- coordenar, respeitada a autonomia das Universidades, os planos nacionais de expansão de matrículas nas áreas em que haja maior demanda, facilitando, ainda, o suprimento de recursos adicionais ou extraordinários que se façam necessários ao cumprimento desses mesmos planos;
- 5- a realização de levantamentos, estudos e pesquisas sobre os problemas envolvidos em seu campo de ação;
- 6- a administração das bolsas de estudo oferecidas pelo Governo Brasileiro a elementos estrangeiros para cursos de graduação e pós graduação no Brasil;
- 7- a promoção de encontros de professores e pesquisadores visando a elevar os padrões de ensino e difundir-los por todo o país (Brasil, 1964, p. 4513).

Em relação ao Decreto nº 50.737 (Brasil, 1961b) que previa cinco propósitos, percebe-se um aumento de dois propósitos. Os objetivos 1 e 2 continuam no mesmo sentido do propósito 1 de 1961: “o estímulo à melhoria das condições de ensino e pesquisa dos centros universitários brasileiros, visando a melhor formação dos quadros profissionais de nível superior do país”

(Brasil, 1961b, p. 5154). O curioso propósito 3 tem uma alteração relativa ao propósito 2, de 1961, que utilizava a noção de “aperfeiçoamento” (presente no nome da CAPES): há a utilização das noções de formação e de adestramento de pessoal graduado. O propósito 5 mantém-se igual ao propósito 3, de 1961, e o propósito 6 tem uma alteração no público-alvo: em 1961 previa a oferta de bolsas a latino-americanos e afro-asiáticos, enquanto que o de 1964 prevê a oferta de bolsas para elementos estrangeiros.

A grande diferença entre 1961 e 1964 são os propósitos 4 e 7. O propósito 4 prevê a coordenação de planos nacionais de expansão de matrículas em áreas com maior demanda. A existência de uma noção de plano nacional já existia no Decreto nº 29.741 (Brasil, 1951), no artigo 6º. Entretanto, nesse Decreto de 1964, é utilizado o termo Universidades no lugar de governos locais e entidades privadas que era utilizado no Decreto de 1951. Já o propósito 7 é um novo acréscimo, tendo especificado o público-alvo de encontros: professores e pesquisadores. Esses encontros antes eram denominados ou como reuniões ou como intercâmbio de pessoal docente.

É interessante observar que, aos poucos, a população alvo de governo da CAPES vai sendo delimitada, de modo que pessoal graduado, ou seja, que já possuem titulação em nível de graduação, torna-se o alvo mais delimitado dos propósitos da CAPES em 1964. O nível de graduação aparece associado apenas à oferta de bolsas para estrangeiros. Outro ponto importante é que a noção de ensino aparece relacionada à noção de padrões que, no propósito 2, aparece associada também com a noção de pesquisa. Essa é uma característica que não estava presente no Decreto nº 29.741 (Brasil, 1951), mas que já aparece no Decreto nº 50.737 (Brasil, 1961), no propósito 1, que prevê “o estímulo à melhoria das condições de ensino e pesquisa dos centros universitários brasileiros” (Brasil, 1951, p. 10425).

Outro ponto levantado pelo Relatório de 1964 é que a CAPES passa a vincular-se a uma política da educação superior do país, diretamente vinculada à Diretoria do Ensino Superior (DESu). Nesse sentido, da mesma maneira que aumentaram as atribuições da CAPES, aumentaram os recursos que vieram dos antigos COSUPI e PROTEC. Além disso, o Conselho Consultivo, criado em 1961, passava a ser, em 1964, o CD, para o qual os relatórios passariam a ser enviados a partir de 1969. O CD era composto por nove membros designados pelo Presidente da República e atuavam por três anos. O Diretor da DESu e o Presidente do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) seriam considerados membros natos. As suas atribuições foram definidas da seguinte forma:

Art. 6º Competirá ao Conselho Deliberativo:

- 1 - definir a política da organização e aprovar as suas normas de trabalho;
- 2 - aprovar anualmente os planos de trabalho organizados pelos seus órgãos técnicos;
- 3 - examinar e aprovar projetos de trabalho específicos que lhe sejam submetidos;
- 4 - aprovar a concessão de bolsas de estudo no país e no estrangeiro;
- 5 - aprovar os planos de aplicação dos recursos;
- 6 - aprovar a proposta orçamentária anual;
- 7 - exercer a superior jurisdição da entidade.

Art. 7º A execução das deliberações do Conselho Deliberativo estará a cargo de um Diretor Executivo e de cinco Secretários encarregados, respectivamente, dos seguintes setores:

- 1 - Programa Universitário e Centros de Treinamento;
- 2 - Programa dos Quadros Técnicos e Científicos;
- 3 - Serviço de Estudos, Levantamentos e Documentação;
- 4 - Serviço de Bolsas de Estudo; e
- 5 - Secretaria Administrativa (Brasil, 1964, p. 4513).

Observa-se que a atuação do CD passa a ser mais ativa, com poderes de definição da política da CAPES, de aprovação de normas, planos e projetos, conceder bolsas e “exercer a superior jurisdição da entidade” (Brasil, 1964, p. 4513). A execução das deliberações do CD, por sua vez, ficariam a cargo do Diretor Executivo da CAPES e cinco Secretários. Essa organização mantinha o funcionamento organizado em 1961, sendo que o PGU foi acrescido da expressão de Centros de Treinamento. Essa designação institucional (Centros de Treinamento) emerge associada principalmente ao Projeto CAPES/Ford que, entre os anos de 1964 e 1971, estava voltado, de acordo com o *Relatório de Atividades* de 1970, para “preparo e aperfeiçoamento de pessoal docente nas Ciências Básicas (Matemática, Física, Química e Biologia)” (p. 22, Doc7, 1970). Entretanto, ainda em 1964, foi feito um novo Decreto nº 54.356, de 30 de setembro de 1964, reorganizando a CAPES novamente. Nesse sentido, a CAPES passou a funcionar em três divisões subordinadas: I - Presidência; II - Conselho Deliberativo; e III - Diretoria-Executiva. A Diretoria Executiva passaria a ser organizada em três divisões: Administrativa, de Planejamento e de Programas. Essa organização, inclusive, pode ser observada na estrutura básica do texto dos *Relatórios de Atividades* da segunda metade da década de 1960. A ação do CD foi determinante para que as funções da CAPES se restringissem à pós-graduação, ficando ao encargo da DESu as bolsas de formação (para estudantes de graduação).

Essa reorganização da CAPES está diretamente atrelada ao contexto nacional da época (Ditadura Civil-Militar). O Relatório de 1964 ainda não deixa as influências do Golpe tão claras quanto o faz o Relatório de 1965. Em 1964, a CAPES era considerada um “instrumento” fundamental para a “política de recursos humanos” (p. 1329 ou 20, Doc1, 1964), a qual seria uma “das mais graves responsabilidades que pesam, neste momento, sobre aqueles aos quais estão afetos os problemas da educação nacional” (p. 1330 ou 21, Doc1, 1964). Esse instrumento

tinha como competência, na área adstrita (pós-graduação), “conduzi-la com vigor, em estreito entrosamento com a Diretoria do Ensino Superior e o Conselho Nacional de Pesquisas” (p. 1320 ou 21, Doc1, 1964). Em um sentido mais visível, o *Relatório de Atividades*, de 1965, por sua vez, inicia com a seguinte frase, que segue destacada (p. 2 do pdf, Doc2, 1965, grifo nosso):

“A educação, no Brasil, é um problema de segurança nacional.”

A frase chama a atenção não apenas porque delimita um campo problemático (segurança nacional) para o que poderíamos chamar, à época, de campo da educação brasileira, e, por efeito, para a CAPES e a pós-graduação, mas também porque vem destacada e dissociada do resto do texto. A frase funciona como uma introdução e como uma espécie de epígrafe daquilo que vai ser dito e feito. O texto que se segue mostra em que medida a CAPES está inserida naquilo que já foi frisado neste capítulo: a governamentalização do Estado Brasileiro. Segue abaixo dois parágrafos que dão continuidade à frase isolada:

Os índices demográficos do País fazem supor um crescimento de população que ultrapassará, em 1980, 130 milhões de habitantes, chegando, no fim do século, à casa dos 200 milhões. O Brasil será, então, a sétima população do globo. Os projetos que dizem respeito ao desenvolvimento nacional têm o seu ritmo condicionado à qualificação da força-de-trabalho e ao fortalecimento da base científica e tecnológica da Nação (p. 2 do pdf, Doc2, 1965).

A Ditadura Civil-Militar poderia ser considerada uma especialização da governamentalização do Estado ao passo que “desenha” os problemas da população, ou da “força-de-trabalho”, pela via estatística, científica e tecnológica? Ao passo que “declara” o problema da educação como um problema da população diretamente associado aos dispositivos de segurança? Um outro parágrafo desse mesmo texto introdutório do Relatório de 1965 afirma: “Numa política de desenvolvimento, a taxa de formação do potencial humano estratégico deve sobrelevar os índices de crescimento econômico, pois a própria teoria econômica contemporânea proclama ser o Homem o fator preponderante do progresso” (p. 2 do pdf, Doc2, 1965).

Vemos delinear-se nesse momento uma política de governo da população que não necessariamente rompe com processos iniciados no período da República, em 1951. Pelo contrário, intensifica a lógica na qual a educação funciona como um instrumento de governo com vistas ao funcionamento da política e da economia do Estado brasileiro. O objetivo aqui não é teorizar a relação da Ditadura com a sua governamentalização - muito porque seria

preciso debater questões em torno da Política de Segurança Nacional dos Estados Unidos da América, operante a partir de 1947 -, mas tentar dar a ver que a CAPES, percebida pela via exterior da instituição, pela via das práticas, funciona como um instrumento de governo independente do modelo de Estado (Estado Ditatorial ou Estado Democrático).

Essa expansão de mecanismos já presentes, também se deu em relação à organização da CAPES. O Relatório de 1966 apresenta, associado ao objetivo da CAPES, que os levantamentos sobre pessoal especializado de nível superior, em 1951, indicavam deficiências na quantidade e na qualidade de pessoal. Os dados estatísticos produzidos pela Campanha foram tomados pela CAPES, em 1964, a título de revisão das condições de preparo, formação e aperfeiçoamento, de modo que

apresentou-se, pois, como medida através da qual se poderia solucionar o assunto, atendendo-se, de um lado, às necessidades dos empreendimentos públicos e privados relacionados com o desenvolvimento econômico e social do país, e de outro oferecendo-se aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a tôdas as oportunidades de aperfeiçoamento (p. 2, Doc3, 1966).

Veja-se que o discurso, em 1966, mantém-se tal como era operado ao longo da década de 1950, ao ponto de reafirmar as atividades que a CAPES já vinha desenvolvendo. Um único acréscimo nas atividades é feito em 1966: “incentivo à implantação do regime de tempo integral para o pessoal de nível superior” (p. 2, Doc3, 1966).

Esse discurso de uma política salarial ou funcional, seja para o magistério, seja para funcionários da CAPES, continuou a aparecer ao longo de outros *Relatórios*. Em 1970, aparece, em uma “mensagem presidencial ao Congresso”¹⁰, acrescida no relatório, a necessidade de uma “melhoria dos níveis de remuneração dos professores primários, secundários e superiores para promover a revolução no ensino” (p. 6, Doc7, 1970), sendo que o objetivo dessa melhoria era o de “desencorajar o regime de doze horas semanais, para poder fazer do magistério verdadeira e digna profissão” (p. 6, Doc7, 1970). Em relação ao funcionalismo, no mesmo ano, há a indicação de que houve “o enquadramento como pessoal temporário, na forma de legislação específica, de antigos servidores da CAPES, que se encontravam à margem de qualquer sistema de segurança social” (p. 46, Doc7, 1970). Essa seguridade foi garantida pela Portaria ministerial nº 87, de 04/09/70, que firmou regime jurídico da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Em outra via, sobre a situação profissional de pessoas que foram beneficiadas pelas oportunidades de aperfeiçoamento pós-graduado da CAPES, em 1973, há a indicação de que

¹⁰ Discurso proferido pelo presidente ditador Emílio Garrastazu Médici.

houve um “expressivo número das pessoas que [...] ocupam hoje importantes posições no magistério universitário, em instituições científicas ou na administração pública” e “à frente de empreendimentos privados” (p. 20, Doc10, 1973), os quais contribuem para o desenvolvimento nacional.

As práticas de organização da CAPES para o governo da pós-graduação são perpassadas por essas questões de pessoal e de ordem legal, mas também se relacionam com o espaço físico utilizado pelos profissionais da agência para a execução de suas tarefas burocráticas. A partir do ano de 1968, associado à Divisão Administrativa da CAPES, emergem problemas especificamente associados à infraestrutura pública. Nesse sentido, o Relatório funciona como um instrumento de reivindicação de melhores condições para o “bom andamento dos serviços” (p. 1723 ou 16, Doc5, 1968), em decorrência da “falta de espaço operacional em nossas precárias instalações” (p. 1723 ou 16, Doc5, 1968). É importante salientar que, até a década de 1970, a CAPES tinha como endereço a antiga capital Rio de Janeiro, sendo transferida para Brasília apenas em 1974. Sobre o local da CAPES no Rio de Janeiro, é descrito no *Relatório* de 1968 que

O Conselho Deliberativo e a Direção-Executiva, com prejuízo de ambos, funcionam, apertadamente, em prédios separados e alugados, em ruas diferentes, sendo que ainda a Direção-Executiva tem uma parte de sua Divisão de Planejamento trabalhando na Pontifícia Universidade Católica, por não haver lugar para fazê-lo na própria sede. Urge, pois, uma providência que venha a sanar tão grande deficiência, permitindo que toda a CAPES possa instalar-se em um único prédio. Ao fim, cabe ressaltar que a CAPES, regida pelo Decreto nº 54.356, de 30 de setembro de 1964, vem de há muito se ressentindo da falta de uma necessária reestruturação orgânica, acompanhando a evolução dos trabalhos em sua precípua finalidade, para atender a contento o objetivo para o qual foi este mesmo órgão criado (p. 1723 ou 16, Doc5, 1968).

As reivindicações relativas à estrutura administrativa da CAPES perpetuam-se nos *Relatórios*. Em 1969, é indicado que a CAPES estava “dividida em três locais distintos, com o Conselho Deliberativo e sua secretaria em um prédio, a Diretoria-Executiva em outro, e a Diretoria de Planejamento e sua assessoria em um terceiro” (p. 48, Doc6, 1969). Contudo, nesse mesmo ano “foi possível reunir todos os seus órgãos em sua atual sede” (p. 48, Doc6, 1969). Já em 1973, é afirmado que “as instalações de sua sede acabam de ser completamente reformadas e substancialmente melhoradas” (p. 18, Doc10, 1973) e que a reforma se estendeu ao mobiliário e ao equipamento, sendo que aquele se tornou “hoje moderno e enquadrado nos padrões oficiais” e este, que estava obsoleto, “vem sendo paulatinamente modernizado, podendo agora considerar-se bastante satisfatório” (p. 18, Doc10, 1973). Ao fim da década de 1970 e início da década de 1980, em outro sentido, vimos a reivindicação relativa aos recursos da CAPES, cuja

liberação estava sofrendo dificuldades, mesmo que tenha conseguido preservar suas atividades-fim (Doc22, 1979-1984).

Enquanto, na década de 1960 e início da década de 1970, havia um CD, o qual se configurava como um órgão de auxílio à pós-graduação, em 1974, houve a sua extinção para a criação do Conselho Técnico-Administrativo (CTA). O CTA passou a ser composto por nove membros:

o Diretor, na dupla condição de membro nato e presidente do Conselho, e oito representantes de entidades federais, sendo cinco do Ministério da Educação e Cultura, de preferência "professores de nível superior de áreas distintas do conhecimento e de diferentes regiões do País", um do Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores, um da Secretaria de Planejamento da Presidência da República e um, inicialmente, do Conselho Nacional de Pesquisas, ora transformado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, fundação vinculada àquela Secretaria (p. 9, Doc11, 1974).

Além dessas modificações no Conselho, a CAPES passou a ser composta por uma Diretoria, uma Divisão Técnica, uma Divisão de Atividades Auxiliares, e uma Assessoria de Programas. Também houve a criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPGE), o qual, instituído pelo Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974 (Brasil, 1974), tinha como objetivo fixar as Diretrizes pelas quais a CAPES executaria suas atividades. De acordo com o *Relatório* de 1974, houve “medidas e pronunciamentos governamentais sobre o ensino pós-graduado”, com os quais ficou clara a “necessidade de incentivá-lo, "sob severa vigilância",” por parte do encarecido “Exmo. Sr. Presidente da República, na primeira reunião Ministerial, em 19 de março¹¹” (p. 6, Doc11, 1974), sendo de incumbência do CNPGE a vigilância adequada da CAPES.

As atividades “finalísticas” da CAPES ficaram sob incumbência da Assessoria de Programas, antiga Diretoria de Programas, a qual deu continuidade às atividades que a agência já executava, como: concessão de bolsas, no país e no exterior, auxílios individuais (passagem e taxas escolares), auxílios a centros e cursos de pós-graduação (equipamentos, materiais permanentes, materiais bibliográficos, material de consumo, complementação de pessoal docente e serviços de terceiros), cursos intensivos (no período de férias para atualização, nivelamento e homogeneização de candidatos a mestrado e doutorado), reuniões de caráter científico e fixação de pessoal docente em estabelecimentos de ensino superior. Pode-se afirmar, com base na série de *Relatórios de Atividades* da CAPES, que essas atividades finalísticas se mantiveram ao longo de todo o período de existência da Campanha e da Coordenação. O que de mudanças se observa é mais relativo aos recursos disponíveis e à

¹¹ O presidente ditador Ernesto Geisel havia sido empossado em 15 de março de 1974.

organização interna da agência, sem grandes modificações nos objetos finais, ou melhor, nas atividades finalísticas (bolsas, auxílios, oferta de cursos em parceria com outras instituições, etc.).

No *Relatório* de 1980, foi acrescentada uma retomada sobre a atuação da agência até aquele momento. Na avaliação da CAPES, em suas duas primeiras décadas (1950 e 1960), estava voltada para o envio de estudantes brasileiros para o exterior, devido à falta de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação no país. O relatório apontava que a “rápida industrialização dos anos 60 gerou no final da década uma grande preocupação do Governo da necessidade de geração de conhecimentos científicos e tecnológicos nacionais” (p. 17, Doc18, 1980), o que também gerou o aparecimento de programas institucionalizados de Pós-Graduação e Pesquisa nas Universidades Brasileiras. Esse movimento de industrialização teria culminado na “elaboração, em 1974, do I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG) para o período de 1975 a 1979” (p. 17, Doc18, 1980). Assim, a CAPES passou a focar-se especificamente na pós-graduação. Nesse sentido, configurou-se na máquina estatal como o “único órgão público dedicado exclusivamente à pós-graduação” (p. 19, Doc9, 1972). A modalidade de ensino da pós-graduação começou a ser incorporada ao funcionamento das universidades, de maneira regular, apenas na década de 1970.

Além disso, a pós-graduação no Brasil foi diretamente direcionada pelo governo da CAPES, na medida em que relatórios apresentados por instituições beneficiadas por essa política pública afirmavam que “sem a CAPES dificilmente teriam condições para levar a efeito seus programas para graduados” (p. 20, Doc9, 1972). De qualquer forma, essa incumbência de custear a pós-graduação no Brasil acabava por esbarrar em atividades de outros órgãos do Estado. O *Relatório* de 1974 aponta conflitos de competência devido à “indefinição existente dentro do próprio MEC no tocante à responsabilidade pelos encargos ligados à pós-graduação” (p. 6, Doc12, 1974). Mesmo tendo como foco das suas atividades a pós-graduação, em 1980, a CAPES passou a ter a missão de resolver problemas próprios do setor educacional, pois era o órgão que poderia “mediar e coordenar tal tipo de atividade, dada a sua proximidade com a Universidade Brasileira e com o próprio sistema educacional como um todo” (p. 18, Doc18, 1980). Por isso, a CAPES passou a ter como um dos seus objetivos induzir o sistema de ensino superior “a se integrar com a comunidade e com o ensino de primeiro e de segundo grau, descentralizando-se e regionalizando-se, de forma a ligar dois pólos educacionais até agora praticamente sem canais de intercomunicação” (p. 21, Doc18, 1980).

As despesas da CAPES, discriminadas nos *Relatórios de Atividades*, eram administradas por meio de um fundo especial criado em 1970 (Doc7, 1970). O *Fundo de*

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (FAPES) foi criado por meio do Decreto nº 66.662, de 05 de junho de 1970 (Brasil, 1970). O FAPES garantiu maior autonomia financeira para a CAPES, de maneira que poderia garantir o pagamento das bolsas de estudo ao início dos anos, mesmo que os recursos orçamentários daquele novo ano não tivessem sido liberados. Entretanto, em 1992, o FAPES foi substituído pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Fundação CAPES) (p. 5, Doc29, 1991), criada pela Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992 (Brasil, 1992). É por meio dessa Fundação que a CAPES executa suas transações financeiras até o presente momento.

Por seu tempo, em 1982, a CAPES passou a ser responsável pela Coordenação e pelo desenvolvimento das pós-graduação brasileira, com vistas “à formação de recursos humanos de alto nível, respondendo pelas atividades de ciência e tecnologia no âmbito do MEC” (p. 1, Doc20, 1982). As alterações realizadas naquele ano fizeram com que suas atividades fossem complexificadas, passando a ser delimitadas por finalidades gerais¹², finalidades estritas à pós-graduação¹³ e à ações de fomento¹⁴. O que permite afirmar que a atuação da CAPES foi “marcada por um continuado e sistemático esforço no sentido de articular as atividades desenvolvidas nos centros de formação pós-graduada com os interesses governamentais nos campos da formação de recursos humanos e da ciência e tecnologia” (p. 2, Doc20, 1982).

Além dessas mudanças apontadas no relatório de 1982, aparece, no relatório de 1985, uma caracterização do ano pela “transição política e por intensas atividades de reorganização administrativa do setor público” (p. 3, Doc23, 1985). De acordo com o mesmo *Relatório*, isso se deu devido à criação “dos Ministérios da Ciência e Tecnologia e da Cultura, as reordenações

¹² “Subsidiar a SESu na formulação da política referente à pós-graduação, pesquisa científica e tecnológica e formação de recursos humanos; elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação, bem como acompanhar e coordenar a sua execução; Atuar como agência executiva da SESu junto ao Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SNDCT)” (p. 1, Doc20, 1982).

¹³ “Acompanhar e avaliar os cursos de pós-graduação e a interação entre ensino e pesquisa; Promover atividades visando à capacitação de pessoal de nível superior; Manter intercâmbio e contato com outros órgãos de administração pública ou com entidades privadas, inclusive internacionais ou estrangeiras, visando à celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes relativos à pós-graduação e aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Geral do MEC sobre assuntos internacionais; Gerir a aplicação de recursos financeiros, orçamentários e de outras fontes, nacionais e estrangeiras, destinados ao desenvolvimento da pós-graduação; Conceder bolsas de estudo para aperfeiçoamento de recursos humanos” (p. 1, Doc20, 1982).

¹⁴ “Promover a realização de projetos especiais e experimentos, com o objetivo de testar as inovações de interesse científico-educacional; promover estudos necessários à geração de subsídios para a formulação da política de pós-graduação e aperfeiçoamento de recursos humanos; Fomentar atividades que direta ou indiretamente contribuam para o desenvolvimento e consolidação da Educação Superior; Promover e apoiar o intercâmbio e a articulação entre as Instituições de Ensino Superior, o Governo e as empresas públicas e privadas no seu âmbito de atuação; Estimular a atividade editorial, mediante incentivo a docentes, pesquisadores e alunos, e apoiar a editoração científica nacional; Promover, acompanhar e apoiar o envolvimento das Instituições de Ensino Superior em projetos de transferência de tecnologias apropriadas às condições específicas de câmbio local e regional” (p. 1, Doc20, 1982).

político-administrativas do MEC, os intensos debates que se processaram no seio da comunidade científica e nas universidades refletiram-se sobremaneira nas atividades na vida da CAPES” (p. 3, Doc23, 1985). Em função desse contexto de transição de um Estado de Ditadura para um Estado Democrático de Direito, a CAPES participou de “comissões, debates e estudos sobre os novos rumos e as novas políticas para o setor” (p. 3, Doc23, 1985), de modo que as suas atividades passaram a ser agrupadas no *Relatório* “conforme suas naturezas e funções, em seis categorias: política e coordenação do sistema nacional de pós-graduação, formação de recursos humanos, manutenção do sistema de pós-graduação, estudos, pesquisas e serviços” (p. 4, Doc23, 1985). A reorganização das suas atividades reaparece no *Relatório* de 1987, sendo definidas da seguinte maneira:

- I. Realizar estudos para a formulação da política referente à pós-graduação e à pesquisa científica e tecnológica;
- II. Elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação, bem como acompanhar e coordenar a sua execução;
- III. Acompanhar e avaliar os cursos de pós-graduação e a interação entre o ensino e a pesquisa;
- IV. Promover estudos necessários à geração de subsídios para a formulação da política de pós-graduação e aperfeiçoamento de recursos humanos;
- V. Elaborar estudos que visem a celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes relativos à pós-graduação e aperfeiçoamento de pessoal de nível superior;
- VI. Estimular as IES¹⁵ para o desenvolvimento de Projetos de transferência de tecnologias apropriadas às condições específicas de âmbito local e regional (p. 84; p. 85; p. 86; p. 87, Doc25, 1987).

Essas atribuições institucionais, apontadas no *Relatório* de 1987, mostram que seus objetivos passaram a ter um caráter mais de acompanhamento da pós-graduação do que de desenvolvimento da pós-graduação, identificado nas suas primeiras quatro décadas. Nesse momento, a elaboração do PNPG passou a ser atrelada a cada período governamental, “em harmonia com o Plano Nacional de Desenvolvimento e com os Planos Nacionais de Desenvolvimento Científico e Tecnológico” (p. 85, Doc25, 1987), sendo que o PNPG seria produzido com “intensa interação com a comunidade científica e tecnológica nos seus vários segmentos e um razoável conhecimento das tendências científicas relacionadas com o desenvolvimento econômico do país” (p. 85, Doc25, 1987). É curiosa essa afirmação na medida em que existiram apenas três PNPGs ao longo do século XX (I PNPG 1975-1979; II PNPG 1982-1985; e III PNPG 1986-1989). As discussões em torno de um IV PNPG foram iniciadas apenas em 1996, porém o seu documento final nunca foi disponibilizado para a comunidade científica, tendo ficado apenas entre membros da Diretoria interna da CAPES (Brasil, 2004).

¹⁵ Instituições de Ensino Superior.

De qualquer maneira, a partir do I PNPG, o acompanhamento e a avaliação dos cursos de pós-graduação passaram a ser pensados a partir de uma ideia de SNPG, de modo que requereria uma contínua atualização de um Banco de Dados montado para isso. A CAPES continuou com a incumbência de promover estudos diversos para que fossem criados novos projetos, programas e políticas de pós-graduação para o aperfeiçoamento de recursos humanos de nível superior, agora, incumbida não de acrescentar ações existentes de governos locais e entidades privadas, mas de estimular especificamente IES ao desenvolvimento de projetos de transferência de tecnologias em âmbito local e regional.

Se, ao longo da década de 1970, houve, por parte da Divisão Administrativa, uma preocupação com a infraestrutura da agência e liberação de recursos, a partir de 1978 e ao longo da década de 1980, houve um movimento de informatização. Em 1978, especificamente, houve a implantação de um Sistema de Informações e subsistemas, os quais voltavam-se para “Corpo Docente, Corpo Discente e Cursos de Pós-Graduação” e “em fase de implantação, o sub-sistema de Bolsas no País e no Exterior” (p. 35, Doc15, 1978). Esse sistema “foi desenvolvido através da linguagem Mumps/Miis, utilizando-se o computador PDP/15 — Digital, do Nutes/Clates, Universidade Federal do Rio de Janeiro” (p. 35, Doc15, 1978). O uso desse sistema gerou efeitos na maneira como o governo da pós-graduação funcionava, havendo uma abertura das informações geradas ao público.

Daí a prioridade que a CAPES está dando à produção, ao uso e à difusão de informações, em todos os níveis. Em numerosos casos a informação, se não existe, pode rotineiramente ser gerada. Em outros, fazem-se necessários esforços mais sistemáticos e elaborados de buscá-la, requerendo a realização de pesquisas. Pretendemos examinar o funcionamento dos cursos, seus custos, o uso que a sociedade faz dos graduados, a excelência do ensino e da pesquisa produzida. Tudo isto deve vir a público e à discussão (p. 1661 ou 8, Doc16, 1979).

A preocupação em levar as informações à público estava diretamente ligada ao problema da gestão da pós-graduação, visto que “uma das preocupações do presente momento é a tentativa de controlar menos as instituições e, ao invés, cobrar resultados com energia e realismo, deixando ao executor a flexibilidade na gestão dos processos” (p. 1660 ou 7, Doc16, 1979). Essa flexibilidade incidia diretamente naqueles usuários “finais” dos programas da CAPES, de modo que “alunos, professores, administradores - devem também ter a sua quota de responsabilidade e decisão” (p. 1661 ou 8, Doc16, 1979). A inovação que a autarquia trazia para a administração da máquina pública surtiu efeitos no MEC, ao ponto de a Secretaria de Modernização Administrativa do Ministério, em 1982, solicitar auxílio à CAPES para

colaboração para elaborar estratégias de implementação de um programa de treinamento dos dirigentes do MEC. Este programa visaria a adoção de novos comportamentos gerenciais e a incorporação de inovações de técnica e de processo administrativo, a fim de aumentar a eficiência operacional do MEC e de aprimorar sua eficácia organizacional. Ou seja, o programa teria como objetivo a mudança cultural, permitindo a substituição de mecanismos de controle pelos de avaliação de resultados (p. 9, Doc19, 1982).

O processo de informatização e inovação técnica, operado pela CAPES, funcionou por meio de uma Coordenadoria de Informática e Divulgação (CID), a qual, através do Núcleo de Informática, passou a desenvolver um processamento de dados com vistas à transição para o sistema informático. Esse sistema permitiu a realização de modificações, entre as quais “a criação do cadastro único de docentes, e o cadastramento das linhas e projetos de pesquisa dos cursos, além da ligação com o sistema de cadastramento da Produção Científica” (p. 152, Doc19, 1982).

Vemos, com a informatização da CAPES, a criação de um Sistema Automatizado de Informações da Pós-Graduação (SAI-PG), cujo objetivo era “estimular as Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação, no sentido de que sejam montadas em cada instituição sistemas de coleta e tratamento de dados que, além de alimentar o Sistema da CAPES, sirvam como instrumento de gerência” (p. 159, Doc19, 1982). Junto desse processo de informatização, a CAPES, em cooperação técnica com o então Conselho Federal de Educação (CFE), passou a credenciar cursos de pós-graduação “stricto sensu”. Essa cooperação foi realizada com o intuito de resolver “certa duplicação envolvendo os Órgãos do MEC, no que respeita ao acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação” (p. 121, Doc19, 1982). A integração das atividades da CAPES com o CFE configurou-se como uma Assessoria Técnica da CAPES ao CFE. Em 1987, a equipe responsável pelo SAI-PG foi elogiada no *Relatório*, pois essa “categoria de técnicos da CAPES”, “além do dever de ofício de precisarem dominar os conhecimentos de "hardware" e "software" necessários à informática em geral, precisam obter mais um grau de especialização no que se refere ao tratamento de informações científicas” (p. 87, Doc25, 1987).

A década de 1990 iniciou marcada pela Constituição de 1988 (Brasil, 1988), mas também pelo governo Collor (1990-1992), o qual, por meio da Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990 (Brasil, 1990), tentou extinguir a CAPES. Essa circunstância reverberou em dois *Relatórios de Atividades*, de 1991 e 1994.

2. EXECUÇÃO DO ORÇAMENTO (p. 1, Doc31, 1994). Após o período crítico de 1990 a 1992, em que a CAPES sofreu as nefastas conseqüências da tentativa de reforma da administração pública empreendida pelo Governo Collor - que incluiu o decreto de sua extinção - no ano de 1994 confirmou-se o que já se registrara no ano anterior: a decisão do MEC de apoiar de forma expressiva este órgão (p. 1, Doc31, 1994).

No plano institucional, o ano de 1991 se encerrou com a lei de constituição da Fundação CAPES, já aprovada no Congresso, fato que culminou num longo e árduo trabalho de discussão a nível dos poderes Executivo e Legislativo. A maior flexibilidade financeira e administrativa certamente darão à CAPES melhores condições de aperfeiçoar ainda mais a sua atuação numa área de vital importância para o País, que é a da qualificação de recursos humanos de alto nível (p. 5, Doc29, 1991).

A tentativa de extinção da CAPES, por parte do então presidente Collor, acabou por culminar em uma maior flexibilidade para a Fundação, de modo que a qualificação de recursos humanos de alto nível ficou sob sua incumbência. Além disso, a colaboração da comunidade científica passou a ficar mais presente nos *Relatórios*. Em 1991, foi apresentado um *Plano de Atuação* para a nova gestão, tendo sido produzido em conjunto com o Conselho Técnico Científico (CTC) da CAPES, Pró-Reitores de Pós-Graduação, Associações Científicas, coordenadores de cursos e Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG). Dessa maneira, “comentários, críticas e sugestões por parte da comunidade constituem mecanismos necessários para a orientação da Direção da CAPES na implementação e eventual correção do presente plano” (p. 47, Doc29, 1991).

É interessante observar que, mesmo com o início de uma ampla participação da comunidade científica na produção de um *Plano de Ação* da CAPES, no *Relatório* de 1991, é afirmado que “a CAPES não propõe uma mudança drástica de sua política e considera necessária a preservação de seus principais programas” (p. 48, Doc29, 1991). Em relação à “série de problemas” indicados por “uma análise da situação atual da pós-graduação no Brasil e da atuação da CAPES nesta área”, no relatório é sugerido que esses problemas “devem ser objeto de políticas específicas da agência no sentido de aumentar a eficácia, a eficiência, a amplitude e a área de influência dos programas existentes” (p. 49, Doc29, 1991). Assim como se observou na transição da Campanha para a Coordenação, em 1964, a transição de um período de Ditadura para o de Democracia não foi marcada por mudanças drásticas na forma de governo da pós-graduação por parte da CAPES. O que se percebe, nessa média duração da instituição, é que as práticas de governo da pós-graduação da CAPES são mantidas, de modo que o que se busca ao longo desses períodos de transição é a ampliação e influência de seu governo.

O que vemos acontecer, em 1992, é que a CAPES, mantendo sua política e principais programas, é inserida dentro de um Sistema Educacional Brasileiro (SEB) (p. 2, Doc30, 1992), norteado pelos “princípios consignados na Constituição Brasileira de 1988, segundo a qual a

educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade” (p. 2, Doc30, 1992). Assim, vemos delinear-se “objetivos gerais do ensino”, os quais “são concebidos em função do grau de maturação da personalidade e da faixa etária de sua clientela potencial. A legislação define, também, objetivos distintos para os diferentes graus de ensino” (p. 3, Doc30, 1992). Os graus de ensino ficaram delimitados como educação fundamental, educação média, educação tecnológica e educação superior (Doc30, 1992). Dentre esses graus de ensino, o *Relatório* de 1992 observa que “a formação, treinamento e aperfeiçoamento dos professores receberá tratamento especial, tanto através da CAPES como de outras agências” (p. 4, Doc30, 1992). A CAPES, inserida em um SEB, passou a ter como foco principal a formação, o treinamento e o aperfeiçoamento de professores.

Já em 1994, observa-se que, em relação à pós-graduação, houve uma preocupação com o “Aprimoramento do Desempenho dos Programas” (p. 25, Doc31, 1994). Para a melhoria do nível de desempenho dos programas, a CAPES passou a promover quatro iniciativas:

- a) Ampliação do nível de articulação entre os diferentes programas. [...]
- b) Aprimoramento dos procedimentos referentes à análise e julgamento das solicitações de apoio.
- c) Aprimoramento do sistema de acompanhamento e avaliação do desempenho de cada programa e da execução dos projetos por eles financiados.
- d) Ampliação do nível de eficiência na operacionalização dos programas (p. 25, Doc31, 1994).

Para a articulação, aprimoramento de procedimentos, acompanhamento e avaliação, e ampliação do nível de eficiência, a CAPES criou a Superintendência de Desenvolvimento Institucional (SDI) responsável por responder à coordenação geral dos programas de pós-graduação. Especificamente para a ampliação do nível de eficiência na operacionalização dos programas da CAPES, foram definidos “modelos estatísticos referentes ao processo de acompanhamento da execução dos orçamentos e dos investimentos realizados pelos diferentes programas nas diferentes áreas” (p. 25, Doc31, 1994). Também foram diagnosticados “focos dos problemas enfrentados na operacionalização de alguns programas”, bem como a “racionalização de procedimentos adotados nas etapas de análise de propostas e de tomada e implementação de decisões” (p. 25, Doc31, 1994).

Constata-se que, a partir da década de 1990, não há mais, como na década de 1950, uma preocupação com estudos sobre a existência de cursos e de pessoal de nível superior, ou mesmo de, como na década de 1960, institucionalizar a pós-graduação no Brasil, ou de, como na década de 1980, informatizar os dados de pessoal da pós-graduação e de seus cursos e instituições. O que se percebe é a necessidade de um aprimoramento do SNPG, de modo que a CAPES passa

a se preocupar com a “melhoria na concepção dos programas e o aumento da eficiência na sua operacionalização” (p. 25, Doc31, 1994). Um ponto a ser destacado é o discurso da racionalização que emerge junto da modernização da CAPES na década de 1990. A preocupação com a racionalização de suas atividades não é nova, é um eco tardio do que se leu no *Relatório de Atividades* de 1971 (p. 1919 ou 6, Doc8, 1971), no qual também havia essa mesma preocupação. Como uma característica da governamentalidade, a CAPES, enquanto instituição de governo da pós-graduação, seja na Ditadura, seja na Democracia, tem como principal objetivo o aumento das forças de Estado na gestão da população brasileira por meio da pós-graduação. Esse movimento de intensificação das suas ações aparece no *Relatório* bianual de 1996. Na *Apresentação* das atividades da CAPES, observa-se a identificação do campo de ação da agência em um conjunto de atribuições, às quais dizem respeito à

formulação de políticas e efetivação de investimentos voltados para o desenvolvimento do sistema brasileiro de pós-graduação, avaliação sistemática dos cursos de mestrado e doutorado; capacitação de docentes do ensino superior; formação dos profissionais de alto nível demandados para o contínuo aprimoramento do desempenho das instituições de ensino superior (p. 2, Doc32, 1996).

Percebe-se que há uma preocupação com “desenvolvimento”, “avaliação sistemática” e o “contínuo aprimoramento”, de modo que há uma lógica de temporalidade caracterizada por uma indefinição de um ponto de origem ou um ponto terminal. “É o indefinido de uma governamentalidade para a qual não se prevê termo ou fim. Estamos na historicidade aberta, por causa do caráter indefinido da arte política” (Foucault, 2023, p. 347).

Quando são descritas “quatro ordens de questões ou iniciativas que merecem atenção especial desta Administração, influenciando a atuação de seus órgãos ou unidades” (p. 2, Doc32, 1996), vê-se se esboçar, de outra forma, objetivos que já se apresentavam em outros momentos da existência da CAPES.

- Consideração da redução dos desequilíbrios regionais — no que concerne tanto ao desempenho do sistema de pós-graduação, quanto à capacitação dos docentes do ensino superior — como uma das prioridades de todos os seus programas e linhas de ação. [...]
- Ênfase no caráter institucional de seus programas, vinculando suas linhas de financiamento à execução dos planos de desenvolvimento das instituições deles participantes. [...]
- Adoção de padrões mais rigorosos para a efetivação da avaliação dos cursos de pós-graduação, baseando a atribuição de conceitos aos cursos de mestrado e doutorado, em parâmetros coerentes com o desenvolvimento atual da ciência e tecnologia. [...]
- Promoção de estudos e debates sobre a pós-graduação brasileira, envolvendo destacados membros da comunidade científica, dirigentes universitários e representantes de órgãos e agências governamentais (p. 2, Doc32, 1996).

O que podemos destacar neste momento é a novidade da atribuição de conceitos aos cursos de pós-graduação por meio da avaliação dos cursos, a qual foi criada com o I PNPG, em 1975. Sobre a questão da avaliação da pós-graduação, é possível observar algumas questões. Em 1992, foram criados três órgãos de direção da CAPES (Brasil, 1992): o Conselho Superior (CS), a Diretoria e o CTC, o qual, em 2007, vai ser dividido em dois: CTC Educação Superior e CTC Educação Básica (Brasil, 2007). Dentro da Diretoria, são organizadas pela CAPES outras Diretorias, como a Diretoria de Avaliação, que vai aparecer destacada no *Relatório de Atividades* de 1996 (Doc32, 1996). Essa Diretoria de Avaliação é responsável pela coordenação das atividades de avaliação. Entretanto, no *Relatório* de 1998, observa-se que “os critérios e procedimentos para o acompanhamento e a avaliação da pós-graduação e dos programas implementados” (p. 24, Doc34, 1998) são propostos pelo CTC.

Ao examinarmos os pontos levantados no *Relatório* de 1998, em relação à avaliação, observamos que essa novidade de 1996, da atribuição de conceitos (A, B, C, D e E), foi considerada esgotada. Assim, com outras novidades (Doc34, 1998), em 1998, o CTC vai ter sua participação fortalecida na coordenação do processo de acompanhamento da pós-graduação nacional. Se, até 1996, tinha-se temporalidade bienal para o processo de avaliação, em 1998, tal temporalidade passou a ser trienal. Entretanto, o novo esquema estabelece um princípio de avaliação continuada, de modo que a análise dos dados se manteria anual. Os cursos passariam a ser avaliados por programa de pós-graduação e não mais por cursos (mestrados e doutorados separadamente). Também seriam adotados critérios internacionais por área, em que programas correspondentes à nota 5 passariam a alçar a avaliação para notas 6 e 7. Os parâmetros consistiram em valorizar a produtividade docente e discente, a interação com o ensino de graduação, fluxo de alunos, etc. Os resultados trienais passariam a ser homologados pelo CTC, os dados passaram a ser utilizados para estudos sobre a situação e perspectivas de desenvolvimento das áreas e do sistema de pós-graduação e seria aprofundada a relação entre o Sistema de Avaliação e o Sistema de Fomento da CAPES.

Ao fim do século XX, vemos esboçar-se a centralização do governo da pós-graduação, por parte da CAPES, nas atividades de avaliação dos cursos de pós-graduação por áreas de conhecimento e, por efeito, do fomento da pós-graduação atrelado à avaliação. Essa centralização das atividades na avaliação pode ser considerada como um dos motivos da confusão entre a história da CAPES e a história da avaliação da pós-graduação que se estabelece na escrita da história da CAPES.

Um ponto que se destaca, no *Relatório* de 1998, é a organização de Comissões de Área para a realização da avaliação dos cursos de pós-graduação. Isso vai gerar um efeito de

produção de critérios avaliativos conforme a grande área de conhecimento. Outro ponto de destaque é o surgimento do termo Qualis associado à avaliação da pós-graduação, como se pode visualizar na citação abaixo:

implantação parcial, e em algumas áreas, do Projeto “Qualis” - que visa a classificação dos veículos de divulgação científica utilizados pelos programas segundo o âmbito de circulação por eles alcançado (Local, Nacional ou Internacional) e, dentro de cada uma dessas categorias, em um dos conceitos de qualidade (A, B ou C). Com a adoção desse esquema, que deve ser sistematicamente atualizado, a CAPES pretende contar com mais um importante indicador de produtividade de cada programa de pós-graduação: o número de publicações de seus docentes e discentes por categoria de veículo utilizada (p. 64, Doc34, 1998).

O Qualis, como um elemento importante para a avaliação da pós-graduação, emergiu em um momento de abertura das informações para a comunidade científica, de participação dessa comunidade no processo avaliativo e de coordenação da avaliação por parte do CTC. Vemos, nesse momento, também se esboçarem o que foi chamado de mestrados *temáticos* ou *profissionalizantes* (p. 64, Doc34, 1998). Estes últimos terão um papel importante na organização da ACE em 2011. O modelo Qualis de avaliação emerge ao mesmo tempo em que se decide vincular o fomento à pós-graduação com os critérios de avaliação e a um discurso de “excelência internacional” (p. 66, Doc34, 1998), de modo a se pensar um SNPG.

O início do século XXI vai caracterizar-se pela comemoração do cinquentenário da CAPES e por uma rápida retomada histórica da agência. Essa comemoração acabou por retomar a importância da figura de Anísio Teixeira como “inspirador e primeiro dirigente” da CAPES, tendo sua destacada participação na “construção da educação brasileira” (p. 7, Doc36, 2000). Além disso, observa-se o quanto a continuidade das práticas da CAPES se apresenta no discurso de Abílio Afonso Baeta Neves (presidente da CAPES naquele ano), no *Relatório* de 2000:

A antiga Campanha de Aperfeiçoamento incluía, entre suas finalidades, conhecer as deficiências dos quadros docentes, científicos, técnicos e artísticos do país e fornecer os meios para supri-las, promovendo o aparelhamento educacional. Facilitou não só a contratação de especialistas estrangeiros, mas também a formação de profissionais no exterior. Incumbia à CAPES criar os centros nacionais de pós-graduação, missão que a transformou no principal instrumento de promoção, expansão e sustentação dos estudos pós-graduados no país. O presente e o futuro se fazem mais perceptíveis neste relatório uma vez que o conhecimento e qualificação dos recursos humanos tornaram-se fatores decisivos para a vida do homem e das nações nestes tempos primordiais do novo milênio (p. 7, Doc36, 2000).

As cinco décadas de atuação da CAPES foram pensadas na via da continuidade de suas atividades, de modo que seus resultados foram considerados “condição decisiva para que o país pudesse criar e consolidar a base científica e tecnológica necessária à construção do patrimônio

intelectual e ao desenvolvimento cultural, tecnológico e industrial” (p. 7, Doc36, 2000). Em termos legais, a CAPES não teve grandes alterações nas suas funções desde a promulgação da Constituição de 1988 e da sua (re)criação em 1992. Entretanto, em 2002, a CAPES teve um Regimento Interno aprovado, pela Portaria do MEC nº 2.424, de 28 de agosto de 2002 (Doc37, 2002), com a qual o órgão executivo (Diretoria Executiva) passou por uma estruturação, permitindo-lhe “formular diretrizes e estratégias da Fundação de forma colegiada” (p. 15, Doc37, 2002).

Esta seção permitiu que se observasse o modo pelo qual as práticas da CAPES funcionam como um governo da pós-graduação no Brasil. Observou-se até aqui que a CAPES, enquanto instituição que constitui a governamentalidade do Estado brasileiro, produziu práticas que se mantiveram ao longo do tempo. Essas práticas foram formadas no período da Campanha (1951-1964), de maneira que se desenvolveram, se multiplicaram e se transformaram conforme as necessidades identificadas através de cálculos de custo e eficiência operados pela CAPES em consonância com os interesses de uma comunidade científica.

Agora, tendo em vista a CAPES como instituição constituidora de uma governamentalidade, busca-se olhar para o modo como os cursos de pós-graduação foram classificados pela CAPES. Essa é uma tentativa de observar o modo pelo qual as relações de poder se articulam com as relações de saber, neste caso, por meio da classificação dos cursos de pós-graduação em áreas, subáreas e grandes áreas do conhecimento. Para tal, o próximo movimento de arquivamento passa, em alguma medida, pelas formas que os saberes, na forma do conhecimento, foram sendo classificados ao longo do tempo na organização da pós-graduação brasileira por parte da CAPES.

5.2 A prática da classificação dos cursos de pós-graduação em áreas de conhecimento

A pergunta sobre de que modo a classificação dos cursos de pós-graduação é operada pela CAPES foi produzida com o movimento de arquivamento das formas de classificação dos cursos no período da Campanha. Naquela seção, pôde-se observar que a classificação dos cursos em campos, áreas, setores e assuntos ocorria na medida em que a CAPES buscava produzir quantificações, dados estatísticos, relativos às suas práticas internas (distribuição de bolsas no país, no exterior, auxílios a pessoal de nível superior, às instituições, etc.). Entretanto, naquele momento, não vimos esboçar-se uma forma de classificação em áreas de conhecimento

oficialmente, tal como conhecemos contemporaneamente. Nesse sentido, essa seção buscou dar a ver ao modo como, através dos *Relatório de Atividades*, a CAPES organizou, ao longo da sua história, os cursos de pós-graduação, ao ponto de culminar na criação de uma área de conhecimento em Ensino.

Para operar esse arquivamento, foram utilizados o arquivamento 3) formas de classificação dos cursos (ramos, campos, áreas de conhecimento, subáreas, grande área) e o arquivamento 16) Multidisciplinar, Interdisciplinar. O processo de descrição das práticas classificatórias dos cursos de pós-graduação por parte da CAPES foi pensado no sentido de:

- 1) esboçar a dimensão na qual essas práticas se projetam ao se pensar em produção do conhecimento e sua circulação;
- 2) através de um eixo articulador (a quantificação das concessões de bolsas ao longo do tempo por parte da CAPES), produzir uma sequência dos modos de classificação. Esse processo, aos poucos, precisou ser complementado, com dados de outros arquivamentos ou estudos, em decorrência das modificações e invisibilidades que os *Relatórios de Atividades* da CAPES iam sofrendo ao longo do tempo;
- 3) mostrar de que modo, uma área de Ensino emerge nesse processo de classificação dos cursos de pós-graduação por parte da CAPES.

5.2.1 A produção de conhecimento e sua divulgação

Inicialmente, é importante ressaltar que a prática de classificação dos cursos de pós-graduação em áreas do conhecimento vai afetar, aos poucos, a organização da avaliação dos cursos e o registro da produção científica que se produz por áreas de conhecimento. Entretanto, para que isso pudesse acontecer “adequadamente”, era preciso que se investisse na maneira pela qual a produção do conhecimento era publicada. Nesse sentido, a CAPES precisou investir no setor editorial de periódicos científicos.

Esse movimento é percebido nos *Relatórios de Atividades* da CAPES, a partir de 1979, e começa a ser formalizado em um Sistema de Cadastramento da Produção Científica (SCPC), em 1982. Em 1979, com o intuito de “estimular o debate sobre as condições de melhoria dos

periódicos científicos nacionais” (p. 1660 ou 7, Doc16, 1979), a CAPES organizou, junto com a Universidade Federal do Ceará (UFCE), uma reunião “com editores de revistas nas áreas de Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), onde foram detectados problemas técnicos de editoração e dificuldades para consolidação das publicações” (p. 1660 ou 7, Doc16, 1979). Com esses problemas identificados, a CAPES passou a fornecer assessoria técnica para os editores, de forma que, aos poucos, outras áreas de conhecimento receberiam o mesmo suporte. Em outra parceria, no mesmo ano, com a Universidade de Brasília (UnB), com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e com o Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), a CAPES começou a desenvolver um projeto com o intuito de “mapear por departamento de origem do autor a produção científica em periódicos nacionais e estrangeiros, categorizados por sua importância na área” (p. 1662 ou 9, Doc16, 1979).

Em 1980, com o setor de informática, orientação, divulgação e publicações, a CAPES criou o Programa de Comutação Bibliográfica (COMUT), juntamente com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Esse projeto tinha como objetivo gerar um “sistema de intercâmbio de bibliotecas, capaz de tornar acessíveis, a qualquer pessoa, documentos existentes no País ou no Exterior” (p. 1760, Doc17, 1980). Esse interesse surgia do fato de que os grupos de pesquisa e pós-graduação já eram avaliados por sua produção científica, entretanto, eram os próprios cursos que a avaliavam, resultando em “omissões, inconsistências e encargos adicionais” (p. 1760, Doc17, 1980). Para tal, um Censo da Produção Científica foi criado com a finalidade de gerar, “em arquivos de computadores, dados globais sobre publicações dentro e fora do País, de cada grupo de pesquisa e pós-graduação” (p. 1760, Doc17, 1980).

Além dos periódicos, compreendia-se que boa parte da produção científica estava na forma de teses de doutorado, as quais eram de difícil acesso pelo volume e por sua característica acadêmica. Assim, a CAPES também patrocinou “a reprodução e distribuição de artigos resumindo cada tese” (p. 1760, Doc17, 1980). Surgia o Catálogo da Pós-Graduação, a partir de 1980, para divulgar o conhecimento sobre os cursos de pós-graduação do país, em forma de “amplo relatório, descritivo e analítico, contendo o máximo de informações sobre os centros de pós-graduação atuantes em cada uma das áreas do conhecimento” (p. 1760, Doc17, 1980).

Em 1982, o SCPC foi iniciado com o objetivo de “fornecer subsídios para a avaliação dos cursos de Pós-Graduação com base na coleta de dados da produção científica dos docentes e discentes, além de permitir a divulgação dos trabalhos publicados” (p. 153, Doc19, 1982). As atividades desse sistema foram implantadas com um projeto piloto para recuperar os trabalhos

por área do conhecimento. Esse projeto tinha como previsão, em 1983, fazer um “estudo detalhado para determinar as modalidades adequadas de divulgação dos dados coletados” (p. 153, Doc19, 1982).

Observa-se que, quando se pensa em produção de conhecimento científico no Brasil, pensa-se também na produção acadêmica desenvolvida ao longo do processo formativo de pessoal de nível superior por meio do nível de ensino da pós-graduação. Entretanto, enquanto a produção da ciência e da tecnologia são organizadas e governadas por meio da agência CNPq, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, a produção acadêmica de estudantes de pós-graduação e dos professores formadores desses estudantes é organizada e governada pela agência CAPES do MEC. Com esse panorama sintético, vê-se a constituição de uma complexificação daquilo que se considerava por produção científica, tecnológica e de inovação. Essa produção é, para ser avaliada com fins de investimento/custo, classificada em áreas do conhecimento, para que se possa averiguar, em termos quantitativos e estatísticos, a sua eficiência e eficácia.

Como esta tese tem como o intuito operar com arquivos específicos da CAPES, buscou-se, através das quantificações da concessão de bolsas no país e no exterior e de auxílios individuais ou a cursos ou IES, organizar as classificações dos cursos de pós-graduação ao longo do tempo. Optou-se por utilizar a concessão de bolsas e auxílios como princípio organizador desse arquivamento, pois essas práticas estão presentes desde o início da CAPES até o tempo presente. Entretanto, esse processo, aos poucos, precisou ser complementado com dados de outros arquivamentos dessa pesquisa ou estudos relativos ao tema, em decorrência das modificações e invisibilidades que os *Relatórios de Atividades* da CAPES iam sofrendo ao longo do tempo. Essa descrição acabou por se alongar, devido a incongruências e à necessidade de contextualizar as classificações identificadas.

5.2.2 As classificações dos cursos de pós-graduação da CAPES (1964-2004)

No *Relatório de Atividades* de 1964, há alguns textos que indicam uma classificação de cursos de pós-graduação por campo. Nos anexos *C* (p. 1333, Doc1, 1964), *D* (p. 1335, Doc1, 1964), *D.1* (p. 1337, Doc1, 1964) e *D.2* (p. 1338, Doc1, 1964), há quadros de quantificação de bolsas concedidas por instituição e por campo. Neles constam quatro campos: 1) Ciências Básicas, 2) Tecnologias, 3) Ciências Médicas, e 4) Ciências Sociais (p. 1337, Doc1, 1964).

Sobre a concessão de bolsas de estudo em 1964, o Serviço de Bolsas de Estudo, através de uma ratificação do CD, dobrou o valor das bolsas no país concedidas pela antiga Campanha, pois os valores da época foram “considerados pelo Conselho incompatíveis com o custo atual de vida, fixando-se o teto máximo das bolsas a serem concedidas” (p. 1320 ou 11, Doc1, 1964). Outra definição do CD, em acordo com a DESu, foi de que “o encargo das bolsas de formação seria transferido para a DESu, restringindo-se a CAPES à área da pós-graduação” (p. 1320 ou 11, Doc1, 1964).

Além dessa restrição à área da pós-graduação, houve um Projeto que visava “estabelecer o modelo para o relacionamento da política de desenvolvimento de recursos humanos com a política de desenvolvimento econômico e social do País” (p. 1318 ou 9, Doc1, 1964), com três objetivos específicos voltados para identificar os campos de conhecimento ou da técnica que tivesse carência de pessoal competente, avaliar o rendimento do ensino superior, científico e técnico e avaliar os recursos humanos para a promoção um conhecimento superior “nos campos da Ciência e Tecnologia” (p. 1319 ou 10, Doc1, 1964). Os objetivos geraram o efeito da “fixação dos campos prioritários para aplicação dos recursos da CAPES” (p. 1322 ou 13, Doc1, 1964), prioritariamente nos campos da Ciência e da Tecnologia. Isso se deu de duas formas principais: 1) um Projeto da CAPES com a Fundação Ford, cuja doação esteve voltada para o aperfeiçoamento de pessoal docente nos campos das Ciências, ou melhor, nos campos da Matemática, da Física, da Química, da Biologia, da Genética e da Geologia (p. 1323 ou 14, Doc1, 1964); e 2) por meio de tratativas com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE)¹⁶, um empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para o desenvolvimento do “Plano de Reforço do Equipamento dos Centros Nacionais de Aperfeiçoamento Pós-Graduado em Ciências Básicas e Tecnologia Aplicada” (p. 1326 ou 17, Doc1, 1964), no qual os campos da Ciência e da Tecnologia tinham como áreas preferenciais: Física, Biologia, Agronomia, Veterinárias, Química, Tecnologia Aplicada, Geociências e Matemática (p. 18 do pdf, Doc2, 1965).

Esses projetos estenderam-se até o fim da década de 1960 (Doc1, 1964; Doc 2, 1965; Doc4, 1967; Doc5, 1968; Doc6, 1969; Doc8, 1971), e o Projeto CAPES/Ford estendeu-se até o início da década de 1970 (p. 1933 ou 20, Doc8, 1971). Esse problema dos campos da Ciência e da Tecnologia emergiu com força nesses projetos ao longo da década de 1960, ao ponto de gerar certa confusão entre CAPES e CNPq: “Entretanto, talvez seja bom que haja confusões associadas e tentativas, de parte da CAPES, do Conselho Nacional de Pesquisa e de outros

¹⁶ Atualmente BNDES - Banco Nacional do Desenvolvimento.

órgãos congêneres, para definir a Tecnologia em seus múltiplos aspectos, nessa era de transição”, pois, “se tôdas as áreas de ensino convergentes para as especialidades tecnológicas fôsses dispostas em caixinhas bem proporcionadas, o progresso poderia estagnar. Não gostaríamos que isso acontecesse a essa atividade - a Tecnologia - das mais interessantes e apaixonantes” (p. 18, Doc4, 1967). Essa questão dos campos da Ciência e da Tecnologia reapareceu na década de 1980, em relação a um curso de Jornalismo científico (p. 58 do pdf, Doc21, 1983) e à sigla C&T (Ciência & Tecnologia), na discussão em torno do SNPG (p. 8, Doc23, 1985) e, mais intensamente, na década de 1990, com o *Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (PADCT) (p. 64, Doc33, 1997).

Em 1965, o então Serviço de Bolsas de Estudos descreveu o funcionamento das sessões do CD como um “trabalho exaustivo, dado o número elevado de solicitantes e o cuidado com que agem os Senhores Conselheiros na seleção das candidaturas, distribuindo-as, judiciosamente, pelos diversos campos de saber e áreas de proveniência e de destino dos candidatos” (p. 11 do pdf, Doc2, 1965). O movimento dos conselheiros era baseado no *Plano de Aplicação* aprovado pelo MEC, mas também no critério de “utilizar recursos dos campos de menor demanda para aqueles de maior saturação” (p. 11 do pdf, Doc2, 1965). Para a execução desse processo de escolha, eram utilizados “mapas gerais, que permitem uma visão de conjunto sobre as candidaturas, quer em quantidade, quer em qualidade” (p. 11 do pdf, Doc2, 1965).

Já o Projeto da CAPES com a DESu objetivava atender solicitações de estágios pós-graduados no campo das Ciências Bio-Médicas (p. 15 do pdf, Doc2, 1965), que consistia nos cursos de Medicina, Farmácia e Odontologia (p. 40 do pdf, Doc2, 1965). Esse campo era denominado, em 1964, apenas de Ciências Médicas. A CAPES utilizou uma classificação de Grupos e Campos para identificar para quais cursos as bolsas no país e no exterior e auxílios foram distribuídas. Esses Grupos correspondem aos de 1964, com o acréscimo dos campos agrupados neles.

- 1) **Ciências Básicas:** Matemática, Física, Química e Biologia;
- 2) **Tecnologia:** Engenharia, Química, Agronomia e Geologia;
- 3) **Ciências Médicas:** Medicina, Odontologia, Enfermagem, Veterinária e Farmácia;
- 4) **Ciências Humanas e ou Sociais:** Psicologia, Economia, Administração Pública, Administração de Empresa, Sociologia, **Pedagogia**, Direito, Jornalismo, Biblioteconomia, Serviço Social, Geografia, História, Política, Museologia e Diversos;
- 5) **Humanidades:** Filosofia e Letras (p. 34; p. 44; p. 46, do pdf, Doc2, 1965).

É interessante notar que, nessa classificação, há uma duplicação: Ciências Humanas e Humanidades, e o curso de Química aparece tanto em Ciências Básicas quanto em Tecnologia. No mesmo relatório, na forma de campos de estudos, essa classificação sofre alterações quando é discriminada a distribuição de bolsas no exterior: o Grupo das Humanidades aparecerá apenas com o campo de Letras; o Grupo das Tecnologias terá o acréscimo do campo de Geologia; as Ciências Médicas terão o acréscimo do campo de Farmácia; e haverá o acréscimo do Grupo de Ciências Sociais, ao invés de Ciências Humanas, com os campos de Direito e de Psicologia (p. 44 do pdf, Doc2, 1965). Um ponto curioso é que não há a identificação de algum campo com o nome de Educação, sendo apenas o campo de Pedagogia discriminado na quantificação de bolsas no país. No quadro relativo aos auxílios concedidos, há a categoria, que engloba todos os campos identificados nos quadros de bolsas nas Ciências Humanas e Sociais, apenas como Grupo de Ciências Sociais (p. 46, do pdf, Doc2, 1965).

Ainda em 1965, encontram-se duas formas de quantificação dos cursos por bolsas distribuídas: por qualificação e por campo de conhecimento. A primeira forma apresenta as seguintes qualificações: Enfermeira, Farmacêuticos, Cirurgião-dentista, Médicos, Nutricionista, Químicos, Geólogo, Assistente Social, Arquitetos, Psicólogos, Engenheiros (diversas especialidades), Bibliotecários, Veterinários, Bacharel em Matemática, em Física, em História Natural, em Direito, em Geografia, em Ciências Sociais, em Ciências Econômicas, em Administração Pública, Licenciatura em Letras e em Filosofia (p. 35 do pdf, Doc2, 1965). A segunda forma de classificação apresenta a seguinte classificação por Campos de Conhecimento no Projeto CAPES/Ford: Física, Biofísica, Matemática, Química, Bioquímica, Biologia, Geologia e Genética (p. 41 do pdf, Doc2, 1965). Pontua-se aqui que não aparecem discriminados cursos em Educação, Pedagogia ou em Ensino de alguma disciplina.

No *Relatório* de 1966, há uma seção intitulada *Síntese de suas Principais Realizações 1953-1966*, na qual são apresentadas algumas realizações da CAPES até aquele momento. Em relação à concessão de bolsas de estudos no país e à bolsas e auxílios individuais para cursos ou estágios de aperfeiçoamento pós-graduado no estrangeiro, é utilizada a classificação de sete campos de estudos: 1) Agronomia e Veterinária; 2) Artes; 3) Biologia, Medicina e afins; 4) Ciências Físicas e Matemática; 5) Ciências Sociais (inclusive Administração, Direito, Economia e Educação); 6) Engenharia, Arquitetura e Urbanismo; e 7) Humanidades (p. 7, Doc3, 1966). Nessa classificação, chama a atenção o aparecimento do campo de estudos da Educação, o qual está classificado nas Ciências Sociais, diferentemente de 1965, em que o campo de Pedagogia aparecia nas Ciências Humanas.

Em 1967, a classificação utilizada é de campos de estudos, a mesma de 1964. Contudo, as Ciências Sociais são acrescidas das Ciências Humanas e das Ciências Econômicas, de modo que passam a se chamar Ciências Humanas e Sociais, englobando os seguintes cursos: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Direito, Economia, Filosofia, Pedagogia, Letras, História, Geografia, Psicologia, Serviço Social e Sociologia (p. 26 do pdf; p. 29 do pdf; p. 32 do pdf; p. 41, Doc4, 1967). Com essa classificação de Ciências Humanas e Sociais, a Pedagogia volta a aparecer. Em relação a bolsas para estudos no exterior, há uma identificação dos campos de acordo com o Governo que as disponibiliza. Nesse sentido, os governos da Áustria, Suécia e França disponibilizaram bolsas em qualquer campo de estudos, enquanto o governo da Bélgica disponibilizou bolsas apenas para as áreas científicas de Engenharia, Agronomia, Veterinária, Medicina, etc. (p. 34, Doc4, 1967).

Em 1968, há quadros relativos a bolsas no país e no exterior e de auxílios a entidades que discriminam, como nos outros anos, quatro campos de estudos dos bolsistas (p. 1775 ou 66, Doc5, 1968). Entretanto, nesse ano, as Ciências Humanas e Sociais receberam o acréscimo das “Econômicas”, ficando como categoria de Ciências Humanas, Econômicas e Sociais, composta pelos seguintes cursos: Administração; Arquitetura e Artes; Direito; Economia; Filosofia e Pedagogia; Letras, História e Geografia; Psicologia; Serviço Social; Sociologia (p. 1764 ou 55; p. 1768 ou 59, Doc5, 1968). Nessa nova classificação, o curso de Pedagogia passou a ser quantificado junto do curso de Filosofia. Em relação ao Projeto CAPES/Ford, houve a distribuição de bolsas apenas para as Ciências Básicas, especificamente para os cursos de Física, Matemática e Biologia (p. 1782 ou 73, Doc5, 1968). A partir de *Estudos Diversos* (p. 1720 ou 13, Doc5, 1968), estabeleceu-se, como fixação de áreas prioritárias, as Ciências Básicas, Tecnologia e Administração e Planejamento (p. 1720 ou 13, Doc5, 1968).

Com o *Relatório* de 1968, é possível compreender que há bolsas no exterior pagas pela própria CAPES, pagas por projetos em parceria com outros órgãos governamentais, disponibilizadas por recursos privados e disponibilizadas por governos de outros países. No ano de 1968, é citada a disponibilização de bolsas pelo Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) para estudos de pós-graduação. Essas bolsas poderiam ser concedidas para estudantes de qualquer campo de estudo, “todavia, dificuldades de vagas excluíram os campos da Farmácia, Tecnologia Química e Engenharia Química” (p. 1758 ou 49, Doc5, 1968).

O *Relatório* de 1969 mantém a mesma classificação das bolsas no país e no exterior e auxílios a instituições em quatro grandes campos de estudos (p. 28; p. 37; p. 45, Doc6, 1969). Chama atenção, contudo, a descrição das atividades do CD. Naquele ano, algumas reuniões do CD foram realizadas, em diferentes Estados do país, com o intuito de verificar “problemas do

ensino de pós-graduação, melhoria das condições físicas das várias entidades universitárias e do nível do pessoal graduado em cursos superiores” (p. 10, Doc6, 1969). Uma das deliberações realizadas nessas reuniões foi a necessidade de fazer “um levantamento das renovações de bôlsas no País, por área e campo de estudos, com vistas a estabelecer índices de interêsse relativo, para estudos futuros” (p. 10, Doc6, 1969).

A distribuição de bolsas de pós-graduação no exterior, por parte de governos estrangeiros, manteve-se relativa a qualquer campo: no caso dos governos do México - através do Programa Lincoln-Juarez (p. 21, Doc6, 1969) - e da Ilídia (p. 22, Doc6, 1969); para estudos avançados em qualquer área, no caso da Agência Norueguesa para o Desenvolvimento Internacional (NORAD) (p. 21, Doc6, 1969); para estudos pós-graduados em diversos campos, no caso do Ministério da Educação Nacional e dos Negócios Estrangeiros pela Junta de Investigação do Ultramar e pela Fundação Calouste Gulbenkian, de Portugal (p. 23, Doc6, 1969); e para os campos de língua francesa, documentação, história, sociologia, geografia, antropologia, arquitetura, pedagogia, psicologia, direito, ciências econômicas, filosofia, museologia, teatro, história da arte, cinema, música e artes plásticas, para o caso da Embaixada da França (p. 24, Doc6, 1969). Nessa distribuição de bolsas por governos estrangeiros, observa-se que a classificação dos cursos se mantém de acordo com a classificação que os países utilizam para os seus cursos, de modo que não há um padrão.

Em relação à distribuição de bolsas, o ano de 1970 ficou marcado pelo levantamento sobre bolsas de estudos e auxílios individuais concedidos pela CAPES desde sua criação. A Assessoria de Coordenação e Estudos da CAPES tinha como objetivo “levantar tão precisamente quanto possível o número das bolsas-de-estudo e auxílios individuais, as áreas de conhecimento e os campos mais procurados, a procedência dos beneficiados e o local dos estudos ou estágios por êles realizados” (p. 21, Doc7, 1970). Como principal resultado desse levantamento, é apontado que, nesse período,

Das 617 bolsas (aí incluídos os auxílios individuais), 488 foram usufruídas no Brasil e 129 no Exterior. A área mais procurada foi a das Ciências da Saúde, com 271 bolsistas - mais de um terço do total. Dos 617 beneficiados, 252 fizeram curso de Mestrado, 44 de Doutorado e 244 de aperfeiçoamento, tendo 77 recebido auxílio individual (p. 21, Doc7, 1970).

Nesse ano, também foi realizado um “aprimoramento de rotinas e providências correlatas” (p. 23, Doc7, 1970), cujo efeito na quantificação da distribuição de bolsas foi de classificá-las “pela matéria do curso ou estágio de aperfeiçoamento, e não pela formação do bolsista” (p. 23, Doc7, 1970). Ou seja, até 1970, as bolsas distribuídas eram classificadas de

acordo com a formação inicial do bolsista e não pelo curso no qual o bolsista estaria estudando. Outra mudança foi na nomenclatura. Ao invés de nomear campos de estudos, a classificação das bolsas concedidas no país passou a ser por campos de conhecimento (p. 24, Doc7, 1970), enquanto as bolsas concedidas no exterior e os auxílios individuais continuaram a ser quantificadas por campos de estudos (p. 25, Doc7, 1970). Todavia, nos quadros de quantificação das bolsas no país e no estrangeiro, passou-se a utilizar a classificação de áreas de conhecimento e campos de estudos. As áreas de conhecimento seriam as categorias nas quais os campos de estudos estariam enquadrados em:

- 1) **Ciências Básicas:** Biologia, Física, Matemática, Química;
- 2) **Ciências Bio-Médicas:** Enfermagem, Farmácia, Medicina, Odontologia, Veterinária;
- 3) **Ciências da Engenharia e da Tecnologia:** Agronomia, Engenharia, Geologia;
- 4) **Ciências Humanas:** Psicologia, **Educação**, Letras;
- 5) **Ciências Econômicas:** Economia, Administração;
- 6) **Ciências Sociais:** Antropologia, Arquitetura, Biblioteconomia, Direito, Geografia, História, Sociologia (p. 27; p. 37; p. 38; p. 44, Doc7, 1970).

Observa-se que, nas Ciências Básicas, Biomédicas e Tecnologia, são mantidos os mesmos cursos. O que vemos acontecer agora é a mudança dos nomes da Tecnologia para Ciências da Engenharia e da Tecnologia, bem como uma separação das áreas de Ciências Humanas, Ciências Econômicas e Ciências Sociais em alguns quadros. Se, em 1966, a Educação estava enquadrada nas Ciências Sociais, em 1970, passou a ser enquadrada nas Ciências Humanas.

No ano de 1971, distingue-se em quadros uma nova classificação dos cursos dos bolsistas, mantém-se a nomenclatura de áreas de conhecimento e campos de estudos. Em relação às bolsas no país, foram compostos dois quadros, um no qual são quantificadas as bolsas concedidas (p. 1939, Doc8, 1971) e outro que inclui a quantificação de renovações e aditamentos de bolsas (p. 1940 ou 27, Doc8, 1971). Em relação a bolsas e auxílios para estudos no exterior, foi composto apenas um quadro que utiliza a mesma classificação das bolsas no país (p. 1948 ou 35, Doc8, 1971). Essa nova classificação é a seguinte:

- 1) **Ciências Básicas:** Biologia, Física, Geociências, Matemática e Química;
- 2) **Ciências da Saúde:** Enfermagem, Farmácia, Medicina e Odontologia;

- 3) **Ciências da Engenharia:** Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Industrial, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica e Engenharia Química;
- 4) **Ciências Agrárias:** Agronomia e Veterinárias;
- 5) **Ciências Humanas:** Administração, Antropologia, Arquitetura, Biblioteconomia, Direito, Economia, **Educação**, Geografia, História, Letras, Psicologia, Serviço Social e Sociologia (Doc8, 1971).

Se, em 1970, era utilizada uma classificação de seis áreas, em 1971, são cinco áreas de conhecimento. A área de Ciências Biomédicas passa a ser nomeada de Ciências da Saúde; é acrescentada uma nova categoria: a área de Ciências Agrárias, que junta os campos da Veterinária (antes nas Ciências Biomédicas) e da Agronomia (antes nas Ciências da Engenharia e da Tecnologia); as Ciências da Engenharia e da Tecnologia passam a ser apenas Ciências da Engenharia e as Ciências Humanas passam a englobar as anteriormente separadas Ciências Econômicas e Ciências Sociais. Essa nova classificação mantém o campo da Educação nas Ciências Humanas. Já em relação às bolsas no exterior, o quadro de classificação dos cursos dos bolsistas utilizou apenas a categoria campo de estudos, de maneira que demonstra uma lista longa de cursos. Em explicação anterior no *Relatório*, é dito que esse quadro relacionou todos os bolsistas no exterior e auxílios individuais concedidos entre os anos de 1964 e 1970, discriminando o nome, a origem (precedência) e o destino (campo e local dos cursos) dos bolsistas (p. 1929 ou 16, Doc8, 1971).

Os campos denotados na lista são os seguintes: História Econômica; Cirurgia; Psiquiatria Infantil; Psicologia Social; Finanças Públicas; Física Radiológica; Engenharia Elétrica; Engenharia Química; Engenharia Química; Conformação de Metais; Ortodontia; Engenharia Aero Espacial; Geometria; Física do Estado Sólido; Metalurgia; Ortopedia; Neurologia; Estatística; Gastroenterologia; Eletricidade; Fitoquímica; Ortodontia; Planejamento Econômico; Física do Estado Sólido; Física Teórica; Engenharia Elétrica; Gastroenterologia; Química Orgânica; Terapia de Grupo; Estado Sólido; Histologia; Estrutura Nuclear; Engenharia Elétrica; Física Teórica; Sistemas; Microbiologia (virologia); Topologia Algébrica; Vibrações; Antropologia Social; Sistemas de Produção; Máquinas Agrícolas; Engenharia Operacional; Fisiologia Vegetal; Gastroenterologia; Endocrinologia; Eletrônica; Linguística e Informação; Sistemas de Informações; Linguística; Física Teórica; Ortopedia; Mecânica dos Solos; Eletrônica; Física Teórica; Engenharia Mecânica; Física Teórica; Finanças; Radiologia; Urologia; Ciência Leiteira; Estado Sólido; Geologia Econômica; Cardiologia; Imunopatologia; Engenharia Aeronáutica; Metalurgia Extrativa; Virologia;

Planejamento Regional; Finanças; Citogenética; Paleontologia; Termodinâmica do Contínuo; Sociologia Rural; Engenharia Industrial; Vibrações e Estabilidade; Engenharia Industrial; e, Dinâmica de Grupo (p. 1951 ou 38; p. 1952 ou 39; p. 1953 ou 40, Doc8, 1971). É interessante notar que, em relação à Educação ou ao Ensino, o curso mais próximo desses campos foi o de Psiquiatria Infantil, realizado na Universidade de Londres, na Grã-Bretanha, tendo sido cursado por um estudante de origem do Rio Grande do Sul (p. 1951 ou 38, Doc8, 1971).

Mesmo que as Ciências Sociais tenham passado a ser enquadradas na mesma categoria das Ciências Humanas, no *Relatório* de 1971, é afirmado que a CAPES procurou “intensificar sua atuação na área das Ciências Sociais, sem prejuízo na atenção que sempre dedicou e continuará às demais áreas prioritárias” (p. 1922 ou 9, Doc8, 1971). Essa política de valorização das Ciências Sociais se deu devido ao crescimento de sua importância, “inclusive em consequência do desenvolvimento científico e tecnológico; e começa a ganhar terreno a noção de que elas são o instrumento natural do planejamento social e de que este é imperioso e urgente em países como o Brasil” (p. 1922 ou 9, Doc8, 1971).

Outro levantamento realizado pela Seção de Bolsas no Exterior, relativo aos anos de 1964 a 1970, considerou as áreas e campos de conhecimento de beneficiados com bolsas no exterior que “alcançaram o grau de mestre ou de doutor, tendo esse levantamento dado origem à já mencionada publicação ‘Mestres e Doutores’” (p. 1930 ou 17, Doc8, 1971). Contudo, esse quadro não foi divulgado no *Relatório de Atividades* de 1971. Já a classificação dos campos das bolsas no exterior ofertadas por governos estrangeiros continuou considerando a classificação dos países ofertantes, de modo que as classificações que apareceram foram “matérias variadas” nas universidades austríacas e alemãs (p. 1934 ou 21; p. 1935 ou 22, Doc8, 1971), em qualquer área de conhecimento na universidade de Tel-Aviv, em Israel (p. 1935 ou 22, Doc8, 1971), e em qualquer campo científico na Tailândia (p. 1935 ou 22, Doc8, 1971). Nesse ano, uma novidade em termos de bolsas no exterior foi divulgada: bolsas de pesquisa e de pós-doutorado. A Embaixada da Noruega, pela NORAD e pelo Conselho Norueguês, ofertou bolsas para “Pesquisa Científica e Tecnológica”, sendo que as bolsas de Pesquisa Tecnológica eram “para estudos em nível de pós-doutorado” (p. 1934 ou 21, Doc8, 1971).

No *Relatório* de 1972, surge uma nova quantificação: as desistências de bolsistas. Essas desistências foram observadas em cursos de mestrado, sendo que “na área das Ciências da Engenharia as desistências chegaram a 45 por cento em 1970. Já em 1971 a taxa geral foi de 16 por cento, baixando a da Engenharia para 28 por cento” (p. 11, Doc9, 1972). Essa circunstância gerou uma intensificação na prática de seleção de bolsistas, de modo a concluírem que “Os bons resultados de alguns cursos de nivelamento, os aperfeiçoamentos introduzidos nos critérios de

seleção e o melhor entrosamento com os responsáveis pelos cursos de mestrado permitiram baixar ainda mais os índices em 1972” (p. 11, Doc9, 1972). Os resultados tiveram maior expressão na área das Ciências da Engenharia, cuja quantidade de desistências caiu, porém “continuou mantendo a taxa mais alta, para 21 por cento, enquanto que a taxa geral, referente ao conjunto das áreas do conhecimento, isto é, ao total das bolsas, desceu para menos de 13 por cento” (p. 11, Doc9, 1972). Essa novidade mostra o uso da estatística para além das quantificações que já vinham sendo feitas. As estatísticas começaram a funcionar em um sentido de contribuir para a definição, através de dados, do foco das próximas ações da CAPES. Em alguma medida, a prática da estatística passou a funcionar, para as ações de governo da pós-graduação, como uma espécie de regulação interna (Foucault, 2022), um limite interno da CAPES.

Além das bolsas no país e no exterior distribuídas pela CAPES, a partir de 1972, aparecem também a quantificação de bolsas concedidas pelo Ministério do Planejamento e Coordenação Geral (MINIPLAN) (p. 11, Doc9, 1972). Os quadros disponíveis sobre bolsas no país e no exterior e de auxílios individuais concedidos mantêm a classificação dos cursos em cinco áreas de conhecimento (p. 14; p. 31; p. 39, Doc9, 1972). Entretanto, há algumas mudanças: a categoria de Ciências Básicas passou a ser nomeada de Ciências Exatas e da Natureza e seu campo de Matemática foi ampliado para Matemática e Informática; as Ciências da Saúde passaram a ser integradas pelo campo da Saúde Pública; as Ciências da Engenharia passaram a ser integradas por novos campos de Engenharia: Biomédica, Hidráulica, Naval, Nuclear, de Produção, Sanitária e Sistemas; e as Ciências Humanas voltaram a ser nomeadas de Ciências Humanas e Sociais, acrescidas de “afins” (p. 25; p. 34; p. 37, Doc9, 1972).

O *Relatório de Atividades* do ano de 1973 não apresenta quadros, tabelas ou gráficos com dados numéricos e estatísticos e com a classificação dos cursos utilizada. Há dois itens que apontam a existência de quadros que discriminam, pelas áreas e campos de conhecimento, a “procedência dos bolsistas e instituições a que se destinaram as bolsas no país em 1973 e respectivos aditamentos” (p. 5, Doc10, 1973) e “as bolsas-de-estudo no Exterior e auxílios-individuais de 1973 [...], a procedência dos bolsistas e os países onde realizam seus estudos pós-graduados” (p. 8, Doc10, 1973). Em relação às desistências de bolsas, já mencionadas em 1972, é apontado que “bons resultados de alguns cursos de nivelamento, os aperfeiçoamentos introduzidos nos critérios de seleção e o melhor entrosamento da CAPES com os cursos de mestrado ainda não foram suficientes para resolver de todo o problema”, porque “as desistências na área da Engenharia elevaram a taxa global para 14 por cento, contra 13 por cento em 1972” (p. 7, Doc10, 1973).

O que encontramos nesse *Relatório* é uma descrição, em meio a um texto sobre os auxílios concedidos a cursos, uma classificação das mesmas cinco áreas de 1971: C. Básicas, C. da Saúde; C. da Engenharia; C. Agrárias e C. Humanas (p. 11, Doc10, 1973). Sobre essa distribuição de auxílios, é afirmado, acerca das percentagens, que “A percentagem mais baixa das Ciências Agrárias é em boa parte corrigida pelo fato de que muitos projetos dessa área correm à conta das Ciências Básicas (Biologia e Estatística Agrícola), das Ciências Humanas (Sociologia Rural e Economia Rural) e da Engenharia (Irrigação)” (p. 11, Doc10, 1973).

Já em 1974, vê-se manter a classificação dos cursos em cinco áreas de conhecimento e campos de estudo em quadros diferentes: de bolsas no país, das atividades dos contemplados, de bolsas de estudo e auxílios individuais no exterior e a centros e cursos (p. 19; p. 20; p. 31; p. 43; p. 44; p. 45, Doc11, 1974). Entretanto, os quadros apresentam algumas mudanças: as Ciências Exatas e da Natureza voltaram a ser nomeadas de Ciências Básicas; as Ciências Agrárias passaram a ser integradas pelo campo de Alimentos; e as Ciências Humanas ganharam dois novos campos: de Ciências Políticas e de Comunicação (p. 19; p. 20; p. 31, Doc11, 1974). No *Relatório*, é explicado que a Assessoria de Programa da CAPES é dividida em três seções: de Bolsas no País, de Bolsas no Exterior e de Convênios. Especificamente a Seção de Convênios é voltada para “os casos de auxílios a centros e cursos de pós-graduação, e compreendendo um setor especial para a execução do Convênio MINIPLAN/CAPES” (p. 11, Doc11, 1974). A Seção de Bolsas no País, por sua vez, recebeu um total de 3.428 pedidos novos de bolsas (p. 12, Doc11, 1974), enquanto a Seção de Bolsas no Exterior apenas acrescentou que houve um aumento de 361 processos (p. 13, doc11, 1974).

Com quadros sobre a concessão de bolsas e auxílios, o *Relatório* de 1975 apresenta novos tipos de quantificações (p. 21 do pdf; p. 27 do pdf; p. 29 do pdf; p. 30 do pdf; p. 33 do pdf; p. 40 do pdf; p. 41 do pdf; Doc13, 1975). De modo padronizado, a CAPES passou a quantificar os cursos de acordo com as áreas e subáreas de conhecimento criadas pelo I PNPG, em 1975.

- 1) **Educação;**
- 2) **Ciências Exatas:** Física, Matemática, Química, Geociências;
- 3) **Ciências Biológicas;**
- 4) **Ciências Sociais:** Sociologia, Antropologia; Ciências Políticas; Filosofia, História, Geografia, Economia, Psicologia;
- 5) **Profissões Técnicas:** Engenharia;
- 6) **Profissões da Saúde:** Medicina, Odontologia, Farmácia, Nutrição, Enfermagem;

- 7) **Profissões Sociais:** Administração, Direito, Biblioteconomia, Comunicação, Arquitetura e Urbanismo, Serviço Social;
- 8) **Profissões Agro-Industriais:** Agronomia, Veterinária;
- 9) **Letras e Linguística;**
- 10) **Artes** (p. 21; p. 27; p. 29; p. 30; p. 33, p. 40; p. 41, Doc13, 1975).

Todavia, alguns quadros apresentam a classificação por áreas do PNPG e outros quadros apresentam por áreas e subáreas de conhecimento. De qualquer maneira, as áreas identificadas nos quadros correspondem às novas áreas do I PNPG. É interessante observar que há uma divisão de seis áreas básicas, sendo que uma delas, a Educação, é isolada; e mais quatro áreas profissionais. No PNPG, é apresentada a existência de “quatro áreas incluindo os chamados setores básicos e outras cinco relacionadas aos chamados setores profissionais” (Brasil, 2004, p. 153). Esse número de nove áreas não corresponde à quantificação realizada pelo Setor de Bolsas da CAPES, que discrimina dez áreas. Em decorrência dessa divergência, tomou-se o I PNPG (1975-1979) como um contraste dos *Relatórios de Atividades* da CAPES.

O I PNPG foi organizado em quatro partes: *Introdução, Análise da Evolução da Pós-Graduação no Brasil* (Dimensões das atividades, Processo de crescimento, Diagnóstico da situação atual - estabilização, desempenho e crescimento), *Objetivos e Diretrizes Gerais* (Institucionalização do sistema de pós-graduação, Elevação dos padrões de desempenho, Planejamento da expansão) e *Programas e Metas de Expansão* (Natureza da programação, Metas, Programas, Recursos financeiros, Medidas a curto prazo) (Brasil, 2004). Esse documento está disponível na página da CAPES de divulgação do [PNPG 2005-2010](#), apresentado como um dos seus anexos. Com o I PNPG é possível ter uma dimensão do SNPG até 1974. De acordo com o documento, havia, à época, cerca de 50 instituições de ensino superior que ofertavam cursos de pós-graduação. Das instituições, eram “25 federais, 10 estaduais e municipais e 15 particulares” (Brasil, 2004, p. 121). A CAPES havia quantificado um total de “158 áreas de concentração em mestrado e 89 áreas de concentração em doutorado, reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação; e 195 núcleos de mestrado e 68 de doutorado estão indicados como centros de excelência pelo Conselho Nacional de Pesquisas” (Brasil, 2004, p. 121).

Em relação à quantificação de pessoal de nível superior, “estavam envolvidos com as atividades de pós-graduação cerca de 7.500 professores, dos quais 50% doutores, 20% mestres, 12% livre-docentes e catedráticos e 18% sem titulação” (Brasil, 2004, p. 121). Dessa quantidade de docentes, o SNPG teria titulado, “até 1973, cerca de 3.500 mestres e 500 doutores, dos quais

cerca de 50% foram absorvidos pelo magistério e os demais pelo mercado profissional” (Brasil, 2004, p. 121). Sobre a separação em áreas básicas e áreas profissionais, o I PNPG justificava, no item *Minimização das linhas de pressão*, da seguinte maneira:

Com isto prevê-se que as áreas profissionais da graduação diretamente solicitadas pelo mercado profissional terão um melhor nível de oferta, aliviando muitas vezes a procura de melhor qualificação nos cursos de mestrado e doutorado, solução provisória e desgastante, conforme se observa até hoje. E, com isto, uma melhoria a curto prazo das condições de trabalho em toda a universidade, sem o que não será possível crescer da forma pretendida mais a longo prazo (Brasil, 2004, p. 147).

Essa intenção gerou também uma separação mais acentuada dos cursos de pós-graduação no sentido estrito (*stricto sensu*) - mestrado e doutorado - e cursos de pós-graduação no sentido lato (*lato sensu*) - aperfeiçoamento e especialização -. Um dos intuitos era a qualificação da educação superior e da pesquisa. Desse modo, a universidade teria que “atuar de forma mais sólida no seu próprio setor de recursos humanos e nas áreas que lidam com instrumentos fundamentais de produção científica e da qualificação profissional” (Brasil, 2004, p. 148). Assim, a área da Educação teria um papel relevante, pois “transmite às demais áreas os conceitos e as práticas de organização do próprio trabalho educacional”, e as ciências exatas, as ciências naturais, as ciências biológicas e as ciências sociais “constituem o repertório comum a todo o trabalho científico e ao preparo profissional nas áreas de tecnologia, profissões da saúde, profissões sociais e profissões agro-industriais” (Brasil, 2004, p. 148).

Nessa descrição do PNPG, é discriminada a área das Ciências Naturais que não aparece no *Relatório* de 1975. Essa área só será discriminada no *Relatório* de 1983, como um complemento, sendo chamada Ciências Exatas e Naturais. Também se observa que o I PNPG, em alguma medida, estipula uma posição do meio acadêmico, e especialmente da área da Educação, como um constituidor de repertório ao trabalho científico e ao preparo profissional. A área da Educação também foi priorizada nos Projetos Setoriais e Regionais que visavam “corrigir disparidades constatadas, prejudiciais ao crescimento equilibrado do País” (p. 11, Doc13, 1975). O projeto dedicado à área da Educação apresentava “uma abordagem geral da área, onde os problemas constatados são dimensionados e analisados em uma perspectiva global, e as soluções propostas procuram atender às funções e diretriz do PNPG, especialmente quanto à institucionalização do sistema” (p. 11, Doc13, 1975), de modo que se poderia alcançar uma melhoria da qualidade e controle da expansão do sistema de pós-graduação. Outro Projeto que centrava na área da Educação foi o Convênio Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN)/CAPES/SEG-MEC, que “possibilitou o envio, aos Estados Unidos da América, de

15 candidatos da área de Educação para cursos *stricto sensu* (mestrado), sendo 3 da Secretaria Federal do MEC e 12 das Secretarias Estaduais de Educação” (p. 25, Doc13, 1975). Os participantes do projeto estudaram em três áreas de especialização diferentes: Planejamento Educacional, Economia da Educação e Educação Especial.

De qualquer maneira, ao verificar os quadros dispostos no I PNPG com a discriminação de áreas de conhecimento, encontra-se apenas nove áreas. O que se observa é que a área de Artes, que aparece nos quadros dos *Relatórios de Atividades*, não está prevista no PNPG. Mesmo que não seja prevista, cursos na área de Artes existiam, de modo que, ao quantificarem as bolsas concedidas, principalmente as ofertadas por governos estrangeiros, a área de Artes é também discriminada somando um total de dez áreas de conhecimento.

Como esperado, os *Relatórios* de 1976, 1978¹⁷ e 1979, em relação às bolsas concedidas e aos auxílios, mantém-se a mesma classificação de 1975 (p. 4; p. 11; p. 19; p. 29, Doc14, 1976; p. 4; p. 5, Doc15, 1978; p. 1666 ou 13, Doc16, 1979), em acordo com o I PNPG (1975-1979). O que se percebe de diferença nos três *Relatórios* é um aumento na discriminação de subáreas do conhecimento e as áreas de Ciências Biológicas e de Profissões Técnicas, as quais não possuíam uma discriminação de subáreas, passando a ser complementadas. A área de Ciências Exatas, em 1976, recebeu o acréscimo das subáreas de Física e Astronomia, Informática (Ciências da Computação) e Estatística (p. 11, Doc14, 1976). A área de Ciências Sociais também recebeu o acréscimo da subárea de Filosofia e Teologia (por vezes, os quadros discriminam apenas Filosofia e outras vezes discriminam Filosofia e Teologia). A área de Ciências Biológicas, em 1978, recebeu pela primeira vez uma discriminação de subáreas, quais sejam: Morfologia (Anatomia, Histologia, Embriologia), Biologia, Bioquímica, Fisiologia, Farmacologia, Microbiologia e Imunologia, Parasitologia, Genética, Imunologia, Zoologia, Entomologia, Botânica, Ecologia e Biofísica (p. 4, Doc15, 1978).

Também em 1978, a área de Profissões Técnicas recebeu a discriminação das subáreas de Engenharias que a compõe: Engenharia Química, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Eletrônica, Comunicação, Engenharia Metalúrgica, Materiais e Minas, Engenharia Civil, Engenharia Nuclear, Engenharia Aeroespacial, Engenharia Naval, Engenharia de Sistemas, Engenharia Biomédica e Engenharia de Produção (p. 4, Doc14, 1976). A área de Profissões da Saúde foi complementada, em 1976, pela subárea de Educação Física e, em 1978, a subárea de Medicina foi complementada por várias especialidades: Anatomia Patológica, Medicina Interna, Cardiologia, Medicina Tropical, Gastroenterologia, Endocrinologia,

¹⁷ Não há relatório referente ao ano de 1977.

Pneumologia, Nefrologia, Neurologia, Dermatologia, Hematologia, Reumatologia, Cirurgia Geral, Cirurgia Torácica, Cirurgia Gastroenterológica, Angiologia, Ortopedia e Traumatologia, Oftalmologia, Otorrinolaringologia, Pediatria, Ginecologia, Medicina Preventiva e Saúde, Pública, Psiquiatria, Radiologia e Nutrologia (p. 5, Doc15, 1978). Já a área de Profissões Agroindustriais recebeu, em 1976, o acréscimo das subáreas de Alimentos - Ciência e Tecnologia (p. 11, Doc14, 1976) e, em 1979, das subáreas de Florestas e de Zootecnia (p. 1666 ou 13, Doc16, 1979).

Durante esse período do I PNPG (1975-1979), o Programa de Bolsas para o exterior registrou um aumento na concessão de bolsas, de modo que, “de 160 bolsas concedidas em 1974, passou a 396, em 1975, atingindo o total de 625 em 1976” (p. 6, Doc14, 1976). Além disso, em 1979, registrou um novo processo de seleção: uma pré-seleção. A pré-seleção “permitiu à CAPES criar mecanismos que melhoraram a escolha de universidades por parte de estudantes de carreiras menos consolidadas ou oriundos de centros jovens” (p. 1656 ou 3, Doc16, 1979). A pré-seleção foi acrescida, pois a livre escolha por parte do candidato foi considerada prejudicial para aqueles que dispunham de um nível de informações menor sobre as instituições estrangeiras. Por isso, a “combinação da pré-seleção e entrevista pode tornar-se um instrumento de orientação e aconselhamento” (p. 1656 ou 3, Doc16, 1979), de modo que a CAPES passou a valer-se de uma biblioteca de publicações sobre os cursos nos países que receberiam os candidatos e iniciou um sistema de consultores nas diferentes áreas de conhecimento no próprio país de destino. Os primeiros países que tiveram esse sistema implantado foram a Alemanha, a França e os EUA¹⁸ (p. 1656 ou 3, Doc16, 1979).

Em relação às bolsas concedidas no país, o *Relatório* de 1975 apresenta a criação do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), que passou a oferecer às IES cotas de bolsas para treinamento pós-graduado de seus professores, aparecendo a partir desse momento em todos *Relatórios de Atividades*. O PICD vai ser dividido, em 1978, em três linhas: I - Pós-Graduação “*stricto sensu*”; II - Pós-Graduação “*lato sensu*”; III - Projeto de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (p. 97, Doc15, 1978). Em 1994, receberá o acréscimo da letra T, sendo nomeado então de Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT). Ainda em 1975, houve a criação de outro programa dentro dele, o Programa Nacional de Professores de Instituições de Ensino Superior (PROCAPIES), com o intuito “promover a qualificação de docentes não atendidos pela pós-graduação “*lato sensu*”, assim como a melhoria

¹⁸ Curiosamente, são desses três países os modelos de neoliberalismo que Foucault tomou para estudar no curso do Collège de France, de 1978 a 1979 - *Nascimento da Biopolítica* (2023).

do ensino de graduação do País, através de cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização nos diversos setores e áreas do conhecimento” (p. 20, Doc15, 1978).

Ainda sobre as bolsas concedidas no país, mas por Demanda Social (DS), o *Relatório* aponta que passaram a ter, nas equipes de entrevistadores dos candidatos, um professor de cada área do conhecimento, de modo que “os candidatos fossem entrevistados por profissionais de sua própria área ou de área afim” (p. 10, Doc15, 1978). O aprimoramento da seleção de bolsistas também se constituiu em “uma avaliação do candidato em termos de seu potencial acadêmico-profissional e do plano de estudos” (p. 10, Doc15, 1978, grifo nosso).

Já em 1979, emergiu uma nova modalidade de bolsas com o Programa nas Artes. Se, em 1975, a área de Artes não era prevista no I PNPG, em 1979, passou a ter um programa específico. Isso se deu porque, “ao que parece, este é um assunto no qual os formatos tradicionais de preparação e o processo de seleção são questionáveis” (p. 1659 ou 6, Doc16, 1979). Portanto, o Setor de Bolsas passou a repensar as suas práticas, de maneira “a tornar os programas mais sintonizados com as particularidades da área. Um programa de estágios de técnicos de cinema em Hollywood está em fase de articulação com a Embrafilme e o Itamaraty” (p. 1659 ou 6, Doc16, 1979).

Ao que parece, o ano de 1980 foi diretamente afetado pelo processo de redemocratização do Brasil. Os dois *Relatórios de Atividades* referentes ao ano de 1980 apresentam, em um, um projeto de Educação para o país (Doc17, 1980), e, em outro, um Plano de Ações da CAPES (Doc18, 1980). O Plano de Ações apresenta, apenas uma única vez, uma classificação de áreas de conhecimento de cursos de mestrado que corresponde à mesma classificação de 1975 (p. 101 do pdf, Doc18, 1980), e indica, em outra parte do texto, as subáreas (p. 31, Doc18, 1980) da CAPES:

- 1) **Ciências Biológicas:** Biologia, Bioquímica, Botânica, Fisiologia, Genética, Imunologia, Microbiologia, Morfologia, Parasitologia, Oceanografia Biológica;
- 2) **Ciências Exatas:** Física, Matemática, Química, Meteorologia;
- 3) **Ciências Sociais:** Economia;
- 4) **Profissões Técnicas:** Engenharia Civil (ênfase em Habitação Popular);
- 5) **Profissões da Saúde:** Medicina Preventiva e Saúde Pública, Medicina Tropical, Enfermagem Comunitária, Educação Física, Nutrição, Odontologia, Pediatria;
- 6) **Profissões Sociais:** Administração de Pequenas Empresas, Biblioteconomia e Ciências da Informação, Arquitetura (para habitações populares) e Urbanismo;

- 7) **Profissões Agro-Industriais:** Ciência e Tecnologia de Alimentos, Veterinária, Zootecnia, Fitotecnia, Solos e Engenharia Agrícola, Agronomia.
- 8) **Letras e Linguística:** Língua Portuguesa (p. 33, Doc18, 1980).

O Plano de Ações também apresenta uma série de tabelas, sendo que a mais completa é a de *Evolução da taxa de crescimento das desistências na pós-graduação por área de conhecimento e nível 1975-1981*¹⁹, no qual são apresentadas todas as subáreas de conhecimento que aparecem em várias outras tabelas, gráficos e quadros: Economia; Engenharia; Administração; Direito; Medicina; Odontologia; Agronomia; Veterinária; Ciências Exatas; Prof. Agro-Indust.; Ciências Biológicas; Ciências Sociais e Humanas; Letras; Educação; Matemática; Química; Física; Psicologia; Farmácia (p. 55; p. 56; p. 57; p. 58; p. 59; p. 60; p. 61; p. 63; p. 64; p. 65; p. 66; p. 67; p. 68; p. 69; p. 70; p. 71; p. 72; p. 73; p. 74; p. 75; p. 76; p. 77; p. 89; p. 90; p. 91 do pdf²⁰, Doc18, 1980).

Também há uma outra classificação apresentada no *Relatório* de 1980, que se refere à distribuição da titulação do corpo docente nas universidades por área de conhecimento, sendo as seguintes áreas discriminadas:

- | | | |
|---|---|---|
| 1) Arquitetura; | 6) Enfermagem/
Farmácia/Nutrição
(Saúde); | 17) Ciências Sociais e
Humanas; |
| 2) Artes:
Comunicação/
Música; | 7) Medicina; | 18) Geociências; |
| 3) Biblioteconomia
Documentação; | 8) Odontologia; | 19) Física; |
| 4) Economia,
Administração,
Contabilidade,
Estudos
Socioeconômicos,
Ciências
Contábeis; | 9) Ciências
Biológicas; | 20) Ciências Exatas; |
| 5) Educação Física; | 10) Engenharias; | 21) Agronomia; |
| | 11) Letras; | 22) Profissões Agro-
Industriais; |
| | 12) Veterinárias; | 23) Psicologia; |
| | 13) Direito; | 24) Serviço Social; |
| | 14) Matemática; | 25) Matemática e
Estatística; |
| | 15) Química; | (p. 79 do pdf; p.
105 do pdf, Doc18,
1980). |
| | 16) Educação; | |

¹⁹ Esse relatório apresenta uma série de tabelas e quadros de anos posteriores a 1980, seguindo um certo padrão na classificação dos cursos.

²⁰ Todas as páginas identificadas nessa referência correspondem às páginas do pdf.

Em relação à concessão de bolsas, é apresentado, no Projeto (Doc17, 1980), o Programa de Bolsas no Exterior, com o objetivo de

permitir o envio de docentes e técnicos ao exterior para se especializarem em metodologia de ensino de primeiro grau, com ênfase na área de ciências, em programas que atendam a crianças oriundas de famílias de baixa renda e pouco desenvolvimento cultural das áreas periféricas dos aglomerados urbanos e das áreas remanescentes do meio rural (p. 28, Doc18, 1980).

Aqui, observa-se uma modificação no discurso relativo à concessão de bolsas e o aparecimento da noção de área de ciências. Antes, as bolsas eram concedidas conforme a disponibilidade e o interesse dos candidatos. Em 1980, entretanto, as bolsas no exterior estavam voltadas especificamente para o envio de docentes e técnicos para a especialização em metodologias do ensino de primeiro grau. Em relação a bolsas no país, foi acrescentado um parágrafo, no qual há uma anotação “não”, dando o indicativo de que seria retirado do *Relatório* final. No parágrafo, afirma-se que serão contemplados, em nível de pós-graduação “stricto sensu”, “quadros docentes dos estabelecimentos isolados de ensino superior do País, dando ênfase à participação de docentes das instituições localizadas nas cidades de pequeno e médio porte” (p. 28, Doc18, 1980).

Já o discurso das metodologias de ensino reaparece no *Relatório* (Doc18, 1980), quando a CAPES apresenta algumas metas. A primeira meta afirmava que, ao pretender fortalecer o sistema de ensino de primeiro grau utilizando o ensino superior, utilizaria “sobretudo a área da educação”, “através de cursos de aperfeiçoamento e/ou especialização para docente das Faculdades de Educação” (p. 24, Doc18, 1980). Esses cursos teriam “ênfase no estudo de metodologias de ensino para as diversas áreas do conhecimento e de reformulação curricular” (p. 25, Doc18, 1980). É nesse sentido que a área de Educação aparece, junto dos Técnicos em Educação, como fatores importantes para dar conta das necessidades de treinamento de formação de recursos humanos (p. 31, Doc18, 1980). Os cursos que seriam ofertados naquele ano na área de Educação considerariam as seguintes disciplinas básicas: Administração da Educação, Planejamento e Avaliação Educacionais, Ensino-Aprendizagem, Tecnologia Educacional, Avaliação da Aprendizagem; Educação Permanente e Educação de Adultos; e Educação Rural e Educação Especial (p. 34, Doc18, 1980).

O *Relatório* do ano de 1982 tem um expressivo detalhamento relativo à concessão de bolsas e outros programas. Isso pode estar associado à publicação do II PNPG (1982-1985). O documento do II PNPG, que também está disponibilizado em Anexo ao PNPG de 2005-2010, não é composto por tabelas, quadros ou qualquer indicativo relativo à classificação dos cursos

de graduação ou pós-graduação. Inclusive, o II PNPG é relativamente menor do que o I PNPG. De qualquer forma, é possível identificar no *Relatório de Atividades* de 1982 e 1985, através de 13 tabelas e quadros disponíveis sobre a concessão de bolsas, o modo como as áreas e subáreas de conhecimento estavam sendo classificadas. O *Relatório* de 1983 não apresenta, em nenhum dos quadros e tabelas disponíveis, uma classificação dos cursos por área e subárea de conhecimento. As áreas e subáreas discriminadas a partir dos *Relatórios de Atividades* de 1982 e 1985 são as seguintes:

- 1) **Artes:** Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas, Dança e Cinema;
- 2) **Ciências Biológicas:** Biologia, Bioquímica, Botânica, Fisiologia, Genética, Imunologia, Microbiologia, Morfologia, Parasitologia;
- 3) **Profissões da Saúde:** Medicina, Nutrição, Farmácia, Enfermagem, Odontologia, Educação Física;
- 4) **Ciências Exatas e da Terra:** Astronomia, Física, Estatística, Matemática, Informática, Química, Geociências;
- 5) **Engenharia:** Engenharia Aeroespacial, Engenharia Biomédica, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Eletrônica, Engenharia da Comunicação, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica, de Materiais e Minerais, Engenharia Naval, Engenharia Nuclear, Engenharia de Produção, Engenharia de Desenvolvimento Industrial, Engenharia Química, Engenharia de Sistemas, Engenharia de Transportes;
- 6) **Ciências Humanas e Sociais:** Antropologia, Sociologia, Ciência Política, Demografia, Economia, Educação, Filosofia, Geografia, História, Letras, Linguística, Psicologia;
- 7) **Profissões Sociais:** Administração, Arquitetura, Urbanismo, Ciência da Informação, Comunicação, Direito, Serviço Social;
- 8) **Profissões Agroindustriais:** Agronomia, Recursos Florestais, Medicina Veterinária, Zootecnia, Alimentos, Engenharia Agrícola (p. 43; p. 44; p. 45; p. 47; p. 48; p. 73; p. 74; p. 75; p. 82; p. 83; p. 84; p. 97; p. 125; p. 127; p. 128; p. 135; p. 150, Doc19, 1982).

Observa-se que as áreas de Artes e de Ciências Biológicas não tiveram discriminação de subáreas de conhecimento. Entretanto, no Relatório de 1982 (Doc19), foi apresentado o Projeto de Capacitação de Docentes em Artes (PCD-Artes), para o qual foram eleitas subáreas críticas em Artes, as quais foram identificadas nessa lista. As áreas de conhecimento anteriormente em Educação e de Letras e Linguística passaram a ser subáreas da área de Ciências Humanas e Sociais, o que, no I PNPG, era nomeado apenas de Ciências Sociais. A

área de Artes, que no IPNPG não foi nem nomeada, passou a ser discriminada no primeiro item das tabelas e quadros da CAPES. A área das Profissões da Saúde passou a ser integrada pela subárea de Educação Física. A área de Ciências Exatas passou a ser complementada, de modo que sua categoria passou a ser identificada como Ciências Exatas e da Terra. As antigas Profissões Técnicas passaram a ser nomeadas apenas de área de Engenharia, tendo as subáreas da engenharia discriminadas. A área de Profissões Sociais passou também a ser complementada pela subárea da Ciência da Informação. E, por último, a área de Profissões Agroindustriais foi complementada pelas subáreas de Recursos Florestais, Zootecnia, Alimentos e Engenharia Agrícola.

Em 1982, no *Relatório de Atividades* (Doc19, 1982), a Coordenadoria de Bolsas no Exterior (CBE) aponta que as bolsas e auxílios foram concedidos a estudantes de todas as áreas de conhecimento e que, em algumas áreas, havia programas específicos que apresentaram deficiências. É interessante que, neste ano, é declarado que as bolsas são distribuídas prioritariamente para o nível de doutorado e pós-doutorado. Em casos excepcionais poderiam conceder auxílios e bolsas para especialização e mestrado e para participação em congressos internacionais. Em relação ao processo de seleção dos candidatos, houve uma incrementação, sendo agora quatro fases: pré-seleção, entrevista, análise por Consultoria Científica e análise pela assessoria técnica e aprovação do CD. O objetivo da CBE era visar “a formação de recursos humanos qualificados para exercerem atividades de docência e pesquisa em nossas universidades, e o treinamento de técnicos de alto nível para o setor público e privado” (p. 37, Doc19, 1982).

Em relação à concessão de bolsas no exterior, havia ainda o Programa de Bolsas do DAAD (p. 142, Doc19, 1982), o qual destinava 40 bolsas anuais para o Brasil desde 1978. A CAPES complementava a bolsa com a concessão de passagens internacionais aos selecionados. Também, por outros convênios internacionais, foram apontadas as seguintes áreas para intercâmbio internacional: Pesquisa de Biologia Marinha; Simples assistência; Couros; Tecido Conjuntivo; Intercâmbio amplo; Odontologia; Intercâmbio amplo; Hidrologia; Investigação Conjunta; Esporte; Intercâmbio amplo; Intercâmbio de experiências; Intercâmbio amplo (p. 136, Doc19, 1982).

Já a Coordenadoria de Bolsas no País (CBP) passou a estipular uma cota de bolsas novas para recém-graduados (RG), concessões dadas a partir da análise da titulação do corpo docente do departamento solicitante, “assim como RGs em treinamento, área de conhecimento e prioridades institucionais. Deve ser ressaltado que o objetivo foi o de vincular a concessão de bolsas de recém-graduados a departamentos específicos” (p. 17, Doc19, 1982). Outros três

programas foram apresentados: Programa de Apoio a Teses em Áreas Específicas, Programa Especial de Treinamento (PET) e Apoio a Cursos de Pós-Graduação “Lato Sensu” (p. 12, Doc20, 1982).

O Programa de Apoio a Teses concedia bolsas de estudo especiais e, quando possível, bolsas para cobrir gastos da execução das pesquisas. Essas bolsas eram divulgadas pela CAPES com a recomendação de temas a serem estudados, de modo que havia uma comissão específica de consultores da CAPES e de técnicos indicados pelos copatrocinadores para analisar os pedidos. O PET estava voltado para “alunos de graduação que revelarem pendores especiais para a atividade acadêmica e científica”, tendo como objetivo “melhorar a qualidade do ensino nos cursos de graduação e melhorar o nível de preparo dos candidatos a cursos de pós-graduação” (p. 12, Doc20, 1982). Um critério estabelecido pelo programa era que as IES deveriam realizar pesquisa e ensino de reconhecida qualidade dentro da sua área de conhecimento. Os recursos relacionados eram bolsas para alunos, para material bibliográfico, para o professor-tutor, para custos indiretos. As bolsas eram concedidas em parceria com órgão público ou privado “interessado na formação de recursos humanos em determinadas áreas do conhecimento, podendo, portanto, envolver grupos de bolsistas em diversas universidades brasileiras” (p. 12, Doc20, 1982). O apoio a cursos de pós-graduação “lato sensu”, por sua vez, alcançava todas as áreas de conhecimento. Contudo, o Programa dava prioridade para “as disciplinas básicas dos currículos de graduação, com o objetivo de alcançar um maior efeito multiplicador” (p. 13, Doc20, 1982).

No *Relatório* de 1979 a 1984, há uma série de tabelas, quadros e gráficos que utilizam a mesma classificação de 1982 (p. 14; p. 15; p. 16; p. 17; p. 18; p. 19; p. 20; p. 63²¹ do pdf, Doc22, 1979-1984); tabelas que utilizam a classificação de 1988²², tendo um total de nove áreas do conhecimento, com a área de Ciências Fisiológicas (p. 14; p. 15; p.16; p. 17; p. 18, Doc22, 1979-1984); dois gráficos que utilizam a classificação de 1988, com oito áreas de conhecimento, sem a área de Artes (p. 12; p. 13, Doc22, 1979-1984); e uma tabela que utiliza uma classificação de oito áreas de conhecimento, diferentes das de 1982. Segue a classificação que se refere ao ano de 1984 e está no *Relatório* de 1982:

- 1) Ciências Exatas e da Terra;
- 2) Ciências Biológicas;
- 3) Engenharias;

²¹ Todas as páginas identificadas nesta referência correspondem às páginas do pdf.

²² Será apresentada mais adiante, no *Relatório de Atividades* de 1988.

- 4) Ciências da Saúde;
- 5) Ciências Agrárias;
- 6) Ciências Sociais Aplicadas;
- 7) Ciências Humanas;
- 8) Linguística, Letras e Artes (p. 56 do pdf, Doc22, 1979-1984).

As áreas observadas na classificação acima não se referem às áreas do II nem do III PNPG. Essa classificação aparece novamente em 1988, em relação ao Acordo CAPES/COFECUB²³ (p. 39, Doc26, 1988), e em 1989, em relação a auxílios concedidos a cursos de pós-graduação (p. 15; p. 20, Doc27, 1989).

Em 1985, por sua vez, aparecem dois quadros que não seguiram o padrão nem do *Relatório* de 1979-1984 nem do *Relatório* de 1988. As duas classificações foram: A) 1. Artes; 2. Ciências Biológicas; 3. Profissões da Saúde; 4. Ciências Exatas e da Terra; 5. Engenharia; 6. Ciências Humanas e Sociais; 7. Profissões Sociais; 8. Profissões Agro-Industriais (p. 30, Doc23, 1985); e B) 1. Ciências Agrárias; 2. Ciências Exatas e Tecnológicas; 3. Ciências Biológicas; 5. Profissões da Saúde; 6. Ciências Humanas e Sociais; 7. Artes; 8. Letras (p. 47, Doc23, 1985). Ambas classificações utilizaram oito áreas de conhecimento.

Relativos ao período do III PNPG (1986-1989), o *Relatório* de 1987 apresenta, em relação ao Programa de Avaliação da CAPES, que, naquele ano, foram avaliados 450 cursos de mestrado e 175 cursos de doutorado. Na avaliação, teriam sido envolvidas as seguintes áreas de conhecimento: Informática; Letras; Matemática e Estatística; Educação Física; Serviço Social; Geociências; Química; Farmácia; Administração; Biblioteconomia; Ciências Fisiológicas; Física; Odontologia; Direito; Educação; Enfermagem; Engenharias; Antropologia; Ciência Política; História; Sociologia (p. 58, Doc25, 1987). Entre elas, observa-se a área de Educação. Contudo, não há uma discriminação de áreas e de subáreas de conhecimento. Já o *Relatório de Atividades* de 1988 apresenta um quadro de concessão de bolsas no exterior que permite uma visualização da classificação dos cursos, além de um outro quadro sobre os projetos interuniversitários. Contudo, ambos apresentam apenas as áreas de conhecimento e não as subáreas. O III PNPG (Brasil, 1986), disponibilizado como anexo do PNPG de 2005 - 2010, também não apresenta nenhum quadro ou tabela com a discriminação de áreas de conhecimento. O que se conseguiu identificar foram nove áreas de conhecimento:

²³ Acordo de Cooperação Universitária entre o Brasil e a França.

- 1) Artes;
- 2) Ciências Biológicas;
- 3) Ciências Fisiológicas;
- 4) Profissões da Saúde;
- 5) Ciências Exatas e da Terra;
- 6) Engenharias;
- 7) Ciências Humanas e Sociais²⁴;
- 8) Profissões Sociais;
- 9) Profissões Agroindustriais (p. 18, Doc26, 1988).

Em relação ao II PNPG, vemos a manutenção da classificação dos cursos utilizada anteriormente. Nesse novo período, o que se percebe é o acréscimo de uma nona área de conhecimento: Ciências Fisiológicas. Porém, não é possível identificar, nos *Relatórios* nem no III PNPG, as suas subáreas. Em relação aos programas de concessão de bolsas, tanto no país quanto no exterior, não é apresentada nenhuma modificação no funcionamento; apenas em 1988 são apresentados dados quantitativos das concessões. “Em 1988 este Programa teve um crescimento muito significativo, com a concessão de mais de 1.000 bolsas novas e a renovação de 600 bolsas. Além disso, mais de 800 auxílios para visitas, estágios e participação em congressos foram concedidos” (p. 7, Doc26, 1988).

A partir desse período, não é identificado um IV PNPG. Contudo, no documento do PNPG de 2005-2010 (Brasil, 2004), há um item intitulado *2.1 A construção do IV PNPG e suas diretrizes*, no qual se discorre sobre o porquê da não existência de um documento IV PNPG. É narrado que,

No final de 1996, como resultado da programação estabelecida pela referida Comissão Executiva, ocorreu o Seminário Nacional ‘*Discussão da Pós-Graduação Brasileira*’, que contou com a presença de aproximadamente uma centena de pessoas, entre as quais destacavam-se pró-reitores, representantes da comunidade acadêmica, da Associação Nacional de Pós-Graduandos - ANPG, representantes de órgãos públicos e agências de fomento. O Seminário foi aberto pelo Ministro da Educação e pelo Presidente da CAPES (Brasil, 2004, p. 16).

Ainda, a partir desse evento, teria sido publicado um documento intitulado *Discussão da Pós-Graduação Brasileira*, que continha estudos relativos a aspectos fundamentais para a formulação de um IV PNPG. Narra-se, no PNPG (2005-2010), que teriam sido escritas várias

²⁴ No segundo quadro, as Ciências Humanas estão separadas das Ciências Sociais.

versões do IV PNPG, porém “uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o Documento Final se concretizasse num efetivo *Plano Nacional de Pós-Graduação*” (Brasil, 2004, p. 17). Talvez a explicação para não se identificar uma classificação de referência para a produção de dados estatísticos nos próximos anos seja a de que não foi produzido um IV PNPG oficial após a promulgação da Constituição de 1988.

Em 1989, último ano do III PNPG, não há quadros relativos à concessão de bolsas, mas há dois quadros relativos a auxílio aos cursos de pós-graduação, nos quais é possível observar uma mudança na classificação dos cursos. Entretanto, assim como no *Relatório* de 1988, não há discriminação de subáreas. Entre 1988 e 1989, há uma diferença na classificação, mesmo que para ambos os anos se tenha o mesmo PNPG como orientador das atividades. Observa-se que a área de Artes é acrescida de Linguística e Letras; as Profissões da Saúde, Sociais e Agroindustriais e as ciências fisiológicas desaparecem da classificação; as Ciências Humanas estão separadas das Ciências Sociais, que passaram a ser qualificadas de Aplicadas; as Profissões Agroindustriais e da Saúde foram transformadas em Ciências Agrárias e Ciências da Saúde (p. 15; p. 16, Doc 27, 1989). Essas mudanças são interessantes na medida em que, no próximo ano (1990), o primeiro ano que não possui um PNPG de referência, há dois quadros que apresentam duas classificações diferentes. O primeiro deles, que apresenta Grupo por área de conhecimento (a noção de Grupo refere-se aos grupos de bolsistas do PET), utiliza a classificação do ano de 1988 (p. 12, Doc28, 1990), e o segundo, que apresenta dados de bolsas no país, utiliza a classificação de 1984 e 1989 (p. 56 do pdf, Doc22, 1979-1984; p. 15 do pdf, Doc28, 1990). Essa mesma situação se repete em 1991, com a adição da área de Ciências Fisiológicas (p. 18 do pdf; p. 22, Doc29, 1991) em ambos os quadros (no que utiliza a classificação das Profissões - do PET - e no que não a utiliza - das bolsas de estudo no exterior).

No ano de 1991, aparece no *Relatório* um novo programa de bolsas: Programa de Bolsas de Dedicção Acadêmica. Essas bolsas tinham “como finalidade o estímulo ao desenvolvimento da qualidade e produtividade do ensino” (p. 11, Doc29, 1991) e, para isso, ofereciam condições para que professores de larga experiência permanecessem nas instituições universitárias públicas, de modo poderiam desenvolver, “além das atividades de ensino e pesquisa, um trabalho adicional de orientação e formação de alunos, associado à constituição de núcleos de excelência nas diferentes áreas do conhecimento” (p. 12, Doc29, 1991). Contudo, não especifica as áreas de conhecimento que estariam envolvidas no Programa. Em 1992, também não há nenhum quadro que possa especificar melhor as áreas de conhecimento, apenas um item no qual são apresentadas informações sobre o Pós-Doutorado. Esse item apresenta as

áreas para as quais bolsas foram concedidas a professores vinculados a IES ou de Pesquisa em nível nacional: Ciências Biológicas, Agrárias, Educação Física, Astronomia e Química (p. 34, Doc30, 1992).

O relatório de 1994, por sua vez, em uma tabela, discriminou oito áreas, as mesmas de 1989. Entretanto, essas áreas foram nomeadas de Grande área²⁵ (p. 23, Doc31, 1994). Talvez, essa denominação esteja relacionada ao que foi apresentado no item *Concessão de Bolsas para Cursos com Conceitos “A” e “8”* (p. 14, Doc31, 1994). Devido à “disparidade dos critérios utilizados pela CAPES e pelo CNPq, no atendimento de um mesmo universo de cursos de mestrado e doutorado, gerava distorções que comprometiam o desempenho do sistema de pós-graduação” (p. 14, Doc31, 1994), a CAPES e o CNPq negociaram o estabelecimento de uma política unificada. Para tal, foram definidas duas etapas, sendo que, na primeira etapa, haveria a “definição do volume de bolsas a ser assegurado a cada grande área e subárea do conhecimento” (p. 14, Doc31, 1994). Vê-se aparecer aqui a primeira nomeação de uma grande área, de modo que as áreas que compunham a grande área continuavam a ser consideradas subáreas. Contudo, na seção *Ampliação do Número de Comissões de Avaliações de Cursos*, apresenta-se que “Foi definido um novo esquema de reagrupamento de áreas e subáreas e aprovada a ampliação, de 26 para 42, do número de comissões de avaliação” (p. 7, Doc31, 1994). Mais adiante no *Relatório*, aparece, na seção *Criação da Comissão Instrutora de Assuntos Gerais*, que ela seria composta “por Presidente e pelos Diretores da CAPES e por oito coordenadores, representantes das grandes áreas” (p. 8, Doc31, 1994).

Já no ano de 1996, observa-se duas práticas de classificação diferentes. A primeira prática de classificação aparece na *Ata da VII Reunião Ordinária do Conselho Superior*, acrescida ao *Relatório de Atividades* de 1996, na qual há a identificação de três representantes escolhidos por área para compor a Comissão de Implementação do Programa de Apoio a Núcleos de Excelência do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). As áreas identificadas na ata foram quatro: Ciências Exatas e da Terra; Ciências da Vida; Ciências Humanas e Sociais; Tecnologia (p. 5, Doc32, 1996). Não é possível saber se essas áreas são Grandes áreas ou se são áreas específicas para as quais o MCT solicitou representantes. O que é possível recuperar, a partir de uma análise desenvolvida por Rosali Fernandez de Souza (2004), é que, na década de 1990, houve uma revisão da classificação das grandes áreas por parte do CNPq e da CAPES. Antes da revisão, as grandes áreas citadas pela pesquisadora são as mesmas da classificação de

²⁵ Essa expressão já teria sido usada em 1988 e em 1990, na descrição do Sistema de Acompanhamento e Avaliação da CAPES (p. 10, Doc26, 1988; p. 33, Doc28, 1990). Entretanto, tal expressão não foi utilizada ao longo dos relatórios até 1994. As expressões utilizadas eram área e subárea.

1989. Mesmo que tenha havido uma revisão das áreas, nos *Relatórios de Atividades* da CAPES, é mantida a classificação de 1989, com acréscimo, por vezes, de uma categoria Outros, outras vezes, Multidisciplinar ou Multidisciplinar e Ensino e/ou Multidisciplinar e Ensino de Ciências Exatas.

A segunda prática de classificação que aparece no *Relatório* é a discriminação das subáreas para as quais foram concedidos auxílio viagem e bolsas de estudos em 1996:

- | | | |
|-----------------------|----------------------|-------------------------|
| 1) Administração; | 14) Desenho | 32) Letras/Linguística; |
| 2) Antropologia; | Industrial; | 33) Matemática; |
| 3) Arquitetura e | 15) Direito; | 34) Medicina; |
| Urbanismo; | 16) Ecologia e Meio | 35) Medicina |
| 4) Artes; | Ambiente; | Veterinária; |
| 5) Ciências Agrárias | 17) Economia; | 36) Museologia; |
| I; | 18) Educação; | 37) Nutrição; |
| 6) Ciências e | 19) Educação Física; | 38) Oceanografia; |
| Tecnologia | 20) Enfermagem; | 39) Odontologia; |
| Alimentos; | 21) Engenharias I; | 40) Planejamento |
| 7) Ciências | 22) Engenharias II; | Urbano e |
| Biológicas I; | 23) Engenharias III; | Regional; |
| 8) Ciências | 24) Engenharias IV; | 41) Psicologia; |
| Biológicas II; | 25) Farmácia; | 42) Química; |
| 9) Ciências | 26) Filosofia; | 43) Saúde Coletiva; |
| Biológicas III; | 27) Fisioterapia e | 44) Serviço Social; |
| 10) Ciência da | Terapia | 45) Sociologia; |
| Computação; | Ocupacional; | 46) Teologia; |
| 11) Ciência da | 28) Física/ | 47) Turismo; |
| Informação; | Astronomia; | 48) Zootecnia |
| 12) Ciência Política; | 29) Geociências; | (p. 49; p. 50, Doc32, |
| 13) Comunicação; | 30) Geografia; | 1996). |
| | 31) História; | |

Observa-se uma quantidade de 48 áreas de conhecimento. Se formos considerar que as Ciências Biológicas estão divididas em três áreas e as Engenharias em quatro áreas, poderíamos contabilizar um total de 43 áreas de conhecimento. Essas duas práticas vão se repetir nos

Relatórios de 1998, 1999, 2000 e 2002, tendo pouquíssimas alterações nos nomes das classificações.

O *Relatório* de 1997, contudo, não apresenta nenhum quadro com o qual se possa perceber a forma de classificação dos cursos. Há a identificação de áreas de conhecimento selecionadas para integrarem o PADCT, financiado pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) do Banco Mundial. As áreas selecionadas foram consideradas associadas a setores que permitiriam a “consolidação da infra-estrutura de serviços essenciais ao bom funcionamento do Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico” (p. 64, Doc33, 1997). As áreas selecionadas foram: 1) Biotecnologia; 2) Ciências Ambientais; 3) Educação para Ciências; 4) Geociências e Tecnologia Mineral; 5) Instrumentação; 6) Novos Materiais; 7) Química e Engenharia Química; 8) Informação em C&T; 9) Manutenção; 10) Planejamento e Gestão em C&T; 11) Provimento de Insumos Essenciais; e 12) Tecnologia Industrial Básica. De qualquer forma, em relação à Avaliação de 1998, foi afirmado que seriam “formados 42 comitês, representando as áreas de conhecimento” (p. 13, Doc33, 1997).

Em 1998, observa-se as duas práticas classificatórias identificadas no *Relatório* de 1996. Contudo, ambas têm alterações nos nomes das categorias ou na quantidade delas. A primeira prática de classificação em Grandes áreas é feita em mais de uma forma. A primeira forma utiliza a classificação: 1) tal como em 1989, em oito Grandes áreas (Doc34, 1998); 2) em duas tabelas, indica apenas seis delas: Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais/Aplicados; Ciências Humanas (Doc34, 1998); 3) com o acréscimo de uma Grande área Multidisciplinar, totalizando nove Grandes áreas (Doc34, 1998); e 4) com o acréscimo de duas Grandes áreas Multidisciplinar e Especialização, totalizando dez Grandes áreas (Doc34, 1998). Em uma dessas tabelas, a Grande área de Ciências Exatas e da Terra é nomeada apenas de Ciências Exatas (Doc34, 1998). Um comentário foi acrescido em relação à distribuição de bolsas de mestrado e de doutorado: “a área de Ciências Humanas continuou detendo o maior percentual das bolsas de mestrado, enquanto a área de Ciência Exatas e da Terra passou a ter participação maior na distribuição das bolsas de doutorado, superando a posição até então ocupada pela área de Ciência da Saúde” (p. 93, Doc34, 1998).

Em relação à segunda prática de classificação, identifica-se duas formas: 1) na discriminação da distribuição dos Projetos em Andamento por áreas do Conhecimento, com uma quantidade de apenas 32 daquelas 48 áreas (p. 48, Doc34, 1998); e 2) na discriminação *Avaliação 98 - Relação da distribuição dos programas de cada área, por conceito, ordenada*

segundo o mais alto conceito alcançado por seus programas, com um total de 72 cursos de pós-graduação discriminados:

- | | | |
|--|-----------------------|------------------------|
| 1) Agronomia; | 26) Eng. Elétrica; | 52) Enfermagem; |
| 2) Antropologia; | 27) Eng. Mecânica; | 53) Eng. Aeroespacial; |
| 3) Astronomia; | 28) Eng. Química; | 54) Eng. Agrícola; |
| 4) Biofísica; | 29) Filosofia; | 55) Eng. de Produção; |
| 5) Bioquímica; | 30) Fisiologia; | 56) Engenharia de |
| 6) Ciência/
Tecnologia/
Alimentos; | 31) Genética; | Transportes; |
| 7) Educação; | 32) Geociências; | 57) Eng. Nuclear; |
| 8) Farmacologia; | 33) Geografia; | 58) Eng. Sanitária; |
| 9) Física; | 34) Imunologia; | 59) Farmácia; |
| 10) História; | 35) Medicina; | 60) Morfologia; |
| 11) Letras e | 36) Med. Veterinária; | 61) Multidisciplinar; |
| Linguística; | 37) Odontologia; | 62) Oceanografia; |
| 12) Matemática; | 38) Planejamento | 63) Parasitologia; |
| 13) Microbiologia; | Urbano e | 64) Saúde Coletiva; |
| 14) Probabilidade e | Regional; | 65) Zoologia; |
| Estatística; | 39) Psicologia; | 66) Engenharia Naval |
| 15) Química; | 40) Rec. Florestais e | e Oceânica; |
| 16) Sociologia; | Eng. Florestal; | 67) Fonoaudiologia; |
| 17) Artes; | 41) Serviço Social; | 68) Nutrição; |
| 18) C. da Computação; | 42) Teologia; | 69) Rec. Pesqueiros e |
| 19) Ciência Política; | 43) Zootecnia; | Eng. de Pesca; |
| 20) Demografia; | 44) Administração; | 70) C. Biológicas; |
| 21) Direito; | 45) Arquitetura e | 71) Desenho |
| 22) Economia; | Urbanismo; | Industrial; |
| 23) Eng. Biomédica; | 46) Biologia Geral; | 72) Fisioterapia e |
| 24) Eng. Civil; | 47) Botânica; | Terapia |
| 25) Eng. de Materiais e | 48) C. da Informação; | Ocupacional |
| Metalúrgica; | 49) Comunicação; | (p. 74, Doc34, 1998). |
| | 50) Ecologia; | |
| | 51) Educação Física; | |

Esse acréscimo de categorias permite observar os programas de pós-graduação a partir da classificação desses cursos por conceito alcançado. Observa-se que os programas de pós-graduação em Educação estão na sétima posição, enquanto a nova área Multidisciplinar está em sexagésima primeira posição. No ano de 1999, por sua vez, é possível identificar as áreas de conhecimento existentes, pois há uma discriminação dos representantes de área da CAPES:

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 1) Administração/Turismo; | 28) História; |
| 2) Antropologia e Arqueologia; | 29) Letras/Linguística; |
| 3) Arquitetura e Urbanismo; | 30) Matemática/Probabilidade e |
| 4) Artes e Música; | Estatística; |
| 5) Astronomia/Física; | 31) Medicina I; |
| 6) Ciências da Computação; | 32) Medicina II; |
| 7) Ciência e Tecnologia de Alimentos; | 33) Medicina III; |
| 8) Ciência Política; | 34) Medicina Veterinária; |
| 9) Ciências Agrárias I; | 35) Odontologia; |
| 10) Ciências Biológicas I; | 36) Planejamento Urbano/Demografia; |
| 11) Ciências Biológicas II; | 37) Psicologia; |
| 12) Ciências Biológicas III; | 38) Química; |
| 13) Ciências Sociais Aplicadas I; | 39) Saúde Coletiva; |
| 14) Direito; | 40) Serviço Social e Econ. Doméstica; |
| 15) Ecologia/Meio Ambiente; | 41) Sociologia; |
| 16) Economia; | 42) Zootecnia/Recursos Pesqueiros |
| 17) Educação; | (p. 23, Doc35, 1999). |
| 18) Enfermagem; | |
| 19) Engenharias I; | |
| 20) Engenharias II; | |
| 21) Engenharias III; | |
| 22) Engenharias IV; | |
| 23) Farmácia; | |
| 24) Filosofia/Teologia; | |
| 25) Fisioterapia, Terapia Ocupacional e | |
| Educação Física; | |
| 26) Geociências/Oceanografia; | |
| 27) Geografia; | |

Essa mesma classificação de 42 áreas de conhecimento foi mantida no *Relatório* de 2000, quando da discriminação da *Distribuição de benefícios por área de conhecimento*, do Programa de Auxílio-Viagem ao Exterior (PAEX), apesar de esse quadro ter discriminado apenas 40 áreas, pois computou as três áreas de Medicinas em uma só categoria (p. 68, Doc36, 2000). Em 2002, também foi mantida a classificação em 42 áreas de conhecimento, porém a área de Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Educação Física foi dividida em duas: área de Educação Física e área de Fisioterapia. Nessa separação de áreas, a área de Terapia Ocupacional deixou de ser discriminada. As três áreas de Medicina foram contabilizadas em uma só área, e foi acrescida uma nova área Multidisciplinar e Des. M. Amb. (p. 80, Doc37, 2002).

No mesmo *Relatório* de 2002, aparece uma outra classificação das 42 áreas de conhecimento na *Tabela V-2 - Número de processos, segundo a área de conhecimento, em 2002*, em que as áreas de Educação Física e Fisioterapia voltam a ser computadas como uma única área, a área Multidisciplinar perde o acompanhamento de Des. M. Amb., e é acrescida a área de Ensino de Ciências e Matemática (p. 138, Doc37, 2002). Contudo, ainda no *Relatório* de 2002, é afirmado, na seção 2. *Conselho Técnico-Científico (CTC)*, que ele seria composto pelo “Presidente e os três diretores da CAPES, os 16 representantes de grandes áreas do conhecimento - escolhidos pelos representantes de áreas - o presidente do Fórum Nacional de Pró-reitores de Pós-graduação e um representante da Associação Nacional de Pós-graduandos” (p. 16, Doc36, 2000).

Quanto à prática de classificação em Grandes áreas do conhecimento, é possível observar que ela é mantida até o último *Relatório* de 2004. Nos anos de 1999, 2000, 2002 e 2004, vê-se discriminar seis grandes áreas de conhecimento em um quadro (Doc36, 2000), oito grandes áreas de conhecimento em alguns quadros e tabelas (Doc35, 1999; Doc36, 2000; Doc37, 2002; Doc38, 2004), e nove Grandes áreas de conhecimento, em outros quadros e tabelas, com o acréscimo da(s) categoria(s) de: 1) Outros (Doc35, 1999; Doc36, 2000; Doc37, 2002; Doc38, 2004); 2) Multidisciplinar (Doc35, 1999; Doc36, 2000; Doc37, 2002; Doc38, 2004); 3) Multidisciplinares & Ensino (Doc38, 2004); 4) Multidisciplinar e Ensino Ciências (Doc37, 2002; Doc38, 2004); 5) Multidisciplinar e de Pró-Reitorias (Doc35, 1999; Doc36, 2000); 6) Multidisciplinar, de Outras, e de Pró-Reitorias (Doc37, 2002); e 7) Ensino, de Multidisciplinar, e de áreas específicas - Subtotal (Doc37, 2002).

Pode-se afirmar que, até 2004, foi utilizada a classificação dos cursos de pós-graduação em nove Grandes áreas do conhecimento, sendo elas as seguintes:

- 1) Ciências da Saúde;
- 2) Ciências Humanas;
- 3) Engenharias e Ciências da Computação;
- 4) Ciências Sociais Aplicadas;
- 5) Ciências Agrárias;
- 6) Ciências Biológicas;
- 7) Ciências Exatas e da Terra;
- 8) Multidisciplinar e Ensino de Ciências;
- 9) Linguística, Letras e Artes.

Em 1999, sobre a *Demanda, Concessão e Implementação de Bolsas por Grandes Áreas do Conhecimento*, foi apresentado que não havia uma uniformidade de distribuição de bolsas por grandes áreas do conhecimento e que predominavam bolsas para a realização de doutorado pleno no exterior. Essa demanda de bolsas para doutorado no exterior predominava nas Ciências Sociais Aplicadas e nas Ciências Humanas, enquanto que, para pós-doutorado, havia uma predominância nas Ciências Exatas e da Terra. Em relação ao doutorado sanduíche, por sua vez, a predominância se dava nas Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Humanas e Ciências Biológicas. Já para a especialização e mestrado no exterior, predominava a área de Artes, em decorrência do Programa ApArtes (p. 64, Doc35, 1999).

Em 2002, por sua vez, apresentou-se que a área Multidisciplinar continuava a representar o maior investimento de recursos, enquanto que as Ciências Exatas e da Terra receberam maior concessão de passagens nacionais e internacionais (p. 133, Doc37, 2002). Uma “excepcionalidade” aparece no ano de 2002: a “destinação de recursos para o Mestrado Profissionalizante em Ensino de Física na UFRGS, a partir de julho de 2002” (p. 115, Doc37, 2002). Esse auxílio consistiu no repasse de quatro bolsas de mestrado, que poderiam ser divididas em até três alunos.

Em relação às áreas Multidisciplinar e Ensino de Ciências Exatas e Matemática, foi realizado um arquivamento específico. Optou-se por mostrar o modo como a Grande área Multidisciplinar emerge no arquivo, pois, através dela, é possível identificar quando e o modo pelo qual uma área de conhecimento em Ensino de Ciências e Matemática surge nas práticas da CAPES. A criação desse arquivamento foi necessária para dar visibilidade ao modo como ambas as áreas emergiram em um período de inexistência de um Plano Nacional de Pós-Graduação, que teria sido discutido, em 1996, e que nunca viera a público. São áreas criadas em meio ao emaranhado de áreas de conhecimento, nas quais não se enquadravam. A

emergência da área de Ensino de Ciências Exatas e Matemática pode ser tomada como proveniência e condição de possibilidade para a criação de uma área de conhecimento especificamente em Ensino.

5.2.3 Interdisciplinar(es)(idade), Multidisciplinar(es) e Ensino de Ciências e Matemática

As noções de “multidisciplinar(es)”, de “interdisciplinaridade” e de “interdisciplinares” aparecem em algumas práticas da CAPES, relacionadas à avaliação dos cursos de pós-graduação, cursos, eventos, bolsas, e auxílios, no período de 1998-2004. As noções de “interdisciplinaridade” e “interdisciplinares” aparecem apenas três vezes (1987, 1994 e 1996). Em 1987, é apontado que, em relação ao Plano de Metas da CAPES, o intuito era “orientar suas ações com vistas à expansão da base científica nacional, para projetos multi e interdisciplinares compatíveis com os recursos naturais e humanos do país” (p. 18, Doc25, 1987). Em 1996, é apresentado, na agenda do Presidente da CAPES, na seção *Chefia de Gabinete*, um evento intitulado *3ª Reunião Especial da SBPC*²⁶ (em 2 de maio), no qual o Presidente teria participado de uma mesa redonda, cujo tema foi “O pesquisador ante o desafio da interdisciplinaridade” (p. 12, Doc32, 1996).

A segunda emergência da noção foi em 1994, em relação a um “*Posicionamento sobre Cursos Interdisciplinares*”, na seção *Promoção de Estudos e Debates sobre a Pós-Graduação* (Doc31, 1994). Esse posicionamento foi acrescido ao *Relatório*, pois “registrou-se nos últimos anos a ampliação da oferta de cursos de caráter interdisciplinar e do número de solicitações de apoio por eles apresentadas às agências federais de fomento” (p. 4, Doc31, 1994). Isso se tornou uma questão organizacional, de governo da população da pós-graduação, visto que as agências tinham “sua experiência e competência alicerçadas em abordagens dentro da perspectiva das áreas de conhecimento” e “elas não contam, ainda, com um referencial consistente para que possam, de forma criteriosa, proceder à avaliação desses cursos e decidir sobre os projetos a eles correspondentes” (p. 4, Doc31, 1994).

A situação dos cursos interdisciplinares não apareceu em outros *Relatórios de Atividades*. Entretanto, a partir de 1998, a noção de “multidisciplinar”, que aparece a primeira vez em 1987, junto da noção de interdisciplinares, e como característica de um projeto, em

²⁶ Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

1988²⁷, vai aparecer com força e associada a uma Grande área. A questão organizacional é discutida na XXXVIII Reunião do CTC da CAPES, em 1997, a qual é relatada na ata que segue no *Relatório de Atividades* de 1997 (Doc33, 1997). O segundo assunto tratado pelo CTC é a avaliação da pós-graduação, o qual é dividido em três tópicos: 1) núcleo básico de docentes por programa de pós-graduação; 2) composição dos comitês de avaliação; e 3) notas ou conceitos da avaliação (escala). No tópico 2, é afirmado o seguinte:

b) composição dos comitês de avaliação - os comitês deverão ser compostos de modo a abranger as diversas áreas de concentração dos programas, contemplando-se a representatividade regional; deverá incluir, ainda, um ou dois integrantes das avaliações anteriores e um membro de área diversa da avaliada, sendo altamente recomendada a participação de um especialista estrangeiro. Foi aprovado, ainda, o calendário para a avaliação de 1998 [...]. Ao longo de cada uma das semanas deverão ser adicionados os comitês multidisciplinares (p. 19, Doc33, 1997).

Se inicialmente emergiu, no *Relatórios de Atividades* de 1994 e 1996, uma questão em torno do problema dos cursos interdisciplinares, em 1997, o CTC vai abordar em reunião a composição de comitês multidisciplinares no processo de avaliação das áreas de conhecimento. Além de serem criados, a partir de 1997, esses comitês multidisciplinares, a partir de 1998, vão aparecer na classificação dos cursos de pós-graduação em uma categoria de Grande área Multidisciplinar.

Essa Grande área vai aparecer nos *Relatórios de Atividades* de 1998, 1999, 2000, 2002 e 2004, em gráficos, quadros e tabelas de quantificação, por Áreas ou Grandes Áreas de Conhecimento. Em geral, nove Grandes Áreas de Conhecimento foram discriminadas nessas tabelas e gráficos: 1) Ciências Exatas e da Terra; 2) Ciências Biológicas; 3) Engenharias; 4) Ciências da Saúde; 5) Ciências Agrárias; 6) Ciências Sociais Aplicadas; 7) Ciências Humanas; 8) Letras, Linguística e Artes; e 9) Multidisciplinar. Contudo, na *Tabela V-3 de 2002*, são discriminadas de forma diferente as seguintes áreas: Artes e Letras estão em áreas separadas e Música é acrescida à Artes; Multidisciplinar e Ensino de Ciências também estão separadas, o que gera um total de onze Grandes Áreas (Doc37, 2002). Nas *Tabelas A - Metas 2005 - 2010* (Doc38, 2004), *Tabela B* (Doc38, 2004), *Tabela 33* (Doc38, 2004) e *Gráfico 7* (Doc38, 2004), as áreas Multidisciplinar e de Ensino de Ciências e Matemática aparecem na mesma categoria, e Engenharia é acrescida de Ciências da Computação, de maneira a manter a quantidade de nove Grandes áreas. No *Relatório* de 2004, é acrescido um *Resumos de Informações e Resultados da Avaliação Trienal 2004*, no qual há a seguinte explicação sobre a classificação

²⁷ Projeto realizado dentro do Programa de Apoio a Teses em Áreas Específicas e financiado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (p. 8, Doc26, 1988).

das áreas Multidisciplinar e Ensino de Ciências e Matemática na mesma categoria, no período de avaliação de 2001 - 2003: “Número das grandes áreas: 8 (As áreas "Multidisciplinar" e de "Ensino de Ciências e Matemática", mais recentemente criadas, vêm tendo atendimento correspondente ao de uma grande área)” (p. 73, Doc38, 2004).

Ainda quanto à avaliação dos cursos de pós-graduação, no *Relatório* do ano de 2000, há dois pontos levantados sobre *Atividades da Diretoria de Avaliação* que são interessantes: “a) Ajustamento do Sistema de Avaliação ao processo de diferenciação da pós-graduação brasileira” e “b) Realização da avaliação anual dos programas de pós-graduação e inícios dos preparativos para a realização da avaliação geral trienal de 2001” (p. 46, Doc36, 2000). No primeiro item, é apresentada uma ideia de definição de bases normativas e operacionais sobre “a avaliação de mestrados profissionalizantes, cursos oferecidos a distância ou fora da sede de programas, cursos baseados em formas de associação entre universidades e cursos *multidisciplinares*” (p. 46, Doc36, 2000). Esse ajustamento, não explicado no *Relatório*, é caracterizado como uma “nova realidade da pós-graduação nacional”, a qual “deve se constituir em um dos principais desafios a serem enfrentados por esta instituição nos próximos anos” (p. 46, Doc36, 2000).

O segundo ponto destacado é que instrumentos e procedimentos do processo de avaliação anual foram aprimorados, de modo que, “para atender ao perfil de programas avaliados, foi expandido para 44 o número de áreas de avaliação, sendo criadas duas novas áreas: ensino de ciências e programas multidisciplinares” (p. 46, Doc36, 2000). Mesmo que essa criação apareça apenas em 2000, a discriminação de uma Grande área Multidisciplinar já aparecia no *Relatórios* de 1998, quanto a bolsas e bolsistas e a auxílios em geral.

Em relação à quantificação de bolsas e bolsistas, aparecem discriminadas nove Grandes áreas. No quadro *Utilização de Bolsas por Área do Conhecimento*, de 1998 é acrescentada uma categoria de “Especialização” (p. 110, doc34, 1998); no quadro *PROF - Concessão de Bolsas, Segundo as Grandes áreas do Conhecimento*, é acrescentada a categoria de “Pró-Reitoria” (p. 86, Doc36, 2000); na *Tabela IV-41 - PROF/2002 - Distribuição de recursos e bolsas, segundo as Grandes áreas do Conhecimento*, é acrescentada a categoria “outros” e “Pró-Reitoria” (p. 117, Doc37, 2002); na *Tabela D - Bolsas adicionais necessárias, em relação a 2004, para implantar o Plano, por Grande área do Conhecimento*, a indicação da área tem sua forma alterada para “Multidisciplinaridade & Ensino” e a área de Engenharia recebe o acréscimo de “& C. da Computação” (p. 22, Doc38, 2004); nas *Tabela 6 - Distribuição de Bolsistas no País por Grandes área do Conhecimento - OS* e *Tabela 7 - Demanda Social - Distribuição de*

Bolsistas no País, por Grande área do Conhecimento, a forma da área é alterada para “Multid” (p. 24; p. 25, Doc38, 2004).

No que se refere aos auxílios concedidos pela CAPES, a Grande área Multidisciplinar aparece em quadros, tabelas e gráficos, bem como na descrição de um dos Programas da CAPES. A noção de “multidisciplinar” aparece, pela primeira vez, nos *Relatórios de Atividades* da CAPES em 1988, o qual apresenta uma descrição de Programas que a CAPES realiza com outras fontes de recursos em complementação às suas (PAPS²⁸, SPEC²⁹ e Programa de Apoio a Teses em Áreas Específicas). Especificamente, o Programa de Apoio a Teses em Áreas Específicas é apresentado como obtendo dois projetos (com a Empresa Brasileira de Transportes Urbanos - EBTU - e com o Conselho Nacional de Direitos da Mulher - CNDM -), os quais visam “estimular o desenvolvimento do conhecimento em áreas específicas, em geral de caráter multi-disciplinar” (p. 8, Doc26, 1988).

No que diz respeito aos quadros, gráficos e tabelas, a classificação das Grandes áreas segue, no mesmo período (1998-2004), o mesmo padrão utilizado para as bolsas. Entretanto, há algumas variações. Na *Tabela IV-26 - Concessão OS 2002 - Segundo a Grande Área do Conhecimento*, a forma da área aparece “Mult. e Ensino de Ciências” (p. 103, Doc37, 2002). Na *Tabela IV-52- Distribuição por Grande Área e Área - TABELA SINTÉTICA*, a área “Multidisciplinar” aparece separada da de “Ensino”, e há uma categoria denominada “Áreas Específicas - SUBTOTAL” (p. 132, Doc37, 2002). Na *Tabela V-2 - Número de processos, segundo a área do conhecimento, em 2002*, há uma discriminação de quarenta e cinco (45) áreas de conhecimento, em que “Multidisciplinar” aparece separada da de “Ensino de Ciências e Matemática”, as quais, em outras tabelas/quadros, aparecem juntas em uma mesma classificação. É interessante observar que, se em 2000 foram criadas 44 áreas de conhecimento para aquele evento avaliativo, mais adiante, no *Relatório* de 2002, aparecem 45 áreas de conhecimento.

As áreas discriminadas, nesta Tabela V-2, são:

²⁸ Programa de Apoio aos Profissionais da Saúde.

²⁹ Subprograma Educação para a Ciência no contexto do PADCT.

- 1) Administração/Turismo;
 - 2) Antropologia/Arqueologia;
 - 3) Arquitetura e Urbanismo;
 - 4) Artes;
 - 5) Astronomia/Física;
 - 6) Ciência da Computação;
 - 7) Ciências e Tecnologia de Alimentos;
 - 8) Ciência Política;
 - 9) Ciências Agrárias;
 - 10) Ciências Biológicas I;
 - 11) Ciências Biológicas II;
 - 12) Ciências Biológicas III;
 - 13) Ciências Sociais Aplicadas I;
 - 14) Direito;
 - 15) Ecologia e Meio Ambiente;
 - 16) Economia;
 - 17) Educação;
 - 18) Educação Física/Fisioterapia;
 - 19) Enfermagem;
 - 20) Engenharias I;
 - 21) Engenharias II;
 - 22) Engenharias III;
 - 23) Engenharias IV;
 - 24) Ensino de Ciências e Matemática;
 - 25) Farmácia;
 - 26) Filosofia/Teologia;
 - 27) Geociências;
 - 28) Oceanografia;
 - 29) Geografia;
 - 30) História;
 - 31) Letras/Linguística;
 - 32) Matemática/Probabilidade e Estatística;
 - 33) Medicina I;
 - 34) Medicina II;
 - 35) Medicina III;
 - 36) Medicina Veterinária;
 - 37) Multidisciplinar;
 - 38) Odontologia;
 - 39) Planejamento Urbano/Demografia;
 - 40) Psicologia;
 - 41) Química;
 - 42) Saúde Coletiva;
 - 43) Serviço Social;
 - 44) Sociologia;
 - 45) Zootecnia
- (p. 138, Doc37, 2002).

Na *TABELA 20 Número de bolsistas no país, por grande área do conhecimento PRODOC - 2004*, por sua vez, as áreas “Multidisciplinar” e “Ensino de Ciências e Matemática” não são discriminadas, aparecendo apenas a categoria “Outros” (p. 39, Doc38, 2004). Observa-se que, em relação ao *Gráfico IV-64*, que apresenta as concessões realizadas pela CAPES para a Área Multidisciplinar, há uma explicação, a qual demonstra que essa área continua “a representar o maior investimento de recursos, [...], seguida pelas Ciências Humanas, ao passo que as Ciências Exatas e da Terra foi a maior contemplada com passagens nacionais e internacionais” (p. 133, Doc37, 2002).

Além de área de Ensino de Ciências e Matemática emergir em meio à classificação das Grandes áreas de conhecimento da CAPES, podendo ser tomada como proveniência e como condição de possibilidade para a criação da Área de Ensino em 2011, percebe-se, nos *Relatórios de Atividades* da CAPES, no seu período de Coordenação (1964-2004), a existência de uma série de outras práticas da CAPES que podem ser tomadas como condições de possibilidade para a criação da ACE. Essas práticas foram tomadas, assim como aquelas identificadas no período da Campanha (1951-1964), como práticas de ensino.

5.3 Práticas de Ensino da CAPES (1964-2004)

Esta seção dá continuidade à indagação sobre de que modo a CAPES exercia práticas com foco especificamente no ensino. A pergunta parte da premissa, já apresentada, de que a CAPES é também uma prática de ensino na medida em que seus objetivos estão voltados para o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Assim, como foi visto em relação ao período da Campanha, suas atividades reverberam em diversos projetos e programas atravessados por questões de ensino ou que têm como objeto o ensino. Nesse sentido, a pergunta feita na seção voltada para as práticas de ensino da CAPES no seu período de Campanha pôde, agora, ser reformulada: quais condições de possibilidades que aparecem nos *Relatórios de Atividades* da CAPES e que dão visibilidade para a emergência de uma área de conhecimento em Ensino separada da Educação?

A reformulação da pergunta é feita porque, ao arquivar as diversas práticas de governo da CAPES, observou-se uma série de práticas de ensino que funcionam como condições de possibilidade para a criação de uma área de conhecimento voltada especificamente para o

Ensino e dissociada da área de Educação. A área de Educação aparece nos *Relatórios de Atividades* da CAPES desde seu período de Campanha e é associada, inicialmente, às Ciências Sociais. Em determinados relatórios, aparece associada às Ciências Humanas, em outros, torna-se uma Grande área do Conhecimento e, por fim, retorna ao campo das Ciências Humanas. Contudo, o que se percebe é que a área de Educação fica delimitada a um campo dissociado das práticas de ensino da CAPES. Em poucos momentos ela aparece atrelada a um ou outro projeto.

Em virtude do modo como a área de Educação emerge, infere-se que as práticas de governo da CAPES direcionadas a projetos e programas com vistas ao ensino de outras áreas de conhecimento são produzidas quase que de modo independente da Educação. Essa circunstância permite visibilizar, por parte da CAPES, diversos esforços nos quais o ensino vai se tornando um objeto ao ponto de constituir-se enquanto área de conhecimento. Isso pode ser observado com o arquivamento das práticas de governo da CAPES voltadas especificamente para questões do ensino de diversas áreas. As práticas de ensino se dispersam nos diversos programas e projetos que a CAPES desenvolveu desde seu início: a partir de distribuição de bolsas, da oferta de cursos de atualização no período de férias escolares, de parcerias com outras agências de Estado ou com entidades privadas.

A dispersão das práticas de ensino da CAPES evidencia um caráter multidisciplinar, na medida em que são produzidas em relação a diversas áreas do conhecimento: Enfermagem, Matemática, Biologia, Letras, Relações Internacionais, Medicina, Odontologia, Pedagogia, etc. Essa característica de que múltiplas áreas de conhecimento vão, ao longo da história da pós-graduação brasileira, discutindo, produzindo, atualizando suas práticas de ensino, com vistas à formação de seus profissionais em nível de graduação e pós-graduação, permite à CAPES desenvolver uma série de programas e projetos desvinculados da área de conhecimento em Educação. Isso fez com que a CAPES se tornasse a principal condição de possibilidade para a constituição, de um lado, de uma área de Educação, com seus problemas próprios, e de outro, uma área de Ensino, voltada para dar conta da formação de professores de diversas áreas do conhecimento.

Observa-se que, inicialmente, nos *Relatórios de Atividades* da CAPES (1953-2004), emergiu primeiro uma área de conhecimento em Ensino de Ciências e Matemática, no ano de 2000. Depois, em 2011, vai haver a criação oficial de uma área de Ensino, na qual a área de Ensino de Ciências e Matemática será nucleada. Contudo, como os relatórios disponíveis no Arquivo Histórico da Capes abrangem o período até o ano de 2004, acrescentou-se, por último, uma imagem que visibiliza a publicação, no Diário Oficial da União (DOU), da Portaria que criou a ACE, em 2011 (CAPES, 2011a), junto de outras três áreas do conhecimento.

Para o arquivamento referido acima, utilizou-se os arquivamentos das práticas identificadas nos *Relatórios de Atividades* da CAPES de número: 7) Ensino (e Pesquisa e Extensão) e Aprendizagem e Pedagógico e Inovação/Inovador; 8) CAPES/Ford; 11) Publicações; 12) Eventos; 13) Ensino de Ciências e Matemática e Física e Educação para Ciências, PADCT, SPEC; e 15) Tutoria à distância, Ensino à distância, Pós-Graduação à distância. O processo de arquivamento foi iniciado com a cópia direta dos sete arquivamentos citados para um novo documento eletrônico, no qual as práticas de ensino visibilizadas foram reorganizadas conforme suas repetições e aparecimentos ao longo do tempo. Por isso, na sequência deste texto, as práticas de ensino da CAPES foram arquivadas conforme aquilo que as liga, em seus enunciados, e por ordem cronológica de emergência dentro de cada item.

As práticas de ensino da CAPES foram arquivadas em sete arquivamentos na seguinte sequência:

- 1) Melhorias do Ensino e Correlatos;
- 2) Capacitação Docente;
- 3) Intercâmbio de Professores;
- 4) Ensino a Distância;
- 5) Publicações;
- 6) Eventos;
- 7) Ensino de...;
- 8) Ensino de Ciências, Matemática e Afins;
- 9) Área de Conhecimento em Ensino.

O primeiro arquivamento *Melhorias do Ensino e Correlatos* tem o intuito de visibilizar a vontade que é manifestada nos *Relatórios de Atividades* da CAPES ao longo do tempo. Esse arquivamento foi apresentado primeiro com o intuito de mostrar os modos pelos quais as práticas de ensino foram impulsionadas pela CAPES em relação à diversas áreas do conhecimento.

O arquivamento *Capacitação Docente* busca mostrar a maneira que a formação de professores em diversas áreas do conhecimento emergiu no arquivo, sendo uma das reverberações da vontade da CAPES de melhorar o ensino. O arquivamento *Intercâmbio de Professores* tem o objetivo de destacar uma segunda forma pela qual a CAPES buscou fortalecer a capacitação docente para a melhoria do ensino. Já o arquivamento *Ensino a*

Distância tem o mesmo propósito do arquivamento anterior, pois o ensino à distância também surge como uma variação da capacitação docente por parte da CAPES.

Os arquivamentos *Publicações e Eventos* tem como intuito destacar algumas produções (publicações e eventos) com as quais a CAPES teve envolvimento por meio de quadros. Tanto o quadro das publicações quanto dos eventos, apresentam informações relacionadas a temáticas específicas do Ensino.

O sétimo arquivamento *Ensino de...*, por sua vez, foi criado para dar visibilidade à diversos projetos voltados para a melhoria do ensino e a capacitação docente em áreas do conhecimento específicas. Já o arquivamento *Ensino de Ciências, Matemática e Afins* busca mostrar que a preocupação com o ensino de Ciências e Matemática faz parte das práticas de governo da CAPES desde sua oficialização em 1964.

Esses oito arquivamentos buscam mostrar a dispersão das práticas de ensino da CAPES ao longo da sua história. Esse movimento de mostrar a dispersão das práticas é feito para que, ao fim, o último arquivamento possa visibilizar como uma área do conhecimento em Ensino emerge ao fim do século XX vinculada especificamente ao campo das Ciências e Matemática.

As práticas de ensino da CAPES foram apresentadas de modo diferente dos arquivamentos realizados anteriormente nesta tese, pois não se quis perder o caráter de dispersão em que emergem no arquivo dos *Relatórios de Atividades* da CAPES.

As práticas de ensino da CAPES foram arquivadas ao estilo dos Atlas de Júlio Groppa Aquino (2022; 2023), mas não de forma homóloga, de modo que seus enunciados aparecem em citação direta com a identificação do relatório na fórmula utilizada em todos os arquivamentos desta tese. Os livros *Racionalidades educacionais (pós-)pandêmicas: atlas 2020* (Aquino, 2022) e *Racionalidades educacionais (pós-)pandêmicas: atlas 2021* (Aquino, 2023) apresentam um atlas “composto não por imagens fracionadas, mas por uma sucessão de frames discursivos em movimento” (Aquino, 2023, p. 12). Essa sucessão de frames produz uma espécie de efeito combinatório, “de modo a facultar uma mirada em rede da discursividade educacional em curso - o que, desde o ponto de vista teórico aqui em foco, dispensa qualquer investida interpretativa sobre o material bruto” (Aquino, 2023, p. 14). Os frames selecionados por Aquino (2022; 2023) foram combinados de maneira a comporem um único texto, com início de parágrafo e sequenciamento entre eles, como se fossem um único texto.

Entretanto, para esta tese, os enunciados selecionados foram mantidos separados, com espaçamento simples de citação direta. Os enunciados, que correspondiam a uma mesma prática, ficaram em uma sequência com espaçamento menor. Essa diferença entre os arquivamentos produzidos por Julio Groppa Aquino se dá em virtude da diferença de natureza

das operações de pensamento. Enquanto Aquino (2022; 2023) tem um viés literário, esta tese tem um viés histórico (Costa, 2024). Nesse sentido, o efeito que Aquino (2022; 2023) busca produzir por um procedimento citacional é de composição de uma narrativa – cômica, diga-se de passagem -. Esta tese, por sua vez, busca produzir um efeito de composição de evidências históricas, de emergência e procedência da criação da área de Ensino da CAPES – Brasil.

Alguns enunciados apresentam parágrafos que foram agrupados em um só, para que aparecessem associados à uma única prática. Aqueles enunciados que continham itens separados (itens “a; b; c” ou “1; 2; 3”, ou “-”; “-”; “-”), foram mantidos agrupados no mesmo enunciado. Alguns enunciados se repetiam da mesma forma em mais de um relatório, por isso foram arquivados apenas uma vez, sendo que, na referência do enunciado, são indicados todos os relatórios em que apareceram. Como os relatórios apresentavam quadros e tabelas nas quais havia uma discriminação de áreas e quantificações correlatas, optou-se por apenas indicar, como um enunciado, o tema do quadro ou tabela e as áreas citadas no item.

1. Melhorias do Ensino e Correlatos

Os recursos destinados ao auxílio às entidades compreendem verbas de investimento e verbas de despesas. As primeiras se destinam a obras, equipamentos e instalações de Institutos de Ensino e Pesquisa, Escolas Médicas e Escolas Tecnológicas. As segundas, se destinam a auxílios específicos para instalação e funcionamento de Cursos de Pós-Graduação, em Centros de Treinamento reconhecidos pelas CAPES; recursos para contratação de professores nacionais e estrangeiros indispensáveis à implantação desses cursos de alto nível e para complementação de tempo integral de professores; disponibilidades para a promoção de cursos, conferências e reuniões, de forma a proporcionar o intercâmbio universitário, a troca de comunicações e o debate, em vista da atualização de métodos e processos (p. 4 do pdf, Doc2, 1965).

SÍNTESE DE SUAS PRINCIPAIS REALIZAÇÕES - 1853/66: Empenhando-se em contribuir, na medida dos seus recursos financeiros, para a análise e superação dos fatores que se estão a opor ao seu objetivo essencial - a adequada expansão dos quadros brasileiros de nível superior em função das exigências do desenvolvimento econômico e social do país - vem a CAPES elaborando e empreendendo programas destinados, em síntese, ao estímulo à melhoria das condições do ensino e pesquisa nas instituições universitárias e científicas nacionais; ao aperfeiçoamento e especialização do pessoal graduado já existente; e à promoção de levantamentos, estudos e investigações sobre os problemas envolvidos em seu campo de ação (p. 6, Doc 3, 1966).

Distorções a corrigir: É urgente partirmos para uma rápida dinamização sobretudo do ensino das profissões tecnológicas e da Medicina. A Tecnologia comanda hoje o progresso das nações mais avançadas, como faz certo a momentosa lição que estão fornecendo os Estados Unidos da América e a União Soviética. A Tecnologia deixou de ser matéria confiada apenas ao estudo e

à ação dos engenheiros, dada a evolução que alcança, sendo lícito supor, até que em breve esteja emancipada da Engenharia, tal como a Economia se libertou do Direito (p. 13, Doc4, 1967).

SETOR DE CONVÊNIOS: A assistência financeira a entidades de nível superior para a aquisição de equipamento científico e melhoria de instalações, bem como para a realização de curso de pós-graduação, conferências e seminários, objetivando o aumento da eficiência do ensino universitário, determinou a celebração de 133 convênios e a elaboração de 11 projetos de trabalho, com a concessão de auxílios no valor total de NCr\$ 7.185.430,00 (p. 19, Doc6, 1969).

Auxílios a instituições (convênio): A assistência financeira a centros e cursos de ensino pós-graduado, mediante convênio com as instituições respectivas, se destina não só à aquisição de equipamento científico e à melhoria de instalações, mas também à realização de cursos de pós-graduação, conferências e seminários, sempre com vistas à melhoria do ensino superior, sobretudo mediante aperfeiçoamento do pessoal docente (p. 23, Doc7, 1970).

Programa de Bolsas: A elevação dos padrões de desempenho dos cursos de pós-graduação e a melhoria do ensino de graduação constituem diretrizes do PNPG que se referem a processos de mudança educacional, o que somente se pode alcançar a médio e longo prazo. Os programas de qualificação de recursos humanos para o ensino superior são instrumentos básicos para o desencadeamento de tal processo (p. 2, Doc15, 1978).

Este relatório pretende registrar as principais atividades da CAPES em 1980, dentro das preocupações gerais do Ministério da Educação e Cultura em elevar sempre mais os padrões de qualidade do ensino no Brasil. Dedicada, prioritariamente, ao fomento da Pós-Graduação, a CAPES, em 1980, destinou auxílio constante, seja de forma direta, seja através das Pró-Reitorias, aos melhores cursos de pós-graduação do País e aos promissores núcleos de pesquisa que dão apoio à atividade de ensino, garantindo a continuidade dos trabalhos sem sobressaltos que os viessem a comprometer (p. 1758, Doc17, 1980).

Programa de Implementação de experimentos: destina-se a apoiar iniciativas no campo da experimentação pedagógica a nível de primeiro grau, testando metodologias de ensino na área de Linguagem e Ciências, a partir dos conhecimentos gerados pelas pesquisas básicas no campo da Psicologia e da Sociologia Educacional, Antropologia e Linguística (p. 35, Doc18, 1980).

Programa de Apoio à Integração Graduação e Pós-Graduação (PROIN): Objetivos: O PROIN tem como objetivo a melhoria do ensino de graduação, com destaque especial nas disciplinas que englobam estudantes na fase inicial dos cursos, por meio de projetos centrados numa estreita articulação entre as áreas de pós-graduação e de graduação. Justificativa: O ensino de graduação, em determinadas universidades, não está sendo satisfatório no que diz respeito às disciplinas introdutórias. Os cursos de pós-graduação de muito bom nível coexistem com disciplinas básicas onde o ensino não é de tão boa qualidade e também é desatualizado, em termos de conteúdo, tecnologia e didática, podendo-se diagnosticar um elevado índice de reprovação que tem como origem o despreparo do aluno (p. 30, Doc32, 1996).

Assessoria de Assuntos Internacionais (Coordenadoria de Cooperação e Intercâmbio - CCI): A cooperação internacional constitui importante instrumento para ampliação da competência científico-tecnológica do país e para a melhoria da qualidade do ensino universitário (p. 46, Doc34, 1998).

O Ministério da Educação motivado por políticas destinadas à graduação, pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB) e pelo Plano Nacional de Educação, reconheceu ser necessário dispor de um conjunto específico de mecanismos e instrumentos de ação voltados tanto para o estímulo e ordenação de esforço das instituições de ensino superior a eles relacionados, quanto para a garantia de meios indispensáveis para a execução dos projetos que darão efetividade a esse esforço. Para atender a essa ordem de exigências o MEC criou por meio da SESu-Secretaria de Educação Superior, órgão responsável pelo ensino da graduação, o Programa Especial de Apoio a Projetos Destinados à Modernização e Qualificação Institucional do Ensino Superior Público, cujos objetivos gerais são apoiar os projetos institucionais que sejam inovadores e relevantes para o desenvolvimento do ensino de graduação com vistas a um melhor desempenho das instituições públicas de ensino superior, assegurar os meios necessários ao desenvolvimento das atividades das IES públicas e a continuidade de projetos relevantes à modernização do ensino e à melhoria do processo de gestão dos hospitais universitários e consolidar na SESu os programas e as ações relativas ao ensino de graduação que vinham sendo executadas no âmbito da CAPES (p. 91, Doc35, 1999).

Coordenação de Programas Especiais (CPE): A Coordenação de Programas Especiais tem como função gerir ações inovadoras que promovam a melhoria do ensino, incentivem a interação entre as diferentes áreas do conhecimento e a formação de recursos humanos em áreas prioritárias para o desenvolvimento do País (p. 84, Doc37, 2002).

O Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) visa a formação de recursos humanos de alto nível, vinculada a projetos conjuntos de pesquisa de média duração, nas diversas áreas do conhecimento. Simultaneamente busca intensificar o intercâmbio científico no país, por intermédio do envolvimento de equipes acadêmicas de diversas instituições de ensino superior e de pesquisa brasileiras, criando condições para a elevação geral da qualidade do ensino superior e da pós-graduação (p. 93, Doc37, 2002).

APRESENTAÇÃO, por Jorge de Almeida Guimarães: Assumimos a presidência da CAPES, em fevereiro de 2004, com uma pauta bem objetiva sobre como levar avante a missão desta entidade. [...] No tocante à avaliação da pós-graduação, perseguimos com determinação o objetivo de aumentar a eficiência e a qualidade dessa linha de atividade fundamental para o êxito das ações governamentais nesse setor: controlar a qualidade do ensino; estimular os programas de pós-graduação a elevar cada vez mais seu desempenho; dispor de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução desse segmento do ensino superior e fornecer as bases para as decisões sobre quais os investimentos a serem realizados e quais as ações a serem induzidas (p. 3, Doc38, 2004).

O Programa PQI [Programa de Qualificação Institucional] tem por objetivo promover o desenvolvimento institucional das IES públicas através da formação de docentes e excepcionalmente de técnicos, preferencialmente em nível de doutorado, no contexto de projetos, consubstanciados em ações de cooperação externa. Esses projetos, necessariamente sustentados por projetos conjuntos de pesquisa, devem demonstrar o esforço institucional em subsidiar mudanças na metodologia de ensino, na pesquisa e nos cursos de pós-graduação das IES contempladas. A característica principal do PQI é estabelecer cooperação acadêmico-científica, fundamentada em projetos de pesquisa, cujas ações de cooperação, quer sejam por meio das missões de estudo, quer sejam através das missões de trabalho, visam não apenas à titulação dos docentes e técnicos em nível de mestrado e ou de doutorado, mas também estimular a elaboração e implementação de estratégias de melhorias do ensino e da pesquisa entre Instituições de Ensino Superior (p. 37, Doc38, 2004).

2. Capacitação Docente

Cumpra à CAPES incentivar a formação e atualização dos quadros docentes indispensáveis à realização desse propósito, visando realçar a elevação dos padrões de ensino, especificamente condicionados pela qualidade do magistério. Pois o aperfeiçoamento dos quadros docentes é problema prioritário, de cuja solução depende a transformação da estrutura do Ensino Superior do País. Ao lado, portanto, dos programas de treinamento de pessoal, no País e no Exterior, compete-lhe estimular o surgimento dos cursos de pós-graduação, na letra e no espírito da conceituação que lhes foi emprestada pelo Conselho Federal de Educação; destinar recursos para contratação de professores nacionais e estrangeiros, indispensáveis à fase de implantação desses cursos avançados; estimular a progressiva introdução do regime de tempo integral e a realização de encontros interuniversitários, para análises de problemas e atualização de métodos, em seminários, conferências e cursos intensivos de férias. Além do provimento de disponibilidades para equipamento dos Centros Nacionais de Treinamento e a promoção, nas Universidades, da integração do ensino e da pesquisa de alto nível, aglutinando disciplinas afins, em núcleos de concentração de recursos (p. 3 do pdf, Doc 2, 1965).

Destinado basicamente a propiciar a fixação, pelos estabelecimentos de ensino superior, de mestres e doutores, bem como a participação de docentes de ensino superior em cursos intensivos de atualização de conhecimentos, realizados durante os períodos de férias, esse Programa teve início em 1971 e se estende até 1973, custeado pelo Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. O Programa MINIPLAN/CAPES despertou acentuado interesse, sobretudo por parte das universidades mais novas, que através dele obtiveram recursos para a ampliação e melhoria de seu corpo docente; e esses bons resultados, que traduzem o alcance e a oportunidade do Programa, permitem admitir a possibilidade de sua extensão. Em verdade, trata-se de natural complemento dos programas básicos da CAPES, uma vez que possibilita o aproveitamento, no magistério universitário, de pessoas que não raro fizeram seu mestrado ou doutorado com bolsa-de-estudo por ela concedida, ou em cursos mantidos com sua ajuda (p. 15, Doc9, 1972).

O Programa Interuniversitário desdobra-se em dois Subprogramas: a) de Cursos Intensivos — de atualização, destinados a docentes universitários, para atualização de conhecimentos e desenvolvimento da didática de ensino superior; e de nivelamento, destinados a candidatos a cursos de mestrado, para recuperação de possíveis carências; b) de Reuniões — que prevê a ajuda financeira da CAPES para a realização, no País, de reuniões destinadas à análise de temas ligados a pós-graduação, ensino superior e matérias correlatas (p. 12, Doc10, 1973).

As Secretarias Estaduais de Educação são responsáveis pela Coordenação dos trabalhos da rede de ensino de 1º e 2º graus, devendo apoiar tecnicamente o poder decisório na implantação da política educacional dos Estados. Torna-se, assim, altamente prioritário treinar os recursos humanos que deverão responder às necessidades de planejamento e administração dos sistemas estaduais de Ensino, tendo em vista a situação existente na qual se constata, por um lado, as exigências técnicas para implementação da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus e, por outro, a carência de pessoal capacitado, em quantidade e qualidade suficientes. Os cursos estão sendo

realizados em convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os participantes, em número de 62 (30 na área de Planejamento e Administração de Sistemas de Ensino, e 32 em Tecnologia Educacional), foram recrutados entre os técnicos vinculados ao sistema de ensino de 1º e 2º graus, e selecionados pelas próprias Secretarias. Cabe ressaltar que as Secretarias de Educação de Pernambuco e do Ceará, apesar de os Estados não participarem do projeto, foram especialmente convidadas pela CAPES no sentido de enviarem participantes (p. 13, Doc15, 1978).

O convênio com o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) visa formar e/ou aperfeiçoar técnicos graduados em cursos de nível superior, para atuarem na área do Ensino de 2º grau. Firmado em 1977 o convênio foi executado a partir de janeiro de 1978, com recursos do BID, no valor de Cr\$ 4.020.000,00. Foram previstas 25 bolsas no Exterior, das quais 18 se encontram preenchidas e distribuídas nas áreas de: Controle e Avaliação (5), Métodos e Técnicas de Ensino (3), Tecnologia Educacional (1), Planejamento Educacional (6), Educação Vocacional (3). Tendo em vista os recursos disponíveis pela não utilização do total de bolsas está previsto um curso para o SENAI, em San Diego (E.U.A.), a ser realizado em 1979 (p. 13, Doc15, 1978).

A expansão do Ensino Superior brasileiro, requerendo qualificação a curto prazo de docentes, vem acarretando a ampliação da demanda já existente por cursos de pós-graduação. Com isso, impunha-se ao sistema de Educação Superior o desafio de encontrar novas alternativas para o atendimento a essa demanda, uma vez que a pós-graduação "stricto sensu", por sua própria estrutura e estágio de desenvolvimento, revelou-se incapaz de alcançar todo o corpo docente do 3º grau. Como estratégia, e para atender as necessidades mais urgentes, foi adotada a qualificação de docentes ao nível de pós-graduação "latu sensu". Uma das primeiras tentativas efetuadas pela CAPES, foi realizada através do Programa Nacional de Professores de Instituições de Ensino Superior (PROCAPIES). Este programa, criado em 1975, visava promover a qualificação de docentes não atendidos pela pós-graduação "latu sensu", assim como a melhoria do ensino de graduação do País, através de cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização nos diversos setores e áreas do conhecimento - (os cursos promovidos privilegiavam a metodologia de ensino superior). Em julho de 1977, dentro do Projeto Piloto MEC/DAU/CAPES — Distritos Geo-Educacionais, 6 cursos de aperfeiçoamento e especialização foram realizados em diferentes regiões, cuja escolha foi determinada em função da predominância de instituições com baixo potencial financeiro e dificuldades de mobilização de recursos humanos. Em 1978, com a experiência acumulada e tendo sido disciplinado os cursos de aperfeiçoamento e especialização pelo Conselho Federal de Educação (Resolução nº 14/77), a CAPES lançou o PICD-II. O Programa visa oferecer oportunidades de melhoria de qualidade do ensino nas Instituições de Ensino Superior, primordialmente naquelas de pequeno e médio porte, localizadas em pequenos centros — atuando através dos Distritos Geo-Educacionais —, mediante a qualificação de seus docentes em cursos de pós-graduação "lato sensu" (p. 20, Doc15, 1978).

Programa Setorial de Capacitação Docente - Educação Física (PSDC-EF): Para operacionalização deste documento sentiu-se necessidade de elaborar um "Plano Setorial de Capacitação de Docentes para a área de Educação Física" (PSCD-EF). A finalidade do Plano é a melhoria do ensino de graduação, através da formação a nível de pós-graduado dos docentes da área. Inovando através deste Projeto, a CAPES utilizou um amplo enfoque, estabelecendo objetivos e metas, prevendo estratégias para qualificação dos docentes no País e no Exterior a nível de mestrado, doutorado, aperfeiçoamento, especialização; vinda de professores-visitantes no sentido de fortalecer o ensino da pós-graduação na área e reforço ao acervo bibliográfico (p. 29, Doc15, 1978).

Projeto de Absorção e Reabsorção de Docentes (PRODOCENTE): Este contingente humano vem sendo formado em universidades outras que não as de origem dos bolsistas, onde desenvolvem em nível de maior sofisticação, hábitos de leitura, pesquisa e a utilização de equipamentos. Na prática, reconhece-se que nem todas as universidades de onde provêm estes bolsistas contam com equipamentos básicos e serviços bibliotecários desenvolvidos que possam auxiliá-las na reabsorção desses usuários e garantir-lhes a continuidade daqueles hábitos de recuperação de informações para atualização permanente, preparo de aulas, elaboração de textos ou para o desenvolvimento de projetos e pesquisas. O PRODOCENTE foi criado para a tarefa de gerar condições destinadas à absorção e reabsorção de docentes titulados através do PICD-I. Com a implantação deste Projeto pretende-se também conscientizar as Instituições de Ensino Superior para a necessidade de prever uma dotação de recursos financeiros destinados aquisição de equipamentos e de material bibliográfico básicos e indispensáveis às tarefas iniciais dos docentes após seu retorno. Quando possível, a CAPES procurará beneficiar todas as instituições participantes do PICD, prioritariamente as de pequeno e médio porte (p. 33, Doc15, 1978).

A CAPES elaborou também, em 1980, o anteprojeto "Descentralização e Formação de Pólos Regionais de Desenvolvimento Educacional". A proposta visa à obtenção de recursos para financiamento de cursos de pós-graduação "lato sensu", destinados a atender de forma mais expressiva as IES isoladas do interior do País, pondo especial ênfase no aperfeiçoamento dos docentes dos cursos de formação de professores para o 1º e 2º graus. Visa-se atender, ainda, à necessidade de treinamento de técnicos dos sistemas estaduais e municipais de ensino e ao imperativo de articular a Universidade e mesmo os Centros de Pós-Graduação em Educação com os problemas dos níveis fundamental e médio do nosso sistema de ensino (p. 1761, Doc17, 1980).

O Programa Especial de Treinamento (PET) visa ao melhor aproveitamento das potencialidades dos alunos de graduação que revelarem pendores especiais para a atividade acadêmica e científica. Atende, portanto, a dois objetivos: melhorar a qualidade do ensino nos cursos de graduação e melhorar o nível de preparo dos candidatos a cursos de pós-graduação. Assim, o estabelecimento de um PET só será feito em instituições que desenvolvam pesquisa e ensino de reconhecida qualidade, na área do conhecimento em que se pretende instituir o grupo. Além da concessão de bolsas aos alunos, o PET ainda envolve recursos para aplicação em material bibliográfico, bolsa ao professor-tutor, e pagamento de custos indiretos. O PET resulta de convênio entre a CAPES e o órgão público ou privado interessado na formação de recursos humanos em determinadas áreas do conhecimento, podendo, portanto, envolver grupos de bolsistas em diversas universidades brasileiras (p. 12, Doc20, 1982).

O Programa Institucional de Capacitação de Docentes PICD, visa promover a melhoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas instituições voltadas para a educação superior, apoiando os esforços institucionais de capacitação e aprimoramento da qualificação de seus recursos humanos, mediante: fornecimento às instituições de diretrizes, indicadores e informações gerais sobre cursos de pós-graduação no País, de forma a lhes propiciar melhor direcionamento da sua política de capacitação de recursos humanos; concessão de bolsas de doutorado, mestrado, especialização e estágio para formação do pessoal docente no País; apoio a programas de treinamento de pessoal técnico-administrativo de nível superior; concessão de auxílios para programas de professores visitantes; apoio à realização de cursos de especialização voltados para o aperfeiçoamento de docentes; concessão de bolsas de Dedicção Acadêmica visando estimular a permanência na instituição de docentes que demonstram alta produtividade (p. 11, Doc29, 1991).

Programa de Bolsas de Dedicção Acadêmica tem como finalidade o estímulo ao desenvolvimento da qualidade e produtividade do ensino, oferecendo condições para a permanência nas instituições universitárias públicas daqueles professores de larga experiência que desenvolvem, além das atividades de ensino e pesquisa, um trabalho adicional de orientação e formação de alunos, associado à constituição de núcleos de excelência nas diferentes áreas do conhecimento. O Programa tem assim como objetivo desestimular a aposentadoria precoce do pessoal mais qualificado, permitindo que as instituições de ensino superior possam contar com a colaboração continuada daqueles docentes para cuja formação foram investidos recursos públicos consideráveis. A permanência desses profissionais nas instituições deverá contribuir para a elevação da qualidade do ensino e o desenvolvimento da pesquisa, através do efeito multiplicador propiciado pela atividade de formação de recursos humanos de alto nível (p. 11, Doc29, 1991).

Programa Suplementar de Apoio à Qualificação Docente – BAP

Objetivo: Assegurar às instituições federais de ensino superior condições para, no atendimento de necessidades estabelecidas pelos seus respectivos projetos de desenvolvimento institucional, reduzirem o fluxo de aposentadoria de seus docentes mais qualificados, minimizando o impacto negativo que o afastamento imediato desses profissionais poderia representar para o desempenho de suas funções de ensino, pesquisa e Extensão (p. 41, Doc32, 1996).

Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica – PICDT

Objetivo: Visa promover a melhoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas instituições voltadas para o ensino superior, apoiando, os esforços institucionais de capacitação e aprimoramento da qualificação de seus recursos humanos (p. 41, Doc32, 1996).

Programas de bolsas de estudos no exterior

Objetivos: O objetivo central do Programa de Bolsas de Estudos no Exterior é o de promover a capacitação de docentes e pesquisadores, condição essencial tanto para a melhoria da qualidade do sistema universitário, quanto para a ampliação da competência científico-tecnológica do país. O programa desempenhou papel decisivo para a implantação e consolidação do sistema de pós-graduação, quando a formação no exterior se constituía a alternativa quase única para a formação dos docentes/pesquisadores brasileiros. Embora se constate que o número de titulados seja insuficiente para atender à demanda existente no segmento das IES empenhadas em intensificar a excelência dos cursos e a capacidade de promoção da pesquisa básica, aplicada e tecnológica, a CAPES tem se empenhado em ajustar os objetivos do programa à dinâmica das transformações que se operam nos sistemas de ensino e pesquisa (p. 82, Doc34, 1998).

Coordenadoria de Desenvolvimento Institucional – CDI

A Coordenadoria de Desenvolvimento Institucional apoia diretamente as instituições de ensino superior do país, mediante a operacionalização de programas que visam a capacitação do quadro docente e técnico e/ou melhoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão das respectivas IES. Cumpre-lhe estimular o desenvolvimento institucional através da criação/implementação de mecanismos que absorvem os diferentes grupos de uma mesma IES e/ou que promovam o intercâmbio entre as instituições brasileiras de ensino superior (p. 108, Doc34, 1998).

Programa de Apoio aos Professores de 1º e 2º Graus do Sistema Federal de Ensino (PAP)

Objetivos: Programa de Apoio aos Professores de 1º e 2º Graus do Sistema Federal de Ensino - PAP visa melhorar a qualidade do ensino de 1º e 2º graus ministrados nas escolas vinculadas à Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC e à Secretaria de Ensino Superior do MEC, por meio de iniciativas que estimulem a capacitação da carreira docente do magistério de 1º e 2º graus (p. 133, Doc34, 1998).

O PET, por sua vez, integra o conjunto de ações que visam à melhoria da qualidade do ensino de graduação. Em 1999, foi estabelecido pelo MEC que toda as ações com vistas à política de apoio a programas de graduação, inclusive as desenvolvidas pela CAPES, passariam a ser conduzidas pela Secretaria de Ensino Superior/SESu. Para atender a essa exigência, o MEC instituiu o Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior ao qual foi integrado o PET, juntamente com o PROIN (p. 110, Doc35, 1999).

O Programa FIPSE/CAPES contempla o consórcio de instituições do Brasil e dos Estados Unidos, pelo menos duas de cada país que, em conjunto, escolhem uma área acadêmica para colaboração. Estabelecendo o intercâmbio de discentes de graduação e docentes, pretende-se compatibilizar e aprimorar currículos, tanto na estrutura como nos conteúdos das disciplinas, além da inovação em metodologias de ensino. Em situações especiais, isso poderá conduzir à dupla diplomação do aluno pelas instituições parceiras. Importante é a troca de alunos nos dois sentidos, com reconhecimento recíproco de créditos obtidos, com planos de estudos individuais previamente acordados pelas coordenadorias do consórcio (p. 61, Doc38, 2004).

3. Intercâmbio de Professores

Programa de Empréstimo de Professores: Chegou-se a um valor hora/aula de Cr\$ 2.000,00 o valor hora/aula supõe a remuneração das aulas propriamente ditas e de todo o trabalho didático pedagógico de orientação e acompanhamento das atividades discentes (p. 42, Doc18, 1980).

Intercâmbio de Docentes - Convênio CAPES/FULBRIGHT: Este convênio tem como objetivo (a) promover a vinda de especialistas americanos para ajudar no desenvolvimento dos programas em Administração, através de consultorias às áreas críticas de ensino e pesquisa, além de análise de conteúdo programático e introdução de inovações em recursos didáticos, e (b) propiciar atualização, reciclagem e oportunidades de pesquisa para docentes brasileiros nos Estados Unidos (p. 14, Doc19, 1982).

Convênio CAPES/SERPRO: Preocupada com o nível de ensino em outros países, a CAPES encomendou um relatório sobre a situação na Inglaterra (1981) e, atualmente, está sendo elaborado um outro estudo similar sobre a situação do México. A CAPES também tem se utilizado de seus consultores quando em viagem ao Exterior para contatarem seus bolsistas e alguns relatórios foram elaborados sobre a situação de alguns cursos no Exterior. A Coordenadora de Bolsas no Exterior além do programa de bolsas tem sob sua responsabilidade o Setor de Orientação com a finalidade de orientar candidatos em potencial à bolsas de estudo sobre o sistema de ensino e cursos oferecidos nas universidades em outros países (p. 41, Doc19, 1982).

ACORDOS BILATERAIS: O Acordo Básico de Cooperação Interuniversitária Brasil/França (conhecido como Acordo CAPES/COFECUB) foi assinado em 5 de outubro de 1978, por ocasião da visita do Presidente Giscard d'Estaing ao Brasil. A assinatura desse Acordo veio formalizar, por um lado, a preocupação da CAPES de obter para seus bolsistas na França condições ideais em suas atividades acadêmicas e, por outro lado, o desejo, tanto das autoridades brasileiras como das autoridades francesas, de estreitamento dos laços culturais e científicos entre os dois países. [...] As atividades previstas no Acordo são implementadas

através das seguintes ações: a) intercâmbio de missões de identificação para análise das condições de realização das propostas de pesquisas conjuntas, previamente examinadas por ambas as partes; b) intercâmbio de missões de ensino e pesquisa, de docentes e de pesquisadores, para desenvolvimento de atividades acordadas nas missões de identificação e nas programações subsequentes; c) envio de bolsistas, em missões de estudo de aperfeiçoamento, pós-doutorado e para obtenção de títulos acadêmicos; d) publicação de trabalhos relacionados às pesquisas conjuntas efetuadas no âmbito deste Ajuste; e) troca de publicações de interesse das partes; f) publicação, em português, de trabalhos relacionados com as teses dos estudantes beneficiários; g) intercâmbio de missões de avaliação; h) fornecimento às universidades brasileiras, pelo governo francês, de livros e documentos, bem como de equipamentos específicos, indispensáveis à realização de pesquisas conjuntas (p. 21, Doc24, 1986).

Apoio a Cursos de Pós-Graduação "Lato Sensu": Além dos seus programas mais tradicionais de formação de recursos humanos, a CAPES mantém uma linha de apoio a cursos de pós-graduação "lato sensu" (aperfeiçoamento e especialização), visando à qualificação docente e profissional onde as alternativas de mestrado e doutorado não se justificam. Na medida em que as disponibilidades financeiras anuais o permitam, a CAPES também considera o atendimento a outras modalidades de solicitações, tais como: concessão de passagens aéreas para a vinda ao Brasil de professores visitantes estrangeiros, apoio a reuniões científicas e pequenos auxílios às pra-reitorias de pesquisa e pós-graduação que venham apresentando um bom desempenho, sobretudo quando coordenam um grande número de programas cuja atuação envolva ações de controle e auto-avaliação que favoreçam uma melhor articulação com as agências de fomento (p. 25, Doc26, 1988).

Programa de Professores Visitantes Nacionais e Estrangeiros: No caso do Programa de Visitantes Nacionais houve a concessão de 178 passagens que permitiram a presença de examinadores externos nas bancas de mestrado e de doutorado, além de um intercâmbio nas atividades de ensino e de orientação de teses e dissertações (p. 19, Doc27, 1989).

CAPES/CEFET'S/Fachhochschulen: Visa apoiar o intercâmbio de docentes brasileiros e alemães para o desenvolvimento do ensino e pesquisa tecnológica. Não houve concessão de bolsas em 1998 em função de um novo programa de pesquisa conjunto CAPES/DAAD/CEFET/Fachhochschulen (p. 52, Doc34, 1998).

4. Ensino a Distância

Em convênio com a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), a CAPES ofereceu 15 cursos de pós-graduação "lato sensu", dentro da modalidade de ensino por correspondência, abrangendo as áreas de Administração da Produção, Economia, Psicologia, Matemática e Biologia. Estes cursos foram ministrados a docentes de IES do interior, e que necessariamente já estejam ministrando essas mesmas matérias. Foi dada continuidade ao Programa Setorial de Capacitação de Docentes para a área de Educação Física, através do convênio firmado com a Secretaria de Educação Física e Desportos (SEFD/MEC) (p. 1759, Doc17, 1980).

O presente projeto contempla recursos para reorientação dos programas de pós-graduação *stricto* e *latu sensu* desenvolvidos pela CAPES sob a denominação de PICD I e II, respectivamente. Integram o projeto dez subprogramas distintos, embora congêneres, a serem executados através de seis modalidades básicas de ação. [...] Em segundo plano destacam-se os programas de pós-graduação “*latu sensu*”, também a nível de aperfeiçoamento e/ou especialização, de natureza não convencional, a serem desenvolvidos por meio de tutoria à distância. Estes cursos, por sua vez, serão desenvolvidos com a utilização dos métodos de ensino por correspondência e do ensino por TV, através do uso de vídeo-cassetes. Seu objetivo é atender aos professores das instituições de ensino superior no interior do país e a profissionais de nível superior e técnicos das pequenas, médias e micro empresas, sobretudo as da periferia, com ênfase na atualização dos quadros técnicos e gerenciais (p. 27, Doc18, 1980).

Ata da XXXVIII Reunião do Conselho Técnico-Científico: Outros assuntos: Pós-Graduação à distância - o Presidente informou a todos que está sendo preparado um decreto regulamentando o art. 84 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que trata do ensino à distância, em todos os níveis de ensino. O CTC manifestou-se contrário a inclusão da pós-graduação "*stricto sensu*" neste Decreto, considerando-se que o assunto merece estudos detalhados a fim de não comprometer os padrões atuais de excelência da pós-graduação brasileira. Foi aprovada moção, a ser encaminhada ao Ministro da Educação e do Desporto, contrária a inclusão da pós-graduação no referido decreto (p. 20, Doc33, 1997).

25 - convocou³⁰ dois grupos de trabalho constituídos por consultores da CAPES, para discutir os seguintes assuntos: programas de apoio à graduação e ensino a distância na pós-graduação brasileira (p. 36, Doc34, 1998).

Coordenadoria Executiva de Atividades Colegiadas e de Consultorias - CEC: Foram organizadas e assessoradas duas reuniões do Conselho Superior, resultando na aprovação de pontos fundamentais, tais como: Ensino a distância na pós-graduação - com o objetivo de examinar a propriedade e a pertinência da utilização desta ferramenta na pós-graduação, desde que preservado o componente presencial nas atividades que assim o exigirem e, no doutorado, desde que asseguradas a relação direta entre orientador e orientando (p. 22, Doc35, 1999).

Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância - PAPED: O Programa foi lançado em 1997, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação à Distância, para apoiar projetos que visem o desenvolvimento da educação presencial e/ou a distância, com recursos oriundos da UNESCO. O Programa incentiva a pesquisa e a construção de novos conhecimentos que proporcionem a melhoria da qualidade, equidade e eficiência dos sistemas públicos de ensino, pela incorporação didática das novas tecnologias de informação e comunicação, sob duas modalidades de apoio: Modalidade 1 - Apoio financeiro à elaboração de teses de doutorado ou de dissertações de mestrado sobre aplicações tecnológicas à Educação, destinado, exclusivamente, a estudantes da Pós-Graduação *stricto sensu*; Modalidade 2 - Premiação de objetos de aprendizagem de elevado padrão de qualidade para uso em cursos ou disciplinas, ministrados presencialmente ou à distância na Educação Básica ou Superior, desenvolvidos, exclusivamente, por docentes e pesquisadores de cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* (p. 42, Doc38, 2004).

³⁰ Agenda do Presidente da CAPES.

5. Publicações

Quadro 7 - Publicações (1965-2004)

Ano	Publicações
1966	<p>Currículos Mínimos Série - Estudos e Ensaios (7 trabalhos) Série - Levantamento e Análises (25 trabalhos)</p>
1978	<p>O Ensino de Biblioteconomia no Brasil v. I — Análise e caracterização de entidades e do pessoal docente v. II — Cadastro de entidades (escolar, Departamento e Faculdades de Biblioteconomia) v. III — Análise da Literatura recomendado no ensino de Biblioteconomia no Brasil</p>
1980	<p>Catálogo da Pós-Graduação (cursos e centros de pós-graduação existentes no país em cada uma das áreas do conhecimento)</p>
1983	<p>Documento de Divulgação nº 01 (apresenta o Projeto para Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática; 1200 destinatários)</p>
1986	<p>Revista do Professor de Matemática - editada pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) - USP/SP, publicação semestral, com tiragem de 20.000 exemplares por edição. Boletim do GEPEM do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, R.J., publicação semestral, com tiragem de 2.000 exemplares. Revista de Ensino de Física, da Sociedade Brasileira de Física (SBF) - USP/SP, publicação trimestral, com tiragem de 3.000 exemplares. Revista de Ensino de Ciências, da Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC), para escolas do 1º grau, publicação trimestral com tiragem de 146.000 exemplares.</p>

	Caderno Catarinense de Ensino de Física UFSC , Departamento de Física, para professores de 2º grau, publicação quadrimestral, com tiragem de 2.500 exemplares.
--	---

Fonte: Da autora, adaptado a partir do Arquivo Histórico da CAPES (2024).

6. Eventos

Quadro 8 - Eventos (1967-2000)

Nº	Evento	Local de realização	Pago por
967	IV Seminário Internacional para Pesquisa e Ensino de Engenharia Química e Físico-Química	Deutsche Fesellschaft für Chemisches Apparatewesen e na Escola Técnica Superior de Karlsruhe	Governo da República Federal da Alemanha/ UNESCO
968	V Seminário Internacional para Pesquisa e Ensino de Engenharia Química e Físico-Química	Deutsche Fesellschaft für Chemisches Apparatewesene na Escola Técnica Superior de Karlsruhe	Governo da República Federal da Alemanha/ UNESCO
969	Seminário sobre Integração Educação-Indústria nos Países em Desenvolvimento	Salvador/BA	(participação do Conselho Deliberativo)
969	VI Seminário Internacional sobre Pesquisa e Ensino de Engenharia Química e Físico-Química	-	Governo da República Federal da Alemanha/ UNESCO
1972	Simpósio sobre Ensino de Computação Eletrônica para o País em desenvolvimento	Academia Brasileira de Letra	CAPES
1972	I Seminário sobre Preparação de Pessoal Especializado na Educação e Reabilitação de Excepcionais	Departamento de Educação PUC/RJ	CAPES
1975	II Encontro Nacional de Professores de Literatura	PUC/RJ	CAPES

1975	III Simpósio Nacional de Ensino de Física	USP	CAPES
1976	XI Congresso Brasileiro de Anatomia - Ensino de Morfologia no Brasil	UFP	CAPES
1976	III Encontro Nacional de Professores de Literatura	PUC/RJ	CAPES
1976	Seminário sobre formas de Educação Extra-Escolar no Brasil	FGV/RJ	CAPES
1976	VI Conferência Panamericana de Ed. Médica e XIV Congresso Brasileiro de Educação Médica	UFRJ	CAPES
1978	Simpósio sobre Ensino-Aprendizagem na Escola Superior	PUC/SP	PADES/ CAPES
1978	Seminário de Ensino Odontológico	UNICAMP	PADES/ CAPES
1980	Seminários de Professores (tipo INSEAD)	-	CAPES
1980	Fóruns de debates sobre questões vinculadas à pós-graduação e ao ensino universitário no Brasil	-	CAPES
1982	III Seminário Internacional de Investigación Educativa da IASCI	México	(participação Diretor Geral da CAPES)
1982	Seminário de Viagem ao Exterior e Reunião Anual do "Programa de Innovaciones en la Enseñanza Y Servicio Odontológicos"	São José/ Costa Rica	Fundação Kellog
1983	Simpósio de Ensino de Ciências	FUPFundo	CAPES
1983	II Seminário Regional de Pesquisa Educacional	UFMG	CAPES
1983	1º Encontro Estadual de Professores de Matemática do 1º e 2º Grau	UNESP/ Rio Claro	CAPES
1983	Seminário Regional de Melhoria no Ensino de Ciências	UNIMEP	CAPES
1983	Simpósio de Ensino de Ciências	UNIFAP	CAPES

1983	Ensino Ciências	ABEAS	CAPES
1986	Seminário de Intercâmbio de Experiências Inovadoras em Ensino e Saúde	Universidades Estaduais de Ohio, Michigan e Pennsykvania, nos EUA	CAPES, Agency for International Development - USAID
1988	VI Simpósio Sul Brasileiro de Ensino de Ciências e Matemática	Londrina, PR	CAPES
1988	III Encontro Perspectivas do Ensino e Biologia	São Paulo, SP	CAPES
1988	Programa de Olimpíadas de Matemática	São Paulo, SP	CAPES
1988	II Encontro Norte-Nordeste de Ensino de Ciências e de Matemática	Natal/RJ	CAPES
1989	IV Olimpíada Ibero-Americana de Matemática	-	CAPES
1989	XXX Olimpíada Internacional de Matemática	-	CAPES
1989	Simpósio Sul-Brasileiro de Ensino de Ciências e de Matemática	-	CAPES
1989	III Feira de Ciências do Estado do Ceará	-	CAPES
1989	Feiras Regionais e Estaduais de Ciências - Uma proposta para a Interiorização do Ensino de Ciências no Estado do Pará	-	CAPES
1989	Simpósio de Ensino de Matemática do Estado do Mato Grosso	-	CAPES
1996	Debate sobre a Responsabilidade Social das Instituições no Seminário Nacional sobre Ensino Superior	-	MEC (presença da Chefia de Gabinete da CAPES)
1998	Mesa Redonda Uma Política de Ensino Superior na 63ª Reunião Plenária do CRUB	UFC	(participação do Presidente da CAPES)

1998	Palestra A organização do sistema de ensino superior no Primeiro TEC/ES - Seminário Nacional em Tecnologia para o Desenvolvimento do Ensino Superior	São Paulo	(participação do Presidente da CAPES)
1998	Mesa Redonda A avaliação do ensino superior e da pós-graduação no Workshop: A Reforma da Universidade Pública	UFRJ	Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ/COPEAD (participação do Presidente da CAPES)
1998	3ª Mostra de Material de Divulgação e Ensino das Ciências na Estação Ciência/USP	USP	(participação da Assessoria de Comunicação e Documentação da CAPES)
1999	Palestra O Verdadeiro Mestre no Ensino de Empreendedorismo no Seminário Internacional de Empreendedorismo	-	CNI (participação do Presidente da CAPES)
1999	Palestra sobre Novas Diretrizes Curriculares do Ensino Superior: propostas para a reformulação das licenciaturas no Seminário Internacional Desenvolvimento Profissional de Professores e Qualidade na Educação	-	INEP (participação do Presidente da CAPES)
1999	Palestra A Flexibilização do Ensino Brasileiro, Novas Diretrizes Curriculares no I Fórum Nacional de Ensino Superior Particular - ano 2000	São Paulo	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo - SEMESP (participação do Presidente da CAPES)
1999	Palestra A Pós-Graduação Brasileira e a Pesquisa em Instituições Particulares de Ensino	Universidade de Mogi das Cruzes	Lobo&Associados Consultoria e Participação S/C

	Superior no Seminário para debater a Implantação e a Administração da Pesquisa em Instituições Particulares de Ensino Superior		Ltda. (participação do Presidente da CAPES)
1999	4º Mostra de Material e Divulgação e Ensino das Ciências na Estação Ciência/USP	USP	(participação da Assessoria de Comunicação e Documentação da CAPES)
2000	Mesa Redonda Mudanças no Ensino Superior no Seminário Educação e Empregabilidade	-	MEC e Gazeta Mercantil (participação do Presidente da CAPES)
2000	Seminário Desenvolvimento e Perspectivas para o Ensino e a Ciência no Século XXI	Universidade de Münster, Alemanha	Universidade de Münster (participação do Presidente da CAPES)
2000	Colóquio Reformando o ensino no Brasil e na Alemanha - A educação na sociedade moderna da informação e do conhecimento	MRE	(participação do Presidente da CAPES)

Fonte: Da autora, adaptado a partir do Arquivo Histórico da CAPES (2024).

7. Ensino de...

Projeto Bibliotecas/Biblus-SIDE: Com a expansão dos cursos de pós-graduação, o incremento da pesquisa e a renovação nos métodos de ensino, a biblioteca universitária ganhou uma posição preponderante no processo de geração, organização e disseminação da informação. No entanto, ela - a biblioteca universitária - não acompanhou, em muitas Universidades, a expansão quantitativa e qualitativa exigida pela Reforma Universitária, sendo apontada pelos especialistas como um dos problemas mais sérios do processo educacional. As principais atividades de apoio desenvolvidas pela CAPES, em 1978, no âmbito deste Projeto são compreendidas por:

1. Levantamentos e Pesquisa:

- Em 1977 foi iniciada uma pesquisa sobre a situação das escolas de biblioteconomia e documentação, com ênfase na situação do pessoal docente. Os resultados da mesma originaram a publicação, em 1978, "O ensino de biblioteconomia no Brasil" e convênios

para o aperfeiçoamento de pessoal, bolsas de estudo e um programa de aquisição de material bibliográfico.

- Levantamento de dados sobre, aproximadamente, 500 bibliotecas de 90 Instituições de Ensino Superior brasileiras. Como subprodutos do levantamento estão em fase de elaboração: a) guias de bibliotecas universitárias brasileiras, com os perfis e dados mais relevantes; b) estudo e diagnóstico da situação da biblioteca universitária no Brasil; c) Projeto de Sistemas de Bibliotecas Universitárias, com vista à integração das mesmas em programas cooperativos.
- Levantamento das bibliotecas da área de Educação, através do Projeto Sub-sistema de Informação e Documentação Educacional (SIDE), realizado para a segunda edição do Catálogo Coletivo de Periódicos da área de Educação (p. 26, Doc15, 1978).

Projeto Setorial de Enfermagem: Já no segundo encontro, em Fortaleza, optou-se por uma reflexão teórico-metodológica, sobre os temas: fatores condicionantes da qualidade do ensino, papel sócio-econômico da Enfermagem, e estabelecimento de linhas e núcleos de pesquisa (p. 28, Doc15, 1978).

Setorial de Capacitação de Docentes para a área de Meteorologia: O Departamento de Assuntos Universitários (DAU) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), após realizar, no início de 1978, uma sondagem "in loco" nas Universidades Federais que oferecem cursos em nível de terceiro grau para a formação de meteorologistas, constatou a necessidade de elaborar um plano de capacitação de docentes, especialmente para a área. Os dois documentos preparados — "Política e Diretrizes para o Ensino de Meteorologia" e "Programa Setorial de Capacitação de Docentes para a Área de Meteorologia" - aguardam aprovação final do Ministro da Educação para implantação (p. 30, Doc15, 1978).

Através da área de controle e avaliação, finalmente, realiza-se um esforço no sentido de conhecer em profundidade todo o sistema de cursos e os diferentes centros de pós-graduação, gerando-se, a partir daí, a memória do seu processo evolutivo. A área de artes herdou da universidade uma estrutura nem sempre apropriada às suas peculiaridades. As estratégias de ensino das artes, por isso, foram estudadas por um grupo da CAPES, visando a identificar problemas e propor soluções. O trabalho de grupo resultou no documento "Projeto Setorial na Área de Artes" (p. 1759, Doc17, 1980).

Projeto de Desenvolvimento e Utilização da Metodologia de Jogos e Simulação no Ensino de Administração no Brasil: O objetivo deste projeto é o de desenvolver e promover a utilização de jogos e simulações, para melhorar a qualidade do ensino em Administração. Trata-se de um método de ensino mais adequado para a área, que permite maior realismo ao conteúdo que está sendo transmitido na sala de aula e propicia uma participação mais ativa do aluno no seu processo de aprendizagem. Esse método não é amplamente utilizado pelos nossos cursos de graduação, pois os jogos foram importados dos Estados Unidos em forma de "pacotes", tratando, portanto, de uma realidade de mercado, tanto produtor quanto consumidor, totalmente diversa da brasileira, além de necessitar o uso do computador para sua aplicação. Assim sendo, foi feito um convênio com a COPPEAD para desenvolver, inicialmente, três jogos de natureza bastante simples, que dispensassem o uso do computador e, ao mesmo tempo, permitissem apoiar o ensino de disciplinas críticas em áreas específicas da Administração, com base em modelos criados a partir da economia brasileira e de nosso mercado produtor e consumidor. Foram desenvolvidos dois jogos de caráter funcional - um na área de Finanças (Fluxo de Caixa) e outro na área de Produção de Controle de Estoques - e um de caráter administrativo geral (Jogo Gerencial). Os jogos funcionais ajudarão na aprendizagem do tópico específico a que se referem. O jogo gerencial, por sua vez, permitirá o treinamento em tomada de decisões ao nível

de [] da organização, uma vez que todas as áreas funcionais mais importantes estão envolvidas, para consecução dos objetivos organizacionais, tais como: maximização dos lucros, retorno sobre o investimento, nível de vendas, maior participação no mercado consumidor, entre outros. Os jogos foram elaborados e testados para calibrações e validação dos modelos situados. Atualmente estão sendo documentados no formato de manuais, um específico para o aluno (usuário) e outro para o docente (aplicador), a fim de permitir a apreensão imediata de sua sistemática, operacionalização e aplicação. Pretende-se em etapa posterior treinar docentes no uso desta metodologia (p. 13, Doc19, 1982).

A finalidade principal do Projeto CAPES/Odontologia: Docência e Serviços é criar condições para que as Escolas de Odontologia possam formar o Cirurgião Dentista Clínico Geral voltado para os problemas de saúde bucal, com filosofia preventiva e social. A proposta desse Projeto encontra-se apoiada na idéia de repensar todos os elementos da prática odontológica e se fazer odontologia simplificada e de baixo custo, onde o ensino é, antes de mais nada, centrado na prevenção. A ênfase da proposta está nas medidas de prevenção e na simplificação de recursos humanos, de equipamento, de sistemas de trabalho, de espaço físico, de técnicas e de instrumental. Como consequência desse Projeto as 16 Escolas envolvidas deveriam modificar seu ensino e procurar modelos de prática odontológica extra-mural que possibilitasse o aumento da cobertura do atendimento odontológico às populações de baixo índice sócio-econômico, localizadas nas periferias e zona rural. Isso implica, naturalmente, na transferência gradativa do ensino ministrado no Campus para clínicas externas, na integração das disciplinas e na ênfase em odontologia simplificada e de baixo custo. Entretanto, antes de mais nada, isso implica numa mudança de atitude do corpo docente como um todo, ou de uma parcela significativa, que passe a se preocupar com os aspectos sociais da profissão. As estratégias utilizadas no Projeto tiveram a vantagem de colocar em foco o ensino odontológico do País e, em seguida, provocar mudanças e inovações a serem testadas pelas próprias escolas envolvidas. As vantagens oferecidas pelo Acordo atingiram principalmente as 16 Escolas que participam do processo de introdução de mudanças no ensino odontológico. Entretanto, muitas as outras Escolas estão motivadas a inovar seu ensino, recebendo assessoria do corpo de consultores do Acordo (p. 27, Doc19, 1982).

Foram ministrados Cursos de Metodologia do Ensino de Odontologia (40 ou 80 horas) para 333 professores nas Escolas de Odontologia das seguintes Universidades. Antes do final do Acordo, em 30 de junho de 1983, será ministrado um Curso de Metodologia do Ensino de Odontologia para Professoras da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Minas Gerais (em data a ser confirmada por aquela Faculdade) (p. 31, Doc19, 1982).

Centros de Estudos Brasileiros (CEBs) e Leitorados: Esses Centros terão como finalidade básica o ensino de Língua Portuguesa e Civilização Brasileira para Estrangeiros, a pesquisa metodológica do ensino de Português como segunda língua e a produção de materiais didáticos para esse fim. Cooperação com o Ensino Superior de Angola. Em jul/81, ao término da visita de uma missão angolana ao Brasil, o Vice-Ministro da Educação de Angola solicitou expressamente ao governo brasileiro sua colaboração para melhorar o ensino superior angolano, através do envio de 42 professores para atuarem em diversas áreas (p. 137, Doc19, 1982).

Em 1984, foi instituído pelo governo federal o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT), composto dos seguintes subprogramas: Biotecnologia, Química e Engenharia Química, Geociências e Tecnologia Mineral, Informação em Ciência e Tecnologia, Planejamento e Gestão em Ciência e Tecnologia, Instrumentação, Educação para Ciências, Manutenção, Provisão de Insumos Essenciais e Tecnologia Industrial Básica. Na divisão das tarefas do PADCT entre o CNPq, a FINEP, a STI/MIC e a CAPES, coube a esta

última a supervisão e o financiamento dos projetos e atividades do subprograma Educação para Ciência, bem como toda a parte de apoio à Formação e Capacitação de Recursos Humanos concernentes a projetos no âmbito dos outros sub-programas (p. 40, Doc22, 1979-1984; p. 17, Doc24, 1986; p. 34, Doc25, 1987).

O "Programa de Apoio Pedagógico aos Profissionais da Saúde" (PAPPS) é o resultado de um Acordo entre o Ministério da Educação, através da CAPES, a Fundação W. K. KELLOGG e algumas Universidades Brasileiras. O Acordo recebe apoio de todas as Associações de Ensino da Área de Saúde (Medicina, Enfermagem, Odontologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Farmácia, Bioquímica, Saúde Coletiva). É um Programa marcadamente interprofissional e interinstitucional que visa a criação de um consórcio entre as instituições das diferentes regiões do Brasil a fim de promover o treinamento de docentes e profissionais dos serviços de saúde, e de estimular, através da integração das atividades docente - assistenciais, a procura de novos modelos de prestação de serviços a nível local e regional. Coerente com seus objetivos de promover o intercâmbio interinstitucional de experiências e o desenvolvimento de um trabalho de cooperação que evite a duplicação de ações e de recursos para o mesmo fim, o PAPPS está colaborando com as "Ações Integradas da Saúde", que envolvem os Ministérios da Previdência e Assistência Social, Saúde e Educação. Vale ressaltar, também, que o PAPPS tem apoiado, técnica e financeiramente, o Projeto de Avaliação dos Cursos de Graduação da Área da Saúde das Instituições do Norte e do Nordeste, sob a responsabilidade dos Pró-Reitores de Graduação dessas duas regiões. Foi elaborado, pelos consultores do Programa, o Modelo de Avaliação do Programa e seus respectivos instrumentos. Com a finalidade de apoiar os diversos Centros Regionais no desenvolvimento de suas atividades, a Coordenação Geral do PAPPS (a cargo da CAPES) oferece uma série de serviços como promoção de reuniões, consultorias, assessoria para seleção e instalação de equipamento de tecnologia instrucional, tradução dos módulos TIPS (Teaching Improvement Project System for Health Care Educators), da Universidade de Kentucky, e edição do Informe PAPPS. A primeira fase do PAPPS foi concluída no início de 1986 e uma segunda fase foi iniciada, já tendo sido firmado um novo convênio por mais um período de 2 anos (p. 35, Doc25, 1987).

O REENGE - Reengenharia do Ensino de Engenharia é um subprograma do PRODENGE - Programa de Desenvolvimento das Engenharias. O Programa visa promover a reforma do ensino de engenharia, orientado para o processo de capacitação tecnológica e de modernização da sociedade e, dessa forma, preparar o País, inserindo-o num processo de capacitação tecnológica e de modernização da sociedade. Em 1997, a CAPES assumiu a coordenação do Programa e a sua primeira ação foi instituir uma comissão de Avaliação para verificar os resultados dos projetos. Os instrumentos utilizados pela Comissão foram os seguintes: visita de dois consultores a cada instituição; entrevista, a pelo menos um dos consultores, por membros da Comissão de Avaliação; realização de seminário de Avaliação do Programa REENGE, com participação de todas as instituições. De posse do resultado final dos projetos, a CAPES, sentindo a importância da continuidade do REENGE, reuniu-se, em Brasília, no período de 20 e 21 de outubro, com representantes dos ministérios (MEC e MCT), de suas agências (Finep e CNPq) e da Sesu, com o objetivo de rever a implementação do Programa, redefinir os papéis e compromissos das agências envolvidas e, assim, reorientar os novos rumos do REENGE. Nessa reunião foi discutida a concepção filosófica do Programa: por que melhorar o ensino de engenharia, em que pontos deve ser melhorado e qual o perfil do engenheiro que se quer formar, tendo em vista as exigências do novo paradigma tecno-econômico, foram as questões fundamentais para entender melhor o que se espera do REENGE (p. 53, Doc33, 1997).

Fundamentado na experiência acumulada no período 84-89, o Programa foi redefinido e ampliado em 1990, dando lugar ao PADCT II, hoje em plena fase de execução. Financiado com

recursos provenientes do BIRD e de contrapartida do Governo Brasileiro o PADCT II coordenou de modo balanceado as ações básicas e estratégicas referentes ao desenvolvimento de cada uma das áreas atendidas, atuando, sobretudo, naquelas que possuam maior efeito multiplicador e que se traduzam em ganhos significativos, inclusive para áreas afins e correlatas. O campo de ação do Programa é delimitado pelos doze subprogramas, referentes a áreas do conhecimento ou setores selecionados e à consolidação da infra-estrutura de serviços essenciais ao bom funcionamento do Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. São eles: Biotecnologia - SBIO; Ciências Ambientais - CIAMB; Educação para Ciência - SPEC; Geociências e Tecnologia Mineral - GTM; Instrumentação - SINST; Novos Materiais - SNM; Química e Engenharia Química - QEQ; Informação em C&T - ICT; Manutenção - SPM; Planejamento e Gestão em C&T - PGCT; Provimento de Insumos Essenciais - SPIN; Tecnologia Industrial Básica - TIB (p. 64, Doc33, 1997).

Para abordar a primeira prioridade, o PADCT III atua na revisão, concepção e exercício da legislação e regulamentos existentes e necessários para aumentar o investimento privado em ciência e tecnologia, com dois objetivos: eliminar possíveis barreiras à participação privada nos investimentos de C&T e estimular esta participação através de novos mecanismos de incentivo. Esta prioridade constitui uma atividade inovadora do programa que se estende até o exercício de projetos e mecanismos adequados de interação entre os setores público e privado, incluindo a transferência de tecnologia entre estes setores. O produto natural desta prioridade é a inovação tecnológica que deve ser empreendida pelas chamadas pequenas empresas de base tecnológica como aconteceu em outros países. Investimentos para a formação destas empresas são necessários e, somente possíveis, sob o exercício de legislação adequada. Para desenvolver a segunda prioridade, o PADCT III atua de forma mais interativa com outras ações de C&T que são integrantes da política do setor, nos diversos ministérios do Poder Executivo. Estas ações estão explicitadas no PPA - Plano Plurianual do Governo para o exercício 1996/1999, que constitui o documento de referência para todas as ações do PADCT III. Esta atuação do PADCT, em sua terceira fase, consolida uma década de investimentos na infra-estrutura de pesquisa na formação de recursos humanos, incluindo a formação e atualização de professores para o ensino de ciências e o apoio à ciência básica em áreas que são criticamente relevantes para o País, configuradas nos chamados subprogramas disciplinares (p. 127, Doc34, 1998).

Fevereiro: 22 a 24 - participou³¹ da reunião mensal da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação para debater sobre os seguintes assuntos em pauta: [...] b) ensino religioso; [...] (p. 25, Doc35, 1999).

Março: 10 - reuniu-se com o Presidente da OAB para debater a oferta e a regulamentação de cursos de graduação e de pós-graduação na área do ensino do Direito (p. 25, Doc35, 1999).

Mai: 27 - proferiu palestra "O Verdadeiro Mestre no Ensino de Empreendedorismo" no Seminário Internacional de Empreendedorismo promovido pela CNI, participou no Palácio do Planalto da solenidade de lançamento do "Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior" e participou da posse do novo Reitor da UFRN (p. 27, Doc35, 1999).

Junho: 28 - em São Paulo reuniu-se com integrantes da Comissão responsável pela discussão do ensino de pedagogia no Brasil, membros do CNE. (p. 28, Doc35, 1999).

³¹ Agenda do Presidente da CAPES de fevereiro a julho.

Julho: 05 - participou da reunião mensal da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para debater sobre os assuntos em pauta: [...] c) reunião da Comissão de Especialistas do Ensino de Psicologia (p. 29, Doc35, 1999).

Em 2000, a CAPES criou o Programa San Tiago Dantas de Apoio ao Ensino de Relações Internacionais, visando ao fortalecimento e à ampliação dos programas nesta área. O programa visa à consecução dos seguintes objetivos relativos à área de relações internacionais: estimular a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação; fortalecer e ampliar os programas de pós-graduação existentes; e, contribuir para a criação de novos programas de pós-graduação. (p. 136, Doc36, 2000).

Março: 07 e 08 - participou das atividades promovidas no âmbito da Coordenadoria-Geral de Cooperação Internacional da CAPES, do Seminário Internacional Brasil - França, para discutir a cooperação acadêmica bilateral com a França e a implementação do programa BRAFITEC, visando parcerias universitárias na área de engenharia, através do intercâmbio de estudantes de graduação e de iniciativas sobre a semelhança de estrutura e de conteúdos curriculares e metodologias de ensino nos dois países (p. 17, Doc37, 2002).

8. Ensino de Ciências, Matemática e Afins

Emprestando poderosa cooperação aos objetivos prefixados pelo Conselho Federal de Educação, com vistas ao aperfeiçoamento dos quadros universitários brasileiros, a Fundação Ford atribuiu à CAPES a maior doação dentre as já destinadas por essa benemérita instituição a entidades de ensino em nosso País, para aperfeiçoamento de pessoal docente nos campos da Matemática, Física, Química, Biologia, Genética e Geologia. O valor do auxílio totaliza US\$ 1,130,000.00 (hum milhão cento e trinta mil dólares) e supõe um programa de quatro anos de duração. Para a condução deste programa, a CAPES constituiu uma equipe especializada que, após estabelecer o planejamento e o cronograma de sua ação, passou à efetivação das medidas necessárias para entendimento prévio com os Centros de Treinamento escolhidos para o cumprimento do Projeto e para o recrutamento, em todo o território nacional, dos candidatos aos cursos de aperfeiçoamento e atualização previstos pelo programa em tela. Este programa supõe o treinamento de elementos recém-saídos das Universidades e que se destinarão a carreira do magistério e de jovens docentes e pesquisadores, a fim de familiarizá-los com novos métodos, técnicas e processos científicos. Além destes dois tipos de cursos, os Centros de Treinamento se comprometem a realizar cursos formais de revisão para membros mais antigos das Faculdades, a serem ministrados nos próprios Centros ou nas Universidades beneficiadas. Aos elementos que mais se distinguirem, serão oferecidas bolsas de aperfeiçoamento ulterior, em centros estrangeiros (p. 1323 ou 14, Doc1, 1964).

Dando prosseguimento às suas atividades de colaboração com as diversas instituições governamentais ou privadas que mantém programação de bôlsas de estudo, procedeu o SBE/BE a distribuição de notas à Imprensa e às Instituições de Ensino Superior de todo o Brasil, dando ampla divulgação aos oferecimentos de cursos e bôlsas de estudos, a saber: [...]

6. bôlsas oferecidas pela OEA para curso, em colaboração com o Ministério da Educação do

Chile, sobre as tendências modernas do Ensino das Ciências Naturais na Escola Elementar e no Ensino Médio (1° ciclo). Essas bolsas incluem, além da passagem internacional de ida e volta, o pagamento das despesas de alojamento, alimentação, matrícula, livros necessários, seguro de saúde e um auxílio de US\$ 25 mensais para pequenas despesas; (p. 1758 ou 49, Doc5, 1968).

h) Fortalecer o ensino das ciências a nível de primeiro grau, através da oferta de 200 bolsas de estudo no exterior para docentes de nível superior que atuam na formação de quadros docentes para o sistema de ensino básico, ou supervisores que atendem ao sistema educacional dos Estados e Municípios; (p. 24, Doc18, 1980, grifo do autor).

Em atendimento às diretrizes do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto do MEC e considerando a necessidade de integrar a ação dos grupos de pesquisa e pós-graduação às práticas educacionais e científicas dos demais graus de ensino, a CAPES criou o *Programa Educação para a Ciência* com o objetivo de estimular e apoiar atividades referentes ao ensino de ciências em todos os graus, com ênfase nos aspectos de renovação de seus métodos e de conteúdo. O Programa será desenvolvido através de projetos específicos, já tendo sido iniciado o *Projeto para Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática*, o qual propõe-se a incentivar a procura e a implantação de novas estratégias visando a melhoria do ensino de Ciências e Matemática, com ênfase especial no 1° grau, além de auxiliar na consolidação de iniciativas existentes e comprovadamente eficientes. Os objetivos do Projeto deverão ser alcançados através de ações locais ou regionais, articuladas em subprojetos elaborados por professores, pesquisadores, instituições de ensino superior, secretarias de educação, centros de ciências, fundações, estabelecimentos da rede escolar, etc., os quais são analisados pela CAPES para possível aprovação e financiamento. As atividades apoiadas pelo Projeto distribuem-se entre quatro áreas: pesquisa em ensino de Ciências: desenvolvimento de currículos e implementação de programas pilotos, formação de professores (licenciaturas e cursos normais), cursos de treinamento em serviço, e atividades extra-curriculares e/ou extra-curriculares (p. 19, Doc20, 1982).

O Programa de Cooperação Internacional visa ao desenvolvimento de pesquisas, à implantação de experimentos pilotos, bem como ao incentivo e à realização de pesquisa básica ou aplicada em Ensino de Ciências e de Matemática, através do intercâmbio entre grupos de pesquisadores brasileiros e estrangeiros (p. 29, Doc26, 1988).

O SPEC publica o Informe Educação & Ciência, que visa preencher as necessidades de divulgação das suas experiências, além da divulgação de diretrizes e avaliações originadas da coordenação do SPEC e de seu Grupo Técnico, Comitê Assessor e Comitê de Avaliação. Em 1988, foi publicado o Informe correspondente ao Volume 2, número 3, jul/Dez 88 (p. 33, Doc26, 1988).

A Coordenadoria de Projetos Especiais (CPE/CAPES) iniciou, em 1988, o Projeto de Administração Direta "Educação Científica para Meninos de Rua de Brasília", gerenciado pela própria CAPES. Foram desenvolvidas as seguintes atividades: elaboração do Projeto e processo de aquisição de equipamento (microcomputadores para atendimento aos cursos do Projeto) (p. 34, Doc26, 1988).

Em 1990, o SPEC iniciou sua nova fase, através da qual pretende-se fazer avançar as metas conseguidas e introduzir outras oriundas das próprias avaliações do SPEC. Os projetos desta segunda fase deverão dar ênfase às relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade e suas implicações para a educação (p. 21, Doc28, 1990).

Esteve [Presidente da CAPES] presente à abertura da II FECITEC (Feira de Ciência e Tecnologia do Distrito Federal), onde fez a entrega simbólica à Vice-Governadora, de kits do material instrucional, produzido pelo SPEC (Sub-Programa de Educação para Ciências) do PADCT, para fins de distribuição à rede de ensino público do DF (p. 14, Doc32, 1996).

Prog. de Aperfeiç. Professores - 2º grau em Matemática e Ciências - PRÓ-CIÊNCIAS. Objetivo: Promover a melhoria do ensino de 2º grau nas disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia com o aperfeiçoamento de professores em serviço. Busca, também, fomentar a interação do 2º grau e a universidade, por meio de projetos que fortaleçam novos mecanismos de articulação entre os níveis de ensino no triênio 1996/1998. Justificativa: Reconhecimento de uma resposta parcial às deficiências generalizadas do ensino, tanto por abranger apenas partes das disciplinas de um nível, quanto por não abordar questões como o redesenho dos objetivos educacionais, a adequação dos currículos, as condições de infra-estrutura e a carreira docente (p. 38, Doc32, 1996).

A partir de 2001, o PRO-CIÊNCIAS incorporou algumas modificações, decorrentes da experiência já adquirida, das modificações previstas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e de uma nova fonte de financiamento, proveniente dos programas de melhoria e expansão do ensino médio implementados pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, com recursos federais e locais (p. 86, Doc37, 2002).

FOMENTO A PROJETOS ESPECIAIS PARA O ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA - AÇÃO 6313: Estão incluídos nesta ação os Programas que induzem à implementação de atividades inovadoras visando à melhoria do ensino, incentivando a interação entre áreas do conhecimento e níveis de formação, promovendo a formação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento de projetos destinados à redução de desigualdades regionais e a promoção de instituições e áreas de conhecimento prioritárias para o País, por meio de parcerias institucionais com a concessão de bolsas de estudo e demais auxílios a elas vinculadas. A sua finalidade é reduzir as desigualdades nacionais na oportunidade de acesso a cursos de pós-graduação, bem como incentivar a interação entre as diferentes áreas do conhecimento e a formação de recursos humanos em áreas prioritárias para o desenvolvimento do País, promovendo a inclusão educacional pela integração da pós-graduação com os demais níveis de ensino (p. 41, Doc38, 2004).

9. Área de Conhecimento em Ensino

As atividades da Diretoria de Avaliação, em seu conjunto, dependem de amplo suporte de informática, que é assegurado pela Coordenação Geral de Informática, vinculada à Diretoria de Administração da CAPES. Nos últimos anos, uma das principais preocupações da CAPES foi dar prosseguimento aos processos de reformulação e aperfeiçoamento deste sistema que passou a desempenhar um papel de fundamental importância para o controle da qualidade dos programas, além de ter-se tornado o instrumento básico e decisivo para o reconhecimento oficial dos Programas de Pós-graduação, condição legal para a validade de títulos em todo território nacional. Constitui-se, ainda, no referencial maior para a formulação das políticas e

orientação dos investimentos públicos nesse nível de ensino. A esse respeito merecem destaque as seguintes atividades desenvolvidas, no setor, durante o exercício de 2000: [...]. Para atender ao perfil de programas avaliados, foi expandido para 44 o número de áreas de avaliação, sendo criadas duas novas áreas: ensino de ciências e programas multidisciplinares (p. 47, Doc36, 2000).

Outra excepcionalidade foi a na destinação de recursos para o Mestrado Profissionalizante em Ensino de Física da UFRGS, a partir de julho de 2002. O referido apoio consistiu no repasse de quatro bolsas de mestrado, que poderiam ser utilizadas por até três alunos (não podendo ser inferior a um terço do valor integral), e de recursos de custeio no valor de R\$1.667,67 (Hum mil, seiscentos e sessenta e sete reais e sessenta e sete centavos) mensais (p. 115, Doc37, 2002).

6 RETORNO AO/DO ARQUIVO

Ó Zaratustra, teus frutos estão maduros,
mas não estás maduro para teus frutos!
Assim, tens de voltar para a solidão:
pois deves ainda ficar tenro!
(Nietzsche, 2011, p. 140).

Talvez, nesse momento, o que mais interessa é O retornar.

Mais uma vez!

Ao arquivo. Do arquivo. Ao do arquivo. Ao/do arquivo. Retornar. Arquivo. Retornar ao/do arquivo. Em que este retorno do arquivo está para o acontecimento, em que, na eternidade, acontecerá tal e qual já aconteceu: mais uma vez, mais uma vez, e, mais uma vez. Mas cada acontecimento é singular, de modo que o retorno do/ao arquivo, mesmo que tal e qual já tenha acontecido, o retorno do mesmo, é uma multiplicidade de retornos a cada acontecer arquivístico. Cada movimento do arquivo retornará, em si mesmo, novamente, pela eternidade. Do mesmo modo que a noção de arquivo retorna enquanto singularidade, diferença, em cada nova remontagem.

Tomar a ACE da CAPES como objeto de investigação pelas rédeas da arqueogenealogia foucaultiana foi o desafio escolhido nesta investigação. Dessa maneira, os discursos em torno do ensino funcionaram como uma zona de problematização (Corazza, 2004), em que “ensino” é pensado também como uma verdade histórica que pode e deve ser problematizada.

Com essa perspectiva arqueogenealógica, perguntou-se: de que modo a Área de Ensino como Área de Conhecimento no Brasil vem se produzindo e em que condições emergiu no início do século XXI? Com base nessa problematização, compreendeu-se que seguir na perspectiva arquivística com a qual já se havia trabalhado no Mestrado em Ensino seria uma opção a ser considerada. Isso se deu em função do caráter da pesquisa que se volta para a ACE e para a CAPES em um sentido arquivístico foucaultiano, por um olhar genealógico nietzschiano (Foucault, 2013a; Nietzsche, 2009).

A genealogia, no sentido foucaultiano-nietzschiano, olha para os valores que emergem em determinado tempo-espço e busca observar a sua proveniência e os modos pelos quais eles emergem em determinado arquivo. Essa abordagem coloca uma série de condições de trabalho, como, por exemplo, a delimitação de uma totalidade arquivística no intuito procedimental de poder afirmar que, no arquivo da ACE da CAPES - Brasil, emergem determinados discursos que provêm de determinados *loci* (Derrida, 2001) de saber. Entretanto, em termos procedimentais, colocar a ACE da CAPES - Brasil como objeto de investigação põe problemas como: de que modo um determinado texto é considerado uma materialidade repetível (Foucault, 2020) de discursos? Quais materialidades repetíveis de discurso configuram-se como específicas da ACE da CAPES - Brasil? O que se utiliza para descrever uma formação discursiva em torno do ensino? O que permite visibilizar as práticas nas quais a racionalidade do ensino se inscreve?

A descrição dos enunciados e das formações discursivas deve-se livrar da imagem tão frequente e obstinada do retorno. Ela não pretende voltar, além de um tempo que seria apenas queda, latência, esquecimento, recobrimento ou errância, ao momento fundador em que a palavra não estava ainda comprometida com qualquer materialidade, não estava condenada a nenhuma persistência e se retinha na dimensão não determinada da abertura. Não tenta constituir para o já dito, o instante paradoxal do segundo nascimento; não invoca uma aurora prestes a retornar. Ao contrário, trata os enunciados na densidade do acúmulo em que são tomados e que, entretanto, não deixam de modificar, de inquietar, de agitar e, às vezes, de arruinar (Foucault, 2020, p. 152).

Esta tese emergiu junto de uma vontade de saber de um mundo no qual se vive: da pesquisa em ensino. O tópico da “origem” da tese é importante porque afirmar uma vontade de saber (Foucault, 2014) possibilita pensar a pesquisa em torno do ensino fora da relação sujeito-objeto. Essa afirmação *logos*³² leva à questão: de que modo pensar uma pesquisa em torno do ensino em que não há sujeito e objeto? Em outras palavras, de que modo pensar o ensino sem

³² Grafia de logo, enquanto advérbio, errada intencionalmente, na medida em que se toma a relação sujeito-objeto como um problema de logocentrismo.

que seja um “ensino de” alguma coisa ou um “ensino para” um alguém? Disso, provém o arquivo. O eterno retorno do arquivo: teoria, método, análise, conclusões, início-fim; de modo que, com a estrutura científica dada, há uma circularidade que se converte em um rizoma, uma dispersão caótica de forças em que apenas o acontecimento, aqui da noção de ensino, serve como ponto de referência, para criar deslocamentos possíveis do pensamento.

No fundo, não existe uma ciência em si. Não existe uma ideia geral ou uma ordem geral que possa intitular-se ciência, e que possa autenticar qualquer forma de discurso, desde que ele acessa à norma assim definida. A ciência não é um ideal que atravessa toda a história, sendo sucessivamente encarnado pela matemática, depois pela biologia, por fim pelo marxismo e pela psicanálise. Precisamos nos livrar de todas essas noções. A normatividade e o funcionamento efetivo de uma ciência numa dada época se dão apenas segundo um certo número de esquemas, modelos, valorizações e códigos. Ela é um conjunto de discursos e de práticas discursivas muito modestas, perfeitamente enfadonhas e cotidianas que se repetem sem cessar. Existe um código desses discursos, existem normas para essas práticas aos quais essas práticas e esses discursos devem obedecer. Não há razão para se orgulhar disso. E os cientistas, eu lhe garanto, não sentem nenhum orgulho particular em saber que fazem ciência. Eles o sabem, é tudo. E isso por uma espécie de acordo comum, que é o da comunidade de código, a partir do qual eles podem dizer: “isto está provado, isto não está.” E existem, lado a lado, outros tipos de discursos e práticas cuja importância para nossa sociedade e para nossa história não depende do status de ciência que possam vir a adquirir (Foucault, 2011, p. 204).

A criação da CAPES emergiu no arquivo dos *Relatórios de Atividades* como uma exigência da vontade de criação de diretrizes (normas) da pós-graduação. Desse modo, teve como objeto(ivo)-sujeito formar profissionais mais especializados em determinadas áreas de conhecimento sem sobrecarregar a formação inicial (graduação), por ser considerado pelo Estado, à época, antieconômico e antipedagógico. A pós-graduação no Brasil foi criada com o intuito de complementar uma formação de pessoal de nível superior voltada para o ensino e a pesquisa e, posteriormente, a extensão. Assim, a pós-graduação foi considerada um sistema de cursos especial voltado à pesquisa científica e ao treinamento avançado de professores universitários.

Disso devêm problemas: de que modo a CAPES organiza e governa a pós-graduação no Brasil? De que modo as Áreas de Conhecimento (formas do saber) compõem a pós-graduação no Brasil? De que modo a ACE se diferencia da ACEdu? De que modo a ACE, especificamente, passa a ser “estruturada” (termo usado na documentação da CAPES)? Esse problema se mantém em uma camada burocrática ou existem problematizações de ordem epistemológica? O que é isso que se chama de ACE? Quais discursos a ACE faz circular? Como pode o verbo ensinar ser usado, em meio à política pública brasileira, na sua forma intransitiva?

Com os arquivamentos produzidos nesta tese, produziu-se um recorte arquivístico referente às práticas da CAPES - Brasil, desde a década de 1950. A arquivização produzida permitiu pensar condições de possibilidade para a emergência de uma área de conhecimento em Ensino como área Multidisciplinar desvinculada da área de Educação. Com o arquivamento das práticas mais gerais do período de Campanha da CAPES, foi possível perceber que o objetivo de promover estudos sobre as necessidades do país em relação ao aperfeiçoamento de pessoal de nível superior foi, em alguma medida, governando o funcionamento da CAPES até o momento da sua organização oficial, em 1961, e, em alguma medida, até o início do século XXI. As práticas da Campanha visaram, naquele primeiro momento, a realização de programas voltados para o treinamento e aperfeiçoamento de pessoal de nível superior em âmbito nacional e internacional. A prática de concessão de bolsas e auxílios, por sua vez, existentes até o momento presente, emergiu desde seu princípio, de modo que se constitui em um programa e um setor específico dessa agência.

Observa-se que, desde o período da Campanha, a CAPES classificou os cursos de maneira a produzir dados estatísticos, os quais permitiriam delimitar os campos de preferência de investimentos, conforme os interesses do Estado, mas também dos interesses expressados pela comunidade das instituições de ensino superior e de institutos de pesquisa envolvidos com pesquisa e cursos pós-graduados. Isso estava alinhado com a forma de consecução primeira dos objetivos previstos no Decreto 29.741/1951 (Brasil, 1951). É interessante observar que a classificação em “áreas de conhecimento” não apareceu no primeiro período da história da CAPES. De qualquer maneira, a educação emergiu como um campo de estudos, enquanto o ensino emergiu mais como um objeto de estudo e formação. Nesse sentido, é possível observar que práticas associadas ao ensino existiram desde o início da CAPES.

Essas práticas de ensino, que citam o termo ensino ou abordam questões associadas ao ensino, já emergiram no período de organização da CAPES, entre 1951 e 1964. Por isso, é possível considerar que a CAPES, desde seu início, foi condição de possibilidade para a produção de práticas de ensino no âmbito universitário e, por vezes, no ensino básico. Entretanto, a forma de classificação dos cursos em áreas de conhecimento não esteve presente naquele momento. Observa-se que nessas diversas práticas de ensino não houve, por parte da autarquia, uma tradição pedagógica delimitada ou defendida, de modo que emergiram práticas ainda nomeadas com a noção de didática, outras indicadas como “ensino de”, em um viés da instrução, e outras associadas às psicologias educacionais voltadas para o desenvolvimento da criança.

Com os *Relatórios de Atividades* do período de Campanha da CAPES, pode-se pensar sobre o modo pelo qual a CAPES funcionou como condição de possibilidade para a organização e governo da pós-graduação brasileira. Vimos que sua criação estava diretamente vinculada à organização do ensino superior brasileiro, de maneira que, aos poucos, foi influenciando um plano nacional de aperfeiçoamento. Esse processo inicial não foi produzido através de uma epistemologia, tradições ou perspectivas específicas - da didática, da *Bildung*, da educação, das psicologias educacionais voltadas para o desenvolvimento do indivíduo, dos estudos do currículo, etc. - para o ensino superior ou para a pós-graduação. É possível inferir que sua função esteve associada à noção de “aperfeiçoamento” atrelada à “pessoal de nível superior”. Desse modo, sua função vinculou-se a uma preocupação do Estado com o governo da comunidade científica brasileira em termos de formação de pessoal que atuavam no ensino superior, e a um enfoque em torno do ensino das profissões. Assim, as discussões de ensino e da educação atravessavam múltiplas disciplinas, produzindo um caráter multidisciplinar das práticas de ensino da CAPES desde seu período de Campanha.

Pode-se, também, afirmar que a CAPES, enquanto autarquia do Estado brasileiro, foi se constituindo como instituição privilegiada de governo da população da pós-graduação brasileira. Compreendida dessa maneira, foi possível visibilizar a CAPES como uma instituição da governamentalidade (Foucault, 2023) do Estado brasileiro. Desse modo, antes de se pensar em uma leitura histórica da analítica da verdade, operou-se com um arquivo na medida em que ele permitiu mostrar a (des)continuidade das práticas de governo a partir de uma instituição ocupada com a produção de uma política nacional brasileira de pós-graduação.

Advoga-se que a CAPES constituiu e constitui a governamentalização do Estado brasileiro, na medida em que ela foi uma invenção do Estado para: a) “assegurar a existência do pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visem o desenvolvimento econômico e social do país” e b) “oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a tôdas as oportunidades de aperfeiçoamentos” (Brasil, 1951, p. 10425). Esses objetivos iniciais permitiram observar que o elemento de principal intervenção da CAPES foi, e é ainda hoje, a população - na forma de “pessoal especializado” - atuando diretamente no interesse individual - na forma de “indivíduos mais capazes” - com vistas aos interesses gerais da população. Com a concepção de governamentalidade, tomou-se a instituição da CAPES enquanto constituidora de um conjunto complexo que exerceu e exerce o poder sobre determinado grupo populacional, neste caso, o da pós-graduação, relacionado ao saber.

Com o movimento de arquivamento das práticas da CAPES que emergiram nos *Relatórios de Atividades* do seu período de Campanha, puseram-se três questões que direcionaram os movimentos de arquivamento das práticas que emergiram nos *Relatórios de Atividades* do período de Coordenação da CAPES (1964-2004): de que modo a CAPES, no seu período de Coordenação (1964-2004), organizava e governava o ensino superior do Brasil? De que modo a classificação dos cursos de pós-graduação foi operada pela CAPES? Quais as condições de possibilidades, as práticas de ensino, que aparecem nos *Relatórios de Atividades* da CAPES, que dão visibilidade para a emergência de uma área de conhecimento em Ensino separada da Educação?

Percebeu-se que os relatos foram abordados por uma via legalista. A Ditadura Civil-Militar pôde ser considerada uma especialização da governamentalização do Estado, ao passo que mantinha a abordagem dos problemas da população, ou da “força-de-trabalho”, pela via estatística, científica e tecnológica. Na Ditadura, o problema da educação emergiu como um problema da população diretamente associado aos dispositivos de segurança. Vimos delinear-se uma política de governo da população que não necessariamente rompia com processos iniciados no período da República, em 1951. Pelo contrário, intensificou a lógica na qual a educação funciona como um instrumento de governo com vistas ao funcionamento da política e da economia do Estado brasileiro. A CAPES, percebida pela via exterior da instituição, pela via das práticas, funcionou como um instrumento de governo independente do modelo de Estado (Estado Ditatorial ou Estado Democrático).

É interessante observar que, mesmo com o início de uma ampla participação da comunidade científica na produção de um *Plano de Ação* da CAPES, no *Relatório* de 1991, foi afirmado que “a CAPES não propõe uma mudança drástica de sua política e considera necessária a preservação de seus principais programas” (p. 48, Doc29, 1991). Assim como se observou na transição da Campanha para a Coordenação, em 1964, a transição de um período de Ditadura para o de Democracia não foi marcado por mudanças drásticas na forma de governo da pós-graduação por parte da CAPES. O que se percebeu, nessa média duração da instituição, é que as práticas de governo da pós-graduação da CAPES foram mantidas, de modo que o que se buscou, ao longo desses períodos de transição, foi a ampliação e influência de seu governo.

O que se viu acontecer, em 1992, foi que a CAPES, mantendo sua política e principais programas, foi inserida em um Sistema Educacional Brasileiro (p. 2, Doc30, 1992), norteado pelos “princípios consignados na Constituição Brasileira de 1988, segundo a qual a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade” (p. 2, Doc30, 1992). Assim, vimos delinear-se “objetivos gerais do ensino”, os

quais “são concebidos em função do grau de maturação da personalidade e da faixa etária de sua clientela potencial. A legislação define, também, objetivos distintos para os diferentes graus de ensino” (p. 3, Doc30, 1992). Os graus de ensino ficaram delimitados como educação fundamental, educação média, educação tecnológica e educação superior (Doc30, 1992). Dentre esses graus de ensino, o *Relatório* de 1992 observou que “a formação, treinamento e aperfeiçoamento dos professores receberá tratamento especial, tanto através da CAPES como de outras agências” (p. 4, Doc30, 1992). A CAPES, inserida em um SEB, passou a ter como foco principal a formação, o treinamento e o aperfeiçoamento de professores de todas as áreas de conhecimento criadas por ela em consonância com os Planos Nacionais de Pós-Graduação, de Ensino Superior e de Educação.

Constatou-se que, a partir da década de 1990, não houve mais, como na década de 1950, uma preocupação com estudos sobre a existência de cursos e de pessoal de nível superior, ou mesmo de, como na década de 1960, institucionalizar a pós-graduação no Brasil, ou de, como na década de 1980, informatizar os dados de pessoal da pós-graduação e de seus cursos e instituições. O que se percebeu foi que houve a necessidade de um aprimoramento do SNPG, de modo que a CAPES passou a se preocupar com a “melhoria na concepção dos programas e o aumento da eficiência na sua operacionalização” (p. 25, Doc31, 1994).

Um ponto a ser destacado é o discurso da racionalização que emergiu junto da modernização da CAPES na década de 1990. A preocupação com a racionalização de suas atividades não foi nova, mas sim um eco tardio do que se leu no *Relatório de Atividades* de 1971 (p. 1919 ou 6, Doc8, 1971), no qual também havia essa preocupação. Como uma característica da governamentalidade, a CAPES, enquanto instituição de governo da pós-graduação, seja na Ditadura, seja na Democracia, teve como principal objetivo o aumento das forças de Estado na gestão da população brasileira por meio da pós-graduação. Percebeu-se que houve uma preocupação com “desenvolvimento”, “avaliação sistemática” e “contínuo aprimoramento” da pós-graduação, na forma de áreas de conhecimento, de modo que há, ainda, uma lógica de temporalidade caracterizada por uma indefinição de um ponto de origem ou um ponto terminal. “É o indefinido de uma governamentalidade para a qual não se prevê termo ou fim. Estamos na historicidade aberta, por causa do caráter indefinido da arte política” (Foucault, 2023, p. 347).

Ao fim do século XX, vimos esboçar-se a centralização do governo da pós-graduação por parte da CAPES nas atividades de avaliação dos cursos de pós-graduação por áreas de conhecimento e, por efeito, do fomento da pós-graduação atrelado à avaliação. Essa centralização das atividades na avaliação pode ser considerada como um dos motivos da

confusão entre a história da CAPES e a história da avaliação da pós-graduação, que se estabeleceu na escrita da história da CAPES. Um ponto que se destacou, no *Relatório* de 1998, foi a organização de Comissões de Área para a realização da avaliação dos cursos de pós-graduação. Isso gerou um efeito de produção de critérios avaliativos conforme a grande área de conhecimento e, mais recentemente, por área de conhecimento.

Outro ponto de destaque é o surgimento do termo Qualis associado à avaliação da pós-graduação, que emergiu em um momento de abertura das informações para a comunidade científica, de participação dessa comunidade no processo avaliativo e de coordenação da avaliação por parte do CTC. Viu-se nesse momento também se esboçar o que foi chamado de mestrados *temáticos* ou *profissionalizantes* (p. 64, Doc34, 1998). Estes últimos tiveram um papel importante na organização da ACE, em 2011, visto que correspondem a cerca de metade da Área (de 181 cursos, 92 são mestrados e doutorados profissionais em 2023). O modelo Qualis de avaliação emergiu ao mesmo tempo em que se decidiu vincular o fomento à pós-graduação com os critérios de avaliação e a um discurso de “excelência internacional” (p. 66, Doc34, 1998).

Com os arquivamentos produzidos, também foi possível visibilizar o modo pelo qual as práticas da CAPES funcionam como um governo da pós-graduação no Brasil. Observou-se, até aqui, que a CAPES, enquanto instituição que constitui a governamentalidade do Estado brasileiro, produziu práticas que se mantiveram ao longo do tempo. Essas práticas se formaram no período da Campanha (1951-1964), de maneira que se desenvolveram, se multiplicaram, se transformaram conforme as necessidades identificadas através de cálculos de custo e eficiência operados pela CAPES, em consonância com os interesses de uma comunidade científica. Ainda, foi possível dar a ver o modo como os cursos de pós-graduação foram classificados pela CAPES. Essa foi uma tentativa de articular as relações de poder com as relações de saber, por meio da classificação dos cursos de pós-graduação em áreas, subáreas e grandes áreas do conhecimento, por parte da CAPES. O processo de descrição das práticas classificatórias dos cursos de pós-graduação por parte da CAPES foi pensado no sentido de: esboçar a dimensão na qual essas práticas se projetam ao se pensar em produção do conhecimento e sua circulação, através de um eixo articulador (a quantificação das concessões de bolsas ao longo do tempo por parte da CAPES); e de mostrar de que modo uma área de Ensino emergiu nesse processo de classificação dos cursos de pós-graduação por parte da CAPES. Pôde-se observar que as estatísticas começaram a funcionar em um sentido de contribuir para a definição, através de dados, do foco das próximas ações da CAPES. Em alguma medida, a prática da estatística

passou a funcionar, para as ações de governo da pós-graduação, como uma espécie de regulação interna (Foucault, 2022), um limite interno, da CAPES.

A pergunta relativa às práticas de ensino da CAPES pode ser recolocada porque, ao arquivar suas práticas de ensino, observou-se uma série de atividades que serviram como condições de possibilidade para a organização, em 2011, de uma área de Ensino. Assim, os resultados desta tese emergiram com o arquivamento das práticas registradas nos *Relatórios de Atividades* da CAPES. Esse movimento permitiu alocar a divisão das áreas de Ensino e de Educação na história da CAPES e no campo da governamentalidade. Também permitiu pensar a divisão das duas áreas como um efeito das práticas de governo da pós-graduação operadas pela CAPES. As diversas práticas de ensino da CAPES funcionaram como condições de possibilidade para a emergência da área de Ensino como um campo multidisciplinar tendo sua proveniência na área de Ensino de Ciências e Matemática. Essas práticas se dispersam nos diversos programas e projetos que a CAPES desenvolveu desde seu início: a partir de distribuição de bolsas, intercâmbio de professores, formação de professores através do ensino a distância, eventos, publicações, mestrados profissionais etc. A dispersão das práticas evidenciou o seu caráter multidisciplinar, na medida em que foram e são operadas em relação à diversas áreas do conhecimento: Enfermagem, Matemática, Biologia, Letras, Relações Internacionais, Medicina, Odontologia, Pedagogia, etc. Essa característica das múltiplas áreas de conhecimento discutindo, produzindo, atualizando práticas de ensino, permitiu à CAPES desenvolver uma série de programas e projetos desvinculados da área de conhecimento em Educação, de modo que a CAPES emerge como principal condição de possibilidade para que se constituíssem, de um lado, uma área de Educação, com seus problemas próprios, e, de outro, a área de Ensino, voltada para dar conta da formação de professores de diversas áreas do conhecimento. A retirada do “Ensino” da área de conhecimento em Educação é um efeito direto do modo como a CAPES vem governando a pós-graduação no Brasil desde seu período de Campanha (1951-1964). Desse modo é possível afirmar que a área de Ensino da CAPES - Brasil provém da área de Ensino de Ciências e Matemática e as condições de possibilidade para a sua emergência existiram na medida em que a CAPES, desde sua criação na década de 1950, desenvolveu práticas e projetos voltados para o ensino de diversas áreas de conhecimento dissociadas da área de Educação.

Talvez, nesse momento, o que mais interessa é O retornar.

Mais uma vez!

Ao arquivo. Do arquivo. Ao do arquivo. Ao/do arquivo. Retornar. Arquivo. Retornar ao/do arquivo.

Com a retomada do processo de arquivamentos produzido ao longo da tese, chega-se ao momento em que a pergunta disparadora da investigação pode ser reformulada. Por isso, pergunta-se: de que modo a ACE como Área de Conhecimento no Brasil vem se produzindo e em que condições possibilita a formação de professores de diversas áreas do conhecimento criadas pela CAPES - Brasil? O ensino enquanto prática emerge de que modo nos arquivos relacionados à ACE da CAPES? Com base nessa problematização, compreende-se que seguir na perspectiva arquivística com a qual já se havia trabalhado no Doutorado em Ensino seria uma opção a ser considerada. Isso se deu em função do caráter da pesquisa que se volta para a ACE da CAPES - Brasil em um sentido arquivístico foucaultiano, por um olhar genealógico nietzschiano (Foucault, 2013a; Nietzsche, 2009).

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Gabriela; MASSI, Luciana. A Área 46 na CAPES: origem, mudanças e consolidação como “Ensino” no campo acadêmico-científico. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 28, n. 2, p. 65-91, ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2023v28n2p65>. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/3113>. Acesso em: 1 jan. 2024.
- AQUINO, Julio G. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 301-324, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 nov. 2023.
- AQUINO, Julio G. **Discurso educacional contemporâneo**: inventário analógico. São Paulo: FEUSP, 2021. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/599>. Acesso em: 13 nov. 2023.
- AQUINO, Julio G. **Educação pelo Arquivo**: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault. 1ª ed. São Paulo: Intermeios, 2019.
- AQUINO, Julio G. Operação Arquivo: pesquisar em educação com Foucault. In: AQUINO, Júlio G. (Org.). **Foucault, Arquivo, Educação**: dez pesquisas. 1ª ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP, 2020. p. 337-353. v.1. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/530>. Acesso em: 13. nov. 2023.
- AQUINO, Julio G. **Racionalidades Educacionais (Pós-)Pandêmicas**: Atlas 2020. [recurso eletrônico]. São Paulo, SP: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/969>. Acesso em: 13 nov. 2023.
- AQUINO, Julio G. **Racionalidades Educacionais (Pós-)Pandêmicas**: Atlas 2021. [recurso eletrônico]. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1005>. Acesso em: 26 jan. 2024.
- AQUINO, Julio G.; DO VAL, Gisele M. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogía y Saberes**, Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación, n. 49, p. 41-53, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n49/0121-2494-pys-49-00041.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2023.
- ALMEIDA, Cláudia P. N.; MUNHOZ, Angélica V. Um estudo arquivístico dos saberes culturais do Ciclo do Marabaixo. In: **Anais do V Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Conhecimento**, Lajeado: Univates, 2022. v. VI. p. 287-287. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/publicacao/376>. Acesso em: 30 jan. 2024.

ARCANJO, Pedro. **Sistema de pós-graduação colhe informação com nova ferramenta**. Ministério da Educação. MEC. 2014. [recurso eletrônico]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/20337-sistema-de-pos-graduacao-colhe-informacao-com-nova-ferramenta>. Acesso em: 28 dez. 2023.

BARBOSA, Caio F. **Ciência em Transe: a história da CAPES nos anos 1970**. 2013. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_cfe8829f160f6225fc71ef212569d7f6. Acesso em: 01 jan. 2024.

BARBOSA, Caio F. Olhares sobre a CAPES: ciência e política na ditadura militar (1964-1985). **Revista de História**, v. 2, n. 1, p. 99-109, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rhufba/article/view/26685>. Acesso em: 1 jan. 2024.

BIESTA, Gert. **A (Re)Descoberta do Ensino**. Tradução de Ana S. M. Ribeiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução de Rosaura Einchenberg. 1ª ed. São Paulo: Autêntica, 2013. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 13 jul. 1951. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Institui%20uma%20Comiss%C3%A3o%20para,de%20pessoal%20de%20n%C3%ADvel%20superior.&text=Vide%20Norma\(s\)%3A,Executivo\)%20%2D%20\(Revoga%C3%A7%C3%A3o\)](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Institui%20uma%20Comiss%C3%A3o%20para,de%20pessoal%20de%20n%C3%ADvel%20superior.&text=Vide%20Norma(s)%3A,Executivo)%20%2D%20(Revoga%C3%A7%C3%A3o)). Acesso em: 2 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 49.355, de 28 de novembro de 1960**. Cria a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI), determina seu funcionamento sob a forma de Campanha e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 30 nov. 1960. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-49355-28-novembro-1960-388761-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%20a%20Comiss%C3%A3o%20Supervisora%20do,Campanha%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 50.737, de 07 de junho de 1961**. Organiza a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, prevista pelo Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951. Brasília, DF: Presidência da República, 7 jun. 1961a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50737-7-junho-1961-390256-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 51.146, de 5 de agosto de 1961**. Altera dispositivo do Decreto nº 50.737, de 7 jun. 1961. Brasília, DF: Presidência da República, 5 ago. 1961b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51146-5-agosto-1961-390801-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 51.405, de 6 de fevereiro de 1962.** Altera a redação do art. 2º do Decreto n. 49.355, de 28 de novembro de 1960, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 7 fev. 1962. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51405-6-fevereiro-1962-391287-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 52.456, de 10 de setembro de 1963.** Altera dispositivos do Decreto n. 49.355, de 28 de novembro de 1960, e do Decreto n. 51.406, de 6 de fevereiro de 1962. Brasília, DF: Presidência da República, 11 nov. 1963a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-52456-10-setembro-1963-392450-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 53.325, de 18 de dezembro de 1963.** Institui o Programa de Expansão do Ensino Tecnológico. Brasília, DF: Presidência da República, 19 dez. 1963b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53325-18-dezembro-1963-393395-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 53.932, de 26 de maio de 1964.** Altera dispositivos dos Decretos ns. 29741, de 11 de julho de 1951, 50737, [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 26 mai. 1964. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53932-26-maio-1964-393973-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 9 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974.** Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 7 jan. 1974. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73411-4-janeiro-1974-421858-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institui%20o%20Conselho%20Nacional%20de%20P%C3%B3s%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8405, de 9 janeiro de 1992.** Autoriza o poder executivo a instituir como Fundação Pública a Coordenação [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 9 jan. 1992. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8405&ano=1992&ato=22bQT Tq10MFpWTd77>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 11 jul. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm#art1. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990.** Dispõe sobre a organização da Presidências da República e dos Ministérios e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 15 mar. 1990. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1990/medidaprovisoria-150-15-marco-1990-370445-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o,Minist%C3%A9rios%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=Vide%20Norma\(s\)%3A,Lei%20com%20altera%C3%A7%C3%A3o%20pelo%20CN](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1990/medidaprovisoria-150-15-marco-1990-370445-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o,Minist%C3%A9rios%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=Vide%20Norma(s)%3A,Lei%20com%20altera%C3%A7%C3%A3o%20pelo%20CN). Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965. **Marco conceitual e regulatório da pós-graduação brasileira**. Câmara de Educação Superior, C.E.S.U. Conselho Federal de Educação, CFE. Brasília, DF: CFE, 3 dez. 1965. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=314#anchor>. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília, DF: Presidência da República, dez. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg-2011-2020>. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. Portaria nº 74, de 5 de abril de 2017. Aprova o Regulamento do Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos - PAAP. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 5 abr. 2017. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ez316.periodicos.capes.gov.br/images/documents/Portaria_n.74_Novo%20Regulamento%20PAAP_5%20abril%202017.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

CABRAL, Thiago L. O.; SILVA, Fernanda C.; PACHEDO, Andressa S. V.; MELO, Pedro A. A Capes e suas Sete Décadas: trajetória da pós-graduação stricto sensu no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, [S.I.], Brasília, DF, v. 16, n. 36, p. 1-22, out. 2020. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1680>. Acesso em: 1 jan. 2023.

CAMARGO, Jeferson; CAVALHEIRO, Bruno M.; MUNHOZ, Angélica V. Ensino, Aprendizagem e Arte: rastreamentos de um arquivo. **e-Mosaicos**, v. 5, n. 20, p. 98-110, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/44534>. Acesso em: 5 abr. 2021.

CAMPOS, Maria I. K.; OLEGÁRIO, Fabiane; CORAZZA, Sandra M. Escriteiras tradutórias: reinvenção empírica do arquivo. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 4, p. 963-976, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649842>. Acesso em: 5 abr. 2021.

CASTELLO, Luís A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras** – dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHEMIN, Beatriz F. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos**: planejamento, elaboração e apresentação [recurso eletrônico]. 5ª ed. Lajeado, RS: Editora Univates, 2023. Disponível em: www.univates.br/editora-univates/publicacao/402. Acesso em: 23 out. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Arquivo Histórico da CAPES**. Brasília, DF: CAPES, 2023. Disponível em: <https://memoria.capes.gov.br/>. Acesso em: 29 mai. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Conselho Superior**. [Recurso eletrônico]. Brasília, DF: CAPES, 27 ago. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/conselho-superior>. Acesso em: 8 jul. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. História de desafios e conquistas: A trajetória de estudantes, pesquisadores e professores se enlaça com o processo histórico de 70 anos da CAPES. *In*: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **CAPES em Foco**: Mais de 70 anos de conquistas para a educação. Brasília, DF: CAPES, n. 3, 2022. p. 27-31. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/revista-capes-em-foco/edicao-no-3-2022>. Acesso em: 1 jan. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Portal EduCAPES. **O que é o EduCAPES?** Brasília, DF: CAPES, 2023b. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/redirect?action=about>. Acesso em: 27 ago. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Portaria nº 81, de 06 de junho de 2011. **Boletim de Serviço nº 6**, Edição Especial nº 1, jun. de 2011c. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=693>. Acesso em: 8 jul. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Portaria nº 83, de 06 de Junho de 2011a. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: CAPES, 8 jun. 2011a. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=691>. Acesso em: 8 jul. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Programa de Governança Colaborativa de Informações da Pós-Graduação (GoPG)**. Brasília, DF: CAPES, 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/programa-de-governanca-colaborativa-de-informacoes-da-pos-graduacao-gopg>. Acesso em: 28 dez. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Quem somos. **Portal de Periódicos CAPES**. Brasília, DF: CAPES, 2023a. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez316.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>. Acesso em: 21 ago. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Resolução nº 001 do Conselho Superior, de 27 de maio de 2011. **Boletim de Serviço Nº 5**, Brasília, DF: CAPES, mai. 2011b. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=4049#anchor>. Acesso em: 8 jul. 2022.

CORAZZA, Sandra M. **História da infância sem Fim**. 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. (Coleção fronteiras da educação)

CORAZZA, Sandra M. **Os contos de Furor**: escriteira em filosofia-educação. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2008. (Coleção Cartografias)

CUNHA, Antônio G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4ª ed. *E-book*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2019. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 27 nov. 2023.

DERRIDA, Jacques. **Mal de Arquivo**: Uma impressão freudiana. Tradução Claudia de M. Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. (Conexões; 11)

DIAZ, José. A. R.; MUNHOZ, Angélica V.; MONCLÚS, Glória J. Uma experiência de currículo: rastros de um arquivo-corpo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, 1-14, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i2.63008>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/63008>. Acesso em: 30 jan. 2024.

FARGE, Arlete. **O Sabor do Arquivo**. Tradução Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FERREIRA, Marieta de M.; MOREIRA, Regina da L. (Orgs.). **CAPES, 50 anos**: depoimentos ao CPDOC/FGV. Brasília: CAPES, 2002. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/555d372f-53ea-45ba-929b-627fcf717ab8>. Acesso em: 1 jan. 2024.

FIORIN, Bruna Z.; MUNHOZ, Angélica V. Discursividades sobre aprender/aprendizagem na produção acadêmica da área de ensino: operando com um arquivo. **Signos**, v. 41, n. 2, p. 262-275, 2020. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2715>. Acesso em: 3 abr. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução Luiz F. B. Neves. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020. (Campo teórico)

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma T. Muchail. 9ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Tópicos)

FOUCAULT, Michel. **Aula sobre a vontade de saber**: curso no Collège de France (1970-1971). Seguido de O saber de Édipo. Tradução Rosemary C. Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. (Obras de Michel Foucault)

FOUCAULT, Michel. Entrevista com Michel Foucault. *In*: FOUCAULT, Michel. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. Organização e seleção de textos Manoel B. da Motta. Tradução Vera L. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. (Ditos e Escritos; 7)

FOUCAULT, Michel. Foucault estuda a razão de Estado. *In*: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Organização e seleção de textos, Manoel B. da Motta. Tradução Vera L. A. Ribeiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 317-322.

FOUCAULT, Michel. Mesa-redonda em 20 de Maio de 1978. *In*: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Organização e seleção de textos, Manoel B. da Motta. Tradução Vera L. A. Ribeiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 335-351.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: curso no Collège de France (1978-1979). Tradução Eduardo Brandão. Revisão da tradução Claudia Berliner. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2022.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 27^a ed. São Paulo: Graal, 2013a. (p. 55-86)

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2010c. (Obras de Michel Foucault)

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. Revisão e tradução de Claudia Berliner. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, selo Martins, 2023.

GOUVÊA, Fernando C. F. A Institucionalização da Pós-Graduação no Brasil: o primeiro decênio da CAPES (1951-1961). **Revistas Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 373-397, jul. 2012a. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/312>. Acesso em: 1 jan. 2024.

GOUVÊA, Fernando C. F. **Relatório de Pesquisa**: A Formação dos Mestres: a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da pós-graduação no Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Departamento de Educação, PUC-RIO, 2002. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=LW9FwxMAAAAJ&citation_for_view=LW9FwxMAAAAJ:qxL8FJ1GzNcC. Acesso em: 1 jan. 2024.

GOUVÊA, Fernando C. F. Mestres do Amanhã: o intelectual Anísio Teixeira e a pós-graduação no Brasil (1951-1964). **Hist. Educ.** Online, Porto Alegre, v. 22, n. 55, p. 260-278, mai./ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/74113> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/yd3Mftrpf7qQpRHSZFjzZsR/?lang=pt>. Acesso em: 1 jan. 2024.

GOUVÊA, Fernando C. F. O estudo do Boletim Informativo da CAPES: contribuições para a historiografia da educação superior no Brasil nos anos 1950-1960. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1, p. 145-163, jan./jul. 2012b. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17535>. Acesso em: 1 jan. 2024.

GOUVÊA, Fernando C. F.; MENDONÇA, Ana W. P. C. A contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-Graduação no Brasil: um percurso com os boletins da CAPES. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 111-132, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10314>. Acesso em: 1 jan. 2024.

GROSSELI, Eduarda; RIBEIRO, Inauã W.; MUNHOZ, Angélica V. Aula e formação: rastreio de teses de doutorado da Área de Conhecimento em Ensino. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 29, p. 1-16, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v28e2023a6606>. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/6606>. Acesso em: 30 jan. 2024.

GROSSELI, Eduarda.; MUNHOZ, Angélica V.; RIBEIRO; Inauã W. Arquivar a aula: o que emerge no arquivo? *In*: **Anais do VI Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Conhecimento**, 2022, Lajeado. v. VI, p. 6-6. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/publicacao/376>. Acesso em: 30 jan. 2024,

HATTGE, Morgana D. A naturalização da escola e o processo de governamentalização do Estado. *In*: FABRIS, Elí T. H.; KLEIN, Rejane R. (Org.). **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 79-97. (Coleções Estudos Foucaultianos)

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 1ª ed. São Paulo: Vozes, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 21 dez. 2023.

KICH, Sabrina R. **Discursividades sobre o corpo em produções acadêmicas da área de ensino**: uma perspectiva arquivística. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, RS, 2024. *no prelo*.

KICH, Sabrina R.; MUNHOZ, Angélica V. Noções do corpo no ensino: uma perspectiva arquivística. *In*: **Anais** do VI Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Conhecimento. Lajeado: Univates, 2022. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/publicacao/376>. Acesso em: 30 jan. 2022.

LOCKE, John. **Pienseamientos sobre educación**. Madrid: Akal, 1986 [1693].

LOPES, Débora de O.; OLIVEIRA, Ítalo M. Órgãos de Fomento da Pós-Graduação Brasileira: a história do CNPq e da CAPES. *In*: **Anais V CONEDU** - Congresso Nacional de Educação. Campinas Grande: Realize Editora, 2018. s. p. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48427>. Acesso em: 1 jan. 2018.

MARTINS, Carlos B. As origens pós-graduação nacional (1960-1980). **Revistas Brasileira de Sociologia - RBS**, n. 6, v. 13, mai./ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20336/rbs.256>. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/374>. Acesso em: 1 jan. 2024.

MASSCHELEIN, Jan. Fazer escola: a voz e a vida do professor. *In*: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen C.; CUBAS, Caroline J. (Orgs.). **Elogio do Professor**. Tradução Fernando Coelho, Karen C. Rechia e Caroline J. Cubas. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 25-45. (Coleção Educação: Experiência e Sentido/Coordenação Jorge Larrosa, Walter Kohan).

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 1ª ed. São Paulo: Autêntica, 2013. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 24 nov. 2023.

MENDONÇA, Ana W. P. C. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da Universidade Brasileira. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 289-308, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3FsJJ39PT6hZBckHbMkBJby/?lang=pt>. Acesso em: 1 jan. 2024.

MORITZ, Gilberto de O.; MORITZ, Mariana O.; MELO, Pedro A. A Pós-Graduação Brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. *In*: **Anais** do XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, II Congresso Internacional IGLU, Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/26136>. Acesso em: 1 jan. 2024.

MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior - EBES** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. v. 2, (Ries/Pronex; v. 10 e 11).

Disponíveis em: <https://editora.pucrs.br/categoria-produto/educacao/page/2/>. Acesso em: 1 jan. 2024.

MUNHOZ, Angélica V. Arquivo vivo. *In*: ZORDAN, Paola; PINTO, Fabiano N. (Org.). **Vidas sonhadas em educação**. 1ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2022. v. 1. p. 14-17. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/240682?show=full>. Acesso em: 30 jan. 2024.

MUNHOZ, Angélica V.; AQUINO, Júlio G. Arquivar, Classificar, Inventariar: o corpo díspar da/na pesquisa educacional. *In*: CORAZZA, Sandra M. (Org.). **Métodos de Transcrição: pesquisa em educação da diferença**. 1ª ed. São Leopoldo: Oikos, 2020a. p. 37-58. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escrileiturasrede/metodos/>. Acesso em: 5 abr. 2021.

MUNHOZ, Angélica V.; AQUINO, Júlio G. Entre o corpo e o arquivo: aproximações à ideia de gesto docente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 40-58, 2020b. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/6264>. Acesso em: 22 fev. 2021.

MUNHOZ, Angélica V.; AQUINO, Júlio G. Inventariando o corpo na pesquisa educacional: sobre a constituição de um arquivo proliferante. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 313-331, jan./abr. 2020c. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/munhoz-aquino.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

MUNHOZ, Angélica V.; OLEGÁRIO, Fabiane. BNCC como arquivo e os efeitos na pesquisa educacional. *In*: SILVA, Fabiany de C. T.; NOVAES, Luiz C. (Orgs.). **Conhecimentos em ação e a base nacional comum curricular**. 1ª ed. v. 1, Mato Grosso do Sul: Oeste, 2021. p. 31-41.

MUNHOZ, Angélica V.; RIBEIRO, Inauã W. A pesquisa arquivística e o gesto problematizador em Foucault. **Acta Scientiarum - Education** (online), v. 45, p.e66370, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.66370>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/66370>. Acesso em: 30 jan. 2024.

MUNHOZ, Angélica V. RIBEIRO, Inauã W. Inventariando o verbo como operador metodológico no encontro com o arquivo. *In*: CUNHA, Cláudia M. (Org.). **Cartografia: insurgências metodológicas e outras estéticas da pesquisa**. 1ª ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/cartografia>. Acesso em: 30 jan. 2024.

MUNHOZ, Angélica V.; RIBEIRO, Inauã W.; CAMARGO, Jeferson Z. Territorialidades da docência: um olhar para o arquivo do projeto objetos de pensar. *In*: FELDENS, Dinamara G.; VIEIRA, Juliana S. M.; CARVALHO, Lucas de O. (Orgs.). **Corpo, política e territorialidades: subjetividades e diferenças**. 1ª ed. Bauru, SP: Editora Ibero-Americana de Educação, 2022. v. 1, p. 123-140. Disponível em: <https://www.editoraiberoamericana.com/posts/index9372.html?dt=corpo-politicas-e-territorialidades-subjetividades-e-diferenca-volume-1-NWwwdmFXcnpQVWN3ZE52NkVNQnY3UT09>. Acesso em: 30 jan. 2024.

NASCIMENTO, Renato C. do; ARCANJO, Pedro; FERREIRA, Pablo G. O Papel da CAPES e do Sistema Nacional de Pós-Graduação no Desenvolvimento Brasileiro: implicações do seu desmonte. *In*: ASSOCIAÇÃO DOS SERVIDORES DA CAPES - ASCAPES; SINDICATO NACIONAL DE GESTORES DE CIÊNCIAS & TECNOLOGIA - SINDGCT. **Coletânea de Artigos Desmonte do Estado e Subdesenvolvimento: riscos e desafios para as organizações e as políticas públicas federais**. AFIPEA, Rio de Janeiro, 2021. p. 1-9. Disponível em: <https://afipeasindical.org.br/desmonte-do-estado-e-subdesenvolvimento-2/>. Acesso em: 1 jan. 2024.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução e notas Inês A. Lohbauer. São Paulo: Martin Claret, 2016. (Coleção edição especial)

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução, notas e posfácio Paulo C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**: uma polêmica. Tradução, notas e posfácio Paulo C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NODARI, Karen E. R.; OLEGÁRIO, Fabiane; CORAZZA, Sandra M. Arquivo Escriteiras: modos de ler e escrever. **Linha Mestra**, v. 43, p. 19-28, 2021. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/59>. Acesso em: 24 jul. 2022.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos E. **Pedagogia e Governamentalidade ou da Modernidade como uma Sociedade Educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Estudos Foucaultianos)

NUNES, Clara. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205192. Acesso em: 1 jan. 2024

OLEGÁRIO, Fabiane. **Jogo com arquivos**: procedimentos didáticos tradutórios. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/182461>. Acesso em: 23 fev. 2021.

OLEGÁRIO, Fabiane; CORAZZA, Sandra M. Escriteiras do arquivo e a invenção de procedimentos didáticos tradutórios. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 242-258, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819412018242>. Acesso em: 23 fev. 2021.

OLEGÁRIO, Fabiane; CORAZZA, Sandra M. Ler e Escrever Arquivos: uma prática tradutória em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 37, n. 4, p. 930-943, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54650>. Acesso em: 23 fev. 2021.

PATRUS, Roberto; SHIGAKI, Helena B.; DANTAS, Douglas C. Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-lo: distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história da Capes. **Cad. EBAPE.BR**, n. 16, v. 4, dez. 2018. DOI:

<https://doi.org/10.1590/1679-395166526>. Disponível em:
<https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/66526>. Acesso em: 24 jan. 2024.

RAMOS, Clériston R.; SILVA, João A. da. A emergência da Área de Ensino de Ciência e Matemática da Capes enquanto Comunidade Científica: Um estudo documental. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 19, n. 2, p. 363-380, 2014.

RIBEIRO, Inauã W. Práticas de Gênero no Currículo da Univates: uma perspectiva arquivística e imoralista. 2019. **Dissertação** (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado/RS, 2019. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/handle/10737/2884>. Acesso em: 1 jan. 2024.

RIBEIRO, Inauã W. CAPES no seu período de Campanha (1951-1963): uma perspectiva foucaultiana. In: CUNHA, Cláudia M. (Org.). **Pesquisa pós-qualitativa em linguagem, corpo e estética: na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 194-210. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/pesquisa-pos-qualitativa>. Acesso em: 1 jan. 2024.

RIBEIRO, Inauã W.; DÍAZ, José A. R.; MUNHOZ, Angélica V. Arquivo Digital e Arquivo em Foucault: uma busca inicial. In: **ANAIS** eletrônico do IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação, Criciúma, 2021. p. 7-16. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/congressoeducacao/article/view/6999/5909>. Acesso em: 24 jan. 2024.

RIBEIRO, Inauã W.; CAMARGO, Jeferson C. Z.; MUNHOZ, Angélica V. Munhoz. Arquivamento e Arquivização de imagens poéticas de docência no arquivo do projeto objetos de pensar. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e55306>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/55306>. Acesso em: 30 jan. 2024.

RIBEIRO, Inauã W.; MUNHOZ, Angélica V. A forma “Área de Conhecimento” na Organização da Pós-Graduação: um arquivamento de relatórios de atividades da CAPES-Brasil (1953-1964). In: **Anais** do VIII Seminário Nacional do PIBID, III Seminário Nacional do Programa Residência Pedagógica. Lajeado, RS: Plataforma Espaço Digital, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/103823>. Acesso em: 1 fev. 2024.

RIBEIRO, Inauã W.; MUNHOZ, Angélica V. Arquivamento de teses e dissertações de programas de pós-graduação em ensino da CAPES de 2007-2021. In: **ANAIS** do XXII Encontro Nacional de Educação (ENACED) e II Seminário Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação nas Ciências (SIEPEC). Ijuí: Unijuí, 2022a. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enacedesiepec>. Acesso em: 30 jan. 2024.

RIBEIRO, Inauã W.; MUNHOZ, Angélica V. Arquivo de uma aula-acontecimento na produção do Grupo de Pesquisa CEM. In: JOHANN, Cristiane A. H.; LOPES, Sérgio N. (Org.). **ANAIS** do IV Congresso Internacional de Ensino e Aprendizagens, VIII Seminário Institucional do PIBID/Univates, II Seminário do Residência Pedagógica/Univates, 24 a 26 de novembro de 2021. Lajeado/RS: Editora Univates, 2022b. p. 126-129. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/361/pdf_361.pdf. Acesso em: 24 jan. 2024.

RIBEIRO, Inauã W.; MUNHOZ, Angélica V. Da vontade de conhecer a si mesma para tornar-se pesquisadora em ensino. *In*: EYNG, Ana M.; COSTA, Reginaldo R. (Orgs.). **ANAIS** do XV Congresso Nacional de Educação - EDUCERE [recurso eletrônico]: Inspirações, espaços e tempos da educação; V Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação - SIRSSE; VII Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD; III Encontro de Utilizadores de Software ATLAS.TI; Simpósio Centenário Paulo Freire, Curitiba, Brasil, Setembro 27-30, 2021. Curitiba: 2021a. p. 3239-9248.

RIBEIRO, Inauã W.; MUNHOZ, Angélica V. Performando Práticas de Gênero: Estudo sobre Arquivamento e Arquivização de Práticas de Gênero de uma Universidade. **Revista Vivências**, Erechim, v. 17, n. 33, p. 107-120, jul./dez. 2021b. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/352>. Acesso em: 24 jan. 2024.

RIBEIRO, Inauã W.; MUNHOZ, Angélica V. Programas de Pós-Graduação em Ensino como acontecimento singular da Área de Conhecimento em Ensino. *In*: **Anais** do VI Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Conhecimento. Lajeado: Univates, 2022c. v. VI. p. 351-351. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/publicacao/376>. Acesso em: 30 jan. 2024.

RIBEIRO, Inauã W.; MUNHOZ, Angélica V. Ruminar um arquivo como uma vaca de Nietzsche. *In*: CORAZZA, Sandra M. (Org.). **Métodos de Transcrição**: Pesquisa em Educação da Diferença. 1ª ed. São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 313-334. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escrileiturarede/metodos/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

RIBEIRO, Inauã W.; MUNHOZ, Angélica V.; DETONI, Priscila P. Currículo e Arquivo: práticas de gênero na Univates. *In*: Anais de artigos do VI Simpósio Internacional Diálogos na Contemporaneidade: tempo, movimento, mudanças e permanências, 2022a, Lajeado: Univates, 2019. v. 1, p.1-22. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/publicacao/366>. Acesso em: 30 jan. 2024.

RIBEIRO, Inauã W.; MUNHOZ, Angélica V.; DETONI, Priscila P. Prática Curricular no Ensino Superior: Gênero e Experimentação. **Revista Científica Novas Configurações - Diálogos Plurais**, Luziânia, v. 1, n. 2, p. 95-105, 2020. Disponível em: <http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/10.4322/2675-4177.2020.024/pdf/dialogosplurais-1-2-95.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

RIBEIRO, Inauã W.; MUNHOZ, Angélica V.; DETONI, Priscila P. Práticas de Gênero em uma Universidade: um estudo arquivístico. **Educação**, Santa Maria/RS, v. 47, p. 1-19, 2022b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/48314>. Acesso em: 24 jan. 2024.

RIBEIRO, Inauã W.; MUNHOZ, Angélica V.; HATTGE, Morgana D. Impossibilidades para as pesquisa em ensino: liberdade e comum no ensino pelo dissenso de Gert Biesta. *In*: TURATTI, Luciana (Org.). **ANAIS** do VII Simpósio Internacional Diálogos na Contemporaneidade: a (re)descoberta do mundo: em busca do comum. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2022. p. 54-65. Disponível em: https://www.univates.br/evento/media/dialogos/anais_dialogos_univates_2022.pdf. Acesso em: 24 jan. 2024.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou sobre a educação**. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2023 [1762]. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 21 dez. 2023.

SENNELART, Michel. **As artes de governar**: do *regimen* medieval ao conceito de governo. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2006. (Coleção TRANS)

SERAFIM, Milena P.; GONÇALVES JUNIOR, Oswaldo; DIAS, Rafael. Editorial - A debandada da CAPES: um novo capítulo na história da Pós-Graduação Brasileira. **Avaliação (Campinas)**, n. 27, v. 1, p. 1-4, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000100001>. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4967>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SILVEIRA, Monica M. R. V. da; NETO, Ivan R. Cultura organizacional: ativo invisível da história da CAPES. **PerCursos**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 185-212, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984724616312015185>. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724616312015185>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SOUZA, Márcia C. S. C. de. Anísio Teixeira e a Educação Brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924-64. 2018. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6763592. Acesso em: 1 jan. 2024.

SOUZA, Rosali F. de. Áreas do Conhecimento. **DataGramazera - Revista de Ciência da Informação**, v. 5, n. 2, abr. 2004. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/109/1/RosaliDatagramazero2004.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

TOURINHO, Manoel M.; PALHA, Maria das D. C. A Capes, a Universidade e a Alienação gestada na Pós-Graduação. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 270-283, abr./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-39519356>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/rXJWv4czHxpBXrVL6zVxbst>. Acesso em: 1 jan. 2024.

VAL, Gisela Maria do. **Um terremoto, uma biblioteca, um jornal**: a emergência de uma nova ordem social pelos interesses luso-brasileiros nos séculos XVIII e XIX. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002784671>. Acesso em: 29 jan. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do Governo... *In*: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Tradução de António J. da S. Moreira. Lisboa: Edições 70, 2008.

VEYNE, Paul. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Tradução Marcelo J. de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.