

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

TESE

O Conselho de Educação Superior nas Repúblicas
Americanas e os Possíveis Impactos na Reforma do
Ensino Superior no Brasil em 1968.

João Carlos Bernardo Machado

2020



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES.**

**O CONSELHO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS REPÚBLICAS
AMERICANAS E OS POSSÍVEIS IMPACTOS NA REFORMA DO
ENSINO SUPERIOR NO BRASIL EM 1968.**

JOÃO CARLOS BERNARDO MACHADO

Sob a orientação do Professor
Fernando César Ferreira Gouvêa.

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica, Nova Iguaçu, RJ.
Dezembro de 2020.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M149c Machado, João Carlos Bernardo, 1960-
O Conselho de Educação Superior nas Repúblicas
Americanas e os Possíveis Impactos na Reforma do
Ensino Superior no Brasil em 1968. / João Carlos
Bernardo Machado. - Seropédica/Nova Iguaçu, 2020.
391 f.: il.

Orientador: Fernando César Ferreira Gouvêa.
Tese (Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares , 2020.

1. História da Educação Latino-Americana. 2.
Conselho de Educação Superior nas Repúblicas
Americanas. 3. Reforma do Ensino Superior no Brasil,
1968. I. Gouvêa, Fernando César Ferreira, 1961-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**



TERMO Nº 548 / 2020 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.068818/2020-12

Seropédica-RJ, 17 de dezembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

JOÃO CARLOS BERNARDO MACHADO

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 15/12/2020

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

Fernando Cesar Ferreira Gouvea, Dr. UFRRJ (Orientador /Presidente da Banca).

Flavio Anicio Andrade, Dr. UFRRJ (Examinador Externo ao Programa).

Regina Maria de Oliveira Ribeiro, Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

Angela Maria Souza Martins, Dra. UNIRIO (Examinadora Externa à Instituição).

Aristeo Gonçalves Leite Filho, Dr. UERJ (Examinador Externo à Instituição).

(Assinado digitalmente em 17/12/2020 20:04)
FERNANDO CESAR FERREIRA GOUVEA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1667143

(Assinado digitalmente em 18/12/2020 15:35)
FLAVIO ANICIO ANDRADE
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1279312

(Assinado digitalmente em 17/12/2020 19:59)
REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1809331

(Assinado digitalmente em 18/12/2020 09:54)
ARISTEO GONÇALVES LEITE FILHO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 349.523.067-04

(Assinado digitalmente em 17/12/2020 20:12)
ANGELA MARIA SOUZA MARTINS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 351.423.917-72

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **548**, ano:
2020, tipo: **TERMO**, data de emissão: **17/12/2020** e o código de verificação: **7e72c43a69**

Antes de tudo, pois, peço que se use a prática de súplicas, orações, intercessões, ações de graças em favor de todas as pessoas, em favor de todos os que se acham investidos de autoridade para que vivamos vida tranquila e mansa, com toda piedade e respeito. Isto é bom e aceitável diante de Deus, nosso Salvador, o qual deseja que todos sejam salvos e cheguem ao pleno conhecimento da verdade. (1ª. Carta do apóstolo Paulo a Timóteo – Novo Testamento).

Dedico esse trabalho a Dulce, que por muitos anos foi companheira na lida da vida. Muito obrigado por tudo, Dulce; aos meus queridos filhos Samara e Eliaquim por tornarem a minha vida alegre e honrosa; as amadas netas Abella e Emília que me fazem cócegas na alma e aquecem meu coração; ao meu tio Eleutério Bernardo, por ser o melhor tio que existe e que, em minha infância, me fez sentir amado e protegido; a querida irmã Luciana Bernardo Barros que pronta e corajosa, com amor, acreditou em mim; a pra. Maria Nunes Lima, mulher de fibra, honesta comigo e do meu coração. Nunca te esquecerei, minha querida.

Dedico, também, este trabalho à memória de meus avôs, Victor e Eva; João Bernardo e Luzia de Jesus Bernardo; à memória de meus amados pais, Valter e Emília Machado; à memória dos queridos Geraldo Mendes de Sá Roriz e Alexandre Roriz; à memória de dona Rezir Dias Marques, e à memória do meu grande amigo de infância Jânio Jorge Dias Marques.

Uma dedicatória especial à Paula Elâni Santos de Farias, minha preta, pelo amor e coragem de me tomar pelas mãos e comigo decidir construir uma nova vida em família. Obrigado 'minha nega'!

AGRADECIMENTOS

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001".

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001".

Sou grato a CAPES e aos membros da Banca Examinadora desta tese pela honra que me concederam, e por saberem que há mulheres e homens que amam fazer das suas vidas e cátedras 'insinuações ao conhecimento' para que este, sem titubeios, se torne alcançável a todos que dele têm sede.

Aos colegas que formam o LHELA, grupo de pesquisa que se dedica a produzir conhecimento sobre a trajetória histórica do Continente Latino Americano.

Ao Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares e seus professores, bem como aos colegas de turma pela acolhida e por me fazerem conviver com gente boa da vida e do conhecimento.

A Igreja Batista Videira Verdadeira, na pessoa da irmã Conceição, na qual sirvo ao Senhor Jesus, pelo respeito, carinho e amor e por suportar, pacientemente, a minha ausência quando da elaboração deste trabalho.

Aos meus irmãos Carlos William, Adriano Bernardo, André Tadeu Bernardo e Carlos Magno Barros pelos abraços e choros compartilhados. A Luciana Bernardo, a Tatinha, por ser a mão da força, da ajuda, das indicações e da providência de Deus na minha vida. Obrigado querida!

As noras, genros, cunhadas, sobrinhas e sobrinhos que, em todas as horas, amam viver a vida.

Aos colegas que compõem o polo CEDERJ na UFRRJ, por tornarem as sextas-feiras o melhor dia da semana.

Aos irmãos do amor, da alegria e da eternidade Paulo Roberto da Silva Costa e Gérson Vieira dos Santos: vocês são presentes de Deus para mim. Obrigado pelos 42 anos de amizade.

Aos amigos e irmãos Wellington H. Pinto; Eryk Venâncio; pastor Emerson da Silva Souza; pastora Cristina "Samuel", por nunca terem me abandonado em quaisquer das horas difíceis ou alegres. Vocês são de Deus!

Ao casal de amigos e irmãos Alexandre e Carla Magna Jacques por existirem na minha vida como baluartes do Senhor.

A querida irmã Ruth que por sua autenticidade e honestidade, com os sentimentos, me ensina a ser melhor.

Aos amigos das festas, das alegrias, das discussões e dos sonhos, Flávio, Dieguito, Fernando, Edu e Adair.

Meu agradecimento especial à prof^a. Dr^a. Maria Angélica Coutinho que sem saber, foi usada divinamente para que a minha pesquisa fosse construída embasada na linearidade histórica da América Latina.

A tão querida Dona Leda, ao Marrone, a "Vó" Maura, Lika, Will, Márcia, Ivonete e Arthurzinho pelas alegrias e honras que proporcionam a mim e a minha casa em nossos encontros.

Meu áureo agradecimento ao meu orientador, mestre da ciência e na vida Prof. Dr. Fernando César Ferreira Gouvêa pela forma honesta, paciente, corajosa e exemplar quando segurou na minha mão e me puxou, com toda a força que seu coração possuía, para que eu prosseguisse nessa empreitada. Muito obrigado meu amigo. Serei, a ti, eternamente grato.

RESUMO

MACHADO, João Carlos Bernardo. **O Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas e os Possíveis Impactos na Reforma do Ensino Superior no Brasil em 1968**. 2020. 391p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

A epígrafe das condições históricas que levou o Institute International of Education, como representante do departamento de Estado dos Estados Unidos, a desenvolver o processo de oligopolização estadunidense que destacou a Educação e o Ensino Superior como os referenciais de desenvolvimento dos Estados latino-americanos foi a política expansionista. Nesse sentido, o Institute International of Education, em 1958, constituiu o Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas para que este, com atribuições definidas e a partir de dados coletados acerca dos parâmetros estruturais do inventário educacional na América Latina, propusesse um compêndio curricular que se adequasse às perspectivas de modernização e ‘mundialização’ da educação e do ensino superior. No Brasil, a inferência promovida pelo Institute International of Education (IIE), a partir do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas (CHEAR), requereu formulações produzidas pelos instrumentos políticos da ideologia estadunidense, organismos internacionais, bem como de alguns modelos econômicos, para, em princípio, referenciar a reorganização de programas e currículos educacionais para o ensino superior. Todavia, a nosso ver, possivelmente essas referências exerceram influências quanto à organização da reforma universitária, através da Lei 5540, em 1968 no Brasil. Assim, o objetivo desta tese foi promover o exame de uma suposta passionalidade da política institucional brasileira que, possivelmente, tenha autorizado o Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas, como representante do IIE, a condimentar, por algumas sugestões, à organização de Programas Educacionais, bem como do Currículo de Educação Superior através da Reforma Universitária de 1968 que subjazeria o processo de formação do indivíduo intelectual, social e ‘suficiente’ da ‘nova sociedade’ brasileira.

Palavras - chaves: História da Educação Latino-Americana; Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas; Reforma do Ensino Superior no Brasil, 1968.

ABSTRACT

MACHADO, João Carlos Bernardo. **The Higher Education Council in the American Republics and the Possible Impacts on Higher Education Reform in Brazil in 1968.** 2020. 391p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

The epigraph of the historical conditions that led the International Institute of Education, as a representative of the United States Department of State, to develop the process of American oligopolization that highlighted Education and Higher Education as the development benchmarks of Latin American States was the expansionist policy. In this sense, the International Institute of Education, in 1958, constituted the Council of Higher Education in the American Republics so that it, with defined attributions and based on data collected about the structural parameters of the educational inventory in Latin America, proposed a curricular compendium that fit the prospects of modernization and 'globalization' of education and higher education. In Brazil, the inference promoted by the Institute International of Education (IIE), from the Council of Higher Education in the American Republics (CHEAR), required formulations produced by the political instruments of the American ideology, international organizations, as well as some economic models, for , in principle, refer to the reorganization of educational programs and curricula for higher education. However, in our view, these references possibly influenced the organization of university reform, through Law 5540, in 1968 in Brazil. Thus, the objective of this thesis was to promote the examination of a supposed passionality of the Brazilian institutional policy that, possibly, authorized the Council of Higher Education in the American Republics, as a representative of the IIE, to spice up, for some suggestions, the organization of Educational Programs , as well as the Higher Education Curriculum through the University Reform of 1968 that would underlie the process of training the intellectual, social and 'sufficient' individual of the Brazilian 'new society'.

Keywords: History of Latin American Education; Council for Higher Education in the American Republics; Higher Education Reform in Brazil, 1968.

SUMÁRIO

Introdução	14
CAPÍTULO I – Do expansionismo europeu à constituição da América Latina: colônias, repúblicas e um império.	18
1.1 A Formação Colonial Europeia na América – séculos XV ao XVIII.....	25
1.2. A Circulação da Economia Colonial	37
1.3 O trabalho na América Colonizada.....	49
1.4. A condição de trabalho e o escravismo de <i>Plantation</i>	57
1.5. A América portuguesa e a América espanhola: entre as Repúblicas existe um Império (século XIX).....	68
1.6. Os primeiros cinquenta anos do século XX na América Latina: imperialismo estadunidense e a identidade latino-americana em debate.....	95
CAPÍTULO II– O Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas: encanto ou desencanto dos intelectuais latino-americanos?	147
2.1. Os Processos políticos em desdobramentos, na segunda metade da década de 1950, em busca de elementos possíveis à organização de um sistema educacional para a América Latina.....	186
2.2. O Processo de constituição do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas.....	195
CAPÍTULO III– O Institute International of Education e a Institucionalização do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas: recomendações para o Ensino Superior na América Latina.	227
3.1. As conferências do Institute International of Education e as recomendações, para condução do Ensino Superior na América Latina, apresentadas pelo Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas.	243
3.1.1. A ontologia da Lei 5540/68:	289

3.1.2. Em relação à Administração e às decisões administrativas e organizacionais:	290
3.1.3 Em relação à autonomia universitária e à criação e organização de Centros Universitários e Colegiados.	291
3.1.4. Em relação as interferência do capital e do poder econômico estrangeiro na Universidade brasileira.	294
3.1.5. A Mudança curricular e a ação do Conselho Federal de Educação:	296
3.1.6. Necessidade de publicações de periódicos e participação em pesquisas científicas:.....	299
3.1.7. Formação de professores com qualificação e especialização e Regime de Cátedras:	303
3.1.8. Em relação ao corpo discente:	305
3.1.9. A universidade e a sua responsabilidade local:	308
Considerações finais	310
Referências.....	314
Apêndice	332
Anexos:	339

O CONSELHO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS REPÚBLICAS AMERICANAS E OS POSSÍVEIS IMPACTOS NA REFORMA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL EM 1968.

Introdução

Esta tese foi construída a partir das inspirações que nortearam uma das pesquisas mais sérias e relevantes sobre a construção da história da Educação Superior na América Latina produzida pelo Prof. Fernando César Ferreira Gouvêa¹ que culminaram no livro: “Anísio Teixeira e o Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas”. Inclusive, tema do seu relatório de pós-doutorado apresentado ao Departamento de Pós-graduação da PUC-RJ.

Recordo, com certa alegria, que em uma das tarde de verão de 2015, em sua residência, o prof. Fernando Gouvêa me fez conhecedor do seu relatório de pós-doutorado e ao ler o texto, ainda em construção, confesso que fiquei, sensivelmente, emocionado com as impressões históricas e a riqueza de documentos, pareceres, portarias, atas, relatórios, certificados, certificações e, sobretudo, com a sua paixão pela História da Educação que, a meu ver, compuseram, como documento histórico, o seu trabalho.

A pesquisa que fundamenta esta tese nasceu a partir da intervenção direta do prof. Fernando Gouvêa que, em princípio, me conduziu a mudar meu olhar sobre o processo e os parâmetros responsáveis pela reestruturação do projeto educacional na América Latina. Nesse sentido, a construção do objeto desta tese perpassou pelos processos históricos que construíram e denominaram a América Latina como continente americano até alcançar às referências que compuseram, constitutivamente, o Institute International of Education (IIE); a organização do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas (CHEAR) e, nesse sentido, compreender, histórica e politicamente, a importância desse Conselho, e sua atuação, como organismo, que

¹ Prof. Dr. Fernando César Ferreira Gouvêa é professor associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ – e membro, docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da mesma universidade, e Coordenador do LHELA – Laboratório de Pesquisa da História da Educação Latino- Americana.

intermediou a Reforma Educacional na América Latina; a Reforma Universitária e o Ensino Superior no Brasil que culminou na promulgação da Lei 5540 de 28 de novembro de 1968.

Organizado, institucionalmente, em 1958 pelo Institute International of Education, IIE², o Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas, segundo Anísio Teixeira (1961), membro do Comitê Executivo³ do CHEAR, quando da sua primeira formação em outubro de 1959, tinha, além de outras atribuições, o objetivo específico, estabelecido pelo IIE, de produzir um estudo comparativo de Educação Superior nas Repúblicas Americanas. Para tanto, suas prerrogativas de funcionamento, como instituição, se pautavam em agendar conferências entre educadores “norte e latino-americanos”, visitas às universidades das repúblicas da América Latina e, sobretudo, preparar e realizar seminários e reuniões de estudos que pudessem esclarecer os problemas estruturais que envolviam o ensino superior na América Latina.

[...] A responsabilidade da direção do programa do CHEAR compete a um Conselho de seis membros, constituído na cidade do México, em 1959. O Instituto of International Education administra o projeto e o Conselho escolhe os participantes, reúne e preside a Conferência Anual de Ensino Superior, planeja as visitas dos participantes da Conferência às instituições de ensino superior do Continente; examina e estabelece as prioridades dos problemas educacionais a serem estudados. O Conselho, do qual faço parte, reúne-se anualmente, no intervalo das Conferências, para tomar essas decisões [...] (TEIXEIRA, 1961, p. 181).

Para compreender a importância da reestruturação educacional e da reforma do ensino superior na América Latina, ocorrida no século XX, fez-se necessário organizar, esta pesquisa em três capítulos: o primeiro capítulo apresenta reflexões sobre o ‘expansionismo europeu até a constituição da América Latina, que, em princípio era composta por colônias, repúblicas e um império’(título do próprio capítulo). Para

² O IIE, segundo Gouvêa (2018), “foi criado, no Pós-Primeira Guerra Mundial, nos Estados Unidos da América do Norte, sob a liderança de Nicholas Murray Butler, Elihu Root e Stephen Duggan. O Instituto tinha como objetivo catalisar o intercâmbio educacional no plano internacional pela necessidade de contato e fonte de informação tanto para estudantes do Ensino Superior dos Estados Unidos quanto para os discentes e as nações estrangeiras interessadas em desenvolver laços educacionais com o país” (p.33-34).

³ O Comitê Executivo, segundo Gouvêa (2018), “era a instância decisória máxima. Ou seja, os projetos, as ações, os encontros e os convidados a participarem das reuniões e do próprio comitê eram definidos nesse espaço [...] No polo latino-americano, Anísio Teixeira” (p. 124-125).

melhor compreensão, esse capítulo foi organizado em compêndio subdividido em seis partes que estarão subjazidas nas reflexões sobre esse expansionismo europeu até a constituição da América Latina. Todavia, deve-se ressaltar que a sexta parte do primeiro capítulo tratará das influências estadunidenses, a partir do seu projeto expansionista, nas relações políticas e sociais nas sociedades latino-americanas.

Deve-se ressaltar que essas reflexões foram possíveis a partir de breves considerações históricas sobre as relações políticas e sociais, que se fundaram a partir das inferências culturais, religiosas, políticas, comerciais e ideológicas nesse espaço geográfico, que formaram o ‘mundo civilizado’, chamado pela História de período colonial. Nesse sentido, para entender a importância do expansionismo europeu até a constituição da América Latina, como um complexo político formado por colônias, repúblicas e de um império, foi preciso construir uma historicidade organizada a partir das inferências geopolíticas que transitaram pela América Latina – nesse período, conhecida como ‘Novo Mundo’ – a partir, em princípio, das interferências ibéricas e lusitanas e de outras sociedades europeias e, conseqüentemente, da política expansionista e imperialista estadunidense a partir do século XIX. Posto que, a nosso ver, a partir das reflexões abordadas nesse prólogo, denominado de capítulo primeiro, se pôde pensar o quanto a sociedade latino-americana se tornou vulnerável às ideologias.

A partir dessas interferências, a América Latina, deixou de ser um conglomerado de civilizações, que tiveram suas culturas depreciadas pelas conjugações religiosas e culturais de seus colonizadores, para se tornar uma ‘sociedade conveniente’. Em assim sendo, os latino-americanos, ou como relata Léo-Portilla (2018), os “pré-históricos” (p. 51)⁴, passaram a ter uma nova concepção de sociedade e de mundo. Nesse sentido, relata Zanatta (2017), a perspectiva histórica do “Novo Mundo” não deve ser entendida como uma história desenvolvida no próprio espaço nativo das civilizações que o compuseram, mas a partir do espaço geográfico mensurado pelos registros dos colonizadores.

⁴ Ao se fazer essa afirmação recorre-se aos relatos de Pereira (2018), nos quais se diz que a América Latina embora, na visão europeia, não fosse um paraíso, abrigava habitantes relativamente robustos e, aparentemente, saudáveis, com físicos musculosos e com um alto grau de desembaraços nos trabalhos. Nesse sentido, o termo “pré-história” não subjaz a uma antropologia que indica que os habitantes desse ‘Novo Mundo’ não possuíam uma história social ou um quadro de elementos que compunham redes de comunicação entre eles. Assim, a expressão “pré-história”, carregada de preconceitos, foi questionada pelos historiadores contemporâneos no final do século XX. Posto que, historiográfica e socialmente se entendeu que as civilizações existentes nessa “nova terra” produziram história como os povos, que eram renegados como “bárbaros e selvagens” (PEREIRA, 2018, p. 53).

O capítulo dois desta pesquisa vai apresentar, em três segmentos, os desdobramentos da política expansionista estadunidense, e os seus processos na organização de um possível sistema educacional para a América latina. Nesse sentido, a pesquisa abordará as condições políticas que foram constituintes do processo que outorgou a institucionalização do CHEAR – Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas – agrupando a esse processo, as diretrizes organizacionais e administrativas como funções de um Comitê Executivo, formado por indicações do IIE, e as responsabilidades, bem como atribuições e competências designadas como condição de funcionamento CHEAR a partir de 1958. Deve-se ressaltar que apresentaremos, também, os precedentes políticos e econômicos que compuseram às demandas educacionais constituídas a partir das reuniões e conferências instituídas pelo IIE e gerenciadas pelo CHEAR.

No capítulo três, a pesquisa se desdobrará em dois segmentos: o primeiro apresentará os subsídios que compuseram o CHEAR como instituição, bem como se ocupará em apresentar o processo pelo qual as recomendações, elaboradas por esse Conselho, serviriam para reestruturação do Ensino Superior na América Latina; o segundo, especificamente, apresentará as conferências do Institute International of Education, IIE, e as recomendações construídas por esse instituto, desde 1957, e pelo CHEAR, a partir de 1958, para condução do Ensino Superior na América Latina, e as possíveis influências que essas recomendações exerceram na promulgação da Lei 5540 de 1968 que tratou, no Brasil, da reforma universitária e do Ensino Superior.

CAPÍTULO I – Do expansionismo europeu à constituição da América Latina: colônias, repúblicas e um império.⁵

[...] A América Latina era um vasto império do Diabo, de redenção impossível ou duvidosa, mas a fanática missão contra a heresia dos nativos se confundia com a febre que, nas hostes da conquista, era causada pelo brilho dos tesouros do Novo Mundo. [...]. (GALEANO, 2016, p.31).

Inicialmente, cabe afirmar que, menos por desejo próprio e mais pela necessidade de indicar determinados acontecimentos e situações que foram relevantes na constituição das colônias, de um império e de repúblicas, utilizamos abordagens factuais da história. É necessário ressaltar que não será a tônica dos demais capítulos, mas estará presente neste como uma forma de situar e balizar um percurso que transita por um arco longo de tempo que vai do século XV ao XX.

Assim, neste capítulo, apresentaremos breves considerações históricas sobre a composição de um espaço de relações sociais em um ambiente em que se acreditou, por muitos anos, não haver civilização. Na geografia do próprio mundo “civilizado” o que hoje se denomina América Latina era apenas um ambiente meridiano entre dois oceanos. Nesse sentido, a conjugação que se tinha é que esse espaço geográfico era vazio. Aqui, em princípio, o termo vazio se credencia, no texto, como um conglomerado de terras, conforme nos afirma Mattoso:

[...] o continente americano apresentava-se como uma majestosa massa de terras que descem do oceano Glacial Ártico até o oceano Glacial Antártico ladeadas pelas águas do oceano Atlântico e do oceano Pacífico. Aparece dividido em duas grandes zonas, de formas aparentemente triangular (América do Norte e América do Sul), unidas uma à outra por um istmo montanhoso (América Central), que numerosas ilhas acompanham (Antilhas). O que mais surpreende, no Continente Americano, é o seu enorme isolamento das restantes massas continentais [...] apenas em dois lugares estas distâncias se encurtam: do cabo Horn, na extremidade meridional da América do Sul, à Antártida [...]. (MATTOSO, 1957. p. 9).

⁵ Trata-se do processo de constituição histórica do conjunto de Estados que hoje denominamos América Latina: o império se refere ao Brasil.

Assim, para referenciar esse espaço, – mesmo que haja indícios de exploração bem antes da colonização hispânica e, posteriormente portuguesa – contemporaneamente, chamado de América Latina⁶, e que somente passou a integrar ao vocabulário histórico a partir do final do século XVIII, conforme relata o filósofo chileno Francisco Bilbao Barquin⁷, utilizaremos em parte deste texto, a expressão “Novo Mundo” com a intenção, neste capítulo, de entender o sentido de historicidade em sua organização geopolítica que, em princípio, parece-nos ter sido carregado de elementos “estrangeiros”, bem como disputas, por exemplo, de ordem econômica, política e ideológica.

O objetivo, nesse sentido, é entender, pelo menos em parte, ‘esse ambiente’ através de algumas prerrogativas que indicaram ter sido, esse espaço geográfico, ideológica e intencionalmente, organizado por uma concepção comportamental religiosa e cultural e, posteriormente político. Para tanto, a partir dessa organização, compreender, também, as intervenções inglesas e francesas – estas a partir do século XIX – na formação sócio-educacional daquela civilização. Quer dizer, qual seria, de fato, a participação dos ideais políticos franceses e ingleses na organização social e política do “Novo Mundo” após a colonização hispânico-lusitana. Ressalvo que trataremos deste assunto mais adiante nesta pesquisa.

[...] A denominação América Latina integra nosso vocabulário cotidiano. Mas sua historicidade precisa ser lembrada. Esse termo foi inventado no século XIX, carregando desde suas origens disputas de ordem política e ideológica. Os sentidos que lhe foram atribuídos estão vinculados às polêmicas que envolveram, de um lado franceses e ingleses e, de outro, latino americanos e norte americanos (século XIX e XX) [...]. (PRADO E PELLEGRINO, 2014. p. 8).

⁶ Prado e Pellegrino (2014) nos relata que há um elemento importante para entendermos a organização do ‘Novo Mundo’ como espaço geográfico e social denominado América Latina: a intervenção da França. Esta, por uma corrente de historiadores, era considerada a primeira das nações latinas e que por isso deveria buscar, junto a outras nações europeias e, também, americanas, meios de intervenções a qualquer outro país, mormente os de origens saxônicas, a desenvolverem qualquer projeto expansionista naquele espaço. A afirmação da tese da origem francesa do conceito de América Latina tem como pressuposto a ideia que os habitantes que viviam ao sul do Rio Grande apenas aceitaram de maneira acrítica e passiva o termo engendrado no exterior (PRADO e PELLEGRINO, 2014.p. 8,9).

⁷ Francisco Bilbao Barquin (1823-1865), filósofo revolucionário americano, ideólogo espiritualista cristão, socialista e republicano, ativista antimonarquista e anticlerical; propagador da lenda negra anti-espanhola, foi considerado o primeiro a introduzir o conceito “América Latina”. [...] a raça latino-americana. Mas a América vive; América Latina, protesto saxão e indígena. Temos que perpetuar nossa raça americana e latina [...]. Essa foi a sua alegação em “Iniciativa Americana”, entregue em Paris em 22 de junho de 1856). Conforme o livro de José León Suárez, *personagem da Revolução Americana*, *Novo Mundo*, XXIV, nº 1206, Madri, 16 de fevereiro de 1917. p. 5).

Em relação ao título deste capítulo é pertinente aclarar que ele foi construído por entender que houve um processo de simultaneidade entre a pura diversidade de expressões ocasionada pelo fenômeno do Renascimento⁸ em seu conjunto de antíteses, em relação aos segmentos sociais, ao dinamismo político, as estratégias econômicas, bem como a história. Deve-se ressaltar que, desde institucionalização do cristianismo, as referências políticas que se desdobravam em comportamentos e ações morais eram, em princípio, subsidiados, e orientados pela igreja.

Contudo devemos mencionar que o fenômeno Renascentista, em princípio, ‘carregou’ a responsabilidade de integração das sínteses dos contrários: cristãos e pagãos; secular e sagrado; ciência e religião; moderno e clássico; poesia e política e, nesse sentido, despertou, talvez, a necessidade por um cuidado específico. Cuidado específico deve ser entendido como alteração de costumes medievais, mas sem alterar a concepção de homem que pelo Renascimento passou a ser uma possibilidade que estava cada vez mais se concretizando. Diante de tal concepção histórica, as explicações divinas sobre o homem e seus destinos não eram mais sustentadas, e as angústias e dúvidas acerca deles não eram, também, mais respondidas. Foi diante de tais circunstâncias e transformações que o Renascimento se desdobrou, por necessidade, em Humanismo⁹.

Para Cambi (1999) os valores éticos e sociais impostos pelo Humanismo definiram a nobreza e a participação do clero nas referências de hierarquização social, todavia, mesmo com todas essas evidências, o homem apresentado pelo Renascimento e, posteriormente pelo Humanismo, não se detinha mais aos limites estabelecidos pelos dogmas religiosos e por conta disso passou a buscar a superação do teocentrismo cedendo ao antropocentrismo um lugar de expressão na reorganização social.

⁸ Entende-se como uma convergência de eventos, ideias, personalidades que gerou uma visão de caráter novo que, conseqüentemente, estabeleceu elementos paradoxais, tanto no Universo, quanto nas condições humanas. Nesse sentido, o Renascimento, como fenômeno, foi um movimento, compreendido como histórico, de reformas artísticas, literárias e científicas esboçado desde século XV, ao final do século XVI. (TARNAS, 2001. p. 245).

⁹ Movimento que visava recuperar a imagem do homem e da cultura, contrapondo-se às ideias e à autoridade religiosa. A crença na capacidade do homem, em seus desejos, em seu sofrimento, ou seja, em sua individualidade e nas possibilidades de ascender socialmente, derrubou a certeza propagada pela ordem divina. (BONADIO & MORI. Tendências pedagógicas e patologização do aprender. In: Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica [online]. Maringá: Eduem, 2013, p. 66. ISBN 978-85-7628-657-8. Available from Scielo Books ..

Assim, “retirando” Deus do centro das prerrogativas sociais, éticas e comportamentais, ao homem é *reautorizado*¹⁰ à reflexão e a educação de sua própria conduta e destino. Todavia, a querência desse novo momento apresentou necessidades novas que, por seu turno, exigiram a construção de novas prerrogativas educativas.

Essas alterações, propostas inicialmente pelo movimento renascentista e, posteriormente pelo Humanismo, (apesar de não apresentarem, em princípio e diretamente, qualquer inferência, pelo menos àquele momento, na reorganização étnica, social e política no “Novo Mundo”) demandaram de um sistema educacional que não tinha, na Filosofia ou na própria Pedagogia, concepções educacionais que pudessem suportar as demandas sociais e, por conta dessa fragilidade, “a educação foi impulsionada pelas ocorrências econômicas, em especial o desenvolvimento do comércio, que exigiam a criação de escolas seculares sem o caráter religioso” (BONADIO e MORI, 2013. p. 67).

Para Bonadio e Mori (2013), esse cenário de transformações sociais, culturais e, principalmente, com o desenvolvimento da economia, que vinha ocorrendo desde o final da Idade Média, e sendo a Economia – já entendida como eixo de produção científica para o desdobramento e assentamento da cultura capitalista – o parâmetro para aquisição de bens e propriedade, o cenário político se tornou confortável à ascensão da burguesia e o surgimento da ‘sociedade capitalista’. Esta, nesse campo fértil, se fundamentou na divisão do trabalho e no aumento da produtividade; também se impôs, sem considerar os princípios éticos, abrangendo de maneira racional o poder da justiça e a imparcialidade da solidariedade, caracterizando, nesse sentido, segundo a sugestão das referências econômicas pelas quais se pode realizar mesmo de modo velado, a exploração de todos os recursos naturais, bem como dos recursos humanos e suas condições.

As transformações operadas pela “nova ordem econômica” provocaram alterações no entendimento humano em relação à sociedade e, necessariamente, estabeleceram uma nova concepção de mundo. Todavia, há de se convir que todo esse movimento antropológico, social e expressões científicas acompanhado de demandas políticas e econômicas, despertaram em alguns países regidos por monarquias na Europa, principalmente os que ainda resistiam às interferências políticas da burguesia, o interesse por ampliar o comércio e os negócios da Coroa. Nesse sentido, nossa intenção

¹⁰ Grifo pessoal.

é conduzir a pesquisa considerando três aspectos básicos para entender a importância da organização do Ensino Superior no Brasil e os impactos proporcionados pelo Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas e as repercussões da reforma educacional, nesse nível de ensino, em 1968: a organização da civilização do “Novo Mundo” em sociedade latino-americana e as interferências do Sistema Político Liberal nesse evento; a Educação na América Latina e a organização do Ensino Superior no Brasil pelo Sistema Educacional ‘mundializado’ pela política Liberal e as reformas educacionais do Ensino Superior no Brasil a partir de 1958 culminando com os impactos da reforma educacional de 1968.

A partir dessa “nova” concepção de mundo e pela interferência ibérica e lusitana, que buscaremos pelas narrativas históricas, compreender que a História do “Novo Mundo” é entendida como campo de estudos, mas sob a perspectiva da História registrada como fato histórico – aqui, a ideia de “fato histórico” não se mantém como um ato histórico, mas como uma interpretação, ideológica ou não. Para Zanatta (2017), a perspectiva histórica do “Novo Mundo” não deve ser vista, apenas, como uma história desenvolvida no próprio espaço geográfico mensurado pelas cartas e registros feitos pelos colonizadores.

Entende-se, assim, ser possível compreender, em parte, que a história do “Novo Mundo”, através de algumas diretrizes arqueológicas que foram apresentadas como evidências inequívocas de que as culturas, à época, existentes tiveram suas origens em outros povos, e que o “Novo Mundo” tem, em sua construção histórica nativa, uma espécie de “pré-história¹¹” e “ela não é um mero complemento da história europeia” (LÉON-PORTILLA, 2018. p. 51).

Por entender que a construção histórica desse ‘Novo Mundo’ não é um mero complemento da história europeia, Mattoso (1957) nos relata que os espanhóis ao chegarem ao continente pré-colombiano, ou ao ‘Novo Mundo’ se surpreenderam com a composição do ‘meio’ humano existente (por exemplo: um povo com propriedades

¹¹ Ao se fazer essa afirmação recorre-se aos relatos de Pereira (2018), nos quais se diz que a América Latina embora, na visão europeia, não fosse um paraíso, abrigava habitantes relativamente robustos e, aparentemente, saudáveis, com físicos musculosos e com um alto grau de desembaraços nos trabalhos. Nesse sentido, o termo “pré-história” não subjaz a uma antropologia que indica que os habitantes desse ‘Novo Mundo’ não possuíam uma história social ou um quadro de elementos que compunham redes de comunicação entre eles. Assim, a expressão “pré-história”, carregada de preconceitos, foi questionada pelos historiadores contemporâneos no final do século XX. Posto que, historiográfica e socialmente se entendeu que as civilizações existentes nessa “nova terra” produziram história como os povos, que eram renegados como “bárbaros e selvagens” (PEREIRA, 2018, p. 53).

culturais específicas). Quer dizer, eles, os navegantes, se depararam com ‘estranhos’ seres e estes, à época, denominados índios pelos europeus, apresentavam-se, fisicamente, com o seguinte aspecto: pele acobreada; cabelos negros; crânio volumoso – em comparação ao da raça branca –; olhos escuros; nariz aquilino; região malar – área dos olhos – proeminente; boca “rasgada”; lábios carnudos e expressivos; dentes fortes e grandes orelhas. Na visão dos europeus, ainda falavam línguas desconhecidas; esses ignoravam a roda, o vidro, o ferro, o trigo e habitavam em lugares rudes e desconfortáveis.

Mattoso ainda revela que à medida que as relações entre os “índios” e os europeus aumentavam, aumentava, também, o interesse deles em conhecer a história desses ‘seres estranhos’. Esses seres de origem tão exótica, que, em princípio, eram pertencentes às etnias, em comparação a todo o composto étnico até então conhecido pelos europeus, dos primeiros desbravadores de terras do continente pré-colombiano (ZANATTA, 2017).

Para organizar um compêndio histórico que contemplasse esse grupo da civilização humana em relação aos seus costumes, hábitos e crenças, os primeiros historiadores ou intelectuais que narravam o que viam nas suas viagens se ocuparam em entender, primeiro, a estrutura física dos habitantes desse ‘Novo Mundo’ e, conseqüentemente, os aspectos culturais que estabeleciam as relações dos e entre os homens e as mulheres desses que compuseram o povo pré-colombiano.

Nesse sentido, e sem pôr de lado as técnicas usadas para tais afirmações, o que se tem é que esses relatos não trouxeram contribuições científicas que pudessem servir como subsídios da composição historiográfica dessa, então, sociedade pré-colombiana.

Pelos registros de Pierre Chaunu (1969)¹², Antônio Mattoso (1957)¹³, Georg Friederici (1967)¹⁴ e Ernst Samhaber (1946)¹⁵ entende-se que as pesquisas apresentadas pelos primeiros historiadores foram reduzidas, apenas, às correntes de opiniões sobre a composição étnica da população do “Novo Mundo”, por exemplo: o “homem americano”. Segundo Cavadas (2013), é autóctone do ‘Novo’ continente, mas pode ser

¹² A América e as Américas, 1969: Edições Cosmos. São Paulo, 479 p.

¹³ Compêndio de História da América, 1957: Edições Melhoramentos. São Paulo, 424 p.

¹⁴ História das Nações não europeia, 1967: Instituto Nacional do Livro. Rio de Janeiro, 517 p.

¹⁵ Sudamérica, biografía de um continente, 1946: Impreso em La Argentina. Buenos Aires, 768 p.

de origem asiática, ou representante contemporâneo de uma série de correntes migratórias asiáticas, australianas e polinésias.

No entanto, sabe-se que algumas correntes defenderam algumas outras teorias dentre as quais a do sábio Florentino Ameghino que, segundo Mattoso, construiu a ideia de que o berço da humanidade se deve colocar no Pampa, de onde os homens se irradiaram para a América do Norte e que, chegando, porém, ao sul dividiram-se em dois grupos: o primeiro, direcionado para noroeste atravessando a passagem de Bering¹⁶, ainda como forma de istmo, chegando à Ásia de onde formou o que se denominou raça amarela ou mongólica; ou, então, cruzando a mesma passagem que, naquele momento, estabelecia uma relação entre o território, hoje, denominado Canadá e a Europa Antiga, fixando-se, assim nesse continente, a constituição da raça branca ou caucásica.

Não há equívoco, também, em relatar que como História a construção histórica do ‘Novo Mundo’, nos é apresentada, pela maioria dos historiadores, por pressuposições e narrativas registradas pelos exploradores europeus, e nessas narrativas foi a Espanha, – as referências em relação às posses de terras no ‘Novo Mundo’ pelos portugueses aqui não foram tratadas – por intermédio de Cristóvão Colombo, que financiou e organizou a ‘descoberta’ desse ‘Novo Mundo’. Nesse sentido, o que ocorre como organização histórica é a que se desenvolveu a partir das observações, dos relatos feitos por esses exploradores, na maioria das vezes, pelas orientações e instruções dos reis espanhóis e, posteriormente, portugueses.

¹⁶ <http://www2.fc.unesp.br/lapalma/monografia%20helbert.pdf> consulta em 30/03/2019 às 21:09h.

1.1 A Formação Colonial Europeia na América – séculos XV ao XVIII.

[...] Das fulgurantes páginas de Marco Polo alçavam voo todos os bens da criação; havia quase treze mil ilhas no mar da Índia, com montanhas de ouro e pérolas, e doze tipos de especiarias em imensas quantidades, além das pimentas branca e preta. A pimenta, o gengibre, o cravo-da-índia, a noz-moscada e a canela eram tão cobiçados quanto o sal para conservar a carne no inverno sem que deteriorasse ou perdesse o sabor. Os reis católicos da Espanha decidiram financiar a aventura do acesso direto às fontes [...]. (GALEANO, 2016. p. 29-30).

Nesta parte da pesquisa, torna-se necessário ressaltar – antes de referenciar os aspectos da colonização do ‘Novo Mundo’ – que a ideia formação colonial no decorrer do século XV e seus desdobramentos até o século XVIII conjugou-se com a participação da Espanha e de Portugal.

Portugal e Espanha, por conta dos efeitos de uma grave situação comercial, nos meados do século XV, se viram mergulhados numa condição de total depreciação econômica. Portugal, por exemplo, além de mergulhar numa crise econômica, por conta do desaparecimento do ouro, enfrentava, também, uma escassez de cereais e isso fez com que se envolvesse com a importação de alimentos do Norte da África. Essa ação fez com que Portugal se reerguesse em busca de uma gestão que desenvolvesse estratégias eficientes para controlar os desperdícios, tanto em relação aos alimentos, quanto na utilização do ouro na fabricação de joias e utensílios religiosos, mas isso não foi suficiente.

A Espanha, por sua vez, também enfrentava, no começo do século XV, uma situação que a impedia de esboçar qualquer movimento externo às suas delimitações geográficas. Isto por que, ao sul, nos relata Mattoso (1957), as barreiras impostas pelos muçulmanos ocupavam toda a margem do continente africano, especificamente no Mediterrâneo.

Ao norte a saída para Ásia era impossível, pois na Rússia, a região que proporcionaria à chegada a Ásia era despovoada e a distância seria impraticável em percorrer por falta de abrigo e alimentos. Ao oriente, a Espanha enfrentava os novos povos muçulmanos que se organizaram e fecharam os caminhos que proporcionariam às

terras asiáticas. Ao ocidente, o Atlântico era a quase que intransponível barreira para se chegar a qualquer outro lugar.

Esta situação, segundo Mattoso, exigia planejamentos e estratégias imediatas, porque a densidade demográfica europeia aumentava todo ano, desde o século IX e, por conta desse crescimento a necessidade de novos campos de atividades e trabalho precisava ser suprida, pois a burguesia, por exemplo, sonhava com empresas rentáveis e expansão dos negócios, e a nobreza, em decadência, sonhava com a reconquista da sua glória e a recomposição da sua fortuna. Na mesma condição, percebe-se a igreja restrita em suas manutenções na difusão da fé e o povo com muita dificuldade em obter melhorias de situação.

Assim, o que se entende, é que havia em toda a Europa uma fixação em conseguir chegar à Índia, donde por certo, as especiarias, que eram apreciadíssimas, bem como as joias e os tecidos finos poderiam em sendo comercializados, proporcionar melhores condições em todos os segmentos que compunham aquela população.

Diante de todos esses eventos, Portugal, em 1415, atravessara o estreito de Gibraltar e passa a controlar o posto de Ceuta¹⁷ permitindo que se estabelecesse uma rota marítima até as costas atlânticas da África subsaariana (WILLIAMSON, 2016, p.15). Por essas manobras a expansão marítima portuguesa seguiu uma rota específica para Índia. Essa rota indicava a necessidade de se fazer um contorno em todo continente africano, passando pelo oceano Índico para chegar à Ásia. E foi a partir dessa nova e específica carta náutica que Portugal se tornou o principal intermediário nas relações comerciais intercontinentais entre a Europa, África e Ásia.

A Espanha, no entanto, vivia um tempo de reconquistas, e foi nesse contexto da expansão portuguesa, mormente pela expectativa da descoberta de um caminho para as Índias, que Cristovão Colombo, membro da comunidade de comerciantes genoveses que moravam em Portugal, decidiu encontrar um caminho pelo oeste que pudesse possibilitar uma relação comercial com a Ásia, porém atravessando o Oceano Atlântico.

Como base nas afirmações de Williamson (2016), nos é aclarado que Cristovão Colombo, para essa expedição, foi financiado pelos reis católicos espanhóis (rainha Dona Isabel de Castela e rei Dom Fernando de Aragão), para buscar e encontrar um caminho menos oneroso para as Índias e essa necessidade de encontrar uma nova rota

¹⁷ Cidade islâmica ao norte do continente africano.

para a Índia ocorreu porque, em 1453, os turcos, além de ocuparem Constantinopla, bloquearam o caminho marítimo pelo qual a Europa mantinha comércio com essa parte da Ásia.

Com a chegada de Colombo ao “Novo Mundo” expectativas novas surgem. A Espanha, em princípio, enxerga a oportunidade de acabar com qualquer possibilidade de intervenção direta em suas finanças e comércio por parte dos países árabes devido aos agravos impostos, anteriormente, pelos muçulmanos e, também ganhava a oportunidade de evitar qualquer especulação por parte dos países europeus nessa nova área comercial.

Ainda como justificativa do desejo de tornar o Atlântico uma referência comercial, a Espanha se livraria dos atravessadores e revendedores de especiarias e, nesse sentido, poderia constituir, a partir dessa emancipação, um mercado livre para negociar a compra de armas brancas, por exemplo, – especialidade das regiões orientais – para seu exército.

[...] Os reis católicos da Espanha decidiram financiar a aventura do acesso direto às fontes, para livrar-se da onerosa cadeia de intermediários e revendedores que monopolizavam o comércio das especiarias e das plantas tropicais, das musselinas e das armas brancas que provinham de misteriosas regiões do oriente. [...] (GALEANO, 2016. p. 30).

A busca por esse mercado livre se justificou, também, porque a Ásia conhecida como Índia e que, segundo Williamson, não era vista pelos hispânicos, apenas, como uma região com referências místicas, podia ser olhada como um abrigo à cidade de Malaca que era vista pelos europeus como um espaço de prosperidade e de bons negócios no campo comercial com a China e o Japão.

Assim, podemos supor que as referências territoriais, conhecidas como ‘Novo Mundo’, conquistadas pela Espanha – embora se tenha notícias de que as terras conquistadas por Colombo, fora, anteriormente, lugar de idas e vindas do português infante Dom Henrique – estabeleceu um eixo, praticamente, mundial de comércio novo. Nesse sentido, a previsão e a pretensão de deixar o Mediterrâneo como ponto principal das transações comerciais e ter o Atlântico como a nova esperança de equilíbrio econômico para a Espanha no século XV foi fundamental, pois se mostrou como uma saída das dificuldades que Espanha e Portugal enfrentavam.

Foi no decorrer do século XV que toda a preocupação de transferência das atribuições comerciais para o Ocidente desencadearia em ajustes nas próprias relações comerciais entre a Europa e todos os espaços de seus domínios, inclusive os ocupados pelas atividades comerciais. Isto porque os pagamentos, por exemplo, dos objetos de luxo, à época, que eram comercializados, principalmente pela nobreza, no mediterrâneo tinham como referência de valor o ouro, bem como na qualidade do trabalho escravo empregado na confecção dos objetos produzidos com base nesse metal.

A referência dessa afirmação é dada por Williamson (2016), quando nos relata que o Sudão, hoje atual República do Sudão, por exemplo, ao adquirir bens e produtos europeus, pagava em ouro, marfim ou por escravos com habilidades específicas.

Nesse período, onde as transações comerciais eram ‘aquecidas’ pelo ouro, Chaunu (1979, p.103), nos relata que a Europa vivia a chamada ‘fome do ouro’ e que por conta dessa condição a situação comercial se desestabilizou no Oriente, e uma intensa e complexa crise entre Portugal e Espanha trouxe um estado depressivo e depreciativo para situação comercial entre ambos a ponto da própria condição político-comercial, entre eles, se tornar insustentável.

Todavia, percebe-se, por toda essa manobra e articulação política da Espanha em chegar à Ásia por outro caminho que subjazia e direcionava os desbravadores não era a intenção única. A Espanha passou, também, a se empenhar em conquistar e esse empenho foi, segundo Galeano (2016), fortalecido pelas vitórias militares sobre os domínios muçulmanos em 1492. Aqui nesse ponto, faz-se necessário apresentar uma das referências prováveis do investimento feito pelo reino de Castela à expedição primeira de Colombo em busca de novo caminho às Índias: a recuperação de Granada que começou a se tornar uma realidade a partir de 1482.

O ano de 1492, segundo Galeano (2016), não foi apenas um ano de conquistas. As expectativas trazidas pela chegada de Colombo ao “Novo Mundo”, nascidas, talvez, por deduções e equívocos, trouxeram ao reino de Castela consequências grandiosas, por exemplo: a Espanha foi reconhecida, junto à Igreja pela recuperação de Granada, como nação escolhida por Deus para a evangelização e que, por conta disso, passou a ter em suas espadas, nas empunhaduras, que carregavam o signo da cruz; outra consequência foi a oportunidade de autonomia financeira e riquezas, bem como a perspectiva de criação da própria empresa de exploração.

No entanto, a notícia de que novas terras foram localizadas por Colombo trouxe incômodos ao rei de Portugal. Mas o incômodo maior, segundo Mattoso, foi saber que o papa Alexandre VI emitira bulas que conferiram à Espanha posse e propriedade definitiva sobre as terras conquistadas. Essa notícia fez com que Dom João II articulasse política e economicamente, a possibilidade de enviar uma expedição portuguesa a essa terra mencionada por Colombo.

Assim, apoiado pelo seu conselho, D. João II organizou uma esquadra, mas antes ordenou que a rota feita por Colombo fosse averiguada no sentido de, sendo verídica, Portugal pudesse, politicamente, garantir seus direitos. Para tanto, em princípio, Dom João II enviou embaixadores à Castela para que, pacificamente, pudesse, junto à Coroa e, conseqüentemente, ao papa, obter atenção já que seu reino havia participado diretamente de expedições anteriores ao ‘Novo Mundo’ realizadas pelo infante Dom Henrique em 1447 com navios portugueses às terras do *Brasil*. (MATTOSO, 1957. p. 65).

Segundo Holanda (1968), em princípio, não houve consenso entre os portugueses e Castela em relação ao que estava especificado nas bulas expedidas pelo papa. Todavia, concordaram que houvesse demarcações de terras, no ‘Novo Mundo’, considerando que já houvera expedições portuguesas anteriormente e que, por conta de todo investimento feito pela Coroa Portuguesa essas terras deveriam ser ‘cortadas’ por um paralelo imaginário traçado a 100 léguas (aproximadamente 483 quilômetros) a oeste das ilhas dos Açores e de Cabo Verde.

Favorável, então, à demarcação estabelecida, tendo como base as ilhas Canárias, depois de algumas retificações e ratificações, Portugal assina em 1494 com a Espanha, em 07 de junho, o Tratado de Tordesilhas.

Assina-se, então, entre as duas coroas o Tratado de Tordesilhas (1494), que estabelece a nova linha de confins dos seus domínios. Tinham assim os portugueses esperanças de salvar o possível do muito que tinham feito no Atlântico (POMBO, 1952. p. 17).

Pombo nos relata que D. João, um ano depois da assinatura do Tratado, preparou uma esquadra destinada à Índia, todavia, D. João II morre em 1495. Essa situação fica sob a orientação de D. Manuel, sucessor de D. João II, que no mesmo ano envia uma pequena frota comandada por Vasco da Gama ao ‘Novo Mundo’.

Colombo, em sua missão de conquistador, falhou¹⁸.

[...] parecia não haver grandes indícios de jazidas de ouro, não fora estabelecido qualquer contato com os governantes do Japão ou da China, e Espanhola vivia agitada pelo descontentamento; além disso, a devota rainha Isabel mostrava-se insatisfeita com o tratamento dado aos índios e proibira expressamente que estes fossem feitos escravos. Ainda assim, Colombo verificou com alívio que os Reis Católicos, apesar das suas reservas, continuavam a confiar nele – talvez porque estivessem preocupados com as intenções dos Portugueses, que se sabia estarem a preparar uma frota de exploração, sob o comando de Vasco da Gama, na esperança de chegarem finalmente à Índia. [...] (WILLIAMSON, 2016. p. 20 e 21).

O que se percebe é que não conseguiu executar um arcabouço de planos estabelecidos pela Coroa, em princípio, diante das informações recebidas, de encontrar ouro. Isto porque, na visão do almirante, ainda retrógrada em relação aos negócios, era a de extrair ouro diretamente das minas e esta operação demandava uma colonização também da mão de obra e que, para tanto, fazia-se necessária à intervenção direta do Estado.

Essa intervenção proporcionaria, ao seu interesse, criar um complexo processo que pudesse operacionalizar a extração de tão precioso minério: o ouro. Assim, por conta da frágil tentativa de organização administrativa apresentada por Colombo, bem como a falta de bom senso no manuseio das relações com os nativos do seu irmão e sobrinho, as *Capitulaciones de Santa fé* chegam ao fim.

Em fevereiro de 1502, os reis católicos de Castela enviaram outro administrador: Nicolás de Ovando¹⁹ o governador que não autorizou o desembarque de Colombo e toda a sua tripulação, quando este, em uma quarta tentativa, buscava chegar à Índia pelo Ocidente.

¹⁸ Em 1496, precisamente no mês de março, Colombo, ainda empenhado em apresentar relatório que confirmasse a sua tese de que havia descoberto um novo caminho à Ásia, retorna à Espanha, mas para se defender das calúnias, que segundo Williamson, foram apresentadas pelos colonos que se viam decepcionados com Colombo que afirmara haver jazidas de ouro naquela região (p. 21).

¹⁹ Frei e militar, Nicolás de Ovando foi nomeado, pelos reis de Castela, o primeiro governador da ilha de Hispaniola (hoje República Dominicana e Haiti) e de toda a costa da terra firme das Índias Ocidentais em substituição a Cristóvão Colombo e Francisco de Bobadilla que lutavam e por conta disso comprometiam todo trabalho financiado pelo Coroa Espanhola. <https://chdetrujillo.com/category/1990/> - Fundación Obra Pía de Los Pizarro. Asociación Cultural Colóquios Históricos de Extremadura, 1990.

Ovando chegou à colônia espanhola com o título de governador real, todavia, com a função específica de administrador de todo território conhecido como Índias Espanholas. No entanto, mesmo com essa inesperada intervenção da Coroa, Colombo ainda mantinha a esperança de encontrar um caminho que pudesse estabelecer uma rota marítima para a Ásia.

Assim, mesmo sem prestígio, mas, ainda, gozando de alguma credibilidade diante dos reis de Castela, Colombo obtém autorização para viajar, e parte no mesmo ano no qual Francisco de Bobadilla, fora substituído por Nicolás de Ovando.

[...] Essa viagem, partindo em maio de 1502, aprofundou consideravelmente o conhecimento dos espanhóis sobre as terras recém-descobertas no hemisfério ocidental, pois ao tentar encontrar uma passagem que o levasse ao continente asiático, após traçar a linha costeira da América central ao longo das Honduras, da Nicarágua, da Costa Rica e do Panamá. [...] (WILLIAMSON, 2016. p. 22).

Ainda mantendo as expectativas de conquista, renascidas pela nova autorização dada pelos reis católicos de Castela para viajar, Colombo traçou novas linhas de navegações, à época, com os dados colhidos das navegações feitas por suas visitas às ilhas, porém através do ‘Novo Mundo’.

[...] Ao alcançar o atol de San Salvador, Colombo deslumbrou-se com a colorida transparência do Caribe, a verdejante paisagem, a doçura e a limpeza do ar, os pássaros esplêndidos e os jovens de boa estatura, gente mui formosa e mui mansa que ali habitava. Presenteou os indígenas com alguns gorros vermelhos e uma contagem de vidro que eles colocavam no pescoço, e muitas outras coisas de pouco valor com as quais ficaram contentes e tão nossos que era uma maravilha [...] entretanto, em seu diário de bordo o almirante escreve: eu ficava atento e trabalhava para saber se havia ouro, e vendo que alguns deles traziam um pedacinho enfiado no buraco que tinham no nariz, por gestos pude me informar que, indo para o sul ou contornando a ilha pelo sul, encontraria um rei que possuía grandes vasos daquilo, e em grande quantidade. Porque do ouro se faz tesouro, e quem o tem faz o que quiser no mundo e até leva as almas para o Paraíso. [...]. (GALEANO, 2016. p. 32).

A quarta viagem aconteceu. Esta, ocorrida em 09 de maio de 1502 se prolonga até 07 de novembro de 1504 e foi considerada a mais brilhante, levando em conta os

aspectos técnicos e toda a habilidade que esse almirante tinha com suas caravelas ao comandá-las. Colombo definiu, nessa quarta viagem, traços nítidos da costa ocidental dos istmos no fundo do mar das Caraíbas, da ilha de Bonacoa e do cabo Honduras ao Darien. Assim, depois de conquistar, junto aos reis de Castela, autorização para essa viagem, Colombo conquistou, também, uma nomeação pela qual seu filho Diego recebeu o cargo de governador de Hispânia.

Os registros que se têm nos livros de História que tratam documentalmente dos episódios vividos por Colombo no ‘Novo Mundo’ sinalizam que os problemas enfrentados por ele prenunciavam outros problemas: os que envolveriam, diretamente, a governação dessas colônias.

Isto porque, segundo os relatos de Williamson (2016), as expectativas culturais, tanto dos colonizadores quanto dos nativos eram expostas em comportamentos. Todavia, não somente isto, as relações comerciais que se estabeleciam, a partir das necessidades de comprar e vender, eram muito distantes uma da outra, ou seja, o que se comprava e o que se vendia não produzia estabilidade econômica para o comércio e nem para os comerciantes e, por conta disso, a indicação que essa economia produzia acabaria por decretação de um estado de suserania.

[...] Os espanhóis, como todos os europeus contemporâneos, operavam numa economia monetária em que o ouro era extremamente escasso e, por isso, alvo de uma intensa procura; por outro lado, a sua sociedade atribuíra um estatuto elevado à suserania, em detrimento de uma força de trabalho submissa, fosse esta última escrava ou nominalmente livre. O povo das ilhas, pelo contrário, vivia numa economia de subsistência assente na troca de gêneros, em que o ouro tinha um valor meramente decorativo e onde os mecanismos de serviço de mão de obra estavam ainda por desenvolver. Assim, os espanhóis procuravam bens e serviços que as sociedades indígenas não estavam puras e simplesmente preparadas para oferecer, [...] (WILLIAMSON, 2016. p. 22).

Nesse sentido, os espanhóis desenvolveram relações de trabalho diferenciadas nas colônias. Nos Andes e, conseqüentemente, na Mesoamérica²⁰, por exemplo, segundo Prado e Pellegrino (2014) as populações que pertenciam aos autóctones foram

²⁰ É um termo que denomina uma América intermédia; a que se estabelece a partir do sul do México, passando pelos territórios da Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicarágua e Costa Rica; são as populações denominadas pré-colombianas (LÉON-PORTILLA, 2016).

exploradas e ao mesmo tempo, impostos a elas condições de trabalho nas lavouras e nas minas onde os direitos, comuns a trabalhadores ‘civilizados’, foram cerceados.

A intervenção da regularização dos serviços para a produção era determinação direta das autoridades coloniais, bem como dos padres missionários que estabeleceram padrões de conduta e de compreensão do mundo a partir da cultura do colonizador. Diante dessas condições econômicas e sociais, que impulsionavam obrigatoriedades não contratuais evidenciando direitos aos trabalhadores, mas de trabalhos forçados, os encontros dessas duas ‘raças’, até então isoladas quer por cultura ou religiosidade, proporcionaram trocas de vírus e contaminações que custaram vidas tanto dos colonizados quanto dos colonizadores.

[...] Os espanhóis foram vitimados por doenças tropicais: dos 1500 homens que partiram com Colombo, em 1493, para colonizar Espanhola, restavam apenas cerca de 360 em 1502 [...] A mortalidade causada pelas epidemias foi, sem dúvida, assombrosa, mas as opiniões divergem quanto ao nível de *depopulação*, não existindo dados estatísticos fiáveis. (alguns autores acreditam que a população de Espanhola poderá ter atingido os oito milhões de habitantes; outros consideram que rondaria os 50.000) [...] (WILLIAMSON, 2016. p. 23).

A busca de mão de obra índia, que à época tinha a resistência dos nativos, fez com que os espanhóis fossem mais cruéis e perversos, e isso resultou em uma das maiores explorações da força de trabalho que uma população já enfrentou até então: a escravidão.

[...] O poder europeu se irradiava para abraçar o mundo. As terras virgens, densas selvas e perigos dos mais diversos instigavam à cobiça dos capitães, cavaleiros e soldados a se lançarem às conquistas de espetaculares butins de guerra: acreditavam na glória “o sol dos mortos”, e na audácia. Os ousados a fortuna ajuda” [...] (GALEANO, 2014, p.33).

Prado e Pellegrino relatam que em outras partes do universo colonizado, como na região da Araucânia, atual Chile e, em qualquer outra menor fração territorial, como na atual Argentina, os indígenas fugiram da possibilidade de terem sua liberdade

atrelada às condições de trabalho propostas pelos ibéricos. Desta forma, esses índios fugiram para a margem dos rios, e lá se organizaram em comercializar produtos cultivados por eles. Todavia, não raramente, guerreavam para se protegerem, e em outros momentos, aceitavam tratados de paz com os novos soberanos e administradores daquelas terras (PRADO e PELLEGRINO, 2014. p. 19).

Para Zanatta (2017), foi, somente, a partir do século XVI que a civilização ibérica se instalou, em termos geográficos nesse espaço e, por conta da necessidade de conhecê-lo com detalhes, esses europeus o dividiram, e toda essa extensão de terras, em três áreas específicas: um espaço ao norte, incluindo o México a essa parte; ao centro, no qual pequenas ilhas compuseram essa outra parte, incluindo o istmo, numa faixa estreita de terra que serve como elo entre os dois mares (Atlântico e Pacífico) e o Caribe; e ao Sul. No entanto, Zanatta nos aclara que mesmo sendo essa ‘nova terra’ um espaço geopolítico, que na visão dos exploradores se interligam, era (e é) um complexo de pluralidades culturais.

Diante de prerrogativas culturais complexas, a coroa espanhola firmou o princípio das concessões particulares, pelo qual se abriria a oportunidade de exploração das novas terras às *empresas particulares*²¹. Faz essa concessão entendendo que seria uma forma política de não permitir rebeliões e nem roubos e, havia uma expectativa de que as empresas particulares tratariam de vigiar as explorações, ao mesmo tempo, essa ação política seria lucrativa para o tesouro real, pois não precisaria demandar de trabalhadores sob sua responsabilidade.

Seguindo as orientações da Coroa, de acordo com a divisão feita, em termos geográficos desse espaço no qual a civilização Ibérica se instalou, Zanatta (2017) nos afirma que parte desse espaço, em termos de civilização, pertencia ao mundo anglo-saxão, como Belize e Jamaica, ou outras potências como a Holanda que tinha o Suriname como colônia. No entanto, mesmo estando, geograficamente, esses países localizados no território denominado de ‘Novo Mundo’ eles não pertenciam a este

²¹ Em princípio representadas pelo Chapetones que eram os que ocupavam as mais privilegiadas posições na sociedade colonial hispânica. Em geral, representavam o interesse político-administrativo da Coroa Espanhola em terras americanas. Os principais cargos políticos; o controle sobre o fluxo de pessoas e embarcações; e o controle das taxas e políticas fiscais eram realizadas por tais indivíduos. O prestígio e as responsabilidades dirigidas aos chapetones só eram possíveis para aqueles que tivessem nascido na Espanha. Sobre este tema, consultar SOUSA, Rainer Gonçalves. "Sociedade Colonial Espanhola"; Disponível em: <https://historia-da-america/sociedade-colonial-espanhola.htm> Acesso em 20 de novembro de 2019.

território, apesar de manterem laços de amizade muito próximos com a Espanha. (ZANATTA, 2017. p. 13).

Em relação à colonização portuguesa sobre o Brasil, para Colombini (2019), não foi acompanhada pelas referências de dominação usada pela Espanha e nem pelo seu espírito empreendedor. Nesse sentido, a colonização do Brasil é entendida como uma espécie de aventura despreziosa, em princípio, pois é compreendida como uma necessidade de enquadramento à administração do capital comercial que, em pleno desdobramento, após a implementação das ‘empresas particulares’ que levavam a Espanha a se recuperar economicamente, proporcionaria a Portugal o sucesso nas rotas comerciais com o oriente.

Para Mattoso essa condição foi à mesma quando Vasco da Gama chegou às Índias em 1498, pois o que registrado está foi que não havia intenção de conquistar terras no oriente. Em princípio, o rei de Portugal não expressava quaisquer pretensões em fundar ou instalar, nessas terras, um império colonial. Sua intenção, segundo Mattoso, era instalar feitorias e assenhorar-se do comércio de especiarias e das transações comerciais trazendo-as ao entreposto português, em Lisboa e distribuí-las aos países europeus.

Mesmo diante dessa condição, há de se reconhecer que a empresa ultramarina portuguesa somente começou a ser considerada como atividade econômica do Estado, sob a orientação da “Ordem de Cristo²²”, mas sob o comando específico da Coroa, à época, sob o régio governo de D. João II.

Mattoso nos esclarece, ainda, que foi o infante Dom Henrique que iniciou a exploração de todo esse espaço conhecido como “Novo Mundo” e que para tornar toda essa conquista bem sucedida adotou dois sistemas específicos: nas ilhas conhecidas como ilhas do Atlântico, Madeira e Açores dividiu todo o espaço geográfico em grandes zonas de ação e exploração e as colocou sob o comando dos capitães – estes, com experiências militares e com extensa mobilidade jurídica e civil.

A ideia empreendedora era, em princípio, valorizar a terra e fixar colonos. Foi o sistema conhecido como capitânicas; na costa africana, lugar de extrema aridez e que por

²² Ordem militar criada em Portugal como *Ordo Militiae Jesu Christo* pela bula *Ad ae exquibus* em março de 1319 pelo papa João XXII, por uma bula emitida. Essa Ordem foi conduzida pelo Infante Dom Henrique, que recebera domínio espiritual e temporal das terras encontradas, a saber: ilhas do Atlântico e Costa africana até Guiné. (MATTOSO, 1957. p. 175 e PINHO LEAL, 1875.p. 355).

conta disso não havia como explorar a agricultura, mas apenas transações comerciais. Mandou construir um entreposto com responsabilidade em trocar os produtos que eram comercializados. Esse entreposto era defendido por um castelo onde uma guarnição militar tinha a incumbência de manter a ordem e proteger os negócios ali realizados. Este sistema foi chamado de feitorias. Essa condição de proteger os negócios surgiu por conta da necessidade de se livrar dos traficantes mouros que, constantemente, elaboravam situações contrárias a frustrar a administração da coroa lusitana.

[...] A oposição dos mouros traficantes inutilizou o plano do monarca lusitano. Viu-se, por isso, obrigado a combater, a conquistar, a impor o seu domínio político a vastas regiões que formaram o Império Português do Oriente. E, como havia necessidade deste ser administrado, governado e defendido confiou esse encargo a um “vice-rei”, no qual delegou a sua soberania, ao mesmo tempo que, em Lisboa, fundava a “Casa da Índia”, destinada a dirigir a empresa oriental, como a “Casa de Guiné”, dirigia a empresa africana [...] (MATTOSO, 1957. p. 175).

Essa sofisticada organização político-administrativa fez com que a Coroa portuguesa tivesse, em linhas gerais, a oportunidade de obter recursos a partir da monopolização das explorações possíveis no “Novo Mundo”. Para tanto, o infante Dom Henrique organiza a “Casa da Guiné” destinada a centralizar todos e quaisquer negócios que pudessem dar à Coroa portuguesa subsídios e garantias de lucro nos negócios realizados no entreposto. A “Casa de Guiné” foi a referência para a constituição da “Casa de Contratación” na Espanha; a organização administrativa desenvolvida pelo infante Dom Henrique e passou a ser considerada como atividade própria do Estado.

Faz-se necessário ressaltar que essas constituições institucionais imperiais, com o passar do tempo, foram de extrema importância à organização e constituição de outros órgãos imperiais de domínio e administração – instituições importantes na administração de recursos nas terras conquistadas pela Coroa portuguesa, não somente no novo “Novo Mundo” –: “Mesa da Consciência e Ordem²³” e o “Conselho da

²³ Ordem criada por Dom João III, em 1532, como mecanismo de organização para resolver matérias que pudessem questionar as intenções reais; era uma espécie de central do poder imperial. Transformou-se em “Mesa da Consciência e Ordens” em 1551, altura em que passou a tratar também dos assuntos referentes às ordens de Cristo, Santiago e Aviz, incorporadas a Coroa por determinação do Sumo Pontífice em bula daquela data. Dotada de regimento por D. Sebastião em 1563, a “Mesa da Consciência e Ordens”

Fazenda²⁴”. Estes órgãos estavam destinados a desenvolver critérios e aspectos sofisticados de administração com intuito de melhorar as condições de gestão da empresa ultramarina do império português.

1.2. A Circulação da Economia Colonial

Para todos os efeitos, como parte da Espanha e Portugal, a América ibérica passou a integrar-se a esses grandes impérios desenvolvendo uma vocação econômica complementar às necessidades

intervinha em todos os assuntos espirituais do ultramar: conversão dos infiéis; culto; resgate dos cativos; negócios eclesiásticos; bens dos órfãos e viúvas. [...]

²⁴ [...] Conselho criado em 1591 por Felipe I de Portugal e tinha como função básica a centralização de fiscalização dos rendimentos da Fazenda Real Portuguesa nos tribunais instituídos nos reinos portugueses: Índia portuguesa; África portuguesa e Contos. Os vedores da Fazenda eram, desde antiga data, os verdadeiros ministros das finanças dos monarcas. Deles dependia a “Casa dos Contos”, ou repartição da contabilidade pública da metrópole e ultramar. Foi a partir de D. Manuel I que os vedores formaram uma magistratura colegial chamada de “Mesa da Fazenda” era encarregada de dirigir a “Casa da Índia” e superintender as operações das feitorias, bem como dar parecer sobre os negócios do tráfico ultramarino. É preciso, ainda mencionar que o rei Felipe II, que desejava centralizar todas as matérias financeiras do Estado, extinguiu a “Mesa da Fazenda” e criou o “Conselho da Fazenda” em 1591. Este se tornou o poderoso organismo dividido em quatro seções, uma das quais tratava dos assuntos referentes à Índia, Guiné, Brasil, São Tomé e Cabo Verde; tráfico comercial, armadas, rendimentos da exploração, despesas da navegação e da guerra. Ressalva-se que na dependência do “Conselho da Fazenda” ficaram a “Casa da Índia”, os “Armazéns”, a “Casa dos Contos”. Esta extinta pelo marquês de Pombal em 1761, que, em extinguindo-a a substituiu pelo “Erário Régio”, destinado à contabilização das receitas e despesas públicas sob a direção superior de um Inspetor Geral do Tesouro. (MATTOSO, 1957. p. 179 e 180).

globais desses dois centros. Para citar o exemplo mais notório, sabe-se que os metais preciosos americanos foram decisivos para financiar as grandes ambições e as reiteradas guerras europeias da corte espanhola; e em certa medida para alimentar a acumulação originária que possibilitou à Revolução Industrial alçar voo [...]. (ZANATTA, 2017. p. 29).

Antes de trabalhar esse tema faz-se necessário esclarecer que a literatura de amparo às discussões nesse ponto do capítulo, em princípio, são considerações feitas por alguns autores que ousaram falar de uma colonização configurada nas conquistas da Espanha e Portugal que foram acontecendo ao longo dos anos.

De maneira velada o que se tem, também, mesmo consultando ‘as memórias’ e os registros, são os êxitos da conquista e as vitórias ocorridas nessas ‘novas terras’ sem mencionar os efeitos nocivos causados como mortes, desagregações de famílias e posses arbitrarias de terras, já ocupadas pelos nativos, em nome de Deus e do desenvolvimento dessa população ainda ‘não civilizada’.

Desconsiderando os eventos promovidos pela Idade Média, Costa (1960) nos relata que desde os últimos anos do século XV, nada teve tanta relevância existente entre a Europa e a Ásia do que as conquistas de Castela e da Coroa Portuguesa do “Novo Mundo”. Foi a partir do século XVI, como resultados dessas conquistas, que começou o verdadeiro período de expansão mundial da Economia e da Cultura europeias.

Deve-se entender, segundo Costa, como ponto definido, que as aventuras marítimas iniciadas pelo Infante Dom Henrique de Portugal caracterizaram um dos períodos mais intensos e brilhantes da história da humanidade e do crescimento da integração entre a produção e o comércio como caminhos livres com o oriente e que foram, sobretudo, motivados pela necessidade de se livrar das hostilidades e exigências impostas pelos turcos e muçulmanos e, também pelo forte desejo de continuar com as Cruzadas.

Esse período, que percorreu todo o século XVI foi marcado pela gestação de uma nova população sob a plataforma das ideias e da vontade de transformar o conceito geográfico e antropológico do planeta. Essa incursão pelo Atlântico, explorando a costa africana, dobrando o Cabo da Boa Esperança em busca do caminho das Índias, trouxe à colonização da terra das especiarias, do ouro, da prata e das pedras preciosas.

Costa (1960) nos relata que Colombo, como desbravador dos reis católicos de Castela, e Cabral a serviço da Coroa Portuguesa, agiram, como resultado do antigo ‘ideal medieval das Cruzadas’ e dos interesses mercantilista, em uma combinação de propósitos que se caracterizaram, de maneira incongruente, como a história da colonização europeia. Essa empreitada subjazida pela ideia de integração do “Novo Mundo” nos circuitos comerciais da Europa instigaram outros grandes impérios à colonização.

[...] À Portugal e à Espanha, pioneiros de irem além e outros povos, seguindo-lhes as pegadas, associaram-se aos dividendos de suas vitórias. Entretanto, durante muitos anos, Lisboa tornando-se o centro de distribuição, para a Europa, dos produtos asiáticos e brasileiros, atingiu um grau de riqueza sem paralelo em outra cidade ocidental. Também Sevilha, com sua “Casa de Contratación” centralizando o comércio com a América espanhola e para onde afluíam os galeões carregados de ouro e prata das colônias de ultramar, tornou-se um núcleo comercial de primeira grandeza [...] (COSTA, 1960. p. 44).

Segundo Bethell (2018) conquistar, à época em que parte da Europa recuperava-se de ter ficado tanto tempo sob as condições impostas pelos árabes, tinha um significado para além das expectativas, apenas, de ampliação cultural ou estabelecimento político de dominação e expansão da própria realeza. Bethell nos aclara, que conquista, também, podia significar assaltar, saquear. Nesse sentido, a ideia de conquista concebia, em princípio, um poder acompanhado de um estado de riqueza, todavia, de uma maneira menos, digamos, tradicional. Quer dizer, a ideia de colonizar, após se saber dos minerais preciosos e da riqueza contida na flora que faziam parte de uma geologia até então desconhecida, deixou de ter a primazia na ocupação e na instalação cultural: “a posse de objetos fáceis de transportar, como ouro, pilhagem e gado, e de domínio sobre vassallos do que de propriedade da terra” (BETHELL, 2018. p. 138).

A conquista do ‘Novo Mundo’ colocou a administração da colônia, ou o seu governo, sob os cuidados da Espanha e, posteriormente de Portugal legalmente estabelecido pelo Tratado de Tordesilhas. Em princípio, coube à Espanha governar um território enorme e com riquezas incomparáveis. Para tal evento a Espanha precisou organizar as primeiras instituições coloniais em harmonia com a carta patente de 17 de abril de 1492 emitida pelos reis de Castela que concedia o título de vice-rei ao almirante Colombo.

Esse título, no entanto, relata Mattoso (1957), deveria ser hereditário à família de Colombo, porém como o almirante não se mostrou à altura da missão que lhe fora confiada houve necessidade de despojá-lo, pouco a pouco, dos privilégios dos quais se beneficiava. Por conta dessa situação a administração do “Novo Mundo” precisou mudar: nasceu a governação ultramarina que era dirigida pelo rei, no entanto com ações práticas manifestando-se através do *Conselho de Índias*²⁵ e da *Casa de Contratacion*²⁶ que eram autoridades metropolitanas e no interior nas colônias, através dos vice-reis, capitães gerais, governadores e das audiências que eram as autoridades residenciais.

A posição do rei, em princípio, segundo as ideias políticas para esse fim, era a de senhor único do território colonial, bem como senhor das populações que ocupavam as terras. Para Mattoso, esse direito, inerente à sua função de soberano foi reconhecida pelo Papa Alexandre VI que, por “bula”, lhe dera a posse perpétua das terras descobertas com livre e pleno poder. Ademais, com autoridade e jurisdição sobre as mesmas, como claramente a mesma enfatizava (MATTOSO, 1957. p. 111). Essa condição de ser respeitado como senhor único e com poder de governo total sobre os territórios conquistados no campo legislativo, judiciário e administrativo. Desta maneira, as ordens estabelecidas, as configurações legais e os regulamentos estabelecidos para o funcionamento da colônia não dependiam do consentimento

²⁵ O termo usado, “Conselho de Índias”, está referenciado em Mattoso, 1957. p. 113, e faz referência, exclusivamente, a denominação estabelecida pela Espanha. Era um Conselho que funcionava como um Órgão Supremo do governo colonial e que tinha por delegação real poder igual ao do soberano em todos os assuntos civis, militares, comerciais, inclusive os eclesiais relativos a Ultramar; auxiliava, também, ao rei nas instâncias legislativas, judiciárias e executivas [...]

²⁶ [...] Fundada em 1503, era vista como o verdadeiro ministério do ultramar, antes da constituição do Conselho de Índias. Tinha como função básica regular e fiscalizar o comércio colonial; despachava as mercadorias exportadas; inspecionava as que vinham para a Espanha; liquidava parte dessas mercadorias que vinha para a Coroa; julgava as causas criminais promovidas pela violação das leis regulamentares do comércio e os delitos cometidos nos navios ocupados no tráfico mercantil. Tinha, também, o duplo caráter de tribunal de justiça e junta de fomento econômico. (MATTOSO, 1957. p. 113).

público, mas se impunham como ordem pública, salvo se houvesse qualquer interferência de ordem natural, no caso de morte, ou divina.

O que se entende, por conta de todas as condições necessárias a uma administração eficiente e efetiva, por conta da confiança e a lealdade dos que colonizavam essas ‘novas terras’, era que o monarca não podia, por si só, gerir todos os assuntos coloniais. Assim, o *Conselho de Índias* foi apresentado como um organismo se formando por um processo lento devido a falta de diretrizes administrativas, à medida das necessidades que foram se manifestando nas colônias. Foi constituído, definitivamente, em 1524, quando imperador Carlos V estabeleceu diretrizes administrativas concretas e reparadoras sobre o que, até então, funcionava como um órgão de gestão²⁷.

O que se sabe, para fazer valer as imposições administrativas do *Conselho de Índias*, salvaguardando suas intenções institucionais, está nos relatos de Mattoso²⁸ onde ele apresenta que o Conselho, administrativamente, foi composto por um presidente e cinco ministros. Todavia, contava, ainda, com vários membros formando, assim, um comitê que não decidia, mas fazia valer a ordem do ‘senhor único’, no caso o rei.

Além desse comitê, o Conselho contava, apenas, com um cosmógrafo, um cronista e um catedrático nas ciências matemáticas (ciência no modo de se expressar, pois a instituição de ciência, como parâmetro metodológico-científico, surge na França e Inglaterra como é sabido, respectivamente, no século XVII), visto da necessidade de tratamento a todos os assuntos relacionados à geografia, à cosmologia e históricos que, diretamente, tinham a ver com os planos de colonização e exploração estabelecidos pela empresa ultramarina. Ademais, sabe-se que o rei Filipe V institui em 1717, a Secretaria do Despacho Universal das Índias e esta tinha por objetivo substituir o Conselho que, em princípio, como um Conselho consultivo e com a responsabilidade, apenas, em resolver as questões judiciárias (MATTOSO, 1957. p. 117).

[...] A conquista e a exploração do Novo Mundo são obra, no essencial da iniciativa privada. O papel do Estado é o de árbitro. Exerce-se

²⁷ Deve-se mencionar que a obra mais notável do Conselho de Índias em sua administração, como missão de governo, foi a Recopilação das Leis de Índias sancionadas pelo rei Carlos II em 1680 que, segundo consta, foi o verdadeiro modelo de Legislação Colonial, sem qualquer paralelo em qualquer outro país da Europa. (MATTOSO, 1957. p. 113)

²⁸ Conf. Pág. 113.

através dos órgãos administrativos, o Conselho das Índias (desligado do Conselho de Castela desde 1519) e, sobretudo a Casa de la Contratación instalada em Sevilha desde 1503, transferida para Cádiz em 1717, mantida em atividade até inícios do século XIX, bem além da instauração do comércio livre (1766-1778) [...] (CHAUNU, 1969. p. 86).

Em relação à “Casa de Contratación”, fundada em 1503, o que consta é que tinha autoridade e responsabilidade sobre o Conselho; ela era o próprio e verdadeiro ministério da empresa ultramarina. Todavia, sua função era específica: regulamentar e fiscalizar o comércio em todas as colônias. A Casa de Contratación despachava as mercadorias para a colônia e inspecionava as que vinham para a Espanha; liquidava tudo que pertencia à Coroa; julgava as causas criminais promovidas pela violação das leis regulamentares do comércio e os delitos cometidos nos navios ocupados no tráfico mercantil.

A Casa de Contratación ocupava-se, de dupla função: a de tribunal de justiça e de junta de fomento econômico. Sua constituição era formada, administrativamente, por um presidente, três juízes oficiais, três juízes letrados e um fiscal. Localizada em Sevilha, onde foi organizada, e funcionou até 1717, sendo passada para Cádiz sendo extinta em 1790, pelo rei Carlos IV.

Essas organizações, que asseguravam o monopólio da Coroa, segundo as exposições teóricas de alguns historiadores, concebiam, como propriedades, os territórios descobertos, os seus habitantes, bem como as riquezas do solo e subsolo. Nestas condições, somente o rei tinha o poder e a autoridade de repartir as terras, constituir concessões de mão de obra escrava, destinar os recursos econômicos, fazer negócios, fornecer e comprar mercadorias e conceder cartas e indicações políticas para constituir o destituir autoridades do Conselho e da Casa de Contratación.

Na sua forma inicial a Casa de La Contratación saiu das repartições indiferenciadas de Juan Rodrigues de Fonseca. O primeiro projecto de casa colegial foi apresentado em 1502 pelo genovês Francisco Pinelo. O projecto definitivo foi fixado pela cédula de 20 de janeiro de 1503. Inspira-se evidentemente no modelo português da Casa da Índia [...]; a importância dos serviços da Casa em Sevilha acompanhará a curva ascendente da própria América. Durante a segunda metade do século XVII, quando a Casa perdeu muito do seu brilho, os serviços agrupam ainda 110 pessoas, além do pessoal menor. No mundo de então

existem bem poucos órgãos administrativos com essa dimensão – testemunho da insólita grandeza do empreendimento americano (CHAUNU, 1969. p. 87).

Assim, o que se entende, segundo Mattoso, é que as colônias eram, na verdade, possessões ou quintas da metrópole. Quer dizer, lugar de repouso, recreação ou dos deleites reais. Para Mattoso, a função da metrópole era defender a colônia, dar vazão aos seus produtos, fornecer suprimentos e mercadorias necessárias à sua manutenção, e tinha como função, ou dever da colônia, segundo os expedientes estabelecidos pelo rei de produzir para a metrópole, e de consumir o que esta fornece. Ou seja, era a constituição do ‘Sistema Mercantilista’²⁹, também chamado de “pacto colonial” seguido por todas as nações europeias.

Por esses dados históricos que indicavam interferências políticas da Espanha na administração colonial, registra-se que o monopólio espanhol, considerado à época, mais severo e déspota do que qualquer outro país baseava suas intervenções nas seguintes regulamentações: o comércio de importação e exportação era orientado pela Casa de Contratación sendo centralizado num único porto, o de Sevilha³⁰. Quer dizer, não havia qualquer possibilidade de haver comércio pelo qual a importação ou a exportação devessem ser efetivadas se não fossem por esse porto.

Assim, nesse sentido, fica evidente que a administração econômica estabelecida, que tratava diretamente das importações ou exportações das mercadorias ou das produções, determinou que esses eventos só pudessem ser realizados por duas frotas organizadas, anualmente, pela Casa de Contratación: uma destinada à Terra Firme, ou seja, ao sul do “Novo Mundo” e a outra ao México, ou Nova Espanha, como era conhecido. Os navios que eram usados para tais eventos deveriam ser construídos na Espanha e pertencer a espanhóis, especificamente (sistema da nacionalização dos transportes marítimos). Estabelecia, assim, o controle institucional das relações comerciais.

²⁹ Monopólio do comércio justificado pela compreensão do papel das colônias que foi se conformando entre os séculos XV e XVII, articulando-se com o pensamento econômico dominante e que acabaria por moldar as bases teóricas do sistema colonial mercantilista. Conforme http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/321930/1/Santos_FabioPaduados_D.pdf. Consulta em 20/11/2019.

³⁰ Considerado, também como sistema do porto único (MATTOSO, 1957).

Essa prerrogativa também se estendeu aos vice-reinos e às capitanias. Essa condição ficou conhecida como sistema de proibição de tráfico inter-colonial. Inclusive, se nota que o controle estabelecido pela Casa de Contratación foi tão rigoroso que até mesmo os produtos industriais de que necessitavam as colônias espanholas eram fornecidos pela Metrópole e não fabricados pela empresa ultramarina (sistema de interdição industrial).

A ressalva que se deve fazer em relação à Casa da Contratación é que ela foi constituída com jurisdição. Ou seja, com autoridade e poder de aplicar as leis do Estado com objetivos específicos de solucionar conflitos de interesses e, conseqüentemente, resguardar a ordem jurídica e a própria autoridade da lei. A importância desse registro constituinte é porque sua atuação era exclusiva sobre os homens e as coisas que tinham referências diretas com o comércio praticado nas Índias. Havia, também, como função estrutural de funcionamento, solucionar todos e quaisquer conflitos que pudessem ser manifestados no seio das companhias comerciais e, sobretudo entre elas. Ademais, supervisionar o que diz respeito ao movimento dos navios entre Espanha e o ‘Novo Mundo’.

Para Chaunu (1969), essas referências indicavam que a Casa de Contratación era um complexo portuário que assegurava a proteção no financiamento do Império Espanhol que carregava um alto grau de complexidade por ser unilateral. Nesse sentido, afirma Chaunu: no final dos séculos XVI e XVII o ‘Novo Mundo’ rendeu lucratividade a maior parte das vezes, todavia, ele foi, sem dúvida, dispendioso, economicamente, durante todo o século XVII e durante a maior parte do século XVIII (CHAUNU, 1969. p. 87).

Faz-se necessário, ainda, ter a clareza que a justa participação do comércio das Índias, além da Casa de Contratación dirigir o pesado aparelho fiscal e tributário do “Novo Mundo”, assumiu, também, a responsabilidade de assegurar e financiar a rede de comunicações transoceânica.

Deve-se ainda entender, também, que a originalidade da fiscalização estabelecida e presidida pelos regimentos de funcionamento desses eventos, não tinha como meta embargos, mas em suas operações e execuções de tarefas em fiscalizar as operações apresentavam fragilidades e por conta dessas fragilidades não conseguia obter o retorno dos investimentos feitos, mesmo com o bloqueio de letras e investimentos.

Essas condições estabeleceram um ritmo que, a cada instante, encorajavam a fraude e que, sem qualquer controle, era o ‘trunfo’ que o contrabando tinha para efetivação de seus negócios.

Diante de tais referências e a despeito das aparências que apresentavam eficácia em suas atividades, os textos e as diretrizes, oficiais, abandonaram as orientações reais e passaram a atender aos grupos monopolistas da Espanha. A prova disso, segundo os relatos de Chaunu, está nas grandes fortunas arregimentadas durante o exercício de cargos e das relações familiares ocorridas no decorrer do século XVII na Espanha e na América espanhola. No entanto, a Casa de Contratación reforçou o consulado, pois era o órgão oficial dos negociantes de Sevilha, em defesa do comércio e da arbitragem que marcavam as relações e as finalizações dos negócios que envolviam a América espanhola e a própria Espanha.

Chaunu ressalva, ainda, que entre 1640 e 1760, os tráficos de contrabando superaram, estatisticamente, as transações comerciais oficiais. Todavia, isso não aconteceu no século XVI e nem no final do século XVIII. Isto porque, na Espanha agiu na recomposição de todo o seu império, por conta de todo movimento político relacionado diretamente com os ideais republicanos que já presidiam a composição política na França e, nesse sentido, a cautela nos negócios era imprescindível.

Williamson (2016) assevera que não houve mais motivação de ampliação no projeto de conquista de qualquer outra nova terra. Isto porque, outro projeto passou a ser instaurado. Para os exploradores o que havia para além do que já possuíam não se resumiu em, apenas, especulações. Nesse sentido, com o declínio das populações nativas das ilhas, os espanhóis se interiorizaram em busca de escravos e forçá-los a trabalhar nas terras já conquistadas.

Em relação ao que, hoje, denominamos Brasil, após a sua ‘reconhecida’ tomada por Pedro Álvares Cabral em 1500, o monopólio da Índia, bem como a missão de espalhar a fé e as lutas travadas no oriente em defesa do que já estava sob as orientações administrativas da Coroa portuguesa, esgotaram os recursos portugueses.

Mattoso nos esclarece que o território ‘invadido’ carecia de um esforço que no momento Portugal se via impossibilitado de oferecer ou realizar em matéria de agricultura ou mesmo construção de quaisquer tipos de fortalezas. Nesse sentido, entendia que demandava de colonos e que, em princípio, não podia oferecer, por

dispêndio de capital e de financiamento, suporte às necessidades que podiam ser operacionalizados com a colonização, mas que, naquele momento, era uma possibilidade distante.

Assim, Portugal tinha consciência de que esse espaço destinado à sua gestão pelo Tratado de Tordesilhas não poderia, em princípio, ficar sob a custódia das práticas pagãs e das ações ‘desumanas’ praticadas pelos povos indígenas. Portanto, se além à necessidade de civilizar, educar e, ao mesmo tempo, defender esse território da cobiça dos outros países, que já tinham informações de que o ‘Novo Mundo’ era uma terra de grandes riquezas e D. Manuel I para justificar a posse concedida e o direito público português, decidiu iniciar a exploração da costa brasileira utilizando-se de um dos sistemas desenvolvido pelo infante D. Henrique e que, por certo, fortaleceria sua relação com a Santa Sé e traria menos transtornos às condições financeiras da Coroa portuguesa: as feitorias. Estas seriam realizadas com o apoio direto de “capitanias da terra³¹”. Assim, estabelecida essa diretriz, D. Manuel I viu-se, também, obrigado a sustentar e a defender a costa brasileira das ameaças francesas e por isso instituiu as “capitanias do mar³²”.

O regime estabelecido pela Coroa Portuguesa apresentava certo grau de deficiência de capitanias particulares, em relação à Espanha e aos seus domínios. Nesse sentido, a Coroa se via obrigada a financiar, bem como dirigir a empresa da navegação e conquista ultramarina. Para tanto, a Coroa estabeleceu o monopólio sobre qualquer produção pelo Estado. Desta forma, somente o Estado poderia traficar com os produtos coloniais, faz com que o comércio na metrópole ficasse enfraquecido.

³¹ Também conhecidas como governanças, eram zonas da costa, de 50 a 100 léguas, ou seja zonas que variavam de 242 e 483 quilômetros de extensão prolongadas para o interior até o meridiano de Tordesilhas, ainda não, definitivamente, demarcado. A administração de cada uma dessas zonas foi atribuída a um capitão governador, a título hereditário, inalienável e indivisível, ao qual foram dados poderes extraordinários: tinha jurisdição civil e criminal sobre todos os habitantes; podia elevar a vilas quaisquer povoações; nomeava livremente os alcaides-mores (espécie de autoridade da vila), ouvidores, meirinhos, tabeliães e outros funcionários; era, ainda, lhe permitido repartir as terras livres, ou “terras de sesmaria”(terras virgens para o cultivo) pelos colonos que poderiam ficar com elas para si e seus sucessores dentro de um prazo fixado (como regra geral 6 anos); também dispunha do direito de escolher para si certa porção de terra que ficaria livre e isenta de qualquer imposto ou ação pública [...]

³² [...] Foram armadas comandadas por Cristovão Jacques (1516 e 1526) que patrulhavam a costa brasileira impedindo que os “piratas” franceses pudessem atracar nas feitorias de Cabo Frio, Rio de Janeiro, Santa Cruz e Iguaraçu (Pernambuco), que se haviam alastrado e convertido em feitorias da terra. (MATTOSO, 1957. p. 182 e 183).

[...] O sistema de capitânias, adotado pouco depois da conquista do Brasil, fazendo largo apelo à iniciativa dos colonos que podiam, como vimos, exportar livremente para o reino e mercados estrangeiros todos os produtos que não constituíam monopólio da Coroa Portuguesa, representou, de certa forma, “um contrapeso” à política de monopólio do Oriente e teve como resultado um salutar regresso à fonte viva das energias nacionais. Regenerou um organismo cujas forças começavam a perverter-se com o “mal do Oriente” e permitiu a livre expansão das classes e das “atividades econômicas sustentadas na metrópole” (MATTOSO, 1957. p. 202).

Diante dessa decisão, Mattoso aclara que o sistema de capitânias, que tinha sido organizado para dar suporte aos colonos, pois podiam exportar livremente os produtos para o reino e para os estrangeiros, bem como a “Casa de Guiné”, que foi a referência para a constituição e organização do comércio, tornaram-se um contrapeso ao monopólio do comércio no oriente. O grande problema relata Friederici (1967) é que Portugal não possuía colônias, nem sistema de donatarias ou capitânias, como nas ilhas ocidentais africanas.

[...] Mantinham fortificações em La Mina, na Costa do Ouro e em dois ou três outros pontos litorâneos. A não ser isso, a colonização resumia-se nas feitorias situadas nas desembocaduras dos rios perto de aldeias maiores de negros. Em geral, sua ocupação era tão escassa e compassada, que mal se tornava perceptível, não se podendo, absolutamente, qualificar de império colonial [...] Embora, porém a influência portuguesa através da navegação, do comércio e das feitorias se tivesse expandido até o extremo Oriente, rumo ao Sol, tudo aquilo não constituía um império, um reino colonial consolidado [...]. (FRIEDERICI, 1967. p. 88 e 89).

Para resgatar a condição de nação bem sucedida por conta das interferências da “Casa da Índia”, “Mesa da Consciência”, fundada por Dom João II em 1532, e que se tornou “Mesa da Consciência e Ordens” em 1551, do “Conselho da Fazenda”, organismos elaborados pelo infante D. Henrique para a administração do Brasil, o Marquês de Pombal age de maneira ríspida e rigorosa, seguindo as orientações da Coroa portuguesa sobre a necessidade de salvar os negócios e o comércio de Portugal, concede às companhias majestáticas, fundadas por ele próprio, o poder exclusivo de realizar e controlar determinadas transações com o Brasil. Para tanto, estabeleceu, por uma rígida ação administrativa, que haveria sujeição econômica e política das colônias à metrópole.

[...] A metrópole, por isso que é mãe, deve prestar às colônias, suas filhas, todos os bons ofícios e socorros necessários para a defesa e segurança da sua vida e dos seus bens, mantendo-as em uma sossegada posse fruição dessas mesmas vidas e desses bens. Estes benefícios pedem iguais recompensas e ainda alguns justos sacrifícios; e por isso é necessário que as colônias também de sua parte sofram; [...] (MATTOSO, 1957. p. 202).

Nessas condições, de atuação, estabelecidas as colônias ficaram obrigadas e sujeitas a algumas atribuições: primeiro, que só poderiam comercializar diretamente com a metrópole e, nesse sentido, excluiu-se toda e qualquer possibilidade de negócio com outra nação ou império, mesmo que as propostas fossem vantajosas; segundo, que não poderiam, em qualquer hipótese, abrigar ou construir fábricas, principalmente as que produzissem fios de algodão, – exceto os teares que produziam roupas básicas de algodão que sobravam e eram descartados, na colheita, como imprestáveis, para produção de um bom tecido – linho e lã.

Diante de tais medidas, a Coroa e toda a administração não esperavam que um dos capitães e ouvidor do império português, José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairu, promovesse uma revolta por conta dessas doutrinas que foram estabelecidas e imputadas pelo marquês de Pombal.

Diante de tais situações, o príncipe D. João, e depois como D. João VI, ao chegar ao Brasil, ordena que os portos da colônia sejam abertos aos navios das nações amigas e concede, a partir dessa condição, “plena liberdade às indústrias brasileiras” (MATTOSO, 1957. P. 203).

[...] O princípio da sujeição econômica e política das colônias à metrópole impõe-se e encontra defensores entusiastas no próprio Brasil, de onde é natural Azeredo Coutinho, que escreve (1794): 1º que só possam comerciar diretamente com a metrópole, excluída toda e qualquer outra nação que lhes faça um comércio mais vantajoso; 2º que não possam as colônias ter fábricas, principalmente de algodão (excetuados os teares de algodão grosseiro para vestir os pretos), linho, lã e seda, e que sejam obrigadas a vestir-se das manufaturas e da indústria da metrópole. Desta sorte, os justos interesses e as relativas

dependências serão ligados [...] (MATTOSO, 1957. p. 202).

1.3 O trabalho na América Colonizada

[...] O estabelecimento dos primeiros espanhóis na América levantou, desde logo, um problema grave: a guerra ocupava os braços de quase todos os imigrantes; mas, mesmo os lavradores que haviam

seguido, viam-se quase impossibilitados de se dedicarem aos trabalhos mais duros, devido às condições do meio geográfico, tão diferente do meio castelhano quanto ao clima e recursos econômicos. Por outro lado, os que haviam deixado a pátria pela terra alheia pensavam que iam enriquecer e não trabalhar, que lhes competiam apenas funções diretivas e que os labores servis deviam pertencer aos naturais [...] (MATTOSO, 1957. p. 118).

Não há como negar que o estabelecimento, nesse período chamado pelos europeus de colonização, dos primeiros espanhóis e portugueses no ‘Novo Mundo’ fez desencadear um problema: a vigilância e manutenção dos territórios já colonizados. Os espanhóis ocupavam, praticamente, uma boa parte da terra chamada de ‘Novo Mundo’ e a maioria dos imigrantes que viera acompanhando, principalmente a expedição colombiana e, posteriormente a portuguesa – em menor número – se via impedida de servir ao trabalho duro exigido pela exploração dos metais e das pedras preciosas: não havia técnica e nem ferramentas adequadas, além, claro, de ser um trabalho que não permitiria, ao trabalhador, independência financeira e econômica.

Os lavradores, no entanto, que se dedicavam à lavoura e à pecuária que, também, vieram acompanhando as expedições colombianas viram-se impossibilitados de se dedicarem às prerrogativas exclusivas desse específico trabalho por dois motivos: primeiro, devido às condições do meio geográfico, tanto quanto diferente do ambiente castelhano em relação ao clima e, também, porque os recursos econômicos que obtinham com o trabalho no campo, devido ao preço barato eram escassos e, por sua vez, tinham grande parte da sua renda comprometida com os impostos.

O relato que se nos apresenta a partir das pesquisas de Gamba e Pires (2016) nos diz que as colônias, tanto portuguesa quanto espanhola, objetivavam, em detrimento ao projeto colombiano, a ocupação de terra para exploração econômica para que as metrópoles pudessem ser sustentadas. Em relação a Coroa portuguesa, havia uma urgência considerando o não bom êxito junto ao comércio no Oriente.

Com a fixação dos espanhóis a oeste pelo tratado de Tordesilhas as recompensas de seus empenhos na busca pelos metais e pedras preciosas através da população índia inca – que habitavam onde, hoje, geograficamente estão localizados o Peru, Bolívia,

Chile e Equador – e astecas – habitantes do atual México – se tornou objetivo, com graus de relevância, desses colonos. Para tanto, fixaram-se na ideia de aproveitar as técnicas de uma engenharia metalúrgica desses habitantes na extração desses minérios, sobretudo a partir do século XVI para conseguir o que pretendiam.

Para Mattoso, a única condição possível para atender as necessidades e alcançar o que pretendiam foi utilizar a força. Assim, após ter colocado em prática seus intentos, quando uma região era ocupada, as terras foram divididas, como se dizia à época, “repartimiento”, a título de recompensa, pelos descobridores, conquistadores ou por pessoas importantes que, ao mesmo tempo, recebiam, como dotes, determinado número de índios destinados aos seus serviços e préstimos.

Para Friederici (1967) é possível compreender, por conta de tudo que vinha se estabelecendo como necessidade de recuperação dos padrões econômicos europeus, mormente hispânicos, que os métodos usados na constituição de escravos, mercadorias e especiarias, praticamente gratuitas, fossem negócios de uma magnitude, todavia, para a Coroa que mantinha o monopólio do comércio escravista.

Segundo Friederici, esse monopólio que controlava a mão de obra trabalhadora escrava era reconhecido, haja vista que no Senegal, por exemplo, já a partir de 1446, dava-se, como negócio, entre vinte e cinco a trinta escravos por um cavalo velho; em 1460, afirma, ainda, que em Gâmbia, o negócio se pautava em trocar doze escravos por um cavalo; no Congo, até vinte e dois escravos por um cão. Nesse sentido, e em virtude da grande afluência da mão de obra trabalhadora barata, à época do rei Afonso V, foi que o número de escravos, principalmente em Portugal, se tornou elevadíssimo trazendo lucros à Coroa que via nesse ramo de negócio prosperidade.

Para Mattoso, a prevalência dos reis católicos de Castela que, através do “encomendero”, não permitiam escravizar os índios para o trabalho, mas em contrapartida tinha a obrigação de os civilizarem, bem como de cristianizá-los, firmou-se. Mattoso nos informa que essa era a situação legal para o exercício do trabalho e de organização social nas terras colonizadas. Mas na prática, o que acontecia era que os encomenderos estabeleciam, por ordens não oficiais de Castela, a congregação dos índios à condição de escravos sujeitando-os a trabalhos pesados e violentos, aos quais lhes faltavam forças para suportar.

Diante dessa condição de descumprimento das ordens reais, muitos índios morriam por incapacidade física, ou fugiam, ou, então, simplesmente, se suicidavam. Por outro lado, os que permaneciam eram atacados por doenças devastadoras tais como febre amarela, varíola, sífilis que causavam verdadeira destruição àquela população.

O que consta como história é que diante desse quadro calamitoso, os missionários, que já estavam nas colônias por ordem dos reis de Castela para cuidarem da “conversão” dos índios, apresentavam perplexidades, em seus relatos, diante de tanta desumanidade e, por conta disso começaram a intervir em favor dos índios. Foi nesse momento, por intermédio do Frei Bartolomeu de “Las Casas” que chegaram à corte e ao Conselho de Índias os protestos desses missionários pedindo intervenções urgentes na administração das colônias. Para tanto, o governo metropolitano, que em princípio era contra a escravização dos nativos atendeu as reclamações e publicou a “Nuevas Leys” em 1542³³, pela qual suprimiu o sistema das “encomiendas”.

Mesmo diante das prerrogativas de produção e justificativas presentes na “Nuevas Leys”, os conquistadores, segundo Mendéz (2009), bem como os mercadores fizeram de tudo para revogá-la, pois diziam que os nativos se comportavam como bárbaros e agressivos. Diziam, também, que apresentavam costumes pagãos e que por isso deviam ser escravizados para não colocar em risco a população que, ali, estava a serviço da Coroa. Para Mendéz, essa lei foi entendida como o primeiro instrumento legal criado em proteção dos nativos, no entanto, se mostrou fora do tempo, posto que, somente protegia os índios, mas não punia quem os maltratasse.

De acordo com Mendéz (2009), o pior de todos os parâmetros estabelecidos pela Nuevas Leys de 1542 para os conquistadores e colonos foi que nas “Índias”, primeiro, a liberdade essencial dos índios foi confirmada e proibida a sua escravização em todos os sentidos; segundo, que a encomienda hereditária, sendo suprimida perdeu sua eficácia, pois foi proibida de passar de pais para filhos qualquer expediente de trabalho que não obedecesse ao que na Nuevas Leys estava estabelecido; o agravante de até se rejeitar o uso de armas nas colônias estava previsto. Entende-se, então, que desde o início do

³³ As Novas Leis (originalmente leis de ordenanças recém feitas por Sua Majestade para o governo das Índias e bom tratamento e conservação dos índios) de 1542, visa melhorar as condições dos povos indígenas da América espanhola, fundamentalmente através da revisão do sistema de encomiendas e proporcionando uma série de direitos para que os povos indígenas vivam em uma condição melhor. Três medidas discutidas com veemência foram apresentadas perante a Coroa, em 1542: suprimir a escravidão dos índios de uma vez por todas. Em seu testamento, a rainha Isabel, determinou que os índios deveriam ser considerados súditos livres de Castela e não escravos. A escravidão havia desaparecido da Europa. (MENDÉZ, 2009).

século XVI, críticas internacionais foram se abatendo sobre a Espanha em relação à situação sofrida pelos índios na colônia hispânica.

Foi diante dessa situação que a Junta de Burgos, através da Lei dos Burgos (1512-1513)³⁴ em seus atos legislativos, tentou organizar uma conciliação que não aplacava o direito da conquista pelos europeus. Todavia, essa lei deveria contemplar uma maneira de neutralizar qualquer atividade que maculasse a proteção e estabelecesse a prevenção de qualquer abuso aos nativos ou que propusesse, a eles, escravização.

Depois de muitos impasses faz-se necessário ressaltar que aquela figura legal (Lei dos Burgos) apresentou três distintos objetivos: respeitar a condição de vassalo do rei da Espanha; evangelizar, tarefa que correspondia diretamente ao colono encarregado da “encomenda” e, por fim, tornar produtivas as terras colonizadas pelo trabalho do índio, ao qual ele estava ligado.

O que se passa a ter a partir das configurações organizadas pela “Lei dos Burgos”, pelo menos o que se pode pensar sobre ela, é que entrou nas terras espanholas, e também nas terras portuguesas, um ambiente que se tornou crucial para a expansão e dominação de um capitalismo, ainda em fase de crescimento e desenvolvimento prático, que se vê representado pelo comércio. Todavia, essa representação convém a partir da necessidade das extrações que ocorriam ininterruptamente, dado a ocupação econômica, que acentuou o que chamamos de “acumulação primitiva do capital, e do que passou a possuir um viés distinto daquela ocupação ocorrida na América do Norte e caracterizada por colônias de povoamento direcionadas a um contingente populacional europeu, em especial inglês que, diretamente, se envolveu em questões éticas, religiosas e políticas” (GAMBA e PIRES, 2016. p. 13).

Em regra geral, segundo Mattoso (1957), a intervenção da “Lei dos Burgos”, talvez ainda não muito clara para os colonos, provocou um estado de revolta. Os colonos alegavam que não poderiam atender as demandas de exploração mineral – aqui excluimos o trabalho agrícola, pois julgamos, em princípio, ser este, apenas, expediente

³⁴ Segundo Bruit (1995), é possível entender que as propostas dessa lei, por mais que ela tenha sido elaborada especificamente para os nativos de Española foi estendida à Jamaica, Porto Rico e ao Peru. Ela legalizava, sob a regulamentação real, – animada pela pelos comerciantes – a criação da Encomienda pela qual se estabeleceu a agregação dos nativos para que esses trabalhassem para senhores coloniais. Além dessa organização de grupo de trabalho, um regime trabalhista também é constituído. Neste se regulou e regulamentou salário, obrigou-se a construção de edificações de alojamentos, ensino de princípios de higiene – demonstrando, aparentemente, um cuidado com esses trabalhadores –. Uma ressalva: as mulheres que estivessem grávidas, apenas a partir do quarto mês, eram dispensadas do trabalho.

de mão de obra necessária à manutenção da subsistência dos colonos –, mas apesar de todas as justificativas apresentadas, a Coroa mantinha, em princípio, o que havia ordenado: os índios deveriam ser confiados à vigilância dos missionários. Em contrapartida, essa mesma autoridade real que abstinha os índios do trabalho escravo, autorizou a importação de trabalhadores negros, que começavam a chegar da África em grande escala a substituir os índios que, por hora, estavam sob os cuidados da igreja e das ordens reais.

Assim, entende-se que a importação de trabalhadores africanos para o ‘Novo Mundo’ que supôs a escravidão, em princípio, como uma espécie de deportação aplicada, sem dificuldade doutrinal, ocorreu por duas referências, a nosso ver: a primeira, é que houve promessas e contratos de prestação de serviços, por conta de toda sofisticação na produção de conhecimentos tecnológicos, solicitados pelos colonizadores, porém, entendemos que com o passar do tempo, não cumpridos. Entendemos que as questões aplicadas às justificativas de implementação do escravismo aos trabalhadores africanos, no ‘Novo Mundo’, se ampliaram a esta consideração. Ou seja, dessas questões que envolveram o trabalho e o escravismo, uma foi fundamental: a de transferência de *status* social. Quer dizer, além da mudança de *status* social, entendemos pelas anotações de alguns historiadores, que houve a construção de um sistema escravista a partir de uma ação civilizatória. Todavia, a ocorrência, que contempla a transferência de caráter social, se amplia a uma degeneração do caráter científico, bem como o aproveitamento de todas as prerrogativas de desenvolvimento tecnológico:

[...] o conceito de escravo tem o nítido sentido de reduzir uma realidade histórico-cultural ao estado de natureza. O escravo nasce, cresce e morre irremediavelmente preso a sua natureza, não há transformação social possível para ele, inclusive, seus descendentes serão tratados como escravos, filhos de uma natureza imutável, intransponível. Essa redução ao paradigma da natureza do escravo tem o sentido de manter a escravidão no imaginário social das populações. Portanto, quando se fala na África já existia a instituição da escravidão busca-se informar ideologicamente que o europeu não fez nada de errado a não ser manter o africano na sua natureza. O conceito de escravizado visa estabelecer uma outra história a de que o sujeito livre, proprietário do seu destino, sendo livre e dono das suas capacidades mentais e físicas foi transformado, submetido a uma condição social imposta pela escravidão, ou seja o de “peça”, de “ser

de animal de tração”, “de mercadoria”[...] (FONSECA, 2009. p. 23 e 24).

A intenção de marcar a presença e a importância do povo africano na construção de alguns elementos de comportamentos sociais e religiosos, também de comércio e tecnologias, neste trabalho, objetiva apresentar uma reflexão sobre o ideal que levou os colonizadores a importar mão de obra africana, tornando-a mão de obra escrava para extração de ouro, bem como de outros metais e pedras preciosas.

Em relação à Coroa portuguesa a questão que envolve a categoria trabalho posto em face da natureza brasileira, Mattoso nos relata que o colono português entende que somente a partir da agricultura haveria a possibilidade da colônia se manter. Isto foi possível a partir da cultura da cana - de - açúcar, por exemplo, posto que, para os colonos que estavam habituados à metrópole e às condições não favoráveis de solo fértil apresentado, o espaço geográfico bem como a fertilidade do terreno nas terras brasileiras poderia proporcionar uma melhor condição econômica a eles.

No entanto, a implantação da cultura agrícola, segundo Mattoso, poderia demandar um número expressivo de trabalhadores e esta não poderia ser fornecida pela metrópole que, àquele momento, estava com deficiência de mão de obra para atender a demanda da colônia, por conta da expansão marítima e as guerras do ultramar. Outrossim, houve o descarte da ideia de que outras nações pudessem permitir que seus trabalhadores pudessem servir nas colônias. Desta forma, relata Mattoso, surgiu a intenção, tal como na administração espanhola, de se ter a mão de obra trabalhadora escrava, em princípio, indígena.

Nesse sentido, há de se registrar que uma consciência estava se formando: a de que a mão de obra trabalhadora pudesse ser estabelecida através do comércio de escravos, sem qualquer repugnância. Mattoso nos relata que antes dessa consciência ter o sentido prático, os índios foram submetidos ao trabalho escravo, assim como acontecera nas terras dominadas pela Espanha antes das Nuevas Leys.

[...] Desta forma surgiu, como acontecera com os espanhóis, o imperativo econômico inelutável do recurso à escravidão indígena, de acordo com a mentalidade da época, que aceitava sem repugnância o comércio de escravos exercido na Europa, onde também imperava a “servidão da gleba”, reduzida embora a certas regiões do centro e do norte. Aconteceu, no entanto, o que acontecera na América Espanhola:

os indígenas nem possuíam resistência física necessária a um trabalho violento [...] (MATTOSO, 1957. p. 203).

O interessante, mesmo havendo bulas papais que estabeleciam os domínios sobre as terras encontradas no ‘Novo Mundo’, é que tanto a Coroa portuguesa, quanto a igreja, em relação às temíveis circunstâncias da não obtenção de êxito da administração da empresa ultramarina, se mostravam contrárias à escravidão dos índios e defendiam sua liberdade. Todavia, tiveram que enfrentar uma guerra por conta de um estado odioso e a teima apresentada pelos colonos, bem como diziam “que não se poderiam sustentar na terra, dada a impossibilidade de granjear suas roças e fazendas” (MATTOSO, 1957. p. 204).

Diante de tais considerações, a solução foi apelar ao comércio de escravos que passou a ser entendido como uma solução, não provisória, à condição precária que as colônias enfrentavam em relação à mão de obra trabalhadora especializada. Nesse sentido, as capitanias do norte da Bahia, por exemplo, onde o açúcar, já no século XVI era industrializado, oportunamente, pode pagar o preço elevado dessa mão de obra trabalhada escrava e que atendia a necessidade de sua produção. Afora, o suprimento de uma demanda interna expressiva. Essa condição trabalhadora, proporcionada pela mão de obra escrava, foi o fundamento da Economia nas colônias portuguesas no Brasil.

Ainda há de se ressaltar que a população trabalhadora no Brasil, não era composta, apenas, por alguns índios – mesmo que esses fossem protegidos pelos missionários e pela igreja –, ou escravos, que já estavam inseridos à comunidade colonizada nesse período de desenvolvimento, mas também, pelos degradados. Portugal, como os outros países colonizadores como Espanha, Inglaterra, França, Holanda e os do leste europeu, ‘lançou mão’ desses desadunados para habilitar o povoamento do grande território que lhe cabia pelo Tratado de Tordesilhas.

Deve-se, no entanto, registrar que esses exilados pela Coroa portuguesa e enviados ao Brasil foram elementos que não agregaram à sociedade, que estava em formação, qualquer prerrogativa comportamental suficiente à satisfação esperada pelos colonos. Isto por conta das suas ‘desabilitações’ morais e civis, bem como valores que não corroboraram com a ‘formação’ desejada. Formação essa que ‘conscientizassem’ homens e mulheres à submissão e orientados de práticas sociais que fossem

convenientes às prerrogativas de organização social e econômica estabelecidas pela Coroa e pela Igreja.

1.4. A condição de trabalho e o escravismo de *Plantation*

[...] Nas décadas de 1670 e 1680, os africanos crioulos e descendentes alojados em Palmareis eram vistos pelas autoridades metropolitanas como “holandeses de outra cor”, por conta da ameaça que representavam à ordem colonial portuguesa na América. [...] Antes da revolução escrava de São

Domingos (1791-1804) e das grandes revoltas abolicionistas do Caribe inglês no primeiro terço do século XIX, o episódio de Palmares só teve equivalente na I guerra Maroon da Jamaica (1655-1739) e na Guerra dos saramaca no Suriname (1685-1762). Nesses dois casos, entretanto os quilombolas conseguiram vencer as tropas repressoras forçando autoridades e senhores a reconhecerem a liberdade dos grupos revoltosos [...]. (MARQUESE, 2006. p. 2).

Não há como mensurar, mas compreender é possível, a história do açúcar produzido pela mão de obra africana, pelo menos era assim, em parte, a composição do trabalho executado pelo grupo de trabalhadores na lavoura de produção do açúcar atlântico. Nesse período o trabalho e o empenho à extração de ouro e outros metais preciosos, bem como de pedras raríssimas, se estenderam ao “escravismo de Plantation”.

Esse termo *Plantation*, segundo Curtin (1996), é uma expressão em inglês do termo plantação, mas que, segundo o autor, refere-se a um sistema agromercantil de monocultura. No entanto, ressalva-se que se na Língua Portuguesa o termo plantação designa o ato de plantar, ou, então, espaço onde se planta, porém o termo *Plantation* não corresponde ao que o termo, que deveria carregar o significado de plantação, ou pelo que se designa pela tradução português/inglês. *Plantation* se denomina, ou se traduz como atividade de *plantation*, ou seja, é “plantagens” (BOSI, 1992. p. 24).

Seria, então, uma organização agrícola de cunho econômico e investimento com o objetivo de empregar mão de obra trabalhadora para produzir, essencialmente, monocultura para o mercado Internacional. Assim, *Plantation* é apresentado como um sistema operacional que tem em sua organização de produção quatro características essenciais para o seu desempenho e sucesso: a separação das classes trabalhadoras e patrões; agricultura comercial contínua; especialização em monocultura e uma natureza capitalista. Esta última pode ser entendida como uma consubstanciação, dinâmica e complexa, entre trabalho e produção orientada por um conjunto de mediações identificadas pelo circuito produtivo, mas sob a orientação e ritmo do capital.

[...] o açúcar, enfim, parte também à conquista dos novos mundos. Cedo instalado na Madeira, esta ilha que, produzia 6.000 arrobas em

1454, experimenta já no fim do século XV um extraordinário desenvolvimento açucareiro: 120.000 arrobas é um mínimo para exportação desta época. Rapidamente, cerca de 1505-1510, a produção açucareira da Madeira mantém-se ao nível das 200.000 arrobas; dez anos depois, atinge as 300.000. Da Madeira, o açúcar conquistou os Açores e São Tomé; cerca do fim do século XV está nas Canárias; em breve chegou ao Brasil e às pequenas Antilhas. A gênese do mundo Atlântico está, pois, em grande parte, ligada àquilo que se é chamado de “dinâmica do açúcar” [...] (GODINHO, 1953. P. 71-72).

Berthett (2012) relata que a Plantation se expandiu como um sistema coercitivo de ação trabalhadora. Quer dizer, a sua essência organizacional era a coação, mas estabelecida por um princípio de relação entre dominante/dominado e, nesse sentido, a ideia de trabalho livre acompanhado de salário se estabeleceria como exceção, em relação aos trabalhadores que tiveram a sua mão de obra escravizada. Apenas aos denominados especialistas ou mestres do açúcar e o salário era, apenas, uma possibilidade.

Assim, a introdução do projeto Plantation, segundo Bosi (1992) estabeleceria uma ocupação definida de terras nas quais a produção de outras culturas, além da monocultura açucareira, deveria, também, atender aos padrões mercantis estabelecidos como política econômica.

Para Chaunu (1969), essa produção tinha uma escala maior nas terras brasileiras na primeira década do século XVI, se bem que se pode constatar que os açores, mesmo sendo todo tomado por plantações de cana de açúcar, era visto como um lugar secundário em relação ao que se podia produzir como mercadoria.

[...] Durante os dois primeiros séculos da colonização no Brasil, os portugueses não encontraram significativamente os metais preciosos e optaram, então, por implementar no Nordeste brasileiro o cultivo da cana-de-açúcar em latifúndios (grandes engenhos açucareiros) fazendo uso de mão de obra escrava africana como base desse sistema de produção, pois os indígenas, embora utilizados compulsoriamente nos tempos iniciais da colonização, não se submetiam tão facilmente à condição de escravos [...] (GAMBA e PIRES, 2016. p. 15).

Mas o que se tem como história em relação ao trabalho de plantation, no entendimento de Chaunu, é que essa história do império do açúcar começa, e especificamente no Brasil, em 1533 referindo-se as dificuldades econômicas que os

primeiros engenhos apresentavam. Chaunu relata, que esses primeiros engenhos produtores de açúcar pertenciam ao governador Martim Afonso de Sousa³⁵, e estavam instalados ao Sul, distante do que seria denominado de ‘zona de desenvolvimento ótimo. Esta em Pernambuco.

Segundo Marquese (2006), a bem sucedida produção de açúcar pela mão de obra escrava foi alcançada na América portuguesa. Isto porque, as epidemias de doenças contagiosas dizimaram a mão de obra indígena. Por conta disso, a Coroa portuguesa proibiu a aquisição de mão de obra indígena e aprimoraram o traslado de trabalhadores africanos, sobretudo após a conquista de Angola no final do século XVI.

O sucesso da produção escravista de açúcar, segundo Marquese, sofreu intervenções de outros poderes coloniais europeus. Os ingleses e holandeses, por exemplo, se organizaram e invadiram dois pontos de produção considerados, à época, de alto rendimento na produção e comercialização de açúcar: a Holanda invadiu a Bahia, especificamente em 1624, e Pernambuco em 1630. No entanto, sob a orientação da Companhia Holandesa das Índias Ocidentais³⁶, desconheciam por completo os artifícios necessários, as técnicas de produção desse produto e não sabiam da relação econômica que havia entre a África e as regiões de plantation escravista na América. Por esse motivo, em princípio, pode-se entender que a Companhia, sob o comando de Maurício de Nassau, promoveu em 1638 a conquista do entreposto português de São Jorge da Mina e em 1614 a invasão de Angola.

Marquese revela, ainda, que o domínio dos holandeses em Pernambuco não chegou a uma década. Isto porque, em 1645 eclodiu a revolta dos colonos luso-brasileiros, mas foi somente em 1654 que os holandeses foram, definitivamente, expulsos da América portuguesa e Angola foi libertada de suas amarras em 1648 pelos colonos que habitavam no Rio de Janeiro.

³⁵ Foi um colonizador enviado ao Brasil em 1530 - por D. João III - com uma tríplice função: combater os traficantes e contrabandistas franceses; penetrar nas terras em direção ao rio da Prata para encontrar metais preciosos e estabelecer núcleos de governabilidade portuguesa no litoral do Brasil. (POMBO, 1952. p. 56).

³⁶ A WIC (*West-Indische Compagnie*), Companhia Holandesa das Índias Ocidentais, teve como maior realização em toda sua história a conquista temporária de parte do Brasil de 1630 a 1654; o Brasil holandês, que passou a ser conhecido com o a Nova Holanda. Essa Companhia não foi criada com um objetivo exclusivamente comercial. Ela foi um instrumento da política exterior holandesa para conquistar colônias portuguesas e espanholas nas Américas e na África Ocidental (ALBUQUERQUE, 2010).

[...] é a vez da Holanda sofrer grandes dificuldades de que os portugueses se aproveitam admiravelmente; os seus tráfegos com as Índias Orientais de novo criam tal alento que invadem os mercados donde se afastam os concorrentes. Os anos de 1690 a 1705 foram de incontestável incremento e prosperidade mercantil para Portugal. Ora sendo a política industrial uma resposta à crise comercial uma vez esta passada, a primeira perdía a sua razão de ser [...]. (GODINHO, 1953. p. 79).

Assim, sem poder estabelecer diretrizes de gestão tanto em Pernambuco, quanto em Angola, a Companhia das Índias Ocidentais holandesa deixa de lado a produção de açúcar e se dedica a comprá-lo em lugares onde não havia o comando direto dos portugueses. Diante dessa condição, os holandeses orientaram as colônias francesas, em Martinica e Guadalupe, e as inglesas em Barbados a se dedicarem à produção de açúcar enquanto os próprios holandeses cuidariam em traficar mão de obra trabalhadora africana (MARQUESE, 2006).

Para Marquese (2006) foi no espaço entre o século XV e XVI, e por uma conjectura econômica, devido à produção e à comercialização do açúcar, que a mão de obra trabalhadora africana, estabelecida e configurada na América, todavia, principalmente no Brasil, se torna residual. Nas tarefas, exclusivamente agrícolas, a mão de obra escrava foi acumulando o fabrico do açúcar nas ilhas da Madeira e de São Tomé e, nesse sentido, a Coroa Portuguesa e os espanhóis, com uma introdução à produção em alta escala de açúcar, estimulariam, também, a produção açucareira em todas as ilhas atlânticas.

Nos relatos de Miller (1997), esse estímulo se deu para não desestabilizar o comprometimento financeiro, pois para iniciar a escravidão da mão de obra trabalhadora africana, deveria, em princípio, tornar a escravidão institucional, e para tanto, quantias de dinheiro foram empregadas avultadamente. Nesse sentido, os organizadores desse projeto foram obrigados a desenvolver empresas comerciais no ‘Novo Mundo’ como, também, no continente africano. A ideia seria estabelecer um entreposto no qual, a compra de mão de obra trabalhadora pudesse proporcionar trabalho especificamente nos engenhos. Isto porque, a mão de obra empregada na montagem dos engenhos de açúcar no Brasil foi, especificamente, indígena.

No começo do século XVIII, as ilhas do Caribe sofreram uma metamorfose: em toda a sua extensão o que se via era um imenso canavial e a população, praticamente, se tornou negra sendo quase toda ela escravizada.

[...] Os primeiros trabalhadores africanos começaram a ser importados em meados do século XVI; seu emprego nos engenhos brasileiros, contudo, ocorria basicamente nas atividades especializadas. Por esse motivo, eram bem mais caros que os indígenas: um escravo africano custava, na segunda metade do século XVI, cerca de três vezes mais que um escravo índio [...]. (MARQUESE, 2006. p. 5).

Faz-se necessário, ainda nesse ponto da pesquisa, esclarecer que não há qualquer abandono às explorações dos minérios. Para Godinho (1953), o açúcar do Brasil desempenhava graus de importância e era o sustentador das relações econômicas no conjunto das ‘superestruturas’ das grandes cidades desde a nobreza, bem como a do Estado, no entanto, o denominado ‘ciclo do açúcar constituiria a história econômica portuguesa, especificamente, no século XVII.

Assim, relata Godinho, além do açúcar, o Brasil fornecia, em grande escala, tabaco, mas seria possível considerar, apenas, o açúcar e tabaco como expressão comercial em escalada econômica? Pensamos que não, pois o pau-brasil, por exemplo, constituiu, também, uma parte importante da economia portuguesa. Mas e o ouro da mina, supostamente, tinha desaparecido da economia portuguesa? Não! Os portugueses conseguiam o ouro e a prata, relata Godinho, através de duas vias: a primeira terrestre, ou seja, através da exportação do açúcar, tabaco e pau-brasil para Espanha e, diante desse comércio as piastras, - a numismática denomina como pistras sendo moedas históricas confeccionadas em prata – moedas espanholas, eram utilizadas para pagamento desses produtos.

Apesar de toda essa estrutura política de dominação comercial e econômica estabelecida pela exploração de mão de obra trabalhadora, já nesse momento escrava, africana nas lavouras de cana de açúcar, a guerra contra os holandeses no sul do atlântico, faz com que o abastecimento de mão de obra africana nos engenhos do Brasil

diminuísse. Assim, não por acaso, surge um espaço para a resistência política construída pelos escravos denominada de reino ‘neoafricano’ de Palmares³⁷ (MARQUESE, 2006).

Diante das perspectivas apresentadas entende-se que Quilombo dos Palmares se revestiu de força, não apenas pela conjectura que se formou pelo conflito entre portugueses e holandeses, todavia, pela demografia das áreas de plantation nas terras pernambucanas. Isto porque, a expectativa dos holandeses de serem bem sucedidos ao sitiarem a capitania de Pernambuco não se concretizou, pois os trabalhadores negros predominavam, em números, em relação à população que formava os colonizadores brancos. Nesse sentido, é possível afirmar que a população negra livre, em número menor e que diante dessa referência, afirma Marquese, por um quadro demográfico se formou e intensificou um ato coletivo de resistência escrava.

Para Gamba e Pires (2016), outro sistema de trabalho adotado para atender as demandas e os processos de extração de minério e a agricultura foi o *yanacona* que se constituiu como uma espécie de mão de obra semi-serviçal – trabalho praticado no Império Inca –. Suas atividades se resumiam às colheitas. Mais tarde foram conhecidos como peões, todavia, viviam fora das condições estabelecidas pelo sistema escravista.

Ressalva-se que no final do século XVI o trabalho passa a ser remunerado baseado em contratos de prestações de serviço e sem qualquer seguridade.

³⁷ Dos vários assentamentos de fugitivos; todos conhecidos como palmares. Um deles em especial se consolidou durante o período da ocupação holandesa entre 1630 e 1654, formando uma rede de mocambos que se tornou conhecida depois como Palmares. Nove mocambos chegaram a abrigar no total de 11mil habitantes de acordo com algumas fontes: todo mundo diz quilombo dos palmares, mas a palavra quilombo é empregada deslocadamente nesse contexto e é anacrônica para designar Palmares. A palavra empregada naquele período para designar assentamentos de fugitivos é “mocambo”. (LARA, S. H). Cf. Consulta biblioteca virtual da FAPESP em 16/06/2019. <https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/880/trabalhadores-no-brasil-identidades-direitos-e-politica-seculos-xvii-xx>)

[...] o trabalho assalariado tornou-se a norma, sobretudo na Nova Espanha, onde o crescimento da mineração, a partir do século XVII, gerou tal demanda de trabalhadores especializados que, no final do século XVIII, os gastos com mão de obra compreendiam quase três quartos dos custos totais de algumas empresas [...] (BAKEWELL, 2008. p. 124).

Diante do sucesso empreendedor estabelecido pela mão de obra trabalhadora, obriga-nos a relatar que outras modalidades de trabalho surgiram à época. Segundo Gamba e Pires, pode-se dizer que a *encomienda*, *mita* e a escravidão mantinham-se ativos em especial em Nova Granada e nas fronteiras do norte da Nova Espanha. Todavia, é preciso destacar que a *mita*, sistema de trabalho com especificidade na extração de minérios, exigia que os índios fossem contratados a partir de sorteios e assim trabalhariam por temporada.

Outra modalidade, atuante na Nova Espanha, atual México, e em quase toda América Central foi a *hacienda*. Seria um desdobramento dos *repartimientos* e *encomiendas* dentro do sistema de *plantation*. Ou seja, era a aplicação da monocultura agrícola em uma extensa expansão de terras. Essas monoculturas, especificamente, lidavam com produtos nativos da região como milho e, obviamente, o açúcar. O destaque dessa modalidade de trabalho foi a especificidade da instalação do trabalho compulsório, escravo e, sobretudo a atuante arrogância e o autoritarismo do proprietário em relação à administração das suas terras e economias.

Destaca-se que essa modalidade de trabalho produzia os produtos agrícolas, mas com a intenção de manter fortalecidos os laços com o comércio intercolonial. Ou seja, entre as próprias colônias espanholas. Nesse sentido, as relações estabelecidas entre os vários sistemas que exploravam a mão de obra trabalhadora na mineração controlavam toda a processualística das *haciendas* e por esse controle fundaram oligarquias regionais, cujas instâncias, por conta do monopólio estabelecido, eram interdependentes.

[...] a fundação dessa oligarquia representou a fusão da grande propriedade rural com o monopólio do capital ganho no setor mineiro e no comercial. O crédito tornou-se disponível aos donos de grandes propriedades de terra por meio de contínuas alianças matrimoniais que uniam seus filhos a mineiros e comerciantes ricos, e por intermédio da própria terra acumulada [...] (BETHELL, vol. VII. p. 185).

Para Furtado (1969), os portugueses, beneficiando-se da parte leste, conforme designava o Tratado de Tordesilhas e estabeleceram na América portuguesa, através da Empresa Colonial Agrícola, expressão utilizada por Furtado para designar a interferência do Mercado Externo na administração da monocultura em grandes latifúndios, a produção de açúcar em larga escala, através de mão de obra trabalhadora escrava, considerando que o cultivo desse produto poderia render fortunas. Todavia, foi somente a partir da segunda metade do século XVI que a “produção açucareira portuguesa no Brasil cresceu, porém através da participação efetiva dos holandeses que recolhiam esse produto em Lisboa, depois de ser transportado das terras brasileiras, e refinavam-no para o consumo em toda a Europa, mormente na França e Inglaterra”. (FURTADO, 1989. p. 10-11).

Gamba e Pires nos aclaram que foi somente no século XVIII que no Brasil teve início a extração e o comércio de ouro e esse atraso se deu por conta do total desconhecimento de técnicas metalúrgicas. Todavia, independente dessa dificuldade na extração desse metal, o sucesso econômico não tardou.

Gamba e Pires nos relatam, ainda, que o sucesso econômico dos latifúndios produtores de açúcar no Brasil tiveram suas raízes fundamentadas no sistema capitalista que empregava mão de obra trabalhadora escrava, ou seja, seria uma espécie de escravismo mercantil, pelo qual o trabalho executado estava carregado de uma intensidade produtora para além da monocultura açucareira. Quer dizer, havia, também, o cultivo de outros gêneros como cacau, algodão, fumo, milho, trigo que, também, foram direcionados ao mercado externo que, à época, se mostrava em crescimento.

Com a pretensão de produção em larga escala, as terras improdutivas foram transformadas em terras cultiváveis e, obrigatoriamente, direcionadas à atividade agrícola monocultora de exportação. Nesse sentido, as relações estabelecidas com o processo de exportação se tornaram estreitas “entre o processo de exploração da mão de obra trabalhadora escravista no Brasil e a consolidação do capitalismo na Europa Ocidental” (PIRES e COSTA, 2000. p. 89-90).

Há de se convir que o aumento desse processo de produção na América Espanhola e Portuguesa, ocorrido no século XVIII, se fez acompanhar de questões e

tensões econômicas, bem como sociais e políticas. Nesse sentido, o afluxo e o deslocamento de exploradores e trabalhadores em busca de possibilidade de enriquecimento, mas num outro campo de produção: a mineração.

Nessa questão as condições particulares da atividade mineradora, Marquese relata que os “escravos teriam maiores oportunidades para o exercício de uma autonomia para resistir ao controle senhorial” (MARQUESE, 2006, p. 7). Ou seja, os escravos poderiam se apropriar, nas extrações de metais e pedras preciosas, de parte dos resultados da extração por conta do conhecimento e domínio sobre a tecnologia e a técnica desse tipo de trabalho. Por conta dessa condição específica, os exploradores perceberam que poderiam perder o controle e a contabilidade dos resultados das extrações poderia não ser satisfatória. Assim, não recorreram aos métodos coercitivos e, por conta dessa ação político-administrativa, houve regularidade nas extrações o que, por sua vez, permitiu que os trabalhadores escravos, oportunamente, percebessem numerários que permitiriam a compra da liberdade.

Na América ibérica, todavia, a concentração de trabalhadores sob a condição da escravidão estava demarcada nas cidades de Caracas, em Lima e na costa da Colômbia conhecida como Chocó. Na América portuguesa, ao contrário da condição de escravidão estabelecida pelos espanhóis e, também, do que se observava no Caribe inglês e francês e no Sul dos Estados Unidos, a convivência de negros, mestiços com a população branca, se observava, no entanto, uma maior quantidade de escravos africanos, mas uma quantidade menor de escravos mestiços, crioulos e pardos nascidos na América. Devemos ressaltar que há imprecisão nos dados demográficos, mas segundo Marquese, no início do século XIX, a população colonial brasileira compunha-se nas seguintes proporções: “28% de brancos; 27,8 % de negros e mulatos livres; 38,5 % de negros escravizados; 5,7 % de índio” (MARQUESE, 2006. p. 8).

[...] houve no Brasil um processo específico que transformou a miscigenação – simples resultado demográfico de uma relação de denominação e de exploração – na mestiçagem, processo social complexo dando lugar a uma sociedade plurirracial. O fato de esse processo ter se estratificado e, eventualmente, ter sido ideologizado, e até sensualizado, não se resolve na ocultação de sua violência intrínseca, parte consubstancial da sociedade brasileira: em última instância, há mulatos no Brasil e não há mulatos em Angola porque aqui havia a opressão sistêmica do escravismo colonial, e lá não [...] (ALENCASTRO, 2005. p.353).

Assim, o que estabeleceu, em princípio, a gênese dessa população como uma sociedade livre, negra e mulata, foi a dinâmica proporcionada por algumas situações: a primeira foi por conta do transporte do trabalhadores africanos para o Brasil; segundo, por atividades e tarefas bem desempenhadas – tarefas rurais e ou urbanas que não exigiam especializações; terceiro, pela recomposição de laços familiares por conta do traslado de africanos para o Brasil com intuito de garantir a reprodução da sociedade escravista; quarto, pela reprodução de descendentes que, em princípio, obtiveram liberdade carta de alforria.

1.5. A América portuguesa e a América espanhola: entre as Repúblicas existe um Império (século XIX)

[...] A questão nacional pode estar na base de algumas lutas e controvérsias fundamentais dos países da América Latina. Em diferentes épocas principalmente em conjunturas críticas mais profundas, reabre-se a problemática nacional. Alguns dos principais temas da história e pensamento latino-americanos põem em causa as origens, transformações, crises e dilemas da sociedade nacional, do Estado-nação [...] (IANNI, 1987. p. 5).

Não há como negar que havia uma estreita ligação entre a Espanha e as suas conquistas no ‘Novo Mundo’ e todo o ‘Velho Continente’. O caminho das idas e vindas entre esses dois mundos, chamado por muito tempo de ‘*carrera de Índias*³⁸’, foi responsável, em princípio, por tal conexão. Isto porque, essa via de navegação, utilizada pelo transporte e carregamentos de todo tipo de mercadoria que as frotas de navios levavam à Espanha e, conseqüentemente, ao ‘Velho Continente’ fazia com que o ouro e a prata, bem como milho, açúcar, batata e tabaco chegassem ao ‘Velho Continente’ estabelecendo um grande impacto na economia e na dieta europeia durante todo século XVI e parte do século XVII. Em contrapartida, a Coroa espanhola enviava ao ‘Novo Mundo’, pelo mesmo itinerário, além de ‘mão-de-obra’ assistencial aos colonos, para efetivação da colonização, enviava também produtos manufaturados como trigo, remédios e armas de fogo.

Segundo Bethell (2018), essa espécie de comercialização propusera entre os dois continentes atlânticos condições socioeconômicas que promoveram uma rivalidade, em princípio de ordem econômica, entre alguns impérios europeus. O fato é que essa comercialização acontecia, principalmente, pelo mar dos Caraíbas e isso, sem que os impérios envolvidos esperassem, despertou a ação dos piratas e corsários. Por conta disso, a ‘*carrera de Índias*’ por ordem da Coroa em vendo seus tesouros e mercadorias ameaçados pelos piratas e contrabandistas, não foi mais usada como ligação marítima e comercial entre o império hispano-americano e o continente europeu.

³⁸ Era a ligação marítima entre a Espanha e a América (BETHELL, 2018. p. 339).

O interessante é que a empresa colonial de Castela que, em princípio, aparentava total controle dessas ‘novas terras’, não se dava conta que suas conquistas aconteceram quase um século depois das explorações portuguesas. Esse caminho, por onde Castela conduzia seus tesouros, não era o mesmo usado por Portugal. Entende-se que foi Portugal o responsável pela colonização e construção da “plataforma continental europeia e africana” que se estendia pela costa brasileira (BETELL, 2018. p. 339).

Apenas como marco na compreensão da colonização luso-hispânica, deve-se registrar que o fato de Castela ter chegado, através das expedições comandadas por Cristovão Colombo que decidiu deixar Lisboa e as orientações de D. João II para buscar apoio de Fernando e Isabel, não anula, historicamente, que Portugal tenha chegado a essas terras bem antes: deve-se ressaltar que a expansão ibérica foi, em princípio, liderada pelos portugueses nos séculos XIV, XV e XVI³⁹.

Penso, então, que Espanha e Portugal, segundo Costa (1960), como Impérios contribuíram diretamente para restabelecimento e equilíbrio econômico de parte da Europa, após a colonização do ‘Novo Mundo’, estabelecendo uma nova dinâmica de comércio. Todavia, Portugal e Espanha fracassaram em suas proposições em relação ao processo político e o desenvolvimento social no então ‘Novo Mundo’. Fracassaram por perderem a harmonia com os oceanos, além de terem suas ações políticas fragilizadas trazendo ineficiências às suas administrações. Nesse sentido, a Holanda que havia desenvolvido técnicas de navegação, penetrava na Ásia e nesse território fixou colônia. Isso fez com que a Espanha decidisse voltar a este continente.

[...] Portugal e Espanha iam perdendo a hegemonia dos mares e, portanto, do comércio mundial. O que foi a luta entre essas nações e outras que surgiram, com maior ou menor vigor até o começo da Idade Moderna é demasiado conhecido para necessitar ser recordado. Há, entretanto, um pormenor que não deve ser perdido de vista: é que os dois primeiros impérios coloniais, embora fundamentalmente mercantilistas, nunca negligenciaram a propagação da fé cristã pelo mundo que ia descobrindo [...] (COSTA, 1960. p.45-46).

Por sua vez, a Inglaterra e a França, ao final do século XVI, decidiram expandir seus domínios para além das costas europeias e no século XVII, diretamente, decidiram competir com o comércio, europeu, até então dominado por Portugal e Espanha. Entretanto, o que marcou a história hispano-americana, através da colonização e

³⁹ As referências dessa liderança que estabeleceu, pela conquista, a expansão espanhola está referenciada em Bethell (2018. p. 135-194).

expansão colonial dos países ibéricos, foi a contribuição para o surgimento de uma nova época no mundo: a sofisticação do capitalismo e o absolutismo⁴⁰.

Segundo Costa (1960), essa nova época fez com que Portugal concentrasse no monarca todo o poder político, e que por deter um poder absoluto sobre todas as dimensões e estruturas, para constituição do império, inclusive o comércio estava sob sua égide. Essa postura do império português foi uma condição de governabilidade apoiada no absolutismo⁴¹. Todavia, essas estruturas se mostraram longe das usadas pelos Impérios não ibéricos.

Costa relata que a exploração das terras brasileiras, em princípio, iniciada a partir do cultivo da madeira, do cacau e, posteriormente, da cana-de-açúcar não produzia os rendimentos que pudessem sustentar os gastos da Coroa Portuguesa. Mas foi a partir de 1700 que a receita da Coroa passou a se abastar por conta da exploração das minas de ouro e prata. Todavia, mesmo com toda riqueza produzida pela exploração desses metais, o descuido nas ostentações da realeza, bem como nas pensões concebidas aos patriarcas fizeram com que esse Império, em sua forma primária de governar, enfraquecesse e Portugal se viu atolado em dívidas.

Na Espanha, por sua vez, o comércio colonial se reorganizou e, por conta disso estabeleceu um comércio dinâmico, porém com um controle menos rigoroso do estabelecido por Portugal. Entretanto, seus resultados não foram satisfatórios cedendo à inercia econômica tais quais obtidos por Portugal. No entanto, a Espanha apresentou outra condição operacional na exploração das terras sob o seu domínio: ela investiu o ouro e a prata, oriundos do México e do Peru, na manutenção das guerras que objetivavam estabelecer hegemonias hispânicas na América Latina ao longo dos séculos

⁴⁰ Absolutismo um sistema político no qual o rei detinha todo o poder. O poder absolutista criou, entre outras coisas, os exércitos nacionais permanentes, a burocracia administrativa e a diplomacia que regulava o relacionamento entre os países. Conforme consulta em 29/04/2020: <https://escola.britannica.com.br/artigo/Idade-Moderna/483294>. Apenas para esclarecimento: absolutismo, no texto de Gramsci, não se ampara na Teoria de Maquiavel, segundo Gramsci: “O caráter utópico do Príncipe consiste em que o Príncipe não existia na realidade histórica, não se apresentava ao povo italiano com características do imediatismo objetivo, mas era uma pura abstração doutrinária, o símbolo do chefe, do *condottiero* ideal; [...] este é convocado para vir existir. [...] Em todo o livro Maquiavel mostra como deve ser o Príncipe para levar um povo à fundação do novo Estado, e o desenvolvimento é conduzido com rigor lógico, com relevo científico [...]” (GRAMSCI, 1991, p. 4).

⁴¹ Deve-se entender que a definição de absolutismo nesse contexto tem, na prerrogativa de comando na administração colonial o monopólio real, segundo COSTA, 1960. p. 46 (*Apud* Jacques Pirenne, História Universal. Edição Leo, Barcelona, 1953).

até à República, mas mesmo assim isso fez com que, também, a Espanha se empobrecesse.

[...] A Espanha vivia tempos de miséria: sofrera uma longa crise econômica e uma grave queda demográfica; o seu poder militar fora enfraquecido por sucessivas derrotas na Europa e por revoltas separatistas internas; o sistema de comércio transatlântico estivera à beira do colapso em diversas ocasiões, diminuindo perigosamente o fluxo de metais preciosos de que o país precisava para manter as suas pretensões imperiais. Enquanto potência imperial, a Espanha exibia agora o curioso espetáculo de uma metrópole que precisava mais das suas colônias do que o inverso; e no conjunto das potências mundiais, passara claramente para segundo plano [...] (WILLIAMSON, 2016. p. 207 e 208).

[...] No início, longos conflitos coloniais: a guerra luso-holandesa, de 1630 a 1654, equivale à rivalidade franco-inglesa do Norte. A extraordinária mutação espacial que, de 1725 a 1740, leva à ocupação do Brasil central [...]. [...] Qual foi a vantagem do Brasil sobre a América hispano-Índia? Ser um século mais jovem. E a sua desvantagem em relação à América anglo-saxônica? Ser mais velho um século. É na constituição de um Brasil interior que se inscreve a originalidade durável da América portuguesa [...]. (CHAUNU, 1969. p. 135).

Assim, sob o ponto de vista econômico, os dois grandes Impérios coloniais dos séculos XV, XVI e XVII fracassaram, mas sem que o absolutismo perdesse seu lugar monopolizador, pois na retaguarda a fé se posicionava como sua grande guardiã. Todavia, ressalva-se que a Espanha conseguiu se reerguer política e economicamente na América Latina. Williamson (2016) nos relata que o equilíbrio econômico, mesmo com toda insensatez dos impérios luso-hispano no primeiro século da colonização, volta a ser reconquistado pela Espanha, quando esta, através do atlântico, volta-se para as Índias para explorar o comércio através das suas empresas.

Williamson diz que isso só foi possível porque uma Nova Espanha⁴², associada ao Peru tornaram-se prósperos e bem organizados, em suas transações comerciais porque herdaram uma das prerrogativas administrativas da cultura aristocrata. Quer dizer, as metrópoles passaram a manter relações comerciais entre si, fortalecendo o comércio e a economia interna, e essas mesmas dinâmicas comerciais aplicadas eram as

⁴² Utilizou diferentes processos de colonização e de independência. Inclusive, ao contrário da América portuguesa, não existiu unidade administrativa na América espanhola. (IX Encontro Internacional da ANPHLAC – Associação Nacional dos professores de História das Américas – UFG – 2010).

desenvolvidas nas Filipinas, esta, por sua vez, considerada a colônia espanhola mais próspera de toda Ásia.

Williamson (2016) nos aclara, ainda, que a Espanha, mesmo com a aquisição de novas práticas comerciais e uma intenção de gestão constituída a partir das prerrogativas administrativas utilizadas pela aristocracia, se tornou um Império fragilizado, pois havia imperícia na administração de Carlos II e que, por conta dessa condição e após a sua morte em 1700, o rei da França, Filipe de Anjou, neto de Luis XIV, assume o trono da Espanha. Por esse episódio iniciou-se uma guerra entre os grandes Impérios europeus pela sucessão do trono da Espanha e a coroação de Filipe de Anjou só foi aceita e reconhecida através do tratado de Utrecht⁴³, de 1713.

Diante dessa situação devemos ressaltar que a dinastia Habsburgos detinha territórios, províncias e nações e sob os seus cuidados esses lugares eram prósperos comercial e politicamente. “A Flandres e os domínios italianos foram entregues à Áustria e a Saboia; a Grã-Bretanha ficou com Gibraltar e com Minorca, e obteve o direito exclusivo ao fornecimento de escravos africanos às Índias espanholas, e a um carregamento anual de mercadoria para comércio com as colônias americanas” (WILLIAMSON, 2016. p. 208).

Com o poder reduzido, em vez de se tornar refém de outros Impérios, a Espanha se tornou livre e, ao mesmo tempo, fortalecida por não mais ter que responder pela Itália e pelos países baixos, pois teve que renunciar, pelo tratado de Utrecht, o conceito Habsburgos de Império e as suas posses dinásticas.

Para Williamson, esse espírito revolucionário, porém, penso, ideológico, haja vista incentivado pela monarquia católica, coloca a Espanha sob a orientação política dos Bourbons que reconfiguram os objetivos e a metodologia do governo imperial espanhol. Todavia, as reformas impostas por essa nova dinastia, que excluía da administração os ‘apadrinhados’ e castrava privilégios da aristocracia proprietária de terras dos Habsburgos, estabelecia um absolutismo mais severo de inspiração regalista

⁴³ Esse Tratado, conhecido como Tratado de Utrecht (1713-1715) estabeleceu acordos com intuito de findar a guerra de sucessão espanhola; foi responsável pela alteração nos mapas da Europa e das Américas. Por este tratado, a Grã-Bretanha reconhecia como rei da Espanha o francês Filipe de Anjou; a Espanha, por esse tratado cedeu Menorca e Gibraltar à Grã-Bretanha. Conforme: (FURTADO, D. J. F. Topoi, v. 12, n. 23, jul.-dez. 2011, p. 66-83).

francesa. Um sistema que funcionava como uma condição de proteção ao rei e que dava a ele poder de interferir inclusive nas decisões internas da Igreja.

Parte dessa reconfiguração cria vice-reinos e estes melhoram a cobrança de impostos no ‘Novo Mundo’ com o intuito de aumentar a receita da Coroa. Essa visão política de fortalecimento da Coroa faz com que outros vice-reinos sejam constituídos: em 1776, foi fundado o vice-reino de Rio de la Plata, com capital em Buenos Aires – esse vice-reino tinha suas pretensões políticas estendidas a todos os territórios até as cordilheiras dos Andes, bem como o Alto Peru, hoje a Bolívia; ressalva-se, portanto, que em 1739 se formou um vice-reino que unia a capitania-geral de Nova Granada ao atual território da Venezuela.

Para Williamson, as reconfigurações das fronteiras territoriais não só protegiam a Espanha de qualquer situação que promovesse uma rebelião, bem como consolidava a sua autoridade. Isto porque, enquanto a administração dos Habsburgos nomeava para os cargos políticos os crioulos, os Bourbons, no entanto, entregavam a administração desses vice-reinos aos próprios espanhóis. Por exemplo, os tribunais da audiência, instâncias de juízos vinculados diretamente à Coroa, foram entregues aos juízes da Península e esses substituíram os governadores por intendentess seguindo o modelo francês.

Nas comunidades indígenas e nas periferias dos povoados, subdelegados espanhóis, que prestavam relatórios de atividades diretamente aos intendentess agiam de maneira estratégica para conseguir aumentar a receita da Coroa: “agregavam mais categorias de índios às redes fiscais abolindo o *repartimento de comércio* e outras formas de iniciativa burocrática privada que desviava receitas fiscais devidas à Coroa” (WILLIAMSON, 2016. p. 211).

As reformas impostas pelos Bourbons atingiram, conforme anteriormente mencionado, a autoridade da Igreja despertando, assim, certo grau de insatisfação por parte dos jesuítas. Estes detinham um grande poder no ‘Novo Mundo’ e tinham toda a autoridade papal, pois lھے eram obedientes.

[...] Os reformadores da monarquia Bourbon consideravam a fortuna da Igreja improdutiva, e por isso tentaram transferir as suas terras e outros tipos de propriedade para mãos privadas, sempre que possível. Os regalistas de inspiração francesa viam, além disso, a Igreja hispânica como um potencial obstáculo ao livre exercício da vontade real; e os seus inimigos ideológicos eram, em particular, os jesuítas

[...] As fricções com a Igreja culminaram, em 1767, na expulsão da ordem dos jesuítas de todos os domínios espanhóis. O exílio forçado dos padres jesuítas, que na sua maioria eram crioulos, gerou um profundo ressentimento na América, tanto entre os religiosos como entre os laicos [...] (WILLIAMSON, 2016. p. 214).

Williamson nos aclara que os ambientes que se formaram com as censuras do clero à administração dos Bourbons incentivaram o surgimento de críticas fundamentadas, pelas teses liberais, que, em princípio, apresentavam direitos aos indivíduos comuns e promovendo a aproximação relativa desses indivíduos com o Estado, bem como exaltando uma espécie de soberania do povo. Quer dizer, essas ideias de integrar o povo às decisões começaram a se avolumar “entre os crioulos cultos e os índios escolados a partir dos anos 80 do século XVIII” (WILLIAMSON, 2016. p. 215).

Toda essa ‘onda republicana’, principalmente inspirada no Iluminismo francês, que começava a invadir as terras do ‘Novo Mundo’ não chegou, de imediato, a influenciar Portugal. Isto porque, no sistema político português, segundo Mattoso (1957), o rei não era visto como senhor absoluto e nem mesmo o reino por ele instituído e comandado não era tido como sua propriedade pessoal e particular. Ao rei cabia velar pelo seu povo e atender aos interesses da comunidade.

[...] como um bom pai [...] não devia sobrepor-se aos direitos das classes – clero, nobreza e povo –. Tinha que respeitar os foros e regalias da nação. Embora a isso não fosse obrigado, era costume, nos negócios mais graves, ouvir a opinião do “seu conselho”, depois “conselho de Estado”, e escutar as reclamações das classes, reunidas em assembleia magna (Côrtes) [...]. (MATTOSO, 1957. p. 176).

Mattoso afirma que - a partir de D. João II - se promoveu efetivamente em Portugal a tendência ao absolutismo monárquico que, efetivamente, triunfou por completo no reinado de D. José I (1750-1777), com o regime ditatorial do Marquês de Pombal. O absolutismo estabeleceu o rei como árbitro supremo da nação e nessa condição guia, sem possibilidade de qualquer intervenção ou refutação, a nação sob seus domínios, embora precisasse de determinados funcionários, repartições e conselhos.

No Brasil, especificamente, segundo Mattoso, essa tendência absolutista era quem determinava e constituía as Côrtes e os Conselhos.

Os portugueses constituíam, no início de sua colonização no Brasil, como densidade demográfica, quase toda a população de brancos; os brancos foram os conquistadores, exploradores e povoadores de todo o território e não por acaso

ocupavam, na sociedade, uma posição dominante mesmo havendo uma divisão na sociedade de classe, a saber: clero, nobreza e povo.

Na sociedade colonial brasileira, o clero exercia grande influência não somente porque desenvolvera uma espécie de consciência piedosa, bem como tinha autoridade de educar, a cargo dos jesuítas, o povo. Ademais, gozava de prestígios ante ao funcionalismo público e alto escalão governamental.

O clero na constituição e organização da sociedade brasileira colonial foi considerado o elemento fundamental, pois por ele a sociedade moveu-se com o desígnio da igreja. Esta atuava estabelecendo princípios religiosos e culturais com o auxílio do chamado clero auxiliar que tinha a função de regular as cerimônias, festas, escolas, além de dirigir hospitais e instituições. Todavia, deve-se ressaltar que foi o clero secular o primeiro braço do cristianismo a chegar ao Brasil, e foi por onde, inicialmente, que a educação foi conduzida com distanciamento da pureza ‘evangélica’. Com essa disposição, a Igreja, com sua intenção em educar os colonos e naquele momento já institucionalizada pelo Império, ampliou seus domínios por todo o Brasil através das Dioceses: Bahia (1551 e 1676)⁴⁴; Olinda (1676); Rio de Janeiro (1676); São Luís do Maranhão (1677); Belém (1719); Cuiabá (1745); São Paulo (1745); Minas Gerais (1745); Goiás (1745).

Especificamente nesses lugares dominados pelos colonizadores, onde as estratégias de comércio e produção de riquezas eram relevantes, a Igreja não hesitou em constituir suas paróquias e Dioceses a partir de várias ordens tais como Franciscanos, Jesuítas, Agostinhos, Capuchinhos, Beneditinos, Carmelitas, Oratorianos, Vicentinos, Mercedários, Jacobinos. Com esse desempenho foi capaz de despertar *afeições religiosas*⁴⁵. Deve-se ressaltar que a chegada dessas ordens despertou desejos nos jovens, educados pela Igreja, de ingressarem na carreira religiosa por dois motivos básicos: o desejo de ascender socialmente e o de obter privilégios da Coroa Portuguesa que permitiria aquisições e riquezas a uma classe até então sem qualquer prestígio.

[...] A vida religiosa durante o período colonial também passou a ser objeto de desejo de muitos jovens, pois ela possibilitava uma maneira interessante de ascensão social, já que as ordens religiosas receberam no decorrer do século XVIII importantes doações da nobreza local,

⁴⁴ A *Diocese* de São Salvador da *Bahia* foi criada pelo Papa Júlio III em 25 de fevereiro de 1551, e elevada a arquidiocese em 1676.

⁴⁵ Grifo meu.

além de contribuições da própria coroa portuguesa. Há relatos de que os carmelitas tornaram-se grandes proprietários de terras no Pará, chegando a ter em 1784 seis grandes fazendas. Tem-se notícia também que os mercedários tornaram-se grandes criadores de gado na ilha de Marajó. Hoornaert relata que o século XVIII marca o período da grande expansão da ordem franciscana. Mesmo após a expulsão dos jesuítas, ainda por vinte anos tiveram eles um grande crescimento no Brasil [...] (GUMIEIRO, 2013. p. 69).

A nobreza, por sua vez, afluía ao Brasil mantendo uma contingência considerável à donataria e ao preenchimento dos principais cargos do governo e da administração pública. Ao “lado da nobreza de sangue figurava a nobreza oficial, ou seja, a constituída pelos juízes, os capitães e os altos funcionários. Estes em número tão elevado que, só na Bahia, subiam os ofícios cerca de 500, em fins do século XVII” (MATTOSO, 1957. P. 218).

Nos ambientes dominados pela Espanha, situação dessa natureza produziram indivíduos radicais e diante dessas condições não muito generosas ao povo, os movimentos revolucionários que se estabeleceram eclodiram uma ideia de liberdade que passou a dominar não somente os crioulos, formados por um professorado que os conscientizavam à emancipação, bem como alguns colonos insatisfeitos com a posição que o clero mantinha junto à nobreza.

[...] Os primeiros sintomas revolucionários manifestam-se por uma série de movimentos populares, de índole diferente: umas vezes traduzem aspirações políticas ou sociais; outras vezes são simples tentativas sediciosas, afirmações separatistas, protestos exaltados contra a abolição de antigos foros ou direitos. No início do século XVIII, o sentido desses movimentos torna-se mais claro e começa a revelar o desejo consciente de emancipação baseado no princípio da soberania do povo, ou antes, nos direitos do “comum”, como então se diz, afirmação que, negando a doutrina do direito divino dos reis, sobre a qual assentava a monarquia espanhola, negava, conseqüentemente, a legitimidade do domínio político por ela imposto às colônias americanas [...] (MATTOSO, 1957.p. 277).

Mattoso assevera que um dos primeiros atos revolucionários baseados nos ‘direitos do comum’⁴⁶ foi no Paraguai em 1721. Nesse ano, especificamente, o

⁴⁶ A referência tem ligação, talvez indireta, pelo menos naquele momento, com o Iluminismo francês e como marca distinta do liberalismo pós-revolucionária que, por um lado, inspirava as conquistas, por esse movimento, positivas – a igualdade civil e a liberdade política – com possibilidade de assimilação dos preceitos revolucionários, porém sem qualquer ruptura radical, mas como um processo que aponte para um desenvolvimento social como ocorreu com população e as instituições europeias. Conforme CASSIMIRO, Paulo Henrique Paschoeto. Rev. Brasil. de Ciências Sociais – Vol. 33 N° 96. p. 3. Portanto, diferente da Carta de Lei, do Direito Comum, expedida em cartas régias, provisões, portarias,

governador geral teve sua gestão interrompida através do vice-rei do Peru. Essa atitude foi responsável pela divisão dos habitantes em dois partidos: um apoiado pelo ‘cabildo’⁴⁷, a maioria do povo; o outro dirigido pelos jesuítas. Todavia, mesmo com a intervenção da igreja não houve possibilidade do governador se livrar da condenação ajuizada como sentença de morte. Ressalva-se, no entanto, que todo esse movimento foi acompanhado pelo grito de ‘Viva o comum’.

Em 1749, na Venezuela, outro movimento revolucionário levou o povo a rechaçar a ‘Companhia de Guipuzcoa’, ou Companhia de Caracas que funcionava como uma empresa de frete que monopolizava o comércio em Caracas. Essa Companhia, no processo de monopolização causou grande descontentamento à população crioula. Todavia, a Coroa Espanhola “criou a Real Audiência, que era uma Corte de Apelação e Tribunal Administrativo em 1786 e o Real Consulado, que era uma corporação mercantil, em 1793” (JAKSIC, 2018. p. 31).

Em 1765, uma grande parte da população do Equador protestou contra o regime aduaneiro, bem como a taxa fiscal que era cobrada com os gritos: ‘morram os chapetones’; os nascidos na Espanha e que estavam a serviço da Coroa para garantir a arrecadação de impostos e tarifas de transportes. Outros movimentos revolucionários também se evidenciaram: em 1779 no México e em 1780 na Colômbia.

O que se entende é que esse estado de insatisfação não se limitou apenas aos espanhóis ou aos demais populares, ele contagiou os índios e uma sucessão de movimentos ocorreu: em 1741, os hispânicos descobriram um movimento no Peru com o intuito de restabelecer o império Inca; em 1745 os índios das missões de Chauchamayo, um Distrito no Peru, mataram os missionários como ato de insatisfação, mas foram subjugados pelo vice-rei João Antonio de Mendonza⁴⁸. “Em 1750 os índios,

alvarás, regimentos, com instruções dirigidas às pessoas que se estabeleceram como vice-reis com vastas pluralidades de tipos documentais: Códice Costa Matoso. Coleção das notícias dos primeiros descobrimentos das Minas na América. Estudo crítico: FIGUEIREDO, Luciano R. de Almeida, S. Paulo, Biblioteca Mário de Andrade, s/d, 2 vols.. Citações ulteriores: CCM. Conforme, HESPANHA, António Manuel. Direito comum e direito colonial. Panóptica, Vitória, ano 1, n. 3, nov. 2006, p. 96. Disponível em: Acesso em: 14/02/2020.

⁴⁷ Mattoso nos esclarece que “cabildo” era uma espécie de corpo administrativo que se dividia em estabelecer a segurança do povo; o que cuidava do transporte da bandeira e estandarte do exército; que cuidava da administração pública, bem como das ações e judiciárias diferenciadas por hierarquia e os nobres importantes no governo municipal.

⁴⁸ Foi um vice-rei que atuou, em princípio, como um grande motivador da organização das instituições de ensino para espanhóis, índios e mestiços. Estes conduzidos à escola, também recebiam apoio para casarem-se com mulheres da nobreza, porém era um governante de política moderada. Conforme: BERNAND & GRUZINSKI, 2001. p. 410.

liderados por um cacique de nome Jacinto Canek, pretenderam restaurar a cultura e a monarquia Asteca, e em 1767, rebelaram-se algumas tribos de índios mexicanos e esses se juntaram a numerosos crioulos” (MATTOSO, 1957. p. 279).

Como se não bastassem esses levantes, em 1780, no Peru, os índios, já letrados e conhecedores de seus direitos por terem frequentado o colégio de São Bernardo em Cusco, executaram em praça pública um corregedor da Coroa e formaram, a partir desse ato, um exército. Essa rebelião se estendeu desde Alto Peru, desceu ao Rio da Prata e alcançou o norte da atual Argentina.

Os espanhóis, por sua vez, se organizam e deram início a uma ferrenha batalha contra os rebeldes fazendo com que os ânimos fossem controlados, porém não suficientemente a ponto de neutralizar a intenção de liberdade haja vista que no México, em 1802, houve novo levante com intenção de restauração da monarquia de Montezuma e, conseqüentemente, libertar o povo do domínio hispânico.

A Revolução Francesa no século XVIII, através de princípios ideológicos sobre os quais se inspirara, produziu uma repercussão assombrosa em toda América espanhola. O sopro desses novos ares políticos vindos da França não somente ‘assentou’ a monarquia espanhola, mas, também, incentivou a metrópole a atacar o prestígio que a própria igreja mantinha através da expulsão Companhia de Jesus, que representava a maior resistência a esse movimento. Mas a situação na América hispânica começou a mudar a partir dos rumores de liberdade, na parte norte do bloco americano, que chegavam aos crioulos e aos espanhóis, nos anos 80 do século XVIII, insatisfeitos com a Espanha.

[...] A igreja tão intimamente ligada com a realeza, atacada no seu prestígio pela própria metrópole, que expulsara a Companhia de Jesus, deixara de representar um elemento de resistência à corrente libertadora. A maior parte dos seus membros americanos era mesmo, a favor da liberdade e não escondia as suas ideias contra os espanhóis, que desejavam ver afastadas do governo das colônias. A Maçonaria reunia os elementos dispersos e dava unidades às forças que se apresentavam dispostas a entrarem no embate decisivo [...] (MATTOSO, 1957. p. 28).

A ideia de República na América espanhola, a partir da influência francesa, antes de se tornar um parâmetro da moderna configuração político-histórico, necessariamente, também enfrentou, dentre muitos, alguns processos como: a

manutenção, estabelecida pela *encomienda* que, através de um contrato, forçava os indígenas ao trabalho na extração de metais, principalmente no Paraguai e em Caracas; a instituição do tributo, ou capitação índia, conforme Bethell (2018, p. 361) pago, por conta da vassalagem à Coroa; os índios que não estavam sob a orientação dos *encomiendados* pagavam seus tributos aos funcionários locais da Coroa.

No entanto, segundo Williamson, uma realidade havia se instalado: a maioria da elite crioula era católica e conservadora, porém alguns intelectuais e políticos simpatizantes da independência tais como Francisco de Miranda⁴⁹ e Antonio Nariño⁵⁰ entre outros conhecedores da literatura do Iluminismo, bem como simpatizantes da Revolução francesa e americana buscavam de todas as formas convencerem os colonos, os índios e a aristocracia crioula a aderirem à revolução.

Gostaria de mencionar, apenas como registro importante para o que pretendo organizar para chegar à tese nos capítulos seguintes da minha pesquisa, parte dos eventos promovidos pelo, então, capitão do exército espanhol Francisco de Miranda: em 1784, segundo os relatos de Mattoso (1957), o capitão Miranda, depois de regressar dos Estados Unidos com as aspirações latentes de promover a independência da sua Pátria, “vai à Europa, percorre a Holanda, a Alemanha, a Áustria, a Itália, a Rússia, a Suíça e fixa-se em Londres (1789), onde procura obter o concurso da Inglaterra para a libertação da Venezuela” (MATTOSO, 1957. p. 282).

Mas Miranda, conseguindo um auxílio do governo inglês, se interessou pela Revolução francesa e por conta desse interesse viajou a Paris em 1792 e foi nomeado ao generalato do exército revolucionário. Após sofrer uma derrota na Bélgica talvez por falta de experiência e estratégias de guerra, Miranda foi preso, julgado, porém absolvido.

⁴⁹ Foi um militar e, posteriormente, político natural de Caracas, nascido em 1750. Era capitão do exército espanhol. Em 1780, marchou com seu exército para as Índias Ocidentais por ocasião da revolta dos colonos americanos contra a Inglaterra, porém em desavindo com os seus superiores foi condenado à prisão, mas conseguiu escapar para os Estados Unidos da América, onde entusiasmado com o governo liberal da nova república, resolveu consagrar a sua vida à independência da sua pátria (MATTOSO, 1957. p. 282).

⁵⁰ Nascido em Bogotá, exerceu forte influência sobre o povo colombiano devido à propaganda contra a metrópole. Consegue fugir da prisão e foi para França e, posteriormente para Inglaterra e atraiu os governos desses países a financiarem a independência do seu país. Antonio Nariño conseguiu assumir a presidência do Estado de Cundinamarca - a atual Colômbia -, autônoma a partir de 1811, mas em 1812 ele foi derrotado, todavia, no ano seguinte recuperou o controle da Cundinamarca e a proclamou independente. (MATTOSO, 1957. p. 282).

Ao regressar a Londres em 1798, segundo Mattoso, fundou uma sociedade secreta conhecida como “Logia Americana” que mais tarde se torna a ‘Grande Reunión Americana’⁵¹ com o objetivo de congregar os idealistas e simpáticos à liberdade da América. No entanto, não consegue apoio da Inglaterra porque esta está em luta contra Napoleão Bonaparte. Miranda volta para os Estados Unidos alista alguns aventureiros e navega até desembarcar na Venezuela, mas não tem o apoio que esperava e, por conta disso, retorna à Inglaterra. O interessante dessa construção histórica é que após Napoleão ter invadido a Espanha, Miranda retornou à Venezuela e foi recebido em triunfo, apesar da maioria dos venezuelanos não aceitarem a República como matriz de governo.

Registrar-se que no ano de 1812 um terremoto devastou a Venezuela e o povo ainda com traços da educação jesuíta se sentiu culpado e deduziu que o terremoto foi um castigo divino. Diante dessa situação, os defensores dos valores republicanos abandonaram o exército comandado pelo capitão-general Miranda. Se auto-impondo como ditador, Miranda tomou medidas severas para “abafar a oposição realista” (MATTOSO, 1957. p. 284). Todavia, sua tentativa de se manter no poder fracassa, pois a Espanha, ainda ‘senhora’ da grande parte do território latino- americano, enviou tropas à Venezuela e derrotou Miranda. Ressalva-se, portanto, que Simão Bolívar, um dos líderes e aliado de Miranda, foi assediado pelos espanhóis e com um salvo conduto se recolheu à ilha de Curaçau. Posteriormente, se redimiou dessa traição declarando o que ele chamou de ‘guerra de morte’ e conseguiu promover a libertação da grande parte da América do Sul.

Mattoso relata que a tentativa de conscientizar os crioulos acerca dos benefícios que a política liberal oferecia não encontrou espaço para êxito, pois a Revolução francesa, ainda, trazia um profundo receio e muita desconfiança. Ou seja, o medo que presidia os crioulos para apoiar um movimento inspirado nas diretrizes políticas que produziram as mudanças na França poderia provocar um embate racial entre eles e a monarquia e isso os deixariam desconfortáveis socialmente.

⁵¹ Foi Miranda que iniciou Bolívar, O’Higgins e S. Martín na loja maçônica da Grande Reunión Americana que ele tinha constituído na Inglaterra. Conforme consulta ao www.hermetismoymasoneria.com em 14/02/2020.

Segundo Williamson, ainda em sua descrição, os crioulos nos anos 90 do século XVIII pareciam ter triunfado. Isto porque as reformas e intervenções políticas dos bourbons havia perdido seu norte e os administradores da Coroa, sem qualquer escolha, perderam, também, suas autonomias voltando a serem ‘absorvidos’ pelas oligarquias coloniais. Nesse sentido, o ponto decisivo para a emancipação da elite crioula foi a incapacidade, imprudência e insensatez da Espanha em proteger suas colônias.

Por conta disso, o vínculo econômico que a aristocracia crioula mantinha com a Espanha se desconfigurou e suas aspirações como livre comércio, ou seja, um comércio transatlântico sem restrições se realizaram. Em relação à política, a aristocracia crioula ainda valorizava os ressaltos políticos da monarquia católica, pois mantinha os não-brancos nos seus lugares.

O incômodo, no entanto, era um não atendimento às aspirações políticas que pudessem erradicar de uma vez por todas a legitimidade da autoridade real, mesmo sendo corroídas pelos Bourbons. Isto porque, toda a Europa, praticamente, estava respirando os ares das ideias liberais que suscitavam a liberdade, a igualdade e a fraternidade como expedientes máximos de uma política governamental.

Nesse ínterim e após a Espanha se aliar à França pelo tratado de Santo Idelfonso em 1796⁵², perdendo assim sua soberania, Napoleão Bonaparte, já aclamado imperador da França, impõe sua vontade e com intuito de enfraquecer a resistência espanhola enviou emissários acompanhados de suas tropas para a América com o agravante de fortalecer os colonos contra os inimigos e com promessas de independência. Todavia, se houvesse lealdade ao seu governo. No entanto, os crioulos se mantiveram firmes com o intuito de sustentarem seus direitos (MATTOSON, 1957. p. 286).

⁵² Tratado de Aliança Ofensiva e Defensiva Celebrada entre a “Magestad Católica e a República Francesa”: assinada em San Ildefonso nos dias 8 de agosto, 1796; ratificado por seu Magestad em San Lorenzo em 14 de outubro do mesmo ano. Sua Magistrada Católica, o Rei da Espanha, e o Diretório Executivo da República Francesa, encorajados pelo desejo de fortalecer os laços de amizade e boa inteligência que alegremente restauraram entre a Espanha e a França, o Tratado de Paz concluído em Basileia em 22 de julho de 1799. No terceiro ano da República, decidiram fazer um Tratado de Aliança ofensivo e defensivo, abrangente de tudo o que interessa às vantagens e defesa comum das duas nações e comissionou essa importante negociação, e lhe deu todos os seus poderes, a saber: SM Católica, o rei da Espanha, Excelentíssimo Senhor Manuel Godoy e Alvarez de Faria, Rios Sánchez, Zarzosa; Príncipe da paz; Duque de Alcudia, etc ...e a Direção Executiva da República Francesa do Cidadão Domingo Catalina Perignon. Conforme: http://www.altorres.synology.me/guerras/1796_ingles/1796_ildefonso.htm.

[...] As juntas americanas, dominadas pelos crioulos, servem de veículos para a obtenção da independência que, na maior parte das colônias, segue esta trajetória: a aristocracia burguesa, reunida em “cabildo aberto” e apoiada pelo povo das cidades, reclama a constituição de uma junta para manter os direitos de Fernando VII, como rei da Espanha. Uma vez constituída a junta, utiliza o princípio da soberania nacional para decretar uma série de reformas políticas e sociais. Essas reformas produzem a luta com os elementos realistas e conservadores, luta que acaba por dar a vitória aos revolucionários, que proclamam a independência [...] (MATTOSO, 1957.p. 286).

Para Mattoso, a ação da junta revolucionária facilitou e engrossou a marcha para independência dos demais territórios americanos. Em 1812 foi promulgada na Corte de Cádiz uma constituição liberal, de cunho democrático, sem conhecimento do rei da Espanha. Essa condição e conquista popular reverberou nas colônias e na Espanha, todavia, as lutas civis foram sangrentas e produziram a divisão do país.

Assim, a Espanha perdeu o poder de resistência na América Espanhola e a revolução, pela causa da independência, se tornou triunfante graças às ações determinadas das lideranças de Manuel Hidalgo, José Maria Morelos e Cosme Damián Agustín Itúrbide no México; Simão Bolívar e Antônio José de Sucre, na área setentrional (Guianas, Venezuela e Colômbia) da América do Sul; José de San Martín, na zona central e meridional da América do Sul.

No Brasil, no entanto, a simpatia ao republicanismo começou a crescer, inclusive entre a aristocracia. Todavia, mesmo que Portugal não tenha sofrido enfraquecimento econômico e político no século XVII, como o império espanhol, havia um descontentamento em relação à realeza. No entanto, a realeza se fortaleceu, pelo menos em parte, pois sustentava, ainda, o franqueamento aos privilégios da nobreza e isso produzia um ambiente amistoso e de ajuda mútua entre as Coroas Ibéricas.

[...] A união das duas coroas ibéricas, admitida e mesmo favorecida, em princípio, pela nobreza de Portugal, nunca fora aceita gostosamente pela massa do povo. Com o andar do tempo, no entanto, e a decadência, as extorsões, por fim a tirania de Madri, todas as classes do reino encontram-se no anseio pela reestruturação de um príncipe português. [...] O poderio castelhano, todavia, ainda era considerável. O sucesso pareceu obra de milagre, pois, como diria o historiador da época, “julgada a matéria pelos meios humanos, parece que fora muito dificultosa a defesa de Portugal ...”(Conde da Ericeira).

E, de fato, não se explica sem uma base de vitalidade econômica e de consciência nacional [...]. (HOLANDA, 1968. p. 9).

Devo ressaltar, inclusive, que houve mesmo com todo poder que essa união propusera um enfraquecimento da Espanha, bem como da maioria dos impérios europeus, por conta de ações e estratégias políticas organizadas pelo Iluminismo francês e, também, pela dependência de subsídios que pudessem movimentar o comércio desses impérios e a manutenção da realeza. Afinal de contas, como relatado anteriormente, parte das consequências de toda essa situação foi por conta do abandono às transações comerciais transatlânticas, por conta da pirataria e pela falta de buscas de nova rota marítima que pudesse interligar a América ibérica ao continente europeu. Mas não somente isso, posto que as orientações e insurgências políticas que podiam fortalecer as colônias ficavam inoperantes por um espaço de tempo maior.

Essa situação, Williamson relata, com o passar do tempo, fez com que Portugal, para não sofrer, também, uma derrocada como a Espanha, interviesse revendo e reestruturando suas ações políticas. Essa reestruturação, na verdade, começou, em princípio, a partir das intervenções do senhor Sebastião José de Carvalho e Melo, politicamente conhecido como marquês de Pombal (1699-1782). Todavia, com o aval do império, à época do rei, D. José I. Sendo autorizado, Pombal agiu com tirania, conforme as ações políticas exercidas pela monarquia Bourbon, no intuito de obter respeito e foi a partir dessa condição que reorganizou a política, o comércio, a economia e a sociedade brasileira. Para tanto, além estabelecer impostos altíssimos sobre a exploração das terras, extinguiu as capitânicas hereditárias, revogou algumas atribuições do Conselho Ultramarino, porém preservou o que eu penso ser um ‘regalismo, mas partidário’: a política dos Bourbons.

No decorrer de seu projeto de reestruturação política, o marquês nomeou os membros do clero, que partilhavam das suas ideias, para cargos importantes. A partir dessas nomeações, Pombal decidiu cortar gastos e diminuir os privilégios da nobreza, mesmo tendo, ele próprio, um título nobre, porém preservando todos os privilégios que lhe cabiam.

O sucesso de suas intervenções políticas, como expressão político-organizacional, segundo Williamson, se deu por conta do ‘despotismo iluminado’. Ou seja, uma ação política utilizada por algumas monarquias europeias, na segunda metade

do século XVIII, para que se mantivesse no poder. Quer dizer, o objetivo do marquês seria, em princípio, além das reformas políticas e econômicas que estavam alcançando resultados satisfatórios, transformar a monarquia portuguesa em absolutista. Para tanto, Pombal tinha em seus discursos políticos uma espécie de sofismo, – uma espécie de oratória lógica que induz ao erro conceitual – partir das ideias Iluministas, considerando a necessidade de aplacar os rumores republicanos que já começavam a circular e a produzir certos anseios por liberdade na população que idealizava um ‘governo popular’. Além de todos esses procedimentos, o marquês, também, abriu precedentes aos novos afortunados e talentosos homens para que esses fossem reconhecidos como a nova aristocracia brasileira; incorpora, para tanto, também, nas colônias os índios e negros livres concedendo a eles *status* de membros da sociedade brasileira.

[...] Os privilégios da nobreza foram reduzidos e a classe aristocrática abriu-se a homens de fortuna e de talento. Foram levantadas restrições impostas aos cristãos-novos – homens de ascendência, judaica, normalmente bem-sucedidos, no comércio. Nas colônias, procurou-se incorporar índios e pessoas de cor livres na sociedade portuguesa. O objetivo era detrás destas iniciativas era reunir novas energias que ajudassem a economia do império português a libertar-se da sua dependência da Inglaterra [...] (WILLIMSON, 2016. P. 218).

Supõe-se, no entanto, que os procedimentos do marquês de Pombal foram colocados em prática para obnubilar às referências iluministas, bem como os reflexos causados pelos ideais da monarquia Bourbon, a partir do final do século XVII e início do século XVIII. Isto porque, um sentimento, por conta dos ‘ares’ republicanos começou a tomar forma e a se apresentar como uma possibilidade. Esse sentimento, segundo Holanda (1968), era o nativismo. O nativismo, nesse sentido, foi um movimento, com ideais políticos, de resgate dos costumes primeiros e, ao mesmo tempo, de refutação ao acultramento estabelecido pela religião e caracteres da cultura lusitana.

[...] A população do Brasil já não era portuguesa. A fusão das raças e o meio geográfico haviam criado um tipo especial, diferente na alma e nos caracteres físicos do velho antepassado lusitano. O crioulo liberal e amigo da honra tinha, do bandeirante a altivez desdenhosa; do senhor do engenho, o amor pelo solo; do sertanejo, a independência e o espírito de iniciativa. Aprendera a contar apenas com o seu próprio esforço. A luta com o francês e o holandês reforçara o seu patriotismo e ajudara a apertar os laços de solidariedade que o prendiam aos seus irmãos na peleja contra os que queriam apoderar-se da terra que ajudara a afeiçoar. Unidos por sentimentos idênticos, os crioulos sentiam-se unidos também pela mesma língua e religião, a língua e a religião que haviam herdado dos seus maiores. Irmanava-os igual

espírito de rebeldia contra as leis intoleráveis, os impostos excessivos, os monopólios tentaculares, os funcionários venais. [...] (MATTOSO, 1957. p. 301).

Mas o que chama atenção é que a ideia de nativismo, que supostamente levaria o Brasil à condição de liberdade das amarras da Coroa portuguesa e, conseqüentemente, do Império, não teria a seu dispor expressões que pudessem, politicamente, legitimar uma autoridade a declarar os princípios republicanos no Brasil. Salvaguardando, penso, a catástrofe política que emergiu, como interesse pela noção de república, pelo episódio da Inconfidência Mineira de 1788-89 que, por ocasião, tentou se aproveitar da grave crise de autoridade da Coroa portuguesa.

Entende-se, então, que esse nativismo, no entanto, não conseguiu refutar a cultura europeia em sua totalidade no Brasil porque não tinha força suficiente para se livrar da monarquia como condição política, bem como não desestruturou o ‘espírito imperial’⁵³ que, sob a tutela do ‘espírito’ da monarquia Bourbon, promovida por Pombal, parecia inexequível. Isso, segundo Williamson, fazia com que o Brasil, sob a monarquia absoluta de D. João VI, que se estabeleceu no Rio de Janeiro desde 1808, não se abalasse, mesmo com a tendência republicana inspirada por Napoleão na Península. Todavia, a interferência republicana promoveu guerras pela independência no rio da Prata, Peru, Chile com San Martín; com Simon Bolívar na Venezuela, Nova Granada na Colômbia, Equador e em Cádiz. Neste, no entanto, mesmo havendo várias intervenções da monarquia, um jovem coronel Antonio Lopez de Santa Anna proclamou a República do México.

Assim, enquanto os vice-reinos espanhóis na América hispânica, principalmente na América do Sul, eram assolados por guerras civis, no Brasil, a situação da monarquia era de segurança total.

[...] sob a monarquia absoluta de D. João VI, a corte portuguesa trouxera as suas tensões para o Brasil, e havia um certo descontentamento entre as oligarquias regionais, que se ressentiam do centralismo do governo real. A expressão mais séria desse ressentimento foi a revolta republicana que teve lugar no Recife em março de 1817, quando todos os elementos da oligarquia de Pernambuco – plantadores de açúcar, barões do gado, comerciantes,

⁵³ Grifo meu

clero e funcionários do governo – se sublevaram contra a Coroa e declararam uma república. A rebelião não conseguiu, no entanto, ganhar terreno fora da capitania de Pernambuco, e ao fim de dois meses foi reprimida por forças realistas da Bahia e do Rio de Janeiro [...] (WILLIAMSON, 2016. p. 240).

Há de se convir, penso, pelo menos é o que sugere a história a partir dos relatos de Williamson, que a tendência à independência do Brasil real, usando o discurso dos ideais republicanos na década de 1817 e apoiadas pela elite, mormente a que se manifestava em Pernambuco, foi reprimida pela Coroa, porém fortalecida por ter transferido a sede da Corte para o Rio de Janeiro. Esse fato e decisão livrou o Brasil, momentaneamente, da interferência dos movimentos republicanos que, ainda inibidamente, começavam a tomar forma no Brasil, apesar de já ter contagiado todo império espanhol em grande parte da América Latina.

No Brasil a revolta no Maranhão, organizado em 1621; a guerra dos emboabas que durou de 1707 a 1709; dos mascates em 1710; a revolta de Vila Rica em 1720, também foram movimentos políticos baseados no sentimento nativista que “movia o espírito de rebeldia que não se extinguiu [...]” (MATTOSO, 1957. p. 310); a rebelião da tropa na Bahia (1671); Guerra dos Bárbaros (1687); Guerra dos Palmares (1699) [...] (HOLANDA, 1968. p. 28), foram provas que o sentimento republicano não foi extinto.

A proclamação da República dos Estados Unidos da América, nesse ínterim, despertou ânimo nas nações que viviam oprimidas, dentre as quais o Brasil que aguardava a oportunidade de se tornar livre, porém a partir de um ideal que pudesse permitir soberania, liberdade de pensamento, direitos políticos, bem como liberdade religiosa. Essa oportunidade, no entanto, segundo Mattoso, surgiu quando José Joaquim da Maia⁵⁴ encontrou em Nimes, cidade francesa, o político e ministro dos Estados Unidos Thomas Jefferson, depois de ter-lhe enviado uma carta informando do desejo de conhecê-lo. Todavia, José Joaquim Maia, impedido de realizar seu desejo de encontrar o ministro Thomas Jefferson, devido a uma doença que lhe acometia, escreveu, sem

⁵⁴ Era, também conhecido como Vendek, estudante em Montpellier, (A **Universidade de Montpellier** é uma das mais antigas da Europa sendo criada no século XIII. É, também, uma das mais famosas do mundo pela qualidade do seu **curso de Medicina**) e este envia uma carta a **Thomas Jefferson** e nela trata de buscar orientações para a **emancipação do Brasil**. Conforme Autos de Devassa da Inconfidência Mineira. Vol 8. Câmara dos Deputados. Brasília, 1977.

titubeio, na mesma carta, pedindo que esse encontro acontecesse, mesmo estando em condições de debilidade física.

O encontro aconteceu. Todavia, José Joaquim da Maia morreu logo após. O interessante, porém, é que além de José da Maia e outros estudantes que tinham a França como o país das conjugações políticas e que apontavam, essas conjugações, para possibilidade de um governo popular bem sucedido, abrigava também outros idealistas e admiradores das suas ideias dentre esses José Álvares Maciel.

[...] José Álvares Maciel, mineralogista mineiro, frequenta em França a maçonaria, apaixonou-se pelas ideias liberais e traz consigo para a pátria o “código de leis por onde se governam os americanos-ingleses”. De regresso ao Brasil, Álvares Maciel encontra, no Rio de Janeiro, José Joaquim da Silva Xavier, antigo alferes de cavalaria de Minas, também conhecido por “Tiradentes”, visto exercer, por vezes, a profissão de dentista. Conversam sobre a situação do Estado mineiro, que ambos desejam ver prestigiado e engrandecido. Maciel expõe as ideias que bebera em França e revela a “Tiradentes” as aspirações que o animam – a libertação da capitania de Minas – [...] (MATTOSO, 1957. p. 311).

Mattoso aponta que ‘Tiradentes’ se deixou seduzir pelo sonho de liberdade partilhado por Maciel que voltou ao Brasil e, em Vila Rica, conseguiu inseri-lo na conspiração que havia sido organizada por três importantes progressistas e outros tantos que, juntamente com o Cônego Luís Vieira da Silva, o vigário Carlos Correia de Toledo e o padre José de Oliveira Rolim ‘sonhavam’⁵⁵ com a liberdade de Minas, com a construção de uma universidade em Vila Rica e juntamente com esses projetos, a abolição da escravatura, a criação de fábricas e, sobretudo a independência do Brasil, que seria constituído por um governo republicano e popular. Todavia, toda essa manifestação se findou com a prisão e morte de ‘Tiradentes’ e de outros membros desse ‘sonho’.

Em 1815 por Carta de Lei, especificamente em 15 de dezembro, D. João transformou o Brasil em Reino Unido ao de Portugal e, por legalidade, o Brasil deixou de ser colônia. No entanto, não tem o *status* de Estado Independente.

⁵⁵ Grifo meu

[...] A transição do Brasil para a independência também teve, no entanto, os seus riscos de catástrofe política. Embora a ligação à monarquia fosse muito forte, em diversos pontos emergira um considerável interesse pela noção do republicanismo, como prova o episódio da Inconfidência Mineira de 1788-1789 e as revoltas republicanas intermitentes, ocorridas desde então. No cenário de uma grave crise de autoridade real, estas simpatias republicanas poder-se-iam ter conjugado para contestar a monarquia católica de Portugal [...] (WILLIAMSON, 2016. p 241).

Para Chaunu (1969), a situação do Brasil era delicada. Isto porque, com o alerta promovido pelos ‘sonhos’⁵⁶ da Inconfidência e a decretação de Reino Unido em 1815 abriam-se prerrogativas que poderiam elevar o Brasil a um Estado Republicano. No entanto, o Brasil estava econômica e socialmente mergulhado num poço de problemas e junto a estes a necessidade de Portugal se reconstituir como pátria. Mattoso assinala que Portugal estava prostrado diante de uma condição econômica lamentável, pois as invasões francesas degradaram suas cidades por completo e a dívida pública se tornou impagável.

Diante dessas condições, a pedido do governo liberal, D. João VI, em 1812, voltou a Portugal e sua ausência produziu um abismo entre Portugal e sua mais importante colônia ultramarina, o Brasil. Nesse sentido, abrindo-se um espaço para que a independência ocasionasse, posto que as ideias republicanas já condicionavam o “pensamento de alguns importantes indivíduos através de propagandas incisivas da Maçonaria” (MATTOSO, 1957. p. 325).

Mattoso ainda ressalva que foi em 1820 que a revolução liberal triunfou na Espanha e isto fez com que alguns indivíduos portugueses intensificassem os trabalhos e os acordos políticos amparados pela ‘loja Sinédrio’ que tinha como grão-mestre Manuel Fernandes Tomás⁵⁷. Este, por sua vez, organizou, juntamente com os seguidores desse sistema político, encontros com os liberais espanhóis que enviaram emissários para o Brasil e garantiram, para assegurar que as reuniões não sofreriam intervenções, apoio militar.

⁵⁶ Idem

⁵⁷ O “pontífice” Manuel Fernandes Tomás era desembargador da Relação do Porto - Arquivo do Distrito de Aveiro, Volume 39. p. 4 – Publicado em 1973, digitalizado em 16/12/2010 – Universidade de Indiana, E.U.A.

De volta ao Brasil, D. João VI em 1820, relata Mattoso, recebeu uma comitiva inglesa e esta, liderada pelo Lord William Carr Beresford⁵⁸, buscou convencer D. João a mudar suas condições de governabilidade para que a revolução, agendada para acontecer em 24 de agosto daquele mesmo ano pudesse promover uma consciência coletiva de que a República, organizada pelo sistema político liberal, foi instituída.

[...] Nesse mesmo dia, alguns regimentos do Porto, saíram para a rua, tomaram conta da situação e, juntos com as autoridades civis, convocadas para a casa da Câmara Municipal, elegeram uma “Junta Provisional do Governo Supremo do Reino”, destinada a governar em nome do rei e a reunir umas Cortes para elaborarem a Constituição. A revolução alastrou-se pelo país, sem grandes oposições. Lisboa pronunciou-se no dia 15 de setembro. A regência foi destituída e a nova junta tomou conta do poder [...] (MATTOSO, 1957. p. 326).

Mattoso afirma que a notícia oficial da revolução chegou ao Brasil em novembro de 1820 e, em assim sendo, movimentos em favor da república começaram a se manifestar em Belém e Salvador; juntas governamentais apressaram-se em notificar outros Estados. No Rio de Janeiro, por exemplo, as tropas do exército deixaram seus serviços e quartéis saindo às ruas em sinal de apoio à revolução portuguesa.

D. Pedro I, no entanto, príncipe regente do Brasil, interveio e por conta de sua atitude os ânimos se acalmaram, mas em contrapartida D. João VI comprometido com o movimento revolucionário em Portugal, jurou aceitar a Constituição que as Cortes de Lisboa elaboraram e que iriam votá-la em fevereiro de 1821, Em consequência de seu juramento, D. João VI obrigou que, em todo o Brasil, seu juramento, também, fosse feito pelos colonos e que se realizassem, a partir desse juramento, eleições para que os deputados eleitos fizessem parte nas Cortes constituintes.

D. João VI, no entanto, foi convocado a voltar para Portugal e nomeou o príncipe D. Pedro I regente do Brasil, mas os constituintes portugueses, mandatários diretamente de um movimento revolucionário organizado pela burguesia constituída por negociantes e lavradores e apoiada pelo exército tentaram extinguir, ressalva Mattoso, a soberania ‘imperial brasileira’.

⁵⁸ William Carr Beresford, militar britânico que teve um lugar central na história de Portugal nos anos da presença militar britânica durante a chamada «guerra peninsular» e, depois desta, nos tempos que antecederam a revolução de 1820, que o afastou do comando supremo do exército português. Conforme: *Malyn Newitt, Martin Robson, Lord Beresford e a Intervenção Britânica em Portugal — 1807-1820 —*, Imprensa de Ciências Sociais, Instituto de Ciências Sociais, Lisboa, 2004.

Penso, salvo qualquer equívoco, que se tem, no entanto, desde aqueles tempos de conquistas, explorações, escravidão, acordos, desacordos e consciências que envolveram, por mandos e desmandos, a população do Brasil e o império lusitano, ainda é o desejo de independência. Mas se me permitido for, uma questão, e por esta outras surgiram, se instalou e me atormenta. A principal: a maçonaria, através das suas lojas, não escondia em suas reuniões, as ideias liberais, que apoiada pela estrutura filosófica iluminista, sinalizava a República como a única possibilidade do governo ser popular, através de poderes políticos independentes. O poder legislativo, confiado a uma assembleia de deputados eleitos; o poder executivo – Mattoso relata que o soberano o representaria juntamente com ministros – e o poder, chamado de judicial, estabelecido como espaço político-jurídico confiado aos juízes. Nesse sentido, considerando que o movimento republicano foi ramificado pela maçonaria, por que o imperador, e depois seu sucessor, permaneceram como imperadores durante quase 70 anos, ou seja, qual seria o verdadeiro interesse haja vista que o próprio liberalismo francês reconhecia a liberdade, a fraternidade e igualdade como pilares governamentais de justiça e amparo social?

Senão, entender, por exemplo, que estando, praticamente, a Europa continental sob a orientação política do absolutismo dinástico e que, por conta dessa situação a Espanha, em sua monarquia, sofreu uma intensa perda de autoridade e que, por causa disso, enfrentou um conflito civil, como, então, explicar a interferência das tropas francesas que se assegurou a vitória final aos Bourbon? Mas não foi a dinastia Bourbon a inspiradora do marquês de Pombal que a usou, com toda autoridade lhe foi conferida pelo império português, para extinguir o movimento nativista no Brasil, posto que esse movimento intentasse desestruturar o espírito imperial? (BETHELL, 2018. p. 392).

Diante do exposto, penso, é fato que algumas situações de pesquisas que consultaram documentos e envolveram discussões sobre as questões acima apresentaram sinais de um envolvimento direto da burguesia ultrajada das ideias do Iluminismo francês na organização dos Estados latino-americanos. No entanto, essa condição ‘expansionista’ de estabelecer um desenvolvimento social a partir do comércio e do caráter filosófico iluminista, atuante no campo político, não hesitou em interferir na organização social no continente latino-americano. Mas, cabem indagações: como organizar esse desenvolvimento social e qual seria a melhor maneira para tal empreendimento?

Diante dessas considerações e questões é possível entender que as exposições sobre a história da independência da América Latina, segundo Wasserman (2011), produziram uma historiografia, porém, desencadeada por afirmações, não se sabe se verdadeiras ou não, que construíram sentimentos nacionalistas nas regiões recém-emancipadas das metrópoles ibéricas, e isto gerou um alerta de risco ao domínio espanhol sem precedente.

Entretanto, há de se convir que a historiografia latino-americana, pela qual se afirma que os nativos e colonos “ainda não possuíam uma composição sócio-institucional, pudesse construir a própria condição histórica; é sabido que, *também*⁵⁹, não possuía suporte de conclusividade política em relação à construção histórica da América Latina” (WASSERMAN, 2011.p. 95). Quer dizer, não era possível construir uma síntese que indicasse ser a nacionalidade latino-americana objeto desse ideário que, composto, pudesse ter sido o responsável por outra configuração de prática social, bem como de institucionalização política na América Latina. Por exemplo, a prática social experienciada, na contemporaneidade, pelos seus próprios nativos.

A questão da identidade latino-americana, mesmo identificando valores característicos e específicos de cada cultura existente até então no ‘Novo Mundo’ se nos apresenta, ainda, como uma grande dificuldade: primeiro, que para entender a conjugação e a construção dos ordenamentos sociais do ‘Novo Mundo’, em princípio, se deveria entender as intenções das composições religiosas e culturais dos povos que formavam e ordenavam essa população; segundo, em havendo preocupação e interesse dos colonizadores em tais composições, em princípio, suponho, também, que há dificuldade para entender a constituição política do ‘Novo Mundo’ porque os perfis do caráter político, de conjugação social, de cada povo nativo desse novo mundo, foram desprezados.

Em assim sendo, penso, a composição da ‘nacionalidade latino-americana’, pelo menos, a partir dos pressupostos colocados foi e, por suposição, seja, ainda, uma composição política ‘transplantada’ e que se operacionalizou por origens políticas das mais variadas possíveis. Se não, deve-se, então, considerar que havia historicidade e esta não foi composta entre ou pelos nativos, por conta da heterogeneidade cultural que

⁵⁹ Grifo meu

compunha essa população, a saber: astecas, maias, incas, guaranis, outras legiões de indígenas.

O fato, então, é que toda e qualquer construção cultural, ou religiosa que não se absteve dos parâmetros culturais colonizadores, – que intervieram no processo de construção da identidade nacional latino-americana – não pode ser considerada como elemento do processo cultural construído como história própria dos nativos na constituição política e histórica da história latino-americana. Quer dizer, a história política e social latino-americana não é um composto ontológico das entidades nativas e históricas do chamado ‘Novo Mundo’, pois foi estabelecida a partir de um ideário político-econômico europeu que se hegemonizou a partir da imigração dos povos da África Continental e de toda constituição de exploração europeia.

Assim, ao fazer menção da historiografia latino-americana, se assim me for concedido afirmar, há de se convir que a construção da identidade das suas regiões e, conseqüentemente, dos povos que nelas habitavam e que se tornaram conhecidas como metrópoles ibéricas, ontologicamente, contrastavam com o contexto político e social dos colonizadores.

Wasserman (2011) afirma, ainda, que essa contrastação não prevaleceu. O que se estabeleceu com o passar do tempo, por causa de algumas ações e processos educacionais, conforme algumas expressões legais sobre as inferências na organização desses países que formaram as metrópoles ibéricas como unidades federativas independentes foram leis imperativas em seus objetivos. Mas foi graças a um sentimento de nacionalidade, ainda inibido, delineado por conta de duas características principais: a primeira foi a que se entendeu como um período, não muito distante, das pretensas emancipações políticas, mesmo com os enfrentamentos às opiniões contrárias e à independência formal dessas ‘federações’. Quer dizer, as elites coloniais tinham medo de perderem a autoridade e o poder integrado que as metrópoles ibéricas haviam estabelecido; a segunda derivou, supõe-se, da indefinição das fases políticas pelas quais os portugueses, por exemplo, nascidos no Brasil, e espanhóis nascidos no México e na Argentina passaram a ter, como consciência de si mesmos como ‘americanos’ (WASSERMAN, 2011).

Por conta dessas características, relata Wasserman (2011), a transição – transição neste ponto é explicada como modificação de sentimento de pertencimento

peninsular – foi obstaculizada pelos impérios. O pretexto usado para não haver emancipação dessas federações, superando as características mencionadas, deve-se registrar, foi que havia diferenças étnicas, sociais e antropológicas que distanciavam a grande massa de índios, negros e mestiços das elites coloniais proprietárias. Nesse sentido, o sentimento anti-lusitano e anti-hispânico, por conta do sentir-se americano, ressalva Wasserman, começou, de fato, a crescer e a se responsabilizar pelo norteamento dos processos de emancipação. Todavia, esse movimento ‘não suportou’ as inferências do império e cede às pretensões irresistíveis das revoluções burguesas que, em princípio, tratavam, em toda a Europa, da reestruturação das políticas sociais e, sobretudo econômicas, que passaram a cogitar a possibilidade de obtenção de propriedade e bens pelo exercício e aplicação de mão de obra como trabalho livre.

Mas o fato é que a segunda questão, que supõe uma vontade política, se evidencia: a nacionalidade dos nativos jungida com o sentimento de pertencimento de alguns colonos implicaria em lutas e controvérsias na organização do Estado, como nação, por conta da religiosidade e dos comportamentos culturais. Mas, entendeu-se que, a partir da formação de uma consciência social que estivesse em ‘movimento’ ou, então, em configuração, necessária, desse Estado pretendido não possibilitaria sucesso nesse evento. A ressalva, no entanto, é que este dependeria dos ‘arranjos’ políticos forjados pelas forças e inferências imperialistas.

Mas que configuração seria essa? Suponho que seria a configuração histórica a partir dos ideais políticos que se constituíram a partir de uma nova ordem econômica. Isto porque, segundo Vianna (1922), a descoberta do ‘Novo Mundo’ estabeleceu uma nova orientação religiosa a toda humanidade cristã.

Entendeu-se que a ideia de trabalho não mais se restringiria às normas tradicionais de desempenho, pois para suprir as necessidades, principalmente de subsistência, deveria ser buscada na civilização mahometana⁶⁰. No entanto, as informações de ser o “Novo Mundo” fértil em riquezas despertou a cobiça de se ter riquezas desconhecidas e fáceis, e o desejo de deslocamento da grande massa comum não pôde ser contido. Entretanto, me será necessário situacionar como a sociedade latino-americana se organizou, todavia, ainda sem apresentar, neste momento da minha

⁶⁰ Uma denotação a postura usada como reverência; como se os joelhos e troncos se encontrassem; seria está ajoelhado. Expressão usada pelo autor (VIANNA, 1922. p. 22).

esquisa, a inferência externa das prerrogativas políticas organizadas pelos indícios filosóficos, processualmente falando, de um liberalismo que ainda, politicamente, estava sendo experimentado em toda Europa.

Para Chaunu (1969), a segunda metade do século XVIII anuncia um século XIX como sendo fulgurante às independências. Isto porque, o espaço histórico do mundo, praticamente ‘desmatado’ pelas exigências da condição econômica para extração de minério – que surge como uma nova ordem social e econômica– naquele momento teve, na Revolução Francesa, o aval que daria aos grandes impérios coloniais dos séculos XV e XVI, que foram fortalecidos por muitos séculos pela fé, uma sentença: a instalação do Estado Republicano.

1.6. Os primeiros cinquenta anos do século XX na América Latina: imperialismo estadunidense e a identidade latino-americana em debate.

[...] Ao longo de três séculos, quando a conquista se transformou em colonização, na primeira metade do século XVI, até o momento em que conquistou a independência, no início do século XIX, a América Latina foi Europa. Três séculos durante os quais o mundo mudou, e a América ibérica com ele. Mudaram ideias e tecnologias, as mercadorias e as formas de trocá-las, as sociedades e a sua organização. E mudou o equilíbrio entre as potências, pois as ibéricas entraram em declínio, enquanto outras, de modo particular a Grã-Bretanha e a França emergiram [...] (ZANATTA, 2017. p. 25).

Nesta parte da pesquisa, seria impossível permitir a ausência de um período considerado de extrema importância política para América Latina. As expectativas trazidas pelo ‘espírito republicano’ desenvolveram um caráter, nos Estados constitucionais a partir do século XIX, que apresentava características de um processo histórico cujo sentido, talvez, tivesse êxito se fosse salvaguardado nas dimensões do liberalismo: a liberdade, fraternidade e igualdade, tendo a Economia como elemento fundamental no desenvolvimento da sociedade, ofereceriam garantias de justiça social. O que aconteceu?

Não pretendemos, também, organizar, textualmente, um arcabouço da história dos Estados Unidos, até porque não é o objeto desta pesquisa, mas buscar entender a interferência dos Estados Unidos da América, a partir do século XIX, na reorganização política, econômica, industrial e social em todas as Américas, pelo menos em parte, e qual seria, talvez, a sua relação com as ideias iluministas francesas⁶¹. Mas devo ressaltar que houve, nesta parte da pesquisa, necessidade de apresentar algumas referências que nos farão pensar sobre a interferência da política estadunidense, nos estatutos legais, que compuseram a organização das instituições latino-americanas, mormente educacionais, no Brasil. Essas interferências, seguramente, indicarão que a

⁶¹ Apresentei, apenas, a ideia de ter havido uma possibilidade de absorção dos princípios Iluministas franceses, pelo fato da França ter sido a inspiração de liberdade, prosperidade, e modelo de civilização organizada diante das políticas exercidas pelos impérios europeus e ser Thomas Jefferson, ministro dos Estados Unidos, frequentador assíduo da maçonaria na França (MATTOSO, 1957. p. 310).

liberdade buscada pelas independências foi consignada pelo clima ideológico formado pela cultura do expansionismo estadunidense.

Válido é, também, mencionar que, no entendimento de Williamson, a emancipação e independência da maioria dos Estados latino-americanos á era uma realidade no decorrer do século XIX, e isso fez com que eles ganhassem nitidez política. Isto porque, as monarquias, tanto a representante da realeza, quanto a religiosa se dissolveram, em parte, a partir de um governo representativo que lançou mão dos aspectos e orientações republicanas, bem como das inspirações liberais. Todavia, na América Latina, a revolução que acolheu o liberalismo francês e o republicanismo se estendeu às estruturas econômicas e sociais, penso, conforme se pretendia. Ademais, no Brasil, se percebe que o movimento de independência tornou inoperante o Estado monárquico, porém a preservação da elite das famílias tradicionais fez com que aristocracia permanecesse atuante.

[...] A América latina era ainda composta por sociedades aristocráticas de brancos que empregavam uma massa de mão de obra não branca, coagida de diferentes formas, em economias agrárias ou mineiras que exportavam bens primários em troca de manufaturas ou artigos de luxo. Sob este aspecto importante, o *ancien régime* não desaparecera – o Estado monárquico lhe permitira funcionar eficazmente é que ruína [...] (WILLIAMSON, 2016. p. 245).

Diante do exposto surge uma questão: será que a Proclamação da Independência no Brasil, e as que em outros territórios ocorreram a partir da inspiração liberal, e que por isso puderam ser vistas como a concretização de uma política que se estabeleceu com intuito de preservar as elites, juntamente com as famílias tradicionais europeias, ocorreram para que estas alcançassem a liberdade para governar, com aprovação do povo, com plenos direitos constituídos e homologados?

O ponto acima talvez possa ser inconveniente se tratado como nocivo em relação aos desígnios que as monarquias ibéricas estabeleceram na América Latina. No entanto, ressalva-se que no Brasil, ainda que sob quaisquer suspeitas, a monarquia, ironicamente, ‘cuidou em se atrasar’, ou então, apenas moderou o impacto político do liberalismo.

O que se sabe, pelo menos em parte, é que a legitimidade desse estado político se fortaleceu, todavia, porque os liberais acreditavam que o povo absorveria a ideia do direito à propriedade individual, “à segurança pessoal, à liberdade de expressão,

pensamento e de religião” (WILLIAMSON, 2016. p. 248). Para tanto, entendia-se que para salvaguardar a independência do Estado, a aprovação dos estatutos liberais e sua agenda política, bem como sua representação institucional dependia da formação de uma consciência de que seria o povo quem deveria participar do governo, mas através de e por eleições.

Mas qual seria, na verdade, o grande desafio do estatuto liberal na implantação de sua política? Em princípio, penso que o problema a ser enfrentado seria submeter regiões, crenças, comportamentos e costumes diferentes a uma única autoridade. Isto porque é sabido que a natureza do vasto império hispânico ultramarino, quando da colonização do ‘Novo Mundo’, era formular uma política que pudesse tornar a península ibérica unificada. Nesse sentido, a falta de homogeneidade social fez com que os Estados latino americanos que alcançaram independência herdassem a dificuldade de conciliar os direitos de todos os povos, mormente índios, às orientações da sociedade liberal.

Diante dessas condições seria possível que as prerrogativas desse liberalismo que intencionava implantar e implementar, como ações políticas, as convicções dos seus princípios em toda a América latina encontrou ambiente favorável nos Estados Unidos da América?

Penso que para tanto, devemos nos reportar, pelo menos para entendermos como os Estados Unidos se tornaram um Estado poderoso política e economicamente e como se tornou influente em toda América latina, ao século XIX, precisamente no ano de 1817 quando uma das marcas da política estadunidense, segundo Mattoso, é chamada de “era dos bons sentimentos⁶²”. A Era dos bons sentimentos, segundo Mattoso, foi carregada de prosperidade.

[...] a era dos bons sentimentos, segundo um jornal de Boston, fizeram com que os problemas europeus não mais interessassem ao país, que procurou, apenas, aperfeiçoar a sua vida interior e desenvolver os imensos recursos de que dispunha. Estabiliza-se o governo democrático. Alarga-se o direito de voto. Estabelece-se a liberdade religiosa. Forma-se o espírito nacional. É reforçado o poder federal com a colaboração do Congresso e do Tribunal Supremo. Esboçam-se as linhas gerais da política da União em relação ao continente americano [...] (MATTOSO, 1957. p. 337).

⁶² Os Estados Unidos da América gozavam de um sentimento de bem-estar político, econômico, segurança e social (MATTOSO, 1957).

O desenvolvimento da comunicação foi uma das atividades que impulsionaram os Estados Unidos a se distanciar de qualquer dependência da Europa. Ademais, o desenvolvimento de tecnologias que fizeram as embarcações encurtarem, em tempo, as suas viagens a partir da invenção do motor a vapor. Com isso o transporte de mercadoria e subsistência para todos os estados foi facilitado; se produziu um novo modo de cultivar o algodão; se desenvolveu uma máquina de descaroçar os frutos e a indústria se desenvolveu e permitiu que o comércio fosse abastecido com uma colheita mais farta e com a venda de produtos manufaturados a economia se fortaleceu.

A independência dos Estados Unidos da América foi tão significativa para sua população que seu pleno sucesso político e econômico, promoveu eventos que anunciavam uma prosperidade sem limites como a nacionalização da literatura que, com o aparecimento de escritores e dramaturgos, se tornou um marco como estratégia de fazer conhecida a sua história. Mas o que se destacou, de fato, nesse momento, foi a organização de um sistema educacional. Este com plenos poderes de conscientizar sua população de que a ‘América seria para os americanos’.

A expressão ‘América para os americanos’, segundo Zanatta (2017), foi uma expressão nascida da ‘ideologia’ política chamada “Doutrina Monroe⁶³”. A Doutrina Monroe, decretada pelo presidente James Monroe, eleito em 1817, foi apresentada em 1823, mas, apenas, tornou-se uma prática de governo através do Secretário de Estado, John Quincy Adams que, segundo Zanatta, a idealizou.

[...] O arquiteto da Doutrina Monroe, foi seu então secretário de Estado, o futuro presidente John Quincy Adams. A doutrina orientou a estratégia nacional de ampliação das fronteiras dos Estados Unidos da América [...] a expansão, a partir dos anos de 1840, teve como pressuposto a Ideologia do Destino Manifesto, que atribuía aos Estados Unidos, a missão, supostamente outorgada por Deus de ser a primeira entre as nações [...] (LETIZIA, 2014. p. 65).

⁶³ Essa doutrina orientou a estratégia nacional de ampliação das fronteiras dos Estados Unidos na direção do oeste anexando territórios mexicanos e dizimando tribos indígenas que nessa área habitavam. (LETIZIA, 2014. p. 65).

Ainda deve-se ressaltar que a Doutrina Monroe seria sustentada por dois pilares: o primeiro se ateve a uma advertência feita pelos Estados Unidos aos Estados europeus. Segundo Zanatta (2017), a ideia era para que a Europa deixasse de intervir, em quaisquer circunstâncias, na política interna dos Estados americanos. Por isso, com a intenção de obter o reconhecimento dos Estados latino-americanos os Estados Unidos pretenderam estabelecer uma espécie de unilateralismo afirmando que essa Doutrina seria usada como medida protetiva aos novos Estados que estavam surgindo. Desta forma “o governo da União Americana se erigia como porta-voz de todo hemisfério e se apressava a prevenir eventuais alianças dos novos Estados com esta ou aquela potência europeia” (p.59); o segundo pilar, ainda segundo Zanatta, era anunciar que os Estados Unidos não mais participariam de litígios referentes às questões europeias e ou questões que envolvessem as colônias europeias já estabelecidas na América latina.

Para os Estados Unidos essas referências anunciavam um projeto que indicava que a América latina estava ‘encarnando’ o futuro, considerando, diretamente, que a Europa começa a ‘tomar seu assento’ no passado.

[...] James Monroe eleito presidente em 1817, julga o seu país suficientemente forte para eliminar as potências europeias do continente americano; e, para isso, depois de haver reconhecido a independência das repúblicas sul-americanas (1822), faz a seguinte declaração, na sua mensagem ao Congresso (1823): 1º Os Estados Unidos consideram como ato de inimizade qualquer intervenção da Europa nos países livres da América; 2º Os Estados Unidos comprometem-se a não intervir nos assuntos europeus; 3º O continente americano não deve mais ser considerado país de colonização pelos Estados da Europa [...] (MATTOSO, 1957. p. 338).

Deve-se saber que essa doutrina fez surgir, na expectativa de se ter uma ‘América para os americanos’, uma nova fase na consciência social da política estadunidense: os Estados Unidos da América deveriam ser vistos como ‘gendarmes do seu continente’. Uma espécie de ‘responsável pela segurança do continente’. Essa foi uma das frases imperativas usada pelo presidente Teodoro Roosevelt (1858-1919).

Ressalva-se, no entanto, que a ‘doutrina Monroe’, apresentada com uma versão de política constituída para salvaguardar o território latino americano, talvez carregasse, na verdade, a intenção de impedir que os novos Estados independentes da América

latina pudessem ser livres em suas conjugações políticas e, sobretudo, penso, serem internamente fortalecidos politicamente.

Isto porque, relata Costa (1960), a intenção da doutrina Monroe absteria, principalmente, a Espanha e Portugal de intervirem em suas colônias. Para tanto, penso, os Estados Unidos estavam se preocupando em tornar sua intenção em atividade política: ser a suprema nação das Américas.

Essa condição ‘doutrinária’ também serviu como uma expressão política de resistência e, sobretudo, para refutar, mais tarde, o que três nações da Europa, Áustria, Rússia e Prússia, aproveitando o momento de paz que desfrutavam com a prisão de Napoleão, constituíram a ‘Santa Aliança’ como expressão de intervenção, em qualquer lugar do mundo, para impor a erradicação de qualquer manifestação liberal.

[...] Encerrados os conflitos na Europa e após a prisão de Napoleão, uma onda conservadora varreu o continente e reinos como Áustria, Rússia e Prússia se colocaram como verdadeiros guardiões do mundo, impedindo, a partir de intervenções militares, quaisquer focos de manifestações liberais que pudessem lembrar a Revolução Francesa e as justificativas de domínio usadas por Napoleão. Essas três nações européias formaram a chamada Santa Aliança e suas ações se expandiriam para todo e qualquer lugar do mundo em que as monarquias fossem colocadas em risco, de acordo com suas próprias interpretações. Se necessário, interviriam também na América e seus princípios de legitimidade e restauração, definidos no Congresso de Viena, colocariam em risco o sonho de liberdade e república que fora construído durante o processo de independência e que havia conquistado as mentes dos norte-americanos [...] (KARNAL, 2007. p. 105).

Tendo a ‘Doutrina Monroe’ como elemento de base do desenvolvimento de sua política, os Estados Unidos tomaram conhecimento que em 1850 foi assinado em Madri⁶⁴ um tratado, e nele se estabeleceram linhas de contato geográfico dos territórios conquistados pela Espanha e Portugal nos quais, durante os próximos setenta anos, formulações políticas fossem desenvolvidas com intuito de organizar e formar, a partir deles, nove novas nações. Mas seria este o propósito da intenção do império luso-hispânico?

⁶⁴ Tratado de Madri, assinado em 13 de janeiro de 1850, entre Espanha e Portugal; ato este em que pela primeira vez, se tentou uma definição completa dos limites do Brasil. Alguns historiadores consideram esse convênio como base histórico-jurídica da formação territorial do Brasil, primeiro e patriarcal estatuto que definiu a largos traços as fronteiras naturais e legítimas da nação (COSTA, 1960. p. 177).

Deve-se dizer, portanto, que esse tratado deveria, também, gerar uma espécie de cooperação, em larga escala, dos impérios ibéricos para o saneamento das questões econômica, cultural e militar desses territórios gerando, assim, um sentimento novo na civilização latino-americana.

Esse movimento que resultou no Tratado de Madri, mesmo sendo assinado em 1850, intencionava criar um Estado único sob a orientação do Império Ibérico. Foi uma espécie de ação política para impedir o avanço dos Estados Unidos sobre a América Latina que, com a doutrina Monroe, de certa maneira, tinha a ideia de integração, entre eles e os demais Estados, independentes, latino americanos.

Esses movimentos políticos, anteriores ao denominado ‘panamericanismo’⁶⁵ – pensado desde “1811, 1814, 1818 e 1819, com Simon Bolívar, seu ideólogo, San Martin, Rodrigo Pinto Guedes, Silvestre Pinheiro e José Bonifácio de Andrada e Silva – tiveram suas aspirações na formação de corpo politicamente estruturado e que, para tanto, foi apresentado, como forma de proposta, ao exame de todos os países continentais reunidos no Congresso de Panamá” (COSTA, 1960. p. 195). Este se estabeleceu como organização política com a intenção de unificar todos os territórios da América espanhola e torná-los um só Estado americano.

O Congresso de Panamá, realizado em 1826, tinha como objetivo desenvolver políticas que articularassem a criação de uma confederação de países hispano-americanos.

[...] Tempos depois da mensagem de Monroe, Bolívar, então presidente da República da Grã-Colômbia, compreendendo os atuais territórios de Colômbia, Venezuela e Equador, dirigia aos demais países ibero-americanos convite para uma reunião no istmo do Panamá. E quando ela se realizou, em dezembro de 1826 haviam decorrido onze anos da “carta profética”, onde o Libertador falava da ideia de formar do Novo Mundo uma só nação e de celebrar uma reunião no istmo da qual resultasse um pacto que, ‘decorridos séculos, a posteridade consultaria com veneração’ quando ‘quisesse indagar das nossas instituições políticas’. Apenas quatro nações – México, América Central, Colômbia e Peru – compareceram à reunião inaugurada [...] (COSTA, 1960. p. 194-195).

⁶⁵ Visto como uma ideia, ou tendência, ou uma aspiração, ou realização dos povos que formavam o continente colombiano. Suas raízes remontam à época anterior à independência das nações envolvidas. Sua aspiração seria forma um único ‘corpo’ político estruturado a partir da união de todos os Estados independentes (COSTA, 1960. p. 177).

Depois do Congresso de Panamá, a ideia pan-americanista, em quase cinquenta anos, pouco progrediu: houve uma reunião em Lima, no Peru, com o comparecimento, apenas, da Bolívia, Colômbia, Equador, Chile; depois a conferência foi realizada em Santiago no Chile em 1856; outra vez em Lima em 1865 e 1874 e em Montevideú em 1888. Nas três primeiras reuniões, Panamá, Peru e Chile, a Espanha apresentou interesse de reconquista, nas duas últimas conferências, Peru e Uruguai, se travaram debates sobre os expedientes jurídicos que pudessem amparar a organização de um tribunal de arbitramento, inspirado no critério de “uti possidetis” de 1810⁶⁶, pois, em princípio, queriam ‘judicializar’ às questões que envolviam demarcações e limites. Ressalva-se que foi por essas discussões que surgiu a União Pan-americana.

A União Pan-americana, em suas ações arbitrais, segundo Costa, decidiu, por exemplo, sobre a criação de um banco de fomentos; sobre a construção de uma ferrovia intercontinental; organização de critérios de desenvolvimento dos serviços de comunicação – esses serviços seriam úteis, no entanto, na divulgação de propagandas que exaltariam os Estados Unidos como nação próspera e abençoada – que envolviam mensagens telegrafadas, bem como as marítimas e, sobretudo a criação do ‘Escritório Comercial das Repúblicas Americanas’ que mais tarde foi transformado em União Pan-americana que culminou na Organização das Nações Americanas, hoje OEA.

Para tanto, os Estados Unidos, pelo Congresso americano, na pessoa de um de seus representantes, convocaram, em 1889, uma reunião em Washington com a participação dos representantes dos Estados latino-americanos. Esta reunião, que se tornou um Congresso, tinha o objetivo de apresentar resoluções comerciais visando a ‘construção’ de ‘mercado comum’ entre as nações americanas. Podemos dizer, então, que a partir desse congresso os Estados Unidos iniciaram o que podemos chamar, penso, de ‘uma mentalidade imperial moderna’.

[...] Em 1889, por iniciativa do Secretário de Estado James Blaine, realiza--se em Washington, um congresso denominado “Congresso Geral Pan-americano, destinado a sancionar diversas resoluções, tendentes à manutenção da paz e ao fomento do progresso continental, congresso no qual tomam parte delegados de quase todos os Estados

⁶⁶ A base do tratado definitivo de limites, o “uti possidetis” de 1810 – fórmula diplomática que concede a posse da terra a um país fundado por ele e com efetiva ocupação – porque não pôde certificar-se de quais eram esses limites, e não está habilitada para asseverar se a adoção do uti possidetis não prejudicará o Império em outras demarcações (Conf. FILHO. As Fronteiras do Brasil. 2013, p. 27).

da América. É proposta a formação de uma união aduaneira. O delegado da Argentina, no entanto, Sáenz Peña, combate, porém, a ideia, por verificar que há intenção de beneficiar os produtos americanos em detrimento dos produtos europeus; afirma que a América deve manter e desenvolver as relações com todos os Estados; e declara que, à doutrina Monroe, baseada na fórmula “a América para os americanos” urge substituir a concepção mais vasta de “a América para a humanidade” [...] (MATTOSO, 1957. p. 312, 313).

Mesmo que as expectativas apresentadas nesse congresso, chamado de Congresso Geral Pan-americano⁶⁷, não tenham produzido unanimidade em relação às propostas americanas esperadas, supõem-se que os Estados Unidos possam ter, também, ‘ventilado’ a ideia de procurar clientes fora dos seus limites geográficos. Isto porque, se acreditava que os Estados Unidos seriam, também, uma nação ‘eleita por Deus’ e que deveria se portar como os ‘guardiães do seu continente’.

Por conta desse ideal, os Estados Unidos da América buscaram, principalmente na Europa e África, estabelecer uma relação mercantil, e, para tanto, lançam mão da proteção de sua Marinha de guerra para que seus produtos, excedentes, tivessem sua comercialização efetivamente salvaguardada. Essa pretensão se estendeu à exportação, também de produtos mecânicos e agrícolas.

Segundo Schoultz (2000), foi no final do século XIX que os Estados Unidos, influenciados pela oportunidade de se ter a força, através da Marinha de Guerra, como subsídio de incremento da sua política externa, despertam para a necessidade de se ter um complexo industrial militar para que suas ações de política expansionista pudesse ter êxito. A ideia era estabelecer uma expansão comercial, mas para esta empreitada os Estados Unidos precisariam ter garantias.

[...] A constituição de uma grande marinha de guerra também aumentava a tentação de recorrer à força como instrumento de política

⁶⁷ Ressalva-se que Primeira Conferência Geral Pan-americana era conhecida como Conferência Internacional Americana foi realizada em Washington, D.C., de outubro de 1889 a abril de 1890, com o objetivo de discutir e recomendar para adoção dos respectivos governos um plano de arbitragem para a solução de controvérsias e disputas que possam surgir entre eles, para considerar questões relativas ao melhoramento do intercâmbio comercial e dos meios de comunicação direta entre esses países, e incentivar relações comerciais recíprocas que sejam benéficas para todos e assegurem mercados mais amplos para os produtos de cada um desses países. Referência: © Copyright 2020 OEA; <http://www.oas.org/pt/>. Consulta em 05/03/2020.

externa [...] para apoiar uma política externa vigorosa, e uma política externa vigorosa para dar ocupação e assegurar mais crescimento para nossa frota de guerra. Encontramos estas forças inclinadas a excitar a ambição do povo americano sempre que uma oportunidade de aquisição de territórios estrangeiros surge à vista [...] É difícil para uma nação ideologicamente comprometida com a autodeterminação (e oposta à incorporação de culturas estrangeiras) justificar a aquisição de um império. Gerações anteriores nunca haviam tido necessidade de se debater com esta contradição, pois a população esparsa do Oeste havia tido a oportunidade de expansão e autodeterminação: povos “absorvidos” eram ou confinados em reservas ou dominados por imigrantes da Europa do norte e então contemplados com a autodeterminação através da condição de estado. Nem reservas nem absorção eram opções para a densamente povoada América Latina, contudo, e foi aí que funcionários em Washington depararam-se pela primeira vez com uma tensão entre o tradicional compromisso com a autodeterminação, de um lado, e o desejo comum de usar o novo poder da nação para expansão comercial, de outro. A administração desta tensão tornou-se uma questão central de discussão pública nas décadas de 1890 e 1900, e a questão central das relações EUA-América Latina [...] (SCHOULTZ, 2000. p. 109 -110).

Depois de alguns enfrentamentos internos, cumpre-se dizer que os Estados Unidos da América, segundo Chaunu (1969), em seu movimento expansionista e após ter enriquecido com a Luisiana⁶⁸ que era uma área multicultural e ao mesmo tempo rica em minérios, procurou alargar suas fronteiras. Para Mattoso, a Doutrina Monroe manteve seus objetivos até a ‘Guerra da Secessão’⁶⁹.

O interessante é que os impasses civis não impediram os Estados Unidos da América em continuar com suas pretensões de se fazer cumprir seu caminho político para alcançar o *status* e ‘guardiães do seu continente’. Para tanto, se impuseram formando novas companhias a partir dos investimentos feitos pelos imigrantes que adquiriram terras e exploravam minas, bem como a exploração de jazidas de petróleo.

Por conta disso, novos milionários, que reuniam quantias absurdas, fizeram com que a população passasse a depender dos salários modestos pagos por suas companhias. No entanto, em 1893, relata Mattoso, uma crise econômica devastou os Estados Unidos

⁶⁸ A Luisiana era um território explorado pelos franceses e foi vendida aos Estados Unidos em 1803.

⁶⁹ Guerra da Secessão foi uma batalha travada entre os Estados do Norte e os Estados do Sul. As implicações partiram por conta das divergências religiosas, políticas e econômicas. Os nostalgos industriais e manufatureiros eram protestantes, federalistas e partidários com um protencionismo rigoroso, mantido mediante a elevação das taxas aduaneiras; os sulistas, agricultores e fazendeiros, eram, em grande parte, católicos, defensores da autonomia dos Estados e advogados do livre-cambismo, ou seja, da supressão dos direitos alfandegários, que sobrecarregavam os produtos manufaturados, que recebiam da Europa. (MATTOSO, 1957. p. 339).

fazendo com que muitas fábricas fossem paralisadas levando os trabalhadores estadunidenses ao desemprego.

[...] Embora o crescimento geral fosse considerável, os anos do boom pós-guerra civil foram pontuados por severas recessões. A Economia entrou em parafuso quase que imediatamente após a guerra civil, quando o império financeiro de Jay Cooke desmoronou; vieram, então, as depressões de 1873 a 1878, 1882 a 1885 e 1893 a 1897. Devido ao fato de cada uma dessas quedas ter arruinado as carreiras de mais do que uns poucos políticos, praticamente todas as figuras públicas desenvolviam uma explicação favorita e propunham uma cura. Alguns enfocavam o ‘subconsumo’ dos trabalhadores dos E.U.A, cujos baixos salários não lhes proporcionava o poder de compra suficiente para justificar altos níveis de produção, enquanto outros ao contrário, identificavam a ‘superprodução’ como a culpada – quando as fazendas e fábricas cada vez mais eficientes da nação haviam produzido mais do que podia ser vendido, a produção parava até que o excedente fosse absorvido pelo mercado. Embora em cada caso, produtos ficassem nas prateleiras sem serem vendidos enquanto trabalhadores ficavam em casa desempregados [...] (SCHOULTZ, 2000. p. 107).

Para Schoultz (2000) é nesse momento que o capitalismo se fortaleceu nos Estados Unidos, e por conta dessa crise organizou e lançou o que fatalmente se pode chamar de especulações, ou duas táticas, sendo cada uma, em sua expectativa, diferente da outra: a primeira seria o incentivo aos chamados sub-consumistas a focarem na necessidade de aumentar seus salários; a segunda, seria responsabilidade dos super-produtores focarem no desenvolvimento de estratégias em busca de novos mercados.

Esta lógica, penso, fez com que os Estados Unidos voltassem os olhos para os Estados latino-americanos, que produziam produtos que os Estados Unidos não produziam como, por exemplo, café, ou açúcar, – este último era produzido nos Estados Unidos, mas em quantidade insuficiente para atender a demanda interna – e os vendessem, de qualquer modo ao seu mercado consumidor. Por essa estratégia e com métodos apropriados, os Estados Unidos, segundo Schoultz, fizeram surgir um mercado que abasteceria as manufaturas estadunidenses, que se mantiveram em funcionamento e, ao mesmo tempo, revigorariam o mercado interno pelo consumo desses produtos, naquele momento, industrializados. Em contrapartida, os Estados Unidos venderiam,

aos latino-americanos, maquinários que facilitariam uma maior produção agrícola e a possível formação de indústrias.

Para Mattoso é nesse período que o imperialismo estadunidense se inicia com a chamada ‘diplomacia do dólar’. Isto é, seria a intervenção estadunidense em alguns países latino-americanos financiando empresas agrícolas, indústrias, ferrovias às quais os Estados Unidos se prontificariam a custeá-las em troca de pagamentos facilitados ou penhora econômica. Ademais, a proposta incluía o envio de técnicos, dirigentes e engenheiros que organizariam essas edificações e preparariam cursos para que as máquinas fossem operadas. Com isso, os Estados Unidos conseguiriam minimizar a atuação do comércio europeu na América Latina. Mas penso que não era somente isso: deve-se levar em conta que a ‘diplomacia do dólar’ não se restringiria apenas à intenção de comércio com a América Latina. Penso que a intenção de exclusividade nas transações comerciais, junto a América Latina, tornaria esta, a ‘incubadora’ de um negócio amplo que pudesse levar o dólar além do reduto latino-americano.

Para Zanatta (2017), as garantias necessárias para que o século XX fosse entendido como o século frutífero diante das investidas americanas, os Estados Unidos iniciaram a realização de seu desejo de se tornarem guardiães do Continente travando uma guerra contra a Espanha pela conquista de Cuba⁷⁰ e Porto Rico. Essa guerra representou, com a vitória dos Estados Unidos, a erradicação do império espanhol na América Latina e, conseqüentemente, o início da expansão imperialista estadunidense. O agravante, relata Zanatta, é que mesmo reconhecida como Estados por Washignton após sua independência, Cuba e Porto Rico tiveram que conviver com intervenções constantes dos Estados Unidos na política e decisões internas.

Através de sólidos investimentos, os Estados Unidos intervieram também no Panamá, onde em 1903 os soldados estadunidenses, apoiando o movimento nacionalista, conseguiram promover a independência do Panamá da Colômbia. Deve-se ressaltar que essa ajuda custou ao Panamá à concessão de se construir um canal em seu

⁷⁰ A referência à Cuba sugere uma explicação pelo viés que agrupa dois motivos: o primeiro é que em 1898, enquanto se desenrolava em Cuba a guerra de independência da Espanha conduzida pelos patriotas locais, o governo de Washignton decidiu intervir militarmente para promover a paz e, sobretudo proteger os interesses estadunidenses. Ou seja, a ideia de estabelecer e proteger a segurança em Cuba essa ideia foi sancionada pela emenda Platt, – por ter sido sugerida pelo senado a partir dos artigos elaborados pelo então o Secretário da Guerra Elihu Root em 1901 – que estabelecia o direito dos E.U.A. intervirem na ilha, para protegê-la; o segundo motivo, sobretudo foi a limitação imposta pela emenda Platt aos direitos do Estado cubano de contrair dívidas livremente, ou fazer aliança internacional que ameaçasse a segurança dos Estados Unidos (ZANATTA, 2017. p. 98).

território, inaugurado em 1914, que interligou os dois oceanos, Atlântico e Pacífico, pelo qual permitiria, também, que os Estados Unidos expandissem seu comércio até a Ásia.

[...] O ‘big stick’ de Roosevelt funcionou com eficiência quando a Alemanha insinuou a ocupação de Venezuela se não lhe fosse paga determinada dívida e, ainda com maior eficácia, no caso do Canal de Panamá. Neste assunto do istmo seu procedimento se caracterizou por uma desenvoltura que chocou a opinião pública continental. (VIANNA, 1922. p. 22) [...] à revelia do senado e sua resposta é de antologia: – “sim, teríamos ganho um grande número de discursos notabilíssimos, meio século de discussões e depois, talvez, o Canal. Preferi ter primeiro o Canal e o meio século de discussões depois. Agora em vez de discutir o canal antes de que esteja construído, o que teria sido muito mais prejudicial, discutem a mim...uma discussão à que assisto com benévolo interesse” [...] (COSTA, 1960. p. 203)⁷¹.

A estratégia de ser solidário aos problemas internos de cada Estado latino americano possibilitou, ainda, que os Estados Unidos da América tivesse acesso, também, à Nicarágua, à república Dominicana, ao Haiti e à Guatemala, tendo como elemento principal de acesso a divulgação dos serviços que vinham prestando aos Estados em formação, “ora através dos sólidos investimentos das multinacionais agrícolas e minerárias; ora através da intensificação da propaganda cultural e das missões protestantes, ou, ainda, através das crônicas intervenções dos *marines* para manter a ordem, sempre precária, nos pequenos e em geral pobres países da região” (ZANATTA, 2017. p. 97).

O que se percebe é que com quase um século de existência a doutrina Monroe, à época, sob os cuidados do presidente Theodore Roosevelt (1858-1919), tem seus desdobramentos em curso. Nesse sentido, toma forma a ideia de que os Estados Unidos da América se ‘auto atribuíram’ o título de escolhidos, ou predestinados a cuidarem dos seus limites, bem como das fronteiras meridionais próximas. No entanto, alguns latinos

⁷¹ Fiz questão de referenciar as proposituras do chamado ‘big stick’, que passou a ser visto como período, pois como forma política utilizada por Roosevelt, chegou a trinta intervenções militares promovidas pelos Estados Unidos na área centro-americana e caribenha nos primeiros trinta anos do século XX; às vezes breves, mas em outras duravam décadas como no caso da Nicarágua ou no Haiti. Em alguns casos o objetivo foi por fim as guerras a desordem. Para tanto, impôs que um partido fosse fiel a Washington para proteger as propriedades estadunidenses; e outros as intervenções militares tinham cunho políticos e pedagógicos expressando uma clara intenção paternalista lançando bases institucionais de Estado e administrações econômicas mais sólidas e racionais. Inspiração: (ZANATTA, 2017. p. 116-117).

americanos, que entendiam ser os Estados Unidos possuidores de uma tutela que lhes não cabia, decidiram lutar contra suas intervenções dentre os quais se destaca José Martí⁷², segundo Zanatta, pai da chamada segunda independência cubana.

Segundo Costa (1960), foi nesse ambiente de aparente sucesso de novas conquistas vividas pelos Estados Unidos que se realizou a segunda Conferência Pan-americana, dessa vez, na cidade do México entre os dias 02 de outubro de 1901 e 31 de janeiro de 1902 com a participação de dezenove nações.

Na agenda dessa segunda Conferência se discutiu a possibilidade de se arbitrar sobre os critérios adotados à política de exportação, acerca da extradição de criminosos, sobre o intercâmbio de publicações, ações e ampliação do banco interamericano, sobre assuntos referentes à unificação de procedimentos aduaneiros, ferrovia intercontinental, patentes e marcas de fábrica, empenho na luta contra o anarquismo e, por sugestão brasileira, a codificação do direito internacional americano. Nessa conferência, além dos assuntos agendados, tratou-se, também, do cultivo e produção de café, bem como da capacidade de abastecimento do continente através desses e outros produtores: o Brasil, que era o maior produtor latino americano, bem como o Peru, México, Costa Rica, República Dominicana, Honduras, Nicarágua e Venezuela.

Antes de abordar a Terceira Conferência Pan-americana em 1907, vou me reportar a uma das prerrogativas usada pelo “primeiro Roosevelt”:

[...] Ele não cansava de afirmar que a maior aspiração de seu governo era a de cooperar no sentido de eliminar no mundo os pontos de atrito. Assim, interveio como pacificador na guerra russo-japonesa e também , com o seu “big stick”, na Conferência de Algeiras, onde prestou grande serviço a Paz mundial [...] (COSTA, 1960. p. 203).

Nesse sentido, entende-se, penso, que Roosevelt prosseguiu, com sua trajetória de governabilidade, usando seu ‘grande bastão’, inclusive sendo visto como o

⁷² José Martí (1853-1895), poeta, escritor e patriota cubano, considerado pai da independência, sucumbira em combate contra as tropas espanholas. Teorizou sobre a necessidade de conciliar em Cuba a revolução nacional com a democrática sendo um crítico aguerrido contra os regimes oligárquicos do continente. Idealista de um processo nacional com as bases estabelecidas na sociedade civil. Foi o fundador do Partido Revolucionário Cubano fundado em 1892 (ZANATTA, 2017. p. 99).

pacificador da guerra russo-japonesa, bem como na conferência de Algeiras⁷³, pela qual foi um dos responsáveis pela paz mundial. Isso lhe conferiu o prêmio Nobel da Paz em 1906.

A terceira Conferência Pan-americana se realizou, sob um clima de desconfiança, no Brasil⁷⁴, especificamente no Rio de Janeiro de 21 de julho a 26 de agosto de 1907. O interessante, segundo Costa, é que nessa conferência a agenda da segunda conferência se repetiu, porém com duas novidades. A presença do Secretário de estado dos Estados Unidos Elihu Root, que discursou na abertura da Conferência Pan-Americana. Seu discurso, na abertura da Conferência, que, em tese, abrandou a

⁷³ A conferência de Algeiras iniciou-se em 16 de Janeiro de 1906 e terminou em 7 de abril do mesmo ano, e tinha como objetivo estabelecer um conjunto de acordos sobre as questões do Império Xerifino, onde as diversas potências estrangeiras tinham interesses particulares e, ao mesmo tempo contraditórios. Contudo, resolveram assim a primeira crise marroquina ou a questão marroquina. A Conferência ocorreu na cidade de Algeiras, em Cádiz. Esse lugar foi relevante para a Espanha, e decepcionante para a Alemanha pelo que houve aceitação em pé de igualdade com outras nações. Treze potências europeias e os Estados Unidos da América concordaram em realizar essa conferência internacional sob as seguintes bases: a) Soberania e independência do sultão; b) Integridade de Império; c) Igualdade econômica para todos os países; d) Acordo internacional para a introdução de reformas econômicas e políticas; e) Reconhecimento da situação criada na França pela proximidade da Argélia com o Império Marroquino (anexação da Argélia à República francesa). A leitura dessas regras deixou claro que, apesar dos resultados, a conferência desenvolver-se-ia no âmbito das teses alemãs sobre Marrocos. Deve-se mencionar que em 1880, a Convenção de Madri havia assegurado a independência ao sultanato. Apesar disso, o Marrocos continuou a ser o pomo da discórdia entre as potências europeias, em razão das suas riquezas naturais. Todavia, o Império Alemão mantinha intensas relações comerciais com o Marrocos. Apesar das desavenças entre as potências coloniais França e Inglaterra, em relação à região, Berlim aproveitava essa desavença para estabelecer relações comerciais; para Alemanha, vantajosa. Essa situação mudou em 1904, após a criação da Entente Cordiale pela França e pela Inglaterra. Nesse acordo foram esclarecidas várias desavenças entre os dois países com relação a diversos territórios espalhados pelo mundo. Ressalva-se que o principal ponto do acordo, que dizia respeito à divisão do norte da África, coloca o Egito na esfera de interesses de Londres, e Marrocos, na de Paris. Ademais, à época, houve uma "penetração pacífica" nessas regiões. A Alemanha, porém, viu suas relações comerciais ameaçadas pelo pacto franco-inglesa. (CEBALOS. G. T. A questão marroquina. Universidad Complutense de Madri – tese de doutorado, 2013. P. 64, 65); HOUASS I. A Conferência de Algeiras de 1906: a posição portuguesa face à questão marroquina. Universidade de Lisboa – tese de doutorado, 2016. p. 67) & El Protectorado español en Marruecos a los 100 años de la firma del Tratado: Fondos documentales en la Biblioteca Islámica Félix M^o Pareja; Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación 2012.

⁷⁴ [...] Em novembro de 1905, em uma reunião da Junta Governativa do Bureau Internacional, a Costa Rica, apoiada pelos Estados Unidos e pelo México, propôs que a Terceira Conferência fosse realizada na América do Sul. E em 6 de dezembro, apesar da oposição da Venezuela e da Argentina, a Junta escolheu o Brasil. Vinte e um Estados, incluindo agora Cuba e Panamá (independente desde 1903), foram convidados a comparecer à conferência do Rio de Janeiro (e a todas conferências subsequentes), mas a Venezuela e o Haiti não enviaram representantes [...] Na Conferência do Rio, foi acordado que o Bureau Internacional devia ter uma sede própria. Financiado por Andrew Carnegie e pelo governo dos Estados Unidos, que também forneceu o terreno entre a Casa Branca e o Departamento de Estado (simbolizando a dominação dos Estados Unidos sobre o sistema interamericano), o edifício começou a ser construído em 1908. Foi inaugurado em 1910, às vésperas da Quarta Conferência Internacional dos Estados Americanos, em Buenos Aires, na Argentina [...]. Conforme: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CONFER%C3%80NCIAS%20PAN-AMERICANAS.pdf> : consulta em 05/12/2019.

desconfiança que os Estados latinos americanos tinham em relação as intervenções dos Estados Unidos: e uma pauta referente à Doutrina Drago⁷⁵.

[...]“Não desejamos vitórias senão as da paz; território senão o nosso; soberania alguma, a não ser a soberania sobre nós mesmos. Não reclamamos direitos, nem privilégios, nem poderes, se não os que livremente reconhecemos a cada República Americana. Desejamos aumentar a nossa prosperidade, expandir o nosso comércio, crescer em riqueza...para atingir estas finalidades, não é derrubar os outros e valer-nos de sua ruína, mas ajudar a todos os amigos a alcançarem a prosperidade geral e a riqueza comum, para que juntos possamos tornar-nos maiores e mais poderosos [...]” (COSTA, 1960. p. 204).

O interessante, no entanto, é que o discurso do Secretário norte americano Elihu Root, em plenária, causou comoção intensa entre os participantes e, por conta desse discurso, certamente uma atmosfera de esperança, em relação ao resgate da autonomia para as nações latino-americanas, renasceu. Ademais, quando José Maria da Silva Paranhos Júnior, Barão do Rio Branco, mesmo sendo este de índole liberal era, sobretudo, moralmente, admirador da doutrina positivista, à época Ministro das Relações Exteriores do Brasil, se manifestou a favor, quando em sua fala apresentou as diretrizes brasileiras em relação à política internacional.

[...] Trabalharemos sempre para estreitar as nossas boas relações com as nações do nosso continente e aos países da Europa a que sempre nos ligaram e hão de ligar tantos laços morais e tantos interesses econômicos, só desejamos continuar a oferecer as mesmas garantias que lhes temos dado até hoje, o nosso constante amor à ordem e ao progresso [...] (COSTA, 1960. p. 205).

⁷⁵ A ideia seria latinizar o ‘monroismo’, posto que essa doutrina condenaria a intervenção armada ou ocupação de território como recurso da cobrança de dívida. Luis Maria Drago, Ministro das Relações Exteriores da Argentina, propusera o aprimoramento do conteúdo da Doutrina Monroe a partir de uma perspectiva regional. Em agosto de 1907, o teor da sua proposta, que se tornou a Doutrina Drago, foi bastante debatido na Conferência Pan-Americana realizada no Rio de Janeiro. Nela, deliberou-se que o assunto deveria ser debatido em Haia, de forma que proporcionasse os meios para que os desentendimentos acerca de dívidas entre países fossem resolvidos do modo pacífico. No mesmo ano, Drago foi um dos quatro delegados argentinos que compareceram à II Conferência de Paz, em Haia. Nela, a delegação norte-americana propôs sua incorporação ao ordenamento internacional, mas de maneira modificada, ao instituir que a utilização de força poderia ser feita, desde que o país devedor se recusasse a submeter-se à arbitragem, ou, sendo esta aceita, tumultuasse as negociações, ou, por último, não aceitasse cumprir a decisão. Deve-se ressaltar, no entanto, que a proposta estadunidense não se referia, apenas, à dívida pública, mas a débitos de maneira geral. Com pequenas adaptações, ela seria aprovada em 27 de agosto de 1907 e, desse modo, incorporada ao direito internacional. (Página 2014) & (<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/DOUTRINA%20DRAGO.pdf>. consulta em 05/12/2109).

Segundo Costa, a terceira Conferência Pan-Americana realizada no Brasil deveria deliberar sobre as recomendações apresentadas na Conferência no México, todavia, isso não aconteceu. Supunha-se que em sendo deliberadas, penso, haveria uma divisória política do Continente, pelo menos, atribuiriam às reuniões próximas uma assembleia que se seguiria no processo de independência e autonomia dos Estados latinos americanos em duas concepções: autonomia de Estado e desenvolvimento econômico. No entanto, essas concepções ainda não se ajustavam, penso, às prerrogativas políticas dos Estados Unidos da América, por isso, não foram assuntos de pauta.

Para Zanatta, essa forma de lidar com as questões políticas e econômicas já não eram aceitas, pacificamente, pela maioria dos Estados latino-americanos. Nesse sentido, algumas organizações passaram a pensar em romper com os ideais liberais americanos. Isto porque, o liberalismo já enfrentava circunstâncias políticas que não mais se inspiravam nas bases teóricas do Iluminismo. As ações arbitrárias, mormente as impostas pelos Estados Unidos da América, faziam com que os admiradores, bem como alguns representantes e políticos das nações latino-americanas rejeitassem a política do governo dos Estados Unidos.

[...] Todos esses elementos tiveram suas bases lançadas precisamente no início do século XX, no mesmo momento em que a maioria dos demais países começava a descer a ladeira que levava ao declínio liberal e à impetuosa emergência do nacionalismo. Essa era a realidade que se apresentava, não obstante o Uruguai do século XIX não mostrar nenhum sinal de que teria um futuro diferente daquele dos outros países, com os quais, na verdade, tivera em comum a experiência das frequentes guerras civis entre caudilhos e o bipartidarismo elitista [...] (ZANATTA, 2017. p. 102).

Penso, então, que essa ‘nova’ intenção de condição política aspirada por um grande número de nações latino americanas trouxera certo desconforto ao projeto de liderança estadunidense que, sempre embasada na doutrina Monroe, tentava fazer valer as prerrogativas que o levassem a pensar que tinham o ‘dever’ de ser o protetor das Américas. Isto porque, aliado a essa condição desconfortável, o Uruguai, através de José

Batlle y Ordoñez⁷⁶, por exemplo, foi responsável por reformas, também com proposições políticas, mas a partir das que tinham bases sociais e não econômicas.

Entende-se, então, que essa insatisfação, conforme relata Williamson (2016), foi porque a exposição à economia proposta pelos Estados Unidos da América na primeira década do século XX, pela qual, de forma desproporcional, havia contemplado, apenas, a elite liberal como as elites crioulas brancas, por exemplo, que se tornaram proprietárias das suas próprias casas e, sobretudo tinham participação direta, de forma lucrativamente compensável, na economia mundial. Todavia, os que eram vistos como membros das sociedades latino-americanas mantiveram-se, sem qualquer participação no que o capitalismo proporcionou como revolução burguesa, nas mesmas condições econômicas e financeiras.

[...] O modo de atuação dos crioulos brancos nos seus países era em tudo semelhante ao dos seus antepassados desde os tempos da Conquista: a política assentava na ‘patronagem’ e em negociações informais entre detentores do poder e os seus clientes. A fazenda, com suas vastas terras e mão de obra cativa, dominava, mais do que nunca, a economia, e continuava a ser a principal fonte de estatuto. Por tudo isto, a sociedade permanecia rigidamente patriarcal, estratificada segundo linhas raciais e econômicas [...] (WILLIAMSON, 2016. p. 325).

Diante dessa condição é possível, então, entender que as prerrogativas que proporcionaram o crescimento econômico, que tornaram a Economia não só a referência de desenvolvimento social, bem como a capacitou de ser autossustentável em suas próprias determinações. Mas isso não produziu, mesmo com todas as inferências políticas, qualquer apoio dos admiradores, latinos, do liberalismo, como, por exemplo, em Simon Bolívar, e outros que lutaram em busca de libertação, liberdade e independência das suas nações.

Em sendo assim, penso, a história Latino Americana deve, em princípio, ser registrada com os agravantes que a política externa praticada pelos Estados Unidos estabeleceu. Isto porque, os países latinos americanos foram expostos à própria estrutura econômica estadunidense e, conseqüentemente, a mundial, e essas exposições não

⁷⁶ Político que dominou a história uruguaia nos primeiros vinte anos do século XX, ocupando em duas ocasiões a presidência da República. Com efeito, ele foi o primeiro no seu país e no continente a ampliar as bases sociais [...] adotou o sufrágio universal, que depois seus sucessores nos anos 20 e 30 estenderam às mulheres. Ademais, a partir de 1905, reconheceu os direitos de greve e de sindicalização dos trabalhadores urbanos, sujeitos à violência de restrições (ZANATTA, 2017. p. 102).

produziram qualquer significado, ou qualquer alteração, no comportamento das elites burguesas. Nesse sentido, justifica-se o registro de Williamson (2016), no qual revela que a preocupação dessa política se reservava, apenas, à obtenção de lucros negociados em um mercado exclusivamente propício à manutenção dos monopólios capitalistas estadunidenses.

Mas mesmo diante dessa exposição das intenções dos Estados Unidos, a interferência da política estadunidense não parava de articular seus ideais ‘monroístas’. Para tanto, foi convocada a quarta Conferência Pan-americana aos doze dias do mês de julho de 1910, e esta aconteceu em Buenos Aires na Argentina. Ressalva-se, segundo Costa (1960), que nessa conferência haveria comemoração pelo primeiro centenário de emancipação das colônias espanholas, – que eram divididas em quatro vice-reinos: nova Espanha, formado pelo México e parte dos Estados Unidos; nova Granada, formado pelo atual território do Colômbia, Panamá, Equador; Peru, correspondente ao Peru e Rio da Prata, formado pelos territórios equivalentes à Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia; as capitânicas-gerais, equivalentes aos territórios Cuba, Guatemala, Venezuela e Chile – todavia, nenhuma menção ou moção comemorativa foi referenciada na conferência.

A pauta apresentada nessa conferência foi a mesma indicada pelos Estados Unidos na segunda conferência realizada no México em 1901. Ou seja, a insistência em discutir arbitramento, luta contra o anarquismo, intercâmbio de publicações, unificação de serviços aduaneiros, extradição de criminosos, criação do banco interamericano, patentes e marcas de fábricas e a codificação do direito internacional americano. Este último foi o que sobressaiu e, por isso, todas as discussões foram apresentadas em nível acadêmico. Quer dizer, não houve discussões ou apresentações de proposituras políticas. Penso, na verdade, que essa era a política estadunidense: não permitir discussões, a partir de uma plataforma política, que confrontasse as expectativas do processo de desenvolvimento, em curso, estabelecido pelo governo estadunidense que se baseava na organização de uma economia que possibilitasse e salvaguardasse o seu próprio crescimento.

Costa (1960) afirma que dezoito países compareceram a essa conferência, apenas a Bolívia, que estava em disputa com o Chile, Paraguai e com a própria Argentina, anfitriã do evento, não compareceu. Ressalva-se, no entanto, que mesmo sendo a Argentina anfitriã desse evento, esta reservava, particularmente, pretensões

contrárias às estabelecidas pela doutrina Monroe. Todavia, qualquer discussão que pudesse contrapor essa doutrina não era pautada e nem debatida.

[...] Uma moção reconhecendo e aplaudindo a Doutrina Monroe que Nabuco esboçara antes de sua morte nem sequer foi debatida. As discussões centraram o foco, como de hábito, na arbitragem, comércio e questões técnicas, tais como marcas, direitos autorais e patentes. Porém algum progresso foi feito na saúde pública e, como resultado dos esforços do advogado chileno Alejandro Alvarez, no direito internacional interamericano. Na Conferência de Buenos Aires, a União Internacional das Repúblicas Americanas mudou de nome, passando a se chamar União de Repúblicas Americanas, e o Bureau Internacional, seu secretariado, foi rebatizado de União Pan-Americana[...]conforme:(<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CONFER%C3%80NCIAS%20PAN-AMERICANAS.pdf>. p. 7).

O Brasil, por sua vez, apresentou uma proposta que, em sendo aprovada, daria à Doutrina Monroe o *status* e o regimento, ou ‘norma política continental’, pelo qual todos os países do Continente americano deveriam seguir:

[...] O largo período decorrido desde a declaração da Doutrina Monroe habilita-nos a reconhecer nela um fator permanente da paz externa do continente americano. Por isso, festejando os primeiros esforços para sua independência, a América Latina envia à grande irmã do norte a expressão do seu reconhecimento por aquela nobre e desinteressada iniciativa de tão grande benefício para todo o novo mundo [...] (COSTA, 1960. p. 205-206).

Esse esboço, apresentado pelo delegado brasileiro, foi impugnado por algumas delegações presentes e, desconfortavelmente, o Brasil decidiu, em uma reunião emergencial com seus próprios delegados, não apresentar a moção. Mas o que chamou atenção, realmente, nessa conferência foi uma quebra de protocolo quando o delegado da República Dominicana discursou afirmando que “os resultados das várias conferências Pan-americanas, não tinham aspecto continental, nem contextura da época, nem o selo da posteridade; assim ao nos separarmos-nos ficaremos quase tão desunidos quanto já o éramos.” (COSTA, 1960. p. 206). Apenas como informação, devo ressaltar que a República Dominicana não foi convidada a participar da primeira conferência Pan-americana, na qual participaram dezessete repúblicas hispano-americanas e o império brasileiro.

O que se entende, penso, é que nesse caminho, denominado de ‘conferência pan-americana’, por onde a ideologia capitalista desconstruía qualquer estrutura política que

pudesse contrapô-la, o processo estadunidense de expansão e dominação sobre a América Latina prosperava. Isto porque, simplesmente, se utilizava de expedientes, e discursos, que eram correlatos às expectativas políticas dos Estados latinos, mas não correspondentes às intenções reais dos Estados Unidos. Contudo, penso que, mesmo com todo o domínio existente e em fase de aceitação, que os Estados Unidos já possuíam, se configurava um conjunto de fenômenos que passou, em princípio, a preocupar essa ordem expansionista: a revolução mexicana (1911-1917).

Para Zanatta, a revolução mexicana⁷⁷, que ocorreu entre os anos de 1911 e 1917, foi produto de três fenômenos distintos, sendo o terceiro, penso, desdobramento do segundo: o primeiro pode-se chamar de revolução política, pois se originou a partir de uma exigência promovida pela elite liberal de democratizar o regime comandado pelo general Porfírio Díaz (1830-1915); o segundo, penso, foi emblemático por ser cultural, pois buscou a revalorização da cultura indígena e a necessidade pela reforma agrária. Ou seja, segundo Zanatta (2017), redistribuição das terras aos camponeses, considerando que por mais de três décadas, o porfiriato, ou ditadura porfirista, apoiou as grandes empresas, as ‘ordens’ e ‘congregações’ religiosas, que tinham poder político nas decisões políticas, e os latifundiários que, além de serem admiradores compunham a burguesia estadunidense; o terceiro, como desdobramento do segundo, foi a redistribuição das terras aos índios como parte da restauração de sua cultura, bem como concedeu posses aos camponeses. Nesse sentido, a revolução social se estabeleceu como um acerto de contas.

[...] Fruto de tantas e tão heterogêneas instâncias, a revolução não podia senão terminar com um compromisso entre os vencedores e as reivindicações daqueles que, mesmo derrotados, haviam imprimido uma marca radical de sublevação social. Seu desfecho foi a Constituição de Querétaro, de 1917, que, por um lado, acolheu os princípios liberais defendidos pelos exércitos vencedores, como liberdades individuais e a laicidade do Estado, imposta com medidas muito duras contra a Igreja e o seu papel social; por outro lado, introduziu princípios sociais e nacionalistas à época absolutamente inéditos na região, como a definição da nação como proprietária dos bens do subsolo e o lançamento das bases de uma reforma agrária [...] (ZANATTA, 2017. p. 111).

⁷⁷ Não julguei pertinente incluir, como referência, mas apenas como informação, o embate chamado de Guerra Mexicano-Americana o período em que o México foi derrotado pelos Estados Unidos e obrigado a ceder territórios que hoje correspondem ao Texas, Novo México, Arizona, Califórnia, Colorado, Utah e Idaho entre 1846 e 1848. Inspiração: (ZANATTA, 2017, 94).

Aqui, nesta parte dos escritos desta pesquisa, devo confessar que a revolução mexicana (1911-1917) me fez divagar, também, sobre outras ocorrências nas duas primeiras décadas do século XX que eclodiram em revoluções, manifestações, guerras, massacres que fizeram do mundo ‘palco’ de ideologias, onde cada uma delas, fundamentada em sua visão de mundo, defendeu necessidades, vontades, acertos, justiças, ajustes sociais, rejeições políticas, interações de liberdades culturais, equivalências salariais, interesses, direitos à propriedade, reformas, expropriações etc.

Para tanto, ressalva-se que minha divagação, a partir da revolução mexicana produziu uma observação: primeiro, a meu ver conscientemente, penso que nesse momento devêssemos nos reportar às referências políticas promovidas pelo processo de expansionismo estadunidense entendendo que essas políticas, por um tempo, foram ameaçadas no início da década de 1920. Nesse sentido, penso, ainda, que devemos reservar um espaço nessa pesquisa para tratarmos, pelos menos em parte, dos aspectos que culminaram num repensar, pelas ‘potências econômicas’ à época, no que a Revolução Russa de outubro de 1917 produziu.

Essa necessidade justifica-se pelo fato de haver registros relevantes na história constitutiva da América Latina, que indicam que houve algumas restrições às ‘relações de poder’ que, em outros continentes, devido à intervenção do Liberalismo e, conseqüentemente, da burguesia, produziram o que se pode chamar de ‘dogma econômico’ para o progresso. Este era o objetivo do processo político que indicava ser a Economia o agente precursor e alimentador do desenvolvimento social.

Em princípio, a nosso ver, deve-se fazer um curto recuo na história para mencionar a importância da Revolução Russa e a pertinência da condição política adotada por ela, pós-revolução, que subsidiou algumas questões políticas em algumas nações latino-americanas; em terceiro lugar, entender, a ontologia e os critérios que levaram os Estados Unidos da América a organizarem, em 1919, o Institute of International Education que funcionou como catalisador de projetos educacionais em nível internacional sob a direção e liderança de Nicholas Morray Butler, Elihu Root e Stephen Duggan que, ainda, nos incomodam em relação à organização da Educação Superior na América Latina (GOUVÊA, 2018. p.17).

Para tanto, precisamos voltar ao século XIX e dizer que ‘ele foi’, como espaço de tempo na história no qual o enriquecimento de muitas nações, afora os Estados

Unidos da América, europeias tais como Inglaterra, França, Alemanha, Áustria e junto a essas a Rússia, marcante. Esse enriquecimento foi possível, porque com a Revolução Industrial, ocorrida na segunda metade do século XVIII, muitos países se desenvolveram com a aplicação de novas tecnologias em suas indústrias, e foram se fortalecendo economicamente a partir da mecanização, industrialização e modernização de suas produções.

Na América Latina, por exemplo, Prebisch (1986) assevera que a realidade econômica foi desenvolvida e estabelecida pelo antigo sistema de divisão do trabalho⁷⁸ que se sofisticou no século XIX. Isto porque à América Latina foi dada a responsabilidade de produzir alimentos e matérias-primas para os parques industriais estadunidenses. Estes, por sua vez, se responsabilizariam em manter o trabalho como condição necessária para sobrevivência e a aquisição de bens e propriedades ao trabalhador que, em sua maioria, deixou seu habitat e economia familiar ou tiveram expropriações estabelecidas e, por isso, migrou para os grandes centros urbanos. No entanto, não se deve esquecer que “em matéria econômica, as ideologias costumam seguir com atraso os acontecimentos, ou mesmo sobreviver por um tempo a eles” (PREBISCH, 1986. p. 95).

Diante dessas condições Williamson (2016) afirma que a exposição à economia mundial nenhuma alteração significativa produzia qualquer condição diferente à vivida pela elite estadunidense e, em pequena escala, pela elite brasileira. Mas entende-se não pelo menos desconfiamos que antes da revolução de outubro, que mudaria a história do leste europeu e de todo o mundo, houve uma das maiores revoluções: a Revolução Mexicana. Todavia, a reverberação desse manifesto na América Latina não causou qualquer impacto na Europa. Mas fica inegável o fato que a partir de 1918, o México já se interessava pela relevância política e efeitos sociais que a Revolução de outubro causou na Rússia.

Em relação ao México, Meschkat (2017) nos relata que Emiliano Zapata escreveu em fevereiro de 1918 a seguinte carta a um amigo: “Nós e a justiça humana ganharíamos tanto se todos os povos da nossa América e todas as nações da velha

⁷⁸ A divisão do trabalho, que acontecia em função das características do homem, passa a ter como base as características das máquinas. Há crescente dependência do trabalho ao capital. Na medida em que não há mais necessidade de aptidões especiais, podem ser incorporados novos participantes ao mercado de trabalho, inclusive mulheres e crianças. (TEIXEIRA E SOUZA (Rev.adm.emp. Vol. 25 n° 4. S.P. Oct/Dez. 1985).

Europa compreendessem que a causa do México revolucionário e a causa da Rússia constituem uma causa de humanidade e o interesse supremo de todos os povos reprimidos⁷⁹” (MESCHKAT, 2017. p. 2). Nesse sentido, relata Meschkat, Zapata, na mesma carta, afirma haver referências de sincronia entre a revolução agrária mexicana e o movimento trabalhista russo.

O movimento anarquista mexicano enxergava na revolução russa uma oportunidade de mudar a história do mundo. Para ele as pessoas exploradas pelas indústrias e, de alguma forma, sem perspectiva de oportunidade a uma vida social que pudesse apontar melhores condições no futuro, tinham a oportunidade de se levantar e contestar os poderes constituídos.

[...] a ação grevista nas cidades nas décadas de 10 e de 20 alarmou os políticos tradicionais. A sua primeira resposta foi a repressão: as greves foram vergadas recorrendo à violência policial e as numerosas detenções, com dirigentes sindicalistas presos e trabalhadores estrangeiros deportados. Em 1917 – 20 registrou-se uma imensa agitação do proletariado por toda América Latina, numa reação tardia à inflação e aos salários baixos que atingiram as classes urbanas durante a Iª. Guerra Mundial. À medida que as hostilidades internacionais iam cessando, a indústria reanimava-se e a crescente procura de mão de obra colocava os sindicatos numa situação mais forte: os trabalhadores reivindicavam salários mais elevados e melhores condições de trabalho, de certo modo inspirados pelos exemplos das revoluções russas e mexicana [...] (WILLIAMSON, 2016. p. 329).

Na Argentina, por exemplo, a Revolução Russa de outubro se fez sentir muito mais do que em outros países da América Latina. Isto porque, a Argentina era um reduto de imigrantes europeus, mormente os nascidos na Itália, Espanha e, numa quantidade menor, Alemanha, Inglaterra e Rússia e esses influenciaram os movimentos operários no país e, com isso, a Argentina passou a fomentar a possibilidade do seu ingresso às prerrogativas políticas comunistas (MESCHKAT, 2017).

[...] Em 1916, os debates internos do Partido Socialista, fundado em 1896, eram dominados pelo ingresso da Argentina na guerra ao lado da Tríplice Entente (Inglaterra, Rússia e França), contra os Poderes Centrais (Alemanha e Império Austro-Húngaro), decisão do governo apoiada pela liderança reformista da agremiação. A oposição dentro do próprio partido – que, de modo análogo aos adversários bélicos na Europa era contrária à participação do país em uma guerra imperialista – cindiu-se e resultou na fundação do Partido Socialista Internacional

⁷⁹ Segundo Klaus Meschkat, esse discurso de Emiliano Zapata foi citado em *La Internacional Comunista em México: los primeros tropiezos*. (MESCHKAT. 2017. p. 2).

que, depois da Revolução de Outubro, foi a célula germinal do Partido Comunista na Argentina [...] ((MESCHKAT, 2017. p. 2).

Diante dessas novas composições políticas surgiu o que se pode chamar de ‘Movimento Global de Renovação’⁸⁰. Esse movimento despertou alguns intelectuais progressistas que produziram literaturas que influenciaram não somente o Partido Comunista⁸¹, mas, também grande parte do mundo europeu e latino americano.

Meschkat (2017) afirma que o movimento comunista e seus membros foram, também, responsáveis pela Reforma Universitária de Córdoba em 1918. Diante desse fato algumas prerrogativas de formação social na América Latina passaram a ser observadas pelos Estados Unidos com certa cautela. Isto porque, mesmo ainda como colônia, os Estados Unidos já possuíam educação superior. Por exemplo, Harvard, fundada em 1636 e mais outras seis instituições de Ensino Superior, fundadas até o ano de 1764, destaca Neto (2011). Nesse sentido, certamente a política do expansionismo estadunidense começa a pensar um projeto que acarretaria na organização, em 1919, do Institute of International Education.

[...] O Instituto tinha como objetivo central catalisar o intercâmbio educacional no plano internacional pela necessidade de contato e fonte de informação tanto para estudantes do Ensino Superior dos Estados Unidos quanto para os estudantes e as nações estrangeiras interessadas em desenvolver laços educacionais com o país (Relatório IIE, 1920. p. 1-4). Vale acrescentar que o IIE continua o seu trabalho até o tempo presente [...] (GOUVÊA, 2018. p. 17).

⁸⁰ Ocorreu no final do século XIX, uma espécie de conjugação de várias facetas que formaram um conjunto de transformações estruturais que afetou, significativamente, o trabalho manufatureiro e as economias domésticas, inclusive nos países que estavam com a industrialização da mão de obra em atraso. Todavia uma onda de inovações foi registrada. Houve um progressivo deslocamento para as periferias urbanas e, nesse sentido, um gradual aumento das unidades de produção. Percebeu-se, também, uma concentração de trabalhadores em fábricas onde o trabalho ainda não havia sido mecanizado, mas toda a produção foi reorganizada. Também houve uma nova distribuição de tarefas tornando possível empregar um número maior de trabalhadores não qualificados, alterando as hierarquias herdadas do modo de produção e execução do trabalho artesanal e, conseqüente, diminuindo o controle dos antigos artesãos sobre o processo produtivo. No entanto, esta perda de protagonismo dos trabalhadores qualificados foi relativa enquanto os fabricantes não investiram claramente em inovação tecnológica. Consulta em 27/03/2020. Disponível em: (<http://journals.openedition.org/lerhistoria/720>; DOI:<https://doi.org/10.4000/lerhistoria.720>).

⁸¹ Nos primeiros dias de março de 1919 foi fundada em Moscou a 3ª Internacional, ou Internacional Comunista (IC). Uma das indicações aprovadas naquele conclave foi para que os partidos socialistas revolucionários passassem a se chamar comunistas, visando distingui-los dos antigos partidos pertencentes à II Internacional, que falira em 1914. Disponível em (<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partido-comunista-brasileiro-pcb>). Conforme consulta em 27/03/2020.

Assim, penso que a reforma da universidade de Córdoba⁸², promovida pela intervenção do Partido Comunista pode ser entendida como um marco na história das instituições de Ensino Superior na América Latina, pois, de forma pioneira, seria possível desenvolver um currículo e um modelo institucional de produção de conhecimento que iria pensar as condições humanas em sociedade, bem como atribuiria uma nova identidade à Educação Superior na América Latina.

[...] O movimento de Reforma Universitária, que em 1918 alastrou Córdoba, na Argentina, para a maioria das universidades da América espanhola, exigia reformas democráticas e a promoção do “espírito indígena”, por oposição à atitude “materialista” incentivada pela economia de exportação dirigida pelas elites liberais. Foi o *cride de couer* da juventude urbana de classe média, afligida tanto pela inflação do tempo de guerra como pela agitação da classe operária. Deste movimento emergiram os políticos nacionalistas antioligárquicos das décadas de 30 e de 40 [...] (WILLIAMSON, 2016. p. 330).

Essa reforma proporcionou uma nova condição para o Ensino Superior argentino, e esta fez com que houvesse uma reivindicação, através dos intelectuais, por uma redemocratização total da universidade e do ensino superior. A universidade, a seu turno, reverberaria sua intenção em movimentos contra todas as autoridades constituídas, à época, e com voz de protesto manifestava sua oposição aos meandros que ocasionaram a Iª Guerra Mundial.

Assim, a partir da revolução russa, que interveio indiretamente nas proposituras estabelecidas como Educação superior na Argentina, se pôde perceber que a universidade abrir-se-ia para novos ideais e valores que propuseram a possibilidade de um movimento contrário à doutrinação estabelecida pelo convencionalismo que regia, pelo menos em parte, o processo educativo na América Latina (MESCHKAT, 2017).

Deve-se, no entanto, entender, segundo Prado e Pellegrino (2014) que as bandeiras das políticas comunistas na América Latina foram manifestações contra a imponência imperialista estadunidense. A perspectiva anti-imperialista, para os que rejeitavam a postura da política externa estadunidense, se justificou por conta das ações intervencionistas estadunidenses no Caribe e em toda a América Central.

⁸² Deve-se saber que o movimento pela reforma da universidade de Córdoba na Argentina se desencadeou a partir de uma reivindicação dos alunos de Medicina que protestavam, no começo do ano letivo, contra a extinção do regime de internato no Hospital Nacional das Clínicas, e acabou por tomar proporções nacionais, com repercussões importantes na América Latina (PRADO e PELLEGRINO, 2014. p. 123).

[...] As ideias socialistas e anarquistas em suas diversas correntes foram muito importantes na organização dos sindicatos de trabalhadores até os anos de 1920. Nessa década, os comunistas entraram em cena fundando partidos que tiveram papel relevante no cenário político latino-americano nos anos seguintes. Em praticamente todos os países da América Latina, os partidos comunistas nasceram nesse período – Argentina, 1918; Brasil – 1922; Cuba – 1925; Colômbia – 1930; Peru – 1930. Eles estavam filiados à Terceira Internacional Comunista, cuja sede estava em Moscou, e que congregava os partidos comunistas de todo o mundo, determinando diretrizes de políticas públicas que deviam ser acatadas [...] (PRADO e PELLEGRINO, 2014. p. 118).

Assim, penso que as questões que se apresentarão nos próximos capítulos, certamente, evocarão alguns elementos ideológicos usados, como interferência estadunidense, por proposições políticas, que revelarão, penso de forma pertinente sua intenção expansionista na América Latina e, conseqüentemente, o seu interesse de intervir, também, na Europa. No entanto, antes de nos reportarmos à quinta conferência Pan-Americana que se realizou no Chile em 1923, deve-se atenção a alguns registros politicamente importantes. Primeiro, destacar a importância da Conferência de Paz⁸³, realizada em Paris em 1919 apresentou interesses para além das prerrogativas de sua convocação. Percebe-se que o Brasil, por exemplo, foi o único país latino-americano a fazer parte dessa conferência. Esse *status* tem o agravante de ter o Brasil participado, mesmo que indiretamente, da guerra “propriamente dita, aventurando-se até mesmo a prestar uma contribuição militar. Nesse sentido, participou da Conferência de Paz e aderiu à recém-fundada Liga das Nações⁸⁴, obtendo assento não permanente no Conselho da organização” (GARCIA, 2006. p. 38).

⁸³ Com a presença de 70 delegados, representando apenas a coligação dos 27 países vitoriosos na Primeira Guerra Mundial, inclusive o Brasil, foi inaugurada em 18 de janeiro de 1919 a Conferência de Paz de Paris. Até meados do ano, a conferência foi dominada pelos chamados "Quatro Grandes"- Estados Unidos, Grã-Bretanha, França e Itália. Em 28 de junho de 1919 os delegados assinaram o Tratado de Versalhes, que selou a paz com a Alemanha. Conforme consulta feita em 27/03/2020: Disponível em <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CentenarioIndependencia/ConferenciaDeParis>.

⁸⁴ A Liga das Nações foi uma organização internacional criada em abril de 1919, quando a Conferência de Paz de Paris adotou seu pacto fundador, posteriormente inscrito em todos os tratados de paz. A Liga possuía uma Secretaria Geral permanente, sediada em Genebra, e era composta de uma Assembleia Geral e um Conselho Executivo. A Assembleia Geral reunia, uma vez por ano, representantes de todos os países membros da organização, cada qual com direito a um voto. Já o Conselho, principal órgão político e decisório, era composto de membros permanentes (Grã-Bretanha, França, Itália, Japão e, posteriormente, Alemanha e União Soviética) e não-permanentes, estes últimos escolhidos pela Assembleia Geral. Não possuindo forças armadas próprias, o poder de coerção da Liga das Nações baseava-se apenas em sanções econômicas e militares. Disponível em <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CentenarioIndependencia/LigaDasNacoes>. Consulta em 25/03/2020,

Em segundo lugar, penso que, sendo o Brasil um grande produtor de matéria-prima que abastecia as indústrias ‘americanas’, na América Latina, nada mais interessante do que tê-lo, com autorização dos Estados Unidos da América, nessa conferência. Isto porque, diante de um ‘velho mundo’ cansado e sofrido pela guerra, nada mais aceitável do que uma reunião pacificadora e a apresentação de um país que pudesse servir de abastecedor das demandas do mercado europeu, considerando, o rompimento de suas relações comerciais com a Alemanha em 1917.

[...] Economicamente, o comércio entre o Brasil e a Alemanha havia sido paralisado desde os primeiros anos da guerra em função do bloqueio marítimo aliado. Esse quadro não deveria mudar caso o Brasil permanecesse neutro ou mesmo se eventualmente se unisse à Alemanha, hipótese bastante remota. As exportações brasileiras já estavam sendo dirigidas essencialmente aos aliados e aprofundar os laços econômicos e comerciais com esses países seria uma alternativa consequente com determinada realidade político-militar. Havia certamente, coação por parte dos aliados para que o Brasil liquidasse os bens inimigos no país, eliminando a concorrência econômica alemã [...] (GARCIA, 2006. p. 40 - 41).

Deve-se ressaltar, no entanto, que os Estados Unidos da América que, juntamente com a Grã-Bretanha, Itália e França, formaram a liderança da Conferência de Paz que se denominou mais tarde de “Conferência dos Quatro Grandes”.

[...] A intervenção direta dos Estados Unidos no deslanche da Grande Guerra significou para aquele país o alargamento temporário da ideia pan-americana e da percepção do Hemisfério Ocidental como uma comunidade de interesses mutualmente benéficos, cujos ideais deveriam ser agora levados ao Velho Mundo. Wilson personificou esse sentimento na Conferência de Paz e na defesa do conhecimento da Liga das Nações, mas a oposição dos republicanos e as pressões internas pelo “retorno à normalidade” puseram termo a esse momento de ativo engajamento político dos Estados Unidos nas questões europeias [...] (GARCIA, 2006. p. 36).

Segundo Garcia (2006), o “Conselho dos Quatro” surgiu por conta da vagarosidade com que as dezenas de comissões tratavam os assuntos. Nesse sentido, o ‘Conselho dos Quatro’, penso como manobra política, formado pelos Estados Unidos, Grã-Bretanha, França e Itália era um organismo que deliberava visando aos seus próprios interesses, em detrimento dos outros 23 países restantes que tinham sido convidados a participarem dessa conferência. Entretanto, houve um problema: os

Estados Unidos não contavam que o Congresso americano não ratificaria o “Tratado de Versalhes⁸⁵”, e por isso deixaram de pertencer a esse organismo.

Deve-se ressaltar que mesmo sendo o Brasil ‘apadrinhado’ pelos Estados Unidos da América a participar da Conferência em Paris, alguns intelectuais brasileiros se mostraram discordantes dessa relação, mormente por conta da inserção econômica exercida pelo pelos Estados Unidos, diretamente, no Brasil.

Diante dessa insatisfação, em 1919, realiza-se na Academia Brasileira de Letras uma Conferência na qual o escritor e ensaísta José Joaquim de Campos da Costa Medeiros e Albuquerque⁸⁶ que, segundo Garcia (2006), alertou, documentalmente, sobre os perigos que a América Latina corria em relação às estratégias de dominação estabelecidas pelos Estados Unidos da América. O nome dado a esse documento foi: O perigo Americano.

[...] Medeiros e Albuquerque, que estivera pouco antes em Nova York, criticou a “megalomania” norte-americana e a atmosfera de exaltação patriótica que lá se vivia. Advertiu para o fato de que os Estados Unidos queriam fazer da América Latina um “vasto protetorado”, tida como *chase gardée* para os norte-americanos. Suas críticas davam-se no contexto das eleições presidenciais de 1919, e por isso foi feita menção especial à atuação do Brasil na Conferência de Paz. Ao recordar a aprovação da Doutrina Monroe no Pacto da Liga das nações [...] (GARCIA, 2006. p. 139).

Deve-se destacar, ainda, que a Liga das Nações tinha a sua manutenção a partir de três órgãos: um Conselho Executivo, este formado a partir de membros de países permanentes ou não; uma Assembleia, na qual todos os membros discutiam questões

⁸⁵ Nas disposições do Tratado de Versalhes, foram estabelecidas as novas fronteiras alemãs, com a cessão de regiões como a Alsácia-Lorena, que retornou à França, e a concessão a diversas outras regiões do direito de decidir em plebiscito sua permanência sob tutela germânica. Também a administração das colônias alemãs foi submetida ao controle internacional. O tratado determinou ainda o desarmamento completo do Estado alemão, que manteve apenas o direito de possuir um Exército profissional de 100 mil homens, e o pagamento de pesadas reparações de guerra, com base na disposição que considerou a Alemanha e seus aliados como agressores e responsáveis por todas as perdas sofridas pelos Aliados. Em 10 de setembro de 1919 foi assinado o Tratado de Saint Germain-en-Laye, que selou a paz com a Áustria e estabeleceu, entre outras condições, que esta reconhecia a independência da Hungria, Tchecoslováquia e Iugoslávia. Seguiram-se os Tratados de Neuilly (assinado com a Bulgária em 27 de novembro de 1919); Trianon (com a Hungria, em 4 de junho de 1920); e Sèvres (com a Turquia, em 10 de agosto de 1920). Todos os tratados, por sua vez, estabeleciam o compromisso dos signatários com o pacto fundador da Liga das Nações. Conforme consulta em 25/03/2020. Disponível em <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CentenarioIndependencia/LigaDasNacoes>.

⁸⁶ Medeiros e Albuquerque (José Joaquim de Campos da Costa de Medeiros e Albuquerque), jornalista, professor, político, poeta, orador, romancista, teatrólogo, ensaísta e memorialista, nasceu no Recife, PE, em 4 de setembro de 1867, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 9 de junho de 1934. Em 1896 e 1897, compareceu às sessões preliminares de instalação da Academia Brasileira de Letras. É o fundador da cadeira n. 22, que tem como patrono José Bonifácio, o Moço. Disponível em <http://www.academia.org.br/academicos/medeiros-e-albuquerque/biografia>. Consulta em 25/03/2020.

parlamentares que, porventura, quisessem impedir a paz entre as nações e um Secretariado que cuidava dos arquivos, minutas e dos pormenores requeridos próprios da administração.

As referências interventoras da Liga no novo e velho Continentes se baseavam na autonomia a ela concedida. Seus mandos e desmandos eram garantidos pela Corte Permanente de Justiça Internacional (CPJI) usada sempre que controvérsias e questões políticas não conseguiam ser resolvidas pelos Estados. Ressalva-se que a impressão que a Liga das Nações causava era tão abrangente que outros organismos internacionais decidiram se filiar a ela, como, por exemplo, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), fundada em 1919 (LIGA das NAÇÕES).

Mas pela recusa manifestada pelo Congresso americano em não aceitar que os Estados Unidos pertencessem à Liga, talvez nos leve a especular que a intenção da postura estadunidense fosse manter o foco que a Doutrina Monroe, em princípio, sugeriu. Para tanto, salvo qualquer equívoco, penso que a ideia seria sofisticar um movimento produzido no decorrer do século XVIII por países tais como Áustria e Espanha que iniciaram um processo político de assistência aos países com deficiências econômicas. Para tanto, os Estados Unidos, em 1920, decidiram por uma intervenção rigorosa a partir do seu projeto de expansionismo. Nesse sentido, lançaram mão da teoria do senso comum, ou da Sabedoria Convencional⁸⁷ e com isso reestruturaram sua ação de intervenção econômica na América latina inspirados no projeto *padrão-ouro* (*conventional wisdom*)⁸⁸.

O fim da Iª Guerra trouxe uma intensa preocupação aos países europeus: restaurar as suas condições econômicas e financeiras e, nesse sentido, e por conta desse ‘sentimento’ os Estados Unidos da América, com uma oportunidade de expansão, economicamente falando, tornaram-se credores das grandes potências europeias. França e Alemanha estavam decididas a repararem todo o estrago causado pela guerra, ao passo

⁸⁷ Teoria do senso comum ou da Sabedoria Convencional (SC) é uma proposta de análise crítica do economista John Kenneth Galbraith que visa identificar como determinadas opiniões ou ideias predominantes no meio social e reforçadas por importantes atores institucionais muitas vezes não se apoiam nas evidências científicas, mas atendem critérios de conveniência e oportunidade. (GALBRAITH, 2018).

⁸⁸ Se constituiu como expediente no qual os bancos eram obrigados a trocarem dinheiro em ouro ou prata a pedido do cliente. Essa condição iniciou-se no século XIX pela Grã-Bretanha e França e durou até a Iª Guerra. (FILHO, 2019. p. 628).

que a Rússia decide abandonar o mercado mundial e com isso se viu desobrigada a quitar seus débitos com a França.

[...] Naquela oportunidade, se preocuparam apenas em garantir, para seus bancos e para sua moeda, uma presença forte e ativa no mercado internacional. Wall Street passaria a ser um competidor relevante da City e o dólar seria uma entre as moedas relevantes no sistema monetário internacional. Isto foi possível graças aos esforços conjuntos dos bancos americanos e do então recém-criado Federal Reserve, o banco central americano, para desenvolver um mercado de câmbio amplo e profundo em Nova Iorque, baseado no dólar. Os EUA foram a única praça de câmbio que se manteve aberta durante toda a 1ª Guerra [...] (T. FILHO, 2018, p.2).

Mesmo com essas intervenções estadunidense, a grande questão que se formou foi que a guerra alterou o ciclo normal da indústria. Com isso, a partir de toda a destruição que a crise política, que eclodiu em uma guerra, causara na Europa, a burguesia americana, transvestida de sistema de crédito, tinha decidido mobilizar, com medo da crise econômica, novos empréstimos, bem como a regulamentação dos preços de compra e venda e, por isso, disseminou o espírito de solidariedade. O problema é que a América Latina estava se abrindo às prerrogativas políticas do ‘espírito comunista’.

Apenas a título de informação deve-se ressaltar que após a Revolução de outubro as ideias socialistas e anarquistas, segundo Prado e Pellegrino (2014) em suas diversas versões e correntes, marcaram presença na constituição e organização de sindicatos de trabalhadores até os anos 1920. É importante destacar que à época os comunistas patrocinaram a organização de partidos e estes se destacaram no cenário da política em toda América Latina: na Argentina em 1918; no Brasil o partido comunista se organizou em 1922; em Cuba e México em 1925; na Colômbia e Peru em 1930. Todos os partidos comunistas estavam, diretamente, filiados a Terceira Internacional Comunista⁸⁹.

[...] Uma das bandeiras políticas dos comunistas na América Latina foi a do anti-imperialismo. A Internacional Comunista, no início de 1925, criou na Cidade do México a Liga Anti-imperialista das

⁸⁹ A Internacional Comunista ou Terceira Internacional foi um movimento fundado por Vladimir Lenin e pelo PUCS, mais conhecido como Bolchevique. Em 1919, logo após a vitória dos comunistas na Revolução Russa, foi criada a III Internacional, ou Internacional Comunista, ou ainda Komintern. Seu principal objetivo era criar uma União Mundial de Repúblicas Socialistas Soviéticas. Dominada pelo Partido Comunista da União Soviética; a Internacional emitia diretrizes que deveriam ser seguidas por todos os seus filiados, inclusive o Partido Comunista do Brasil. Disponível: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos3037/RadicalizacaoPolitica/InternacionalComunista> Consulta em 02/04/2020.

Américas que congregava filiados de vários países latino-americanos. Sua atuação, que tinha por objetivo promover a revolução socialista no continente, foi modesta, tendo sobrevivido por uma década [...] A perspectiva anti-imperialista, para os críticos dos Estados Unidos, se justificava pelas ações intervencionistas do governo norte-americano na América Latina [...] (PRADO E PELLEGRINO, 2014. p. 118,119).

Mantendo seu perfil ‘imperialista’, os Estados Unidos autorizam, em 1921, para continuar com seu projeto expansionista e tentar neutralizar as investidas do comunismo, que a Ford Motor Company iniciasse o seu audacioso projeto de expansão industrial fora das fronteiras estadunidense e instala no Brasil, na cidade de São Paulo no bairro do Bom Retiro, sua primeira linha de montagem. Na mesma época a General Motors Export Corporation, também se interessa pelo mercado brasileiro” (GARCIA, 2006. p. 142).

Bem, a justificativa para que esse parágrafo esteja incluso neste texto, mesmo não sendo o tema central, se dá porque, segundo Garcia (2006), do ponto de vista dos Estados Unidos a América Latina, principalmente o Brasil, era uma mercado ‘natural’ e promissor e estava sob os efeitos constituídos pela Doutrina Monroe e, sobretudo pelos seguintes fatos: primeiro, que o Brasil de longa data absorvera o desejo de ter em sua organização política o modelo administrativo estadunidense; segundo, “por muita gente ficar deslumbrada com a prosperidade norte-americana [...] As autoridades e os empresários dos Estados Unidos acreditavam em geral que os latino-americanos, eram incapazes de manter suas economias em bom funcionamento por causa da sua desorganização administrativa [...]” (GARCIA, 2006. p. 139,140).

A exposição feita por Garcia em sua obra “Entre América e Europa: a política externa brasileira na década de 1920” não contempla, no parágrafo anterior, bem como nos demais comentários, que a Internacional Comunista, poderia produzir perspectivas e ações políticas sintomáticas. Assim, penso que ao gerar consciência anti-imperialista o poder expansionista e a política externa estadunidense iriam sofrer interferências.

Mas, para Chaunu (1969), o nacionalismo buscado pelos Estados Unidos a partir da década de 1920, tomou formas excessivas, porém em alguns casos inexplicáveis, pois suas ações não mais se resumiam, apenas, à política do expansionismo, mas se direcionavam à necessidade de se organizar para impedir, com ações políticas anti-comunistas, que se alastravam pela América latina, mormente entre aos anos de 1920 e

1922. Os comunistas atuavam para captar adeptos e filiá-los à convenção do Partido. No entanto, é sabido que longe de seus preceptores russos a assimilação do comunismo, na América Latina, com a vigilância política dos Estados Unidos, “não passaria, na verdade, de um aspecto do esforço de assimilação começado em 1917.” (CHAUNU, 1969. p. 344). No entanto, deve-se considerar que todos os movimentos produziram de certa forma conflitos e esses, obrigatoriamente, fizeram as estratégias políticas estadunidense serem repensadas.

[...] Há alguma consideração acerca da revolução Mexicana; o movimento revolucionário estudantil em Córdoba, Argentina, em 1918 [...] que em breve se espalhou para toda a América Latina e [...] gerou líderes e partidos marxistas revolucionários locais; a “Longa Marcha” de Luís Carlos Prestes, o futuro líder do PCB, e dos tenentes rebeldes no final da década de 1920; a resistência dos fuzileiros navais dos Estados Unidos na Nicarágua liderada por Augusto César Sandino (1927-33); a “Revolução Socialista” de curta duração no Chile, em 1932, sob a liderança de “um coronel de nome esplêndido, Marmaduke Grove”; a Para, no Peru; na Colômbia, os liberais e a “tribuna do povo” de Jorge Eliécer Gaitán, cujo assassinato em 1948 provocou insurreição popular *Bogotazo*; a mobilização política dos trabalhadores urbanos por líderes nacionalistas populares – Getúlio Vargas no Brasil, Perón na Argentina; o Movimento Nacionalista Revolucionário (MNR) na Bolívia e a revolução de 1952 que nacionalizou as minas de estanho e realizou uma reforma agrária radical; e, por fim, a Revolução Cubana e a tragédia no Chile de Allende [...] (HOBSBAWM, 2017, p. 33).

O que impressiona é que mesmo com toda atuação do Partido Comunista na América Latina, a estrutura política dos Estados Unidos, desenvolveu, através do IEE, Institute of International Education criado em 1919, que, em princípio, objetivava intercambiar os discentes estadunidenses com os demais estudantes estrangeiros, a meu ver, uma forma de agregar informações que até então não chegavam por Conferências e delegados. Nesse sentido, acessar dados sobre o que se pensava em universidades e sobre o que em seus laboratórios estava em desenvolvimento seria de extrema valia a política estadunidense.

[...] O Instituto tinha como objetivo central catalisar o intercâmbio educacional no plano internacional pela necessidade de contato e fonte de informação tanto para estudantes do Ensino Superior dos Estados Unidos quanto para os estudantes e as nações estrangeiras interessadas em desenvolver laços educacionais com o país (Relatório IIE, 1920, p. 1- 4) [...] Nos anos 1920, as atividades do IIE envolveram estudantes e professores norte-americanos em intercâmbios com vários governos europeus. O presidente do IIE, Stephen Duggan, persuadiu o governo dos Estados Unidos a criar uma nova categoria de visto de estudante

não imigrante, ignorando as quotas do pós-guerra estabelecidas pela Lei de Imigração de 1921. Também conhecida como Lei da Restrição da Imigração. [...] O Instituto também publicou os primeiros guias de referência para estudo internacional e ajudou a facilitar a educação internacional nos campi através da criação de uma rede de clubes de relações internacionais [...] (GOUVÊA, 2018. p. 34-35).

Diante dessas condições estabelecidas, conforme Gouvêa (2018), pelo governo estadunidense em permitir aos estudantes internacionais, no momento em que suas próprias fronteiras encerraram a política histórica de imigração aberta à Europa em 1921, a conclusão possível, penso, pode se manifestar como resposta por duas questões: a primeira seria entender o que consignou o governo dos Estados Unidos a atender um pedido feito por representante de uma Instituição Educacional a ponto de ignorarem a quotas de imigração estabelecidas pela Emergency Immigration Restriction Act de 1921? A segunda seria, em princípio, também sob os relatos de Gouvêa (2018), entender porque, à época, a desobstrução das fronteiras estadunidenses não contemplou os países latino-americanos? Isto porque, considerando que o pan-americanismo era uma tendência política que estabelecia a solidariedade, pois por “iniciativa do Secretário de Estado James Blaine, se realizou em Washington, um congresso denominado Congresso Geral Pan-americano, destinado a sancionar diversas resoluções, tendentes à manutenção da paz e ao fomento do progresso continental, congresso no qual tomaram parte os delegados da maioria dos Estados da América Latina” (MATTOSO, 1957. p.312).

A quinta conferência Pan-americana, organizada em 25 de março de 1923, segundo Costa (1960) teve como sede, a cidade de Santiago no Chile. Ressalva-se, em princípio, que três nações que pertenciam à coroa hispânica estiveram ausentes: Bolívia, Peru e México. O interessante é que nessa conferência os itens discutidos anteriormente continuavam em pauta, no entanto, com o acréscimo de mais dois: a possibilidade de criação de uma Sociedade das Nações Americanas⁹⁰ e a redução de armamentos.

⁹⁰ Sociedade das Nações, ou Liga das Nações, foi criada ao término da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), com sede em Genebra, na Suíça, foi a primeira organização internacional de escopo universal em bases permanentes, voluntariamente integrada por Estados soberanos com o objetivo principal de instituir um sistema de segurança coletiva, promover a cooperação e assegurar a paz futura. Os 26 artigos do Pacto da Liga foram incorporados à primeira parte do Tratado de Versalhes, tratado de paz entre as potências aliadas e associadas, de um lado, e a Alemanha derrotada, de outro, assinado em Versalhes em 28 de junho de 1919. A organização praticamente deixou de funcionar com a eclosão da Segunda Guerra Mundial em 1939, e foi oficialmente desativada em abril de 1946. Disponível

Nessa Conferência, o Uruguai propusera que houvesse uma estreita relação entre os países americanos para que esses se fortalecessem para responder qualquer afronta internacional dirigida a qualquer país do Continente. Essa proposta ficou conhecida como Doutrina Brum⁹¹. Todavia, essa indicação do governo Uruguaio não foi aceita pelos Estados Unidos, sendo aprovada, apenas, na Conferência Interamericana de Consolidação da Paz realizada em 24 de dezembro de 1936, em Buenos Aires, Argentina.

Costa (1960) ressalva que da quinta à sexta Conferência Pan-Americana, esta última realizada em Havana, Cuba, os Estados Unidos, afora a necessidade da manutenção da ordem na Nicarágua pelos seus fuzileiros navais, desfrutava de tranquilidade econômica e social, pois recebiam os resgates dos empréstimos feitos à Inglaterra e França por ocasião da guerra, e com isso seus investimentos para fazer com que a Doutrina Monroe alcançasse suas finalidades continuavam.

A sexta Conferência Pan-americana foi realizada a partir de 16 de janeiro e durou até 20 de fevereiro de 1928, em Havana, Cuba. Nela estiveram presentes os representantes do Peru, Uruguai, Panamá, Equador, México, El Salvador, Guatemala, Nicarágua, Bolívia, Venezuela, Colômbia, Honduras, Costa Rica, Chile, Brasil, Argentina, Paraguai, Haiti, República Dominicana, Estados Unidos e a anfitriã Cuba.

Nessa Conferência ficou decidido que uma das comissões presentes fosse responsabilizada a cuidar única e exclusivamente dos assuntos pertinentes à Economia. Mas o que marcou essa Conferência foi à aprovação do Código de Direito Internacional Privado que, posteriormente, segundo Costa, ficou conhecido pelo nome do responsável por sua ordenação, o jurista cubano Antônio Sanchez de Bustamante. Assim o Código de Direito Internacional Privado ficou conhecido como Código Bustamante⁹²

em(<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/LIGA%20DAS%20NA%C3%87%C3%95ES.pdf>). Conforme consulta em 27/03/2020.

⁹¹ O Ministro das Relações Exteriores do Uruguai em 1917, Baltasar Brum, diante dos acontecimentos da Primeira Guerra Mundial, expôs que os países americanos deveriam ter estreita unidade de ação para fazer frente às violações do Direito Internacional, devendo responder de forma conjunta às ofensas perpetradas contra qualquer país do continente. A concretização dessa doutrina só ocorreu em 1936 durante a Conferência Interamericana de Consolidação da Paz. Disponível em <https://nataliafoliveira.jusbrasil.com.br/artigos/380217579/quais-sao-as-doutrinas-politicas-internacionais>. Consulta em 27/03/2020.

⁹² DIREITO INTERNACIONAL PRIVADO Convenção de Direito Internacional Privado (Código de Bustamante). Na Sexta Conferência Internacional Americana, reunida em Havana, Cuba, e assinada a 20-2-1928. Aprovada, no Brasil, pelo Dec. nº 5.647, de 8-1-1929 e promulgada pelo Dec. nº 18.871, de 13-8-

O que chamou a atenção foi que todos os países participantes dessa sexta Conferência deveriam assinar, por declaração, a homologação do Código, porém os Estados Unidos não assinaram esse Código, apelando ao artigo 6º do mesmo código no qual se lê:

[...] Os Estados ou pessoas jurídicas internacionais não contratantes, que desejam aderir a esta convenção e, no todo ou em parte, ao Código anexo, notificarão isso à Secretaria da União Pan-Americana, que, por sua vez, o comunicará a todos os Estados até então contratantes ou aderentes. Passados seis meses desde essa comunicação, o Estado ou pessoa jurídica internacional interessado poderá depositar, na Secretaria da União Pan-Americana, o instrumento de adesão e ficará ligado por esta convenção com caráter recíproco, trinta dias depois da adesão, em relação a todos os regidos pela mesma e que não tiverem feito reserva alguma total ou parcial quanto à adesão solicitada [...] (CÓDIGO BUSTAMANTE).

Essa condição proposta pelo Código Bustamante e aceita pelos demais países da América Latina estabelecia certa independência e autonomia jurídica, pois mesmo que esse código atendesse, de maneira geral, os litígios e as questões que envolvessem as pessoas físicas e ou jurídicas de seus países, seus artigos determinavam que as prerrogativas legais, de cada nacionalidade, pelas quais cada Estado constituía, proporcionariam um avanço nas questões sócio-judiciais. Por conta disso, não caberia ao Direito Internacional Privado apenas ou não as partes. Todavia, tinha a obrigação de informar qual seria a lei e de qual país iria ser decretada a sentença. Essa máxima, dentre outras, do Código Bustamante, fez com que os Estados Unidos declarassem o seguinte:

[...] Os Estados Unidos da América sente muito não poder dar a sua aprovação, deste agora, ao Código Bustamante, por isto que, em face da Constituição dos Estados Unidos da América, das relações entre os Estados membros da União Federal e das atribuições e poderes do Governo Federal, acha muito difícil fazê-lo. O Governo dos Estados Unidos da América mantém firme o propósito de não se desligar da América Latina, e, por isto, de acordo com o artigo 6º da Convenção, que permite a cada Governo a ela aderir mais tarde, fará uso do privilégio desse artigo 6º, afim de que, depois de examinar cuidadosamente o Código em todas as suas cláusulas, possa aderir pelo menos a uma grande parte do mesmo. Por estas razões, a Delegação dos Estados Unidos da América reserva o seu voto, na esperança de poder aderir, como disse, a uma parte ou a considerável

número de disposições do Código [...] (DECLARAÇÃO DA DELEGAÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA).

É possível entender, então, que por essa decisão os Estados Unidos da América intencionavam preservar as referências da Doutrina Monroe como ideal de suas conjugações políticas no processo do seu projeto de expansionismo na América Latina.

Penso que o ano de 1928 foi importante para as nações latino-americanas pelas decisões tomadas na Conferência em Cuba, pois a possibilidade de repensarem suas condições políticas e econômicas foi real e seria um grande passo no processo político e no desenvolvimento de cada um desses Estados. Mas 1928 foi, também, o ano que prenunciou o grande desastre econômico que desestabilizou a economia mundial. Mencionar esse feito nesta pesquisa se justifica porque houve movimentos na economia que até então, penso, não tinham sido vivenciados e que iria levar os Estados Unidos a repensar a sua política do expansionismo. Como retomar?

Para Krilow e Martins (2015) a crise que eclodiu em 1929 já vinha sendo anunciada pela economia mundialmente praticada alguns anos antes sob a orientação, primeiro dos liberais e, num nível arrojado de acumulação de riquezas, pelo capitalismo comercial⁹³. Este praticado de maneira a atender ao processo político expansionista dos Estados Unidos da América. Nesse sentido, penso, que a desregulamentação de preço no processo de compra e venda não coincidia com o preço de venda e compra em si e, por conta dessa manobra comercial uma concorrência, no próprio comércio de exportação estadunidense, se construía, porém os Estados Unidos prosperava, assustadoramente, até a derrocada financeira de 1929.

Krilow e Martins asseveraram que a crise de 1929, chamada também de “Grande Depressão”, foi consequência de expedientes socioeconômicos dos mais variados: falências, desemprego, redução de salários, desindexação de preços e produtos, aumento da pobreza, aumento das favelas, redução na produção agrícola e taxas de juros elevadíssimas, e diminuição acentuada nas exportações – a Europa ainda se recuperava

⁹³ Seria uma liberdade comercial desregulada e descontinuada dos elementos jurídicos constitucionais para os investimentos externos. Qualquer ‘transação’ era praticada de maneira ampla na maioria dos países e podia-se importar e exportar o que fosse desejado. Embora houvesse impostos alfandegários, as taxas eram inferiores a 20% e não possuíam o intuito de proteção comercial e sim simples arrecadação para os Estados.

Disponível: (https://scholar.harvard.edu/files/jfrieden/files/Globalization_and_exchange_rate_policy.pdf). consulta realizada em 05 de abril de 2020.

da guerra – e por conta de negócios não realizados e realizáveis, quase onze mil bancos decretaram falência até o ano de 1932.

[...] Em 1932, a produção industrial havia caído 50%, o investimento não era suficiente para reparar o parque industrial instalado e o sistema bancário desmoronou (entre 1929 e 1933 quebraram mais de dez mil bancos). O número de desempregados passou de quatro milhões, em 1929, para treze milhões, em 1930 - 25% da força de trabalho. O setor mais afetado foi o agrário, que englobava 25% da população. A indústria pesada também recebeu um duro golpe pela insuficiência de demanda. Uma vez ocorrida a crise, cessou os empréstimos efetuados pelos Estados Unidos, assim como ocorreu uma diminuição drástica no volume de importações [...] (KRILOW e MARTINS, 2015, p. 13).

Para Chaunu (1969), a geração que conduziu os Estados Unidos da América ao apogeu nos anos que se seguiram a 1900, mesmo com as consequências da crise de 1920, nunca foi tão brilhante e destemida como em alguns segmentos sociais, por exemplo, na literatura Thomas Wolfe; na parte artística, o caricaturista Sinclair Lewis. Como destaques, dentre os pensadores podemos citar: Charles Sanders Peirce (1839-1914), físico e pioneiro em pesquisas que tratam do diagrama do signo⁹⁴ é considerado o pai da lógica semiótica, pela qual criou uma filosofia original das ciências naturais; William James (1842-1910) que foi considerado o pioneiro na Psicologia Experimental. É James que desenvolverá uma teoria que caracterizou o Pragmatismo como um fundamento educativo que, em princípio, vem ancorando alguns processos pedagógicos dentre os quais a “Pedagogia das competências⁹⁵”.

[...] O Pragmatismo de James, não nos devemos enganar, fornece a melhor arma finalmente a mais utilizada pelo pensamento moderno, quando, sem nada rejeitar do passado e aberto para o futuro, pretende reconciliar tudo num porvir harmonioso. Antes da formulação da relatividade, o pensamento de William James fornece aos filósofos um método e um caminho. Conta mais do que brilhantes e paradoxais afirmações de Henry Mencken e Thorstien Veblen. É lógico, sob mais de um aspecto, que a obra filosófica mais duradoura do primórdio do século XX tenha sido americana [...] (CHAUNU, 1969. p. 350).

⁹⁴ O diagrama do signo é proposto por Peirce como referência básica para se entender o pensamento como uma significação de grande abrangência sobre a realidade. Assim, pode-se considerar científica por Peirce, a tese de que toda a inteligência é capaz de aprender com a experiência, Uma expressão do conceito filosófico do pragmatismo científico (MACHADO, 2007, p. 4).

⁹⁵ A Pedagogia das Competências é o exercício das práticas pedagógicas, a partir de um conjunto de ofícios da prática docente conjugada por elementos promovedores da motivação e que reúnem, como proposta de aprendizagem, a vontade e o prazer que passam pela operacionalização de procedimentos úteis a essa aprendizagem, podendo ser revistos por uma epistemologia prática até a reflexão sobre o conhecimento desejado (MACHADO, 2007. p. 11).

Cabe registrar que os Estados Unidos da América dos anos 1930 “acumulam em poucos anos, 6 prêmios Nobel de Física, 6 de Medicina, e 3 de Química. Acolhe Einstein, escuta Fermi, tem Oppenheimer, o que lhes permitirá ganhar a corrida no projeto Manhattan depois que a Alemanha, devido à sua loucura racista, lhe deu os melhores sábios e técnicos europeus” (CHAUNU, 1969. p. 351). Isso desperta certo desejo em alguns países latino-americanos a se inspirarem no modelo estadunidense de ser.

Diante dessas expectativas penso que as referências que Gouvêa (2018) apresenta sugerem que mesmo diante de uma crise econômica, comercial e social os Estados Unidos da América agem politicamente.

No auge da crise econômica que abalou o mundo, O Institute of International Education (IIE), em 1930, nomeou um “Comitê de Emergência para auxiliar pesquisadores e professores que estavam em situação de risco em seus países por conta do fascismo espanhol e italiano, além dos que fugiam da Alemanha sob o Nazismo” (GOUVÊA, 2018. p. 35). Há de se entender que a proposta do IIE tinha como certificado de incorporação, a missão institucional de desenvolver o que se denominou como “boa vontade” internacional, ou seja, “através de agências educacionais organizar e estabelecer bolsas internacionais e facilitar o intercâmbio de estudantes e professores entre instituições de ensino em vários países” (GOUVÊA, 2018. p. 17).

Essa iniciativa, estabelecida em meio ao sentimento de impotência econômica da maioria dos países europeus despertou nos Estados Unidos da América uma ‘visão nova’ sobre a possibilidade de o seu projeto expansionista intercambiar, também, com países do leste europeu, como, por exemplo, A União Soviética. Penso ainda, que abrigar pesquisadores de diversas áreas da União Soviética supunha obtenção de informações preciosas sobre a condição política do sistema que propusera a revolução de 1917. Ressalva-se que, em princípio, não havia sinais de interesse em estabelecer qualquer conexão educacional com os países latino-americanos.

Para Bethell (2009), em 1930 a América Latina, já convivera, em quase um século, com experiências provocadas por exercícios de controle do governo estadunidense sobre seu território, a partir de algumas interferências políticas. Se não, seria arrogante, penso, admitir que na década de 1930 existissem exemplos de territórios

latinos americanos importantes que não eram controlados dentro das ‘fronteiras oficiais’ dos interesses dos Estados Unidos. No entanto, há de se ter cuidado nessa afirmação, porque a proposta que se apresentava, em princípio, era a de fortalecimento do desenvolvimento em todo o continente.

No Brasil, por exemplo, a colocação feita por Bethell nos faz entender que nesse mesmo ano, 1930, uma Revolução se caracterizou por dar fim à denominada ‘República Velha’ – por se denominar como um período republicano iniciado em 1889 com o declínio da monarquia, que teve como primeiro presidente republicano Marechal Deodoro da Fonseca – e que prometia proporcionar ao Estado brasileiro “uma verdadeira autoridade central que pudesse exercer um controle efetivo sobre todo esse vasto território (duas vezes o tamanho da Argentina e do México juntos)” (BETHELL, 2009. p. 39).

Ressalva-se, no entanto, segundo Bethell, que em 1930 o Chile, diferentemente do Brasil, já havia alcançado um grau de controle territorial superior ao do conjunto dos Estados que formavam a América Latina. O Chile, além de ser o primeiro país a ter os níveis de educação e de consciência nacional mais elevado do que qualquer outro país latino americano, uma questão se estabelece: diante de todas as prerrogativas políticas, de controle, estabelecidas pelo processo expansionista estadunidense, como o Chile alcançou uma expressão de consciência nacionalista tão independente?

A VII Conferência Pan-americana aconteceu em Montevideu no Uruguai no dia 3 de dezembro de 1933. Segundo Costa (1960), o mundo sofria com gravíssimos distúrbios na vida econômica das instituições e de todos os trabalhadores desde reunião em Havana. A informação que se estendia por todo o mundo era que a economia estadunidense ainda agonizava desde o governo de Herbert Hoover (1874-1964) – este governou os Estados Unidos da América entre 1929 e 1933 – e que se estendeu aos primeiros anos do governo Roosevelt que foi empossado no dia 4 do mês de julho de 1933.

Deve-se registrar que o presidente Roosevelt, segundo Costa, dedicou-se a enfrentar a crise econômica lançando as bases do seu *New Deal*, que seria um plano emergencial de controle da economia, que se ampliou aos programas sociais e as ações de política externa. O interessante, no entanto, é que, em qualquer agenda organizada para uma reunião com delegados e representantes de Estado, à época de tamanha crise

em nível mundial, certamente os Estados Unidos promovia um estudo, bem como desenvolvia uma estratégia para amenizar e erradicar qualquer agravo. “Entretanto, provavelmente nenhuma outra reunião continental tinha sido mais expressiva da soberana indiferença dos estadistas pan-americanos pelo fato econômico e, sobretudo, político do que a de Montevideú” (COSTA, 1960. p. 209).

Nessa conferência, em Montevideú, apenas os Estados Unidos, por intermédio de sua delegação, apresentou uma proposta que se relacionava diretamente com acordos comerciais, bem como contingenciamentos de tarifas e combate às restrições alfandegárias, e um extremo acordo de paz. Costa também relata que na Conferência em Montevideú se tratou, também e de maneira criteriosamente “sobre a codificação do direito americano, assinou-se a convenção sobre discriminação de sexo e recomendou o máximo de igualdade entre homens e mulheres na legislação civil e política dos países americanos” (COSTA, 1960. p. 209).

Essa conferência em Montevideú foi tão marcante que os demais países também quiseram discutir sobre as suas condições políticas e econômicas respectivamente, porém nada puderam fazer ante a maioria, cuja prioridade seria, apenas, tratar dos assuntos que, em pauta, estavam agendados.

[...] em 1933 a Sétima Conferência Internacional Americana (Montevideú, Uruguai) adotou a Convenção sobre os Direitos e Deveres dos Estados, que reafirmou o princípio de que "os Estados são juridicamente iguais, desfrutam iguais direitos e possuem capacidade igual para exercê-los", reiterou o princípio de que nenhum Estado tem o direito de intervir (proibição de intervenção) em assuntos internos ou externos de outro e sublinhou a obrigação de todos os Estados no sentido de que "as divergências de qualquer espécie que entre eles se levantem deverão resolver-se pelos meios pacíficos reconhecidos [...] (OEA).

Costa afirma que em dezembro de 1936, portanto, dois anos antes da VIII Conferência Pan-americana, uma reunião extraordinária foi convocada para Buenos Aires, na Argentina, pelo então presidente norte-americano Franklin Roosevelt que a esta chamou de Conferência Interamericana da Paz. Essa reunião tinha por objetivo buscar a união dos países latino-americanos para interferirem nas inquietações provocadas pelo totalitarismo nazi-fascista que avançava por toda a Europa e cuja inspiração estava chegando às Américas.

Segundo Costa, os resultados da Conferência Interamericana de Paz foram marcantes. Isto porque, as diretrizes se inspiraram na apregoação da ‘política da boa vizinhança’⁹⁶, que o presidente Roosevelt lançara pouco depois do seu *New Deal*, que produziram efeitos, sensivelmente, esperados. Entre as medidas tomadas, sobressaiu-se o projeto da delegação brasileira sobre o “Pacto Interamericano de Segurança Coletiva”, cujo artigo 1º estabelecia que:

[...] As Altas Partes Contratantes, firmemente dispostas a defender o continente americano contra a tendência expansionista de outros povos, declaram que não terá aplicação na América a doutrina segundo a qual a carência de matérias-primas, o excesso de população ou outro qualquer pretexto, dá direito à aquisição de terras alheias [...]

O artigo 3º do Pacto estipulava:

[...] As Altas Partes Contratantes concordam em se consertar imediatamente uma com as outras, para a defesa comum e resguardado de todas, se a segurança nacional, a integridade territorial ou a independência política de um país americano vier a ser ameaçada ou comprometida por qualquer país extracontinental [...].

As afirmações feitas por Costa (1960) trazem a compreensão de que esse pacto proporcionou aos Estados latino-americanos uma visão mais aprofundada acerca do papel da política internacional. Pelos menos em relação aos problemas que poderiam culminar em uma IIª Guerra mundial. Penso que muito mais que um conjunto de medidas em busca de paz, a intenção, como Zanatta expõe, seria uma reação, para sempre, de “um abandono ao liberalismo dos tempos passados, agora apontado como símbolo do domínio dos interesses oligárquicos” (ZANATTA, 2017. p. 121). Nesse sentido, o que se percebe é que as ações, após a ‘depressão de 1929’ teriam como antídoto uma constante conjugação do protecionismo.

A VIII Conferência Pan-americana aconteceu no dia 09 de dezembro de 1938 em Lima, no Peru. Costa relata que os assuntos das conferências passadas voltavam sempre às discussões plenárias de todas as conferências e nesta não havia sido diferente. No entanto, o que causou impressão foi que as notícias que ecoavam nas rádios, revistas, jornais se resumiam, na maioria das vezes, em propagandas que promoviam as

⁹⁶ “Essa política levou os Estados Unidos a algumas mudanças importantes como abandonar a doutrina Monroe e renunciar as sistemáticas intervenções militares do passado em defesa dos seus próprios interesses. Assim a “política da boa vizinhança” se assenta em dois pilares: a não intervenção nos países da América latina; e o multilateralismo que estabelecia um plano de igualdade entre os países latino-americanos” (ZANATTA, 2017. p. 140).

objetividades ideológicas do nazi-facismo, e essas propagandas reverberavam em toda América Latina sem qualquer intervenção dos países latino-americanos.

[...] A América já vinha sofrendo um tipo de agressão ideológica que o extraordinário progresso da técnica de propaganda tornava particularmente eficaz. Evidentemente esta modalidade de ataque sempre existiu, mas seus recursos empíricos restringiam o raio de ação a uma área mínima. Agora, porém, as emissões da rádio alemã e italiana penetravam em todos os lares do continente; o cinema, direta ou indiretamente, constituía um poderoso elemento de propaganda política; as agências telegráficas internacionais ofereciam serviços para os grandes diários, e por maior que fosse o cuidado, sempre através do noticiário passavam opiniões tendenciosas; revistas, jornais diários e periódicos subvencionados ostentativamente ou não; conferências; convites para visitas a grupos de escritores, jornalistas, artistas, etc., tudo isto formava uma tremenda rede de propaganda que forçosamente teria de influir na opinião pública. Também era desenvolvida uma tenaz ação de penetração comercial que somava seus resultados aos obtidos pelos outros meios enumerados [...] (COSTA, 1960. p. 211 - 212).

Mesmo com todo esse ‘bombardeio’ de informações que invadiam os países europeus e latino-americanos, a agenda da VIII Conferência Pan-americana, mesmo com uma vasta agenda, se limitou a tratar dos seguintes temas: organização da Paz; Direito Internacional; problemas econômicos; Direitos políticos e civis da mulher; cooperação intelectual e desarmamento moral; união Pan-americana; resultados alcançados pelas Conferências anteriores.

Deve-se ressaltar que dois pontos tratados na VIII Conferência e que nos despertaram interesses particulares foram: a primeira, mesmo não constando na agenda, foi o interesse e apelo feito à cooperação intelectual proposta pelos Estados Unidos e a segunda, também não constava na agenda, mas Costa, em seus relatos, menciona que foi aprovada, na Conferência, uma norma jurídica denominada de Resolução 49. Esta tratava de assuntos que haviam sido expostos na Conferência Pan-americana no Chile.

A proposta que foi exposta na Conferência no Chile ficou conhecida como Doutrina Brum. Esta foi feita pelo Ministro das Relações Exteriores do Uruguai, em 1917, Baltasar Brum que sugeria um estreitamento das relações entre os países latino-americanos – ressalva-se que essa proposta era um ideal de Simón Bolívar em 1826, quando enviou um convite às Repúblicas latino-americanas para que se reunissem e pudessem firmar acordos de fortalecimento mútuo –, à época essa sugestão foi desprezada, mas que na Conferência no Peru, segundo Costa, foi ‘consagrada’ depois de 21 anos.

Deve-se, também, mencionar que nessa Conferência o Brasil sugeriu o “Pacto Interamericano de Segurança Coletiva”. Nesse sentido, emitiu decreto no qual se comprometia em participar da segurança mútua da América Latina contra o nazi-fascismo, porém, para tanto, isso não seria motivo para impedir que as fronteiras estadunidenses continuassem abertas aos pesquisadores. Essa possibilidade seria através do Institute of International Education que havia nomeado em 1930, um Comitê de Emergência para assistir e auxiliar esses pesquisadores que estavam em situação de risco.

Gouvêa (2018) afirma que o Comitê de Emergência em 1940, interveio para que o filósofo francês Jacques Maritain, que estava em estudos e pesquisas no Canadá no momento em que a França estava sendo invadida e, conseqüentemente, derrotada pela Alemanha, pudesse ser amparado econômica e politicamente e, por conta dessa intervenção do Institute International of Education, o professor recebeu auxílio e foi morar nos Estados Unidos.

Gouvêa ainda ressalva que o Institute International of Education, no ano de 1940, foi importante para produzir cooperações entre o Departamento de Estado norte americano e algumas instituições privadas, e que por essas cooperações programas de segurança foram desenvolvidos com o intuito de impedir o avanço da propaganda nazista na América Latina. No entanto, essas cooperações pactuadas não poderiam intervir nas políticas externas entre alguns países da América do Sul, tais como Brasil, Argentina e Chile, e os países como Alemanha e Itália, que formavam os países líderes no nazi-fascismo na IIª Guerra e os Estados Unidos. Todavia, isso não aconteceu.

Bethell (2009) afirma que de fato a IIª Guerra constituiu, em todo território latino-americano, uma espécie de *turning point for life* em relação à necessidade de se ter um protocolo de formação e consolidação do Estado. Isto porque, segundo Bethell os efeitos causados pela guerra tinham suas características atreladas à dominação territorial. Nesse sentido, a ações dos Estados Unidos para manter a coesão política na América Latina se estendeu a todos os países que tinham relações com os países que formavam o ‘eixo bélico’ da guerra: Alemanha, Itália e Japão.

[...] A segunda guerra produziu efeitos importantes sobre certos aspectos do controle do território mais estritamente militares. Antes de 1940, com exceção da Argentina e do Chile, esse controle era quase inteiramente uma tarefa das forças terrestres. [...] Logo no início da guerra 1939, foi dado um passo decisivo, quando todas as repúblicas

do hemisfério ocidental assinaram a Declaração do Panamá, pela qual solicitavam a criação de uma zona de segurança de trezentas milhas em torno do continente americano. [...] Em 1940, em muitos países da América Latina o controle das linhas aéreas era uma questão excepcionalmente delicada. As pioneiras da aviação civil na Bolívia, no Brasil, na Colômbia e no Equador tinham sido empresas de propriedade de súditos alemães. Entre 1934 e 1938, as linhas aéreas alemãs, incentivadas por Hitler, duplicaram suas rotas para a América latina. Mas sob pressão dos Estados Unidos, os colombianos nacionalizaram sua indústria aeronáutica e criaram a Avianca e demitiram todos os funcionários alemães e outros países fizeram pressões semelhantes com resultados iguais [...] (BETHELL, 2009. p.48).

Deve-se destacar que, nesse período, os Estados Unidos fizeram instalações de bases militares em vários países da América Latina. Segundo Costa, em 1941, precisamente no mês de dezembro, os Estados Unidos declararam guerra ao Japão, em seguida à Itália e à Alemanha.

Em 1942, depois de declarar guerra aos países do eixo nazi-fascista, os Estados Unidos propuseram uma terceira reunião para o Consulta dos Ministros das Relações Exteriores. Esta foi realizada no Rio de Janeiro em janeiro de 1942, posterior a reunião realizada no Panamá em 1939 e a reunião de Havana no ano de 1940, para que um pacto fosse feito. Nessa reunião, então, foi elaborada a “Declaração de Assistência Recíproca e a Coordenação das Nações Americanas⁹⁷” que, posteriormente, desenvolveu a chamada 5ª Recomendação para que, oportunamente, os países latino-americanos

⁹⁷ Tratado assinado pelas repúblicas americanas na Conferência do Rio de Janeiro (1947). Esse tratado de defesa hemisférica estabelecia basicamente que “um ataque armado por qualquer Estado contra um Estado americano será considerado como um ataque contra todos os Estados americanos”, ao mesmo tempo que definia os princípios, obrigações e mecanismos que deveriam ser postos em ação em caso de necessidade. O tratado procurava dar um formato permanente às afirmações de solidariedade hemisférica estabelecidas em encontros interamericanos anteriores, especialmente na Conferência do México, dois anos antes (1945). O conceito de “defesa hemisférica” era consequência lógica da política de “boa vizinhança” do governo Roosevelt para a América Latina. Se a “boa vizinhança” pressupunha processos de consulta e ação comum entre as Repúblicas americanas, dever-se-ia fazer também um esforço de defesa comum do continente; daí o conceito de defesa hemisférica. Esse conceito esbarrava nas definições estratégicas dos militares norte-americanos que, desde a década de 1930, pensavam a defesa do continente como parte da defesa nacional dos Estados Unidos e formularam planos segundo os quais as forças norte-americanas seriam diretamente responsáveis pela defesa do território continental. Dentro dessas definições estratégicas, os demais países americanos dariam contribuições adequadas, que seriam celebradas mediante acordos bilaterais. Sobrava pouco espaço para uma ação comum (multilateral) de defesa continental. Desse modo, os esforços de criação de um Conselho de Defesa Interamericano, de caráter multilateral, durante a guerra, nada mais eram do que uma fachada política necessária à ação do Departamento de Estado, em seu esforço para conseguir uma unanimidade de perspectivas em relação ao perigo representado pelo Eixo. Disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/tratado-interamericano-de-assistencia-reciproca-tiar>. Consulta em 10/04/2020.

pudessem se utilizar dela para romperem relações diplomáticas com os países membros do eixo nazi-fascistas. O Brasil assinou, através do presidente da República Getúlio Vargas, e aceitou a recomendação.

[...] O Presidente da República: Tendo sido aprovada a 23 de setembro de 1940 e ratificada a 26 de novembro de 1940 a Convenção sobre administração provisória de colônias e possessões europeias na América, firmada entre o Brasil e diversos países, em Havana, a 30 de julho de 1940, por ocasião da II Reunião de Consulta dos Ministros das Relações Exteriores das Repúblicas Americanas; e, havendo sido o referido instrumento de ratificação depositado nos arquivos da União Pan-americana, a 14 de Janeiro de 1941: Decreta que a referida Convenção, apensa por cópia ao presente decreto, seja executada e cumprida tão inteiramente como nela se contem. Rio de Janeiro, 14 de março de 1941, 120º da Independência e 53º da República. Getúlio Vargas [...] (Decreto nº 6.972, de 14 de março de 1941 - Publicação Original).

No Brasil, o então presidente da República, Getúlio Vargas, após decretar o rompimento com esses países membros do eixo nazi-fascista, em 11 de março de 1942, assinou o Decreto-Lei nº 4.166 declarando guerra à Alemanha e à Itália. Mas, somente quase três anos depois o Brasil enviaria um exército de quase 35.000 homens para a guerra.

Apenas para que nos situemos, deve-se ressaltar que entre 1940 e 1950, segundo Costa (1960), quatro reuniões promovidas pelos Estados Unidos ainda ocorreram, afora a IX Conferência Pan-americana realizada em Bogotá no dia 31 de março de 1948.

Segundo Costa, duas dessas reuniões aconteceram nas Américas com um caráter mundial: Dumbarton Oaks, em Washington, na qual se realizaram várias reuniões, de agosto a outubro de 1944, nas quais participaram os delegados representantes dos Estados Unidos da América, Grã-Bretanha, União Soviética e China. Nessas reuniões, agora transferidas para São Francisco, se desenvolveu o processo que resultou na fundação das Nações Unidas no ano de 1945. O principal item da agenda dessas reuniões foi o de entender o papel de Conselho de Segurança e a sua relação, já abalada, com a Liga das Nações. As outras duas reuniões aconteceram da seguinte forma: uma em Chapultepec, cidade do México, de fevereiro a março de 1945, tendo como base o caráter da Conferência Interamericana que discutiu sobre os problemas causados pela guerra, e como deveria se produzir mecanismos para a manutenção da paz e da Segurança Continental, e a outra reunião aconteceu no Rio de Janeiro, entre agosto e setembro de 1947.

[...] O diagrama político dos Estados componentes do sistema pan-americano apresenta quatro pontos culminantes: a carta profética de Bolívar, a Doutrina Monroe, a situação latino-americana em Dumbarton Oaks, Chapultepec e São Francisco – graças à qual o mundo se salvou da ditadura do Conselho de Segurança das Nações Unidas, onde por força de misteriosas injunções foi concedido o direito ilimitado de veto a quatro potências divididas em dois campos políticos inassociáveis – e finalmente, a Doutrina Kubitscheck, lançada pelo presidente da República brasileira em 28 de maio de 1958 [...] (COSTA, 1960. p. 215).

Vale destacar, no entanto, que as quatro reuniões solicitadas pelos Estados Unidos em Washington, penso, parecem expressar uma preocupação com a criação de uma Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas. No entanto, essa Organização Educativa subjazia ao acordo provisório que a institui em Londres, sendo, assim, organizada no dia 16 de novembro de 1945⁹⁸. Nesse sentido, penso, que os Estados Unidos não esperavam que o Brasil e mais 53 países latinos americanos, bem como africanos, asiáticos, europeus e outros países pertencentes à União das Repúblicas Socialistas Soviéticas assinassem esse acordo.

Assim é possível entender a ressalva feita por Gouvêa (2018) quando relata que em 1946 o Departamento de Estado dos Estados Unidos, em uma atitude política pós-guerra, organizou um programa de acolhimento a estudantes, artistas estrangeiros que desejassem estudar ou se especializar em suas universidades. Para tanto, o Departamento de Estado, convidou o Institute International of Education para administrar os recursos do Conselho de Intercâmbio Internacional de Educação, que, à época era o maior programa da Fulbright⁹⁹.

[...] O Programa recebeu aprovação do Congresso norte-americano em 1946 e inicialmente utilizou a propriedade de guerra excedente a fim de financiar a promoção da boa vontade internacional através do intercâmbio de estudantes nas áreas de educação, cultura e ciência. Estabeleceu as primeiras parcerias com o Brasil em 1957 sob a

⁹⁸ **Decreto-Lei nº 9.290, de 24 de maio de 1946.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9290.htm: Consulta em 10/04/2020.

⁹⁹ O Departamento de Estado dos EUA e o Programa Fulbright: O Programa Fulbright, o principal programa de intercâmbio educacional internacional patrocinado pelo governo dos EUA, foi projetado para aumentar o entendimento mútuo entre o povo dos Estados Unidos e o de outros países. O Programa Fulbright oferece subsídios para estudar, ensinar e realizar pesquisas para que cidadãos norte-americanos viajem para o exterior e que cidadãos não-americanos venham para os Estados Unidos. A principal fonte de financiamento é uma apropriação anual do Congresso dos EUA ao Bureau de Assuntos Educacionais e Culturais (ECA) do Departamento de Estado dos EUA. Governos e instituições anfitriões participantes, bem como corporações e fundações em países estrangeiros e nos Estados Unidos também fornecem apoio direto e indireto. Disponível em <https://www.iie.org/Programs/Fulbright-Program-for-Non-US-Students>. Consulta em 10/04/2020.

denominação de Comissão Fulbright. Além disso, o Act of 1948 (Public Law 80-402) permitiu a venda de recursos bélicos que sobraram da IIª Guerra Mundial. Os valores arrecadados seriam investidos em pesquisas e intercâmbio educacionais [...] (GOUVÊA, 2018. p. 37).

Penso que a organização de um comitê para gerenciar intercâmbio com todos os possíveis países interessados na formação e na pesquisa de seus cidadãos foi uma condição política que diagramaria as relações entre os Estados Unidos e as demais nações sem perder a dominação econômica e os ideais expansionistas. Quer dizer, os Estados Unidos da América ao convidar o Institute International of Education para administrar recursos e ser ‘as boas-vindas’ a pesquisadores, estudantes e artistas de quaisquer nacionalidades, mais do que nunca, penso, evidenciou um desejo de se fazer cumprir os ideais da Doutrina Monroe que, mesmo não existindo como pauta da agenda das conferências pan-americanas, continuava impregnada na ‘alma’ estadunidense.

Em 1947, Costa afirma que mais uma vez a Conferência Interamericana de Manutenção da Paz e a da Segurança Continental se reuniram, em Petrópolis, no Estado do Rio de Janeiro, onde se elaborou o Tratado Interamericano de Assistência Recíproca que foi assinado pelo presidente dos Estados Unidos, Harry S. Truman e o presidente do Brasil, o general Eurico Gaspar Dutra. Entende-se que esse tratado, que seria o novo instrumento de defesa das Américas, serviu de inspiração para a formulação do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) proposto e assinado nos Estados Unidos em 1949.

[...] Este tratado deu ao Ocidente o seu principal ponto de apoio europeu contra o bloco liderado pela União Soviética. Posteriormente foram assinados outros pactos de defesas regionais: SEATO (Organização do Tratado do Sudeste Asiático), também Pacto de Manila, foi assinado em 1951; Pacto de Bagdá, também conhecido como Tratado do Oriente Médio assinado em 1955; Pacto de Anzus que uniu a N. Zelândia e a Austrália em 1951[...] (COSTA, 1960. p. 220).

Deve-se ressaltar que todas as alianças e tratados a partir de 1947, foram organizados pelos Estados Unidos da América. Entende-se, então, que esses tratados, se observados com cautela, indicaram que os Estados Unidos, politicamente, se posicionaram, sem alardes, mas com perspicácia, contra duas perigosas possíveis influências negativas ao seu ‘espírito’ expansionista, penso: primeiro, foi uma preocupação com a criação da Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações

Unidas assinada em Londres que, mesmo tendo a assinatura estadunidense juntamente com mais 53 países, poderia minimizar suas influências e abrir às sociedades a oportunidade de se reorganizarem politicamente sob qualquer orientação que distanciasse os Estados Unidos de suas pretensões econômicas de dominação; segundo, o risco à possível ameaça da interferência política comunista Soviética, haja vista que os tratados – OTAN, SEATO; BAGDÁ e ANZUS – contemplavam exatamente todos os países, afora os latino-americanos, que assinaram a constituição da Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas em Londres em 1945.

A IX Conferência Pan-americana reuniu-se na Colômbia, precisamente em Bogotá em 31 de março de 1948. Especificamente nessa reunião, que reunira vários ministros de Relações Exteriores, também teve a participação do general George Marshall (1880-1959), cujo nome “ficou ligado ao generoso e tão discutido plano de auxílios econômicos à Europa” (COSTA, 1960. p. 221).

Costa afirma que nessa conferência se aprovou a Carta do Pacto de Defesa Continental, assinada no Rio de Janeiro em 1947. Ressalva-se, ainda, que nesta data a Conferência Pan-americana passou a se chamar Organização dos Estados Americanos – OEA –. Nessa oportunidade, relata Costa, alguns delegados foram incumbidos de analisarem temas econômicos, no entanto, considerando que delegado defendeu um ponto de vista, o resultado da análise ficou para ser concluído numa conferência especial que seria realizada em Buenos Aires, na Argentina e ocasião ainda a definir.

Diante dos tramites estabelecidos pelos Estados Unidos, o que se verificou, na realidade, foi que os seus projetos, mormente o de expansionismo, em organizar uma espécie de liderança reconhecida no Continente latino-americano, em princípio, começaram a encontrar dificuldades em se estabelecer haja vista constantes interferências políticas, principalmente, dos países do leste europeu. Entretanto, percebe-se, também, que o ‘espírito’ estadunidense depreende atenção às prerrogativas e aos caminhos que talvez outro sistema pudesse lhes valer uma melhor condição política e, quem sabe, ideológica: a Primeira Reunião Interamericana de Ministros da Educação que se instalou no dia 4 de outubro de 1943, no Panamá, por orientação do Conselho da Organização dos Estados Americanos.

O fato é que não há como duvidar da suprema habilidade política e econômica apresentada pelos Estados Unidos da América, desde sua independência até a primeira

metade do século XX, pelo menos. Isto porque as intervenções estadunidenses, quase sempre bem-sucedidas, mesmo cercadas por alguns resultados que não subsidiavam, em princípio, seus pretextos expansionistas, como o da VIII Conferência Pan-americana que aconteceu no dia 09 de dezembro de 1938 em Lima onde se aprovou a Doutrina Brum, bem como a IX Conferência na Colômbia, em 1948, não foram indícios suficientes para desistência de suas pretensões em relação ao seu projeto de dominação.

Assim, pretendemos no próximo capítulo, discorrer sobre as interferências desses dois momentos políticos, em princípio, distintos, bem como a estrutura histórica que constituíram ‘outro pan-americanismo’ que se manifestou por uma espécie de solidariedade cultural, tendo seu aperfeiçoamento ocorrido através de conferências e tratados, sempre, salvo qualquer equívoco, tendo suas integridades interpretadas, penso, sem violação às perspectivas dos interesses estadunidenses. Digamos que eram toleradas pelos Estados Unidos. Nesse sentido, ressalva Mattoso (1957) é possível, também, admitir que esse, também, pode ser considerado como ‘milagre americano’, que fez da América Latina um grande reservatório de etnias, amparos escolares e indícios de pretensões fraternas que inspiraram e desenvolveram nações criando meios de produção capazes de concorrer com qualquer outro continente.

Diante desses elementos de composição histórica e institucional, o projeto estadunidense, no entanto, não deixa de prosseguir com a mobilização de um projeto que recomendaria uma formação para o desenvolvimento social: a formação social através da formação escolar. Mas há de se convir que as dimensões políticas, em relação ao impacto pedagógico que, pela elaboração de um ‘novo’ currículo educacional, seriam produtivas, mormente se a formação do sujeito social dependesse de uma educação, pensada por um sistema educacional que inspirasse uma formação de qualidade a partir da proximidade dos horizontes factíveis. Quer dizer, a ideia seria organizar uma educação querida pelos meios de produção e aliada ao ‘movimento de modernização’, para uma possível mundialização curricular.

[...] A educação tem de formar a consciência de que o bom cidadão não é o crítico displicente, o deblaterador como: lista dos homens públicos, o difamador das instituições, dos empreendimentos, senão aquele que, de um modo ou de outro participa, em atitude de construção, das lutas políticas, da elaboração dos programas, da realização das empresas, possui convicção bem fundada, tem a firme determinação de exercer em seu setor a influência possível, por meios honestos, na opinião pública. Qual a autoridade do homem que, não tentando reagir de maneira serena e positiva para a construção

nacional, se permite apreciações depreciativas e condenações sem apelo à ação dos que trabalham e atuam no bom ou no mau sentido? [...] (LEÃO, 1965. p. 166).

Assim, pretende-se no próximo capítulo, constituir diretrizes que indicarão de como foram desenvolvidos, nos campos da política e da educação, por exemplo, os processos que organizaram o Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas e entender como esse conselho, através das suas estruturas de funcionamento, suas orientações e manutenções do Ensino Superior na América Latina, estabeleceram o que se pôde chamar de mundialização ou Internacionalização da Educação Superior que, ao longo dos anos, vem preservando um ‘espírito contemporâneo’ com finalidades específicas de formação.

O fato é que não há como duvidar da suprema habilidade política e econômica apresentada pelos Estados Unidos da América, desde sua independência até a primeira metade do século XX, pelo menos. Isto porque as intervenções estadunidenses, quase sempre bem-sucedidas, mesmo cercadas por alguns resultados que não subsidiavam, em princípio, seus pretextos expansionistas, como o da VIII Conferência Pan-americana que aconteceu no dia 09 de dezembro de 1938 em Lima onde se aprovou a Doutrina Brum, bem como a IX Conferência na Colômbia, em 1948, não foram indícios suficientes para desistência de suas pretensões em relação ao seu projeto de dominação.

Diante do exposto, pretendemos no próximo capítulo, discorrer sobre as interferências desses dois momentos políticos, em princípio, distintos, bem como a estrutura histórica que constituíram ‘outro pan-americanismo’ que se manifestou por uma espécie de solidariedade cultural, tendo seu aperfeiçoamento ocorrido através de conferências e tratados, sempre, salvo qualquer equívoco, tendo suas integridades interpretadas, penso, sem violação às perspectivas dos interesses estadunidenses. Digamos que eram toleradas pelos Estados Unidos. Nesse sentido, ressalva Mattoso (1957) é possível, também, admitir que esse, também, pode ser considerado como ‘milagre americano’, que fez da América Latina um grande reservatório de etnias, amparos escolares e indícios de pretensões fraternas que inspiraram e desenvolveram nações criando meios de produção capazes de concorrer com qualquer outro continente.

Diante desses elementos de composição histórica e institucional, o projeto estadunidense, no entanto, não deixa de prosseguir com a mobilização de um projeto

que recomendaria uma formação para o desenvolvimento social: a formação social através da formação escolar. Mas há de se convir que as dimensões políticas, em relação ao impacto pedagógico que, pela elaboração de um ‘novo’ currículo educacional, seriam produtivas, mormente se a formação do sujeito social dependesse de uma educação, pensada por um sistema educacional que inspirasse uma formação de qualidade a partir da proximidade dos horizontes factíveis. Quer dizer, a ideia seria organizar uma educação querida pelos meios de produção e aliada ao movimento transoceânico¹⁰⁰, para uma possível mundialização curricular.

Assim, pretende-se no próximo capítulo, constituir diretrizes que indicarão de como foram desenvolvidos, nos campos da política e da educação, por exemplo, os processos que organizaram o Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas e entender como esse conselho, através das suas estruturas de funcionamento, suas orientações e manutenções do Ensino Superior na América Latina, estabeleceram o que se pôde chamar de mundialização ou Internacionalização da Educação Superior que, ao longo dos anos, vem preservando um ‘espírito contemporâneo’ com finalidades específicas de formação.

¹⁰⁰ Essa expressão denota o movimento de fluxos imigratórios e estratégias colonialistas ocorridos no século XIX e manifestados como expansão unificadora e de rompimentos de limites. (inspiração: ARROTEIRA, 2001)

CAPÍTULO II– O Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas: encanto ou desencanto dos intelectuais latino-americanos?

[...] Após a Segunda Guerra Mundial, o IIE¹⁰¹ criou a Associação Internacional de Educadores e o Conselho de Intercâmbios Internacional de Educação, possibilitando que aproximadamente 4 mil estudantes pudessem realizar atividades acadêmicas e trabalhar em projetos de reconstrução nas universidades europeias devastadas pela guerra. Em 1946, o Departamento de Estado dos EUA, convidou o IIE para administrar os recursos do Conselho de Intercâmbio Internacional de Educação, o maior programa da Fulbright¹⁰² à época. O programa recebeu a aprovação do Congresso Norte-Americano em 1946 e inicialmente utilizou a propriedade de guerra excedente a fim de financiar a promoção da boa vontade internacional através do intercâmbio de estudantes nas áreas de educação, cultura e ciência. Estabeleceu as primeiras parcerias com o Brasil em 1957 sob a denominação de Comissão Fulbright [...] (GOUVÊA, 2018. p. 37).

Minha intenção neste capítulo é analisar as condições históricas, como base material, que levaram o IIE, pelo seu trabalho e como representante dos Estados Unidos, a desenvolver o processo de oligopolização estadunidense a partir de proposições que destacaram, mormente, a Educação Superior como um elemento fundamentalmente político, nas conjugações sócio-educacionais, para o ‘desenvolvimento’ dos Estados latino-americanos. Nesse sentido, compreender se, de fato, a política expansionista estadunidense se ‘ocupou’, a partir de uma determinada época, dos tratados e processos

¹⁰¹ O Institute of International Education, foi criado em 1919, Pós-Primeira Guerra Mundial, nos Estados Unidos da América do Norte, sob a liderança de Nicholas Murray Butler, Elihu Root e Stephen Duggan. O Instituto tinha como objetivo central catalisar o intercâmbio educacional pela necessidade de contato e fonte de informação tanto para os estudantes do Ensino Superior dos Estados Unidos quanto para os discentes e as nações estrangeiras interessadas em desenvolver laços educacionais com o país. (GOUVÊA, 2018. p. 34.)

¹⁰² Entende-se, em princípio, que o Fulbright foi o maior programa de excedentes de guerra da história criado pelos esforços do então senador J. William Fulbright em 1946 e aprovado pelo Senado no mesmo ano. Este programa é considerado, ainda hoje, como um dos mais importantes programas de incentivo à educação intercultural existente e funciona, atualmente, em 144 países. Conforme arquivo organizado pelo The Boston Globe. <https://www.bostonglobe.com/ideas/2013/08/10/the-fulbright-history-greatest-war-surplus-program/NiGDSEjkjLAcZxcGowLBJ/story.html>. Consulta em 12/06/2020.

educacionais ou, talvez, de um Currículo que pudessem configurar uma propositura educacional apenas de instrução e reprodução social.

Em seguida, entender qual foi a intenção do IIE na criação do CHEAR¹⁰³, conforme Gouvêa (2016. p. 39), tendo esse Conselho ocupação direta com a organização de uma Educação Superior para América Latina até 1978¹⁰⁴. Nesse sentido, entender, também, pelas literaturas e documentos, a participação direta dos Estados Unidos da América na compilação de estratégias e diretrizes que subsidiaram as pretensões desse novo arquétipo institucional ou, então se essa instituição internacional educacional foi, apenas, a materialização de um pensamento ideológico para o incremento do desenvolvimento social, pela Educação Superior, e por que o CHEAR (Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas) existiu somente duas décadas, tendo a extinção de suas atividades em 1978.

[...] Os Relatórios Anuais do IIE expressaram a vida da instituição tanto nos momentos mais dinâmicos quanto nos de crise em relação à consecução dos seus inúmeros projetos de intercâmbio educacional com estudantes dos Estados Unidos e com os oriundos de outros países. Examinar os relatórios tornou possível estabelecer uma cartografia que delineou caminhos e fronteiras para alcançar as intenções que tínhamos em construir pontes no sentido de demarcar e contextualizar a existência do Chear. Não nos parece cabível ignorar a dependência dos planos do Chear, ou mesmo a sua história, das aberturas e das interdições vividas e sofridas pelo IIE [...] (GOUVÊA, 2016. p. 42, 43).

Em princípio, deve-se esclarecer, ainda, que a base de pesquisa para a organização do material usado neste capítulo terá como referência principal o texto da pesquisa histórico-documental “Anísio Teixeira e o Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas”¹⁰⁵(GOUVÊA, 2016). Nesse sentido e, a partir desse texto, concatenar os diálogos com a ‘realidade’ produzida pelos instrumentos político-

¹⁰³ Utilizamos a sigla correspondente ao nome do Conselho em língua inglesa (Council on Higher Education in the American Republics) por ser encontrada e legitimada até pelos documentos em língua portuguesa. O próprio Anísio Teixeira escrevia por extenso em língua portuguesa e grafava a sigla em língua inglesa. (Relatório de Pós-Doutoramento do Prof. Dr. Fernando Gouvêa apresentado e aprovado em 2016 na PUC/RJ).

¹⁰⁴ GOUVÊA, 2016. P. 42

¹⁰⁵ Esse texto é, na íntegra, o Relatório de Pós-Doutoramento do Prof. Dr. Fernando Gouvêa apresentado e aprovado em 2016 na PUC/RJ.

institucionais na compreensão da organização do compêndio curricular da Educação Superior na América Latina favorecido pelos engendramentos políticos do IIE.

Aclara-se, ainda, que há pretensão, também, que este capítulo busque promover um esclarecimento sobre ensaios de produção de conhecimentos a partir das orientações de organismos nacionais e internacionais, que subjazeram os programas de Educação Superior na formação intelectual e social, bem como a utilização da chamada ‘Pedagogia otimista’ que se inspirava na ideia, – penso que era inspirada por conta da intenção, digamos que primeira, de alguns intelectuais do século 1920 – de ‘republicanização’ das Repúblicas latino-americanas e que até o presente século, penso, orquestra a formação da consciência social latino-americana e do processo político-educacional que promoveu a chamada ‘suficiencialidade’ da Educação, também, como elemento fundamental do desenvolvimento do sujeito social e dessa sociedade na contemporaneidade.

[...] O “entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico” caracterizaram a década de 1920, difundindo-se a ideologia de que a escolarização constituía o motor do progresso histórico brasileiro. Tratava-se de reestruturar os padrões de educação e cultura existentes, a começar com o combate ao analfabetismo, que vigorava em cerca de 80% da população, como indicava o recenseamento de 1920, além de repensar o papel do ensino secundário, no qual era necessário ressaltar a formação científica, concebida como o meio mais eficaz de contribuir para o progresso cultural e econômico do país [...] (NAGLE, 1974, p. 101-124) *apud* BRANTES e ZEVEDO, 2010. p. 471).

Segundo Gouvêa (2016), a atuação do IIE, fundado em 1919, tinha como missão, em princípio, “desenvolver a boa vontade internacional através de agências educacionais”¹⁰⁶. Mas penso que sua reputação moral de intercambiar laços educacionais com outros países na promoção de apoio a estudantes e pesquisas desse campo de conhecimento parece que se ampliou.

Isto porque que como uma agência de importância ímpar para o governo dos Estados Unidos da América, funcionar, apenas, como um Instituto Educacional que promoveria pesquisas em Educação, se pautando apenas nas decisões e interferências políticas dos Estados Unidos, talvez pudesse tornar frágil e vulnerável toda doutrinação expansionista que foi sendo construída a partir da Doutrina Monroe e, conseqüentemente, ‘alinhavada’ nas Conferências Pan-Americanas. Daí, meu

¹⁰⁶ GOUVÊA, 2017. p. 17.

pensamento sugerir que o IIE pudesse ser um instrumento, funcional e integrador dessa dinâmica política expansionista estadunidense.

Essa afirmação foi ressalvada, pelo menos em parte, no capítulo anterior desta tese, quando são citadas as referências que indicaram que as alianças e tratados organizados, politicamente, pelos Estados latino-americanos desde a “Doutrina Monroe” – enunciada em 1823 e sustentada, oficialmente, até 1947 – tiveram objetivos extensivos. Quer dizer, para além das prerrogativas que a balizava, pois a ‘doutrina’ foi constituída, pois assim era considerada, como um fator de integração e solidariedade, na sua formulação, sendo sustentada legalmente, mas, sobretudo pelo ‘mérito’ de que caso a independência de qualquer ‘Estado’ latino americano fosse ameaçada a autonomia desse Estado seria garantida pelos Estados Unidos e por todos os demais ‘aliados’.

[...] Na América Latina a atitude norte-americana despertou entusiasmos, como não podia deixar de ser. Era a primeira grande mensagem de solidariedade que recebiam e que lhes infundia novos estímulos. Nela estava implícita a promessa de que, se as suas independências fossem ameaçadas por qualquer potência, teriam um aliado para ajudá-las [...] Mas a solidariedade ostensiva dos Estados Unidos teve imenso alcance político, desestimulando projetos de reconquista e porque o desejo de não ver as demais potências intervirem na América do Sul implicava a proibição que os Estados Unidos faziam a si mesmos de qualquer anexação [...] (COSTA, 1960. p. 194).

Diante de todas as expectativas sobre um programa educacional que pudesse contemplar a América Latina, como elemento de desenvolvimento, um feito parece, em 1939, ameaçador: a IIª Guerra Mundial. Segundo Costa (1960), em agosto de 1939, a Europa passa a ser ameaçada pela guerra e, conseqüentemente, as pretensões de relações políticas estadunidenses com os países de fora do bloco latino-americano começaram a ser interrompidas.

A União Pan-americana convocou, segundo Costa, para o final do mês de setembro de 1939, no Panamá, uma reunião de Consulta aos Ministros das Relações Exteriores e na agenda a referência que mereceu atenção foi a ‘zona de segurança marítima’, ou seja, toda a região marítima que compunha a Costa Marítima Continental se configurou na chamada “Declaração do Panamá”, após a homologação dos Ministros das Relações Exteriores, como “águas adjacentes ao continente americano” (COSTA, 1960. p. 214).

[...] Isto foi comunicado a todos os beligerantes, mas pouco depois, em 13 de dezembro de 1939, os cruzadores ingleses ‘Achilles’ e ‘Exeter’ travavam batalha com o cruzador alemão ‘admiral Graf Spee’, a algumas milhas da Costa uruguaia. A belonave alemã se refugiou no porto de Montevidéu, e os cruzadores ingleses, já então com algumas outras unidades, se colocaram quase à entrada dêle, dispostos a liquidar o inimigo ao primeiro movimento [...] vários outros incidentes semelhantes ocorreram nas costas da América Latina sem que os protestos alcançassem o menor resultado [...] (COSTA, 1960. p. 214).

Mesmo nessas condições, no início da década de 1940, o Departamento de Estado dos Estados Unidos passou a assumir, financeiramente, os programas educacionais promovidos pelo IIE. A ideia, segundo Gouvêa (2016), era que houvesse “interdependência das políticas externas entre os países do sul da América Latina (Argentina, Brasil e Chile), os países do Eixo (Alemanha e Itália) e os Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial” (GOUVÊA, 2016. p. 36).

Mas a questão, penso, não foi apenas esta; a ação promovida pelo IIE foi uma manobra política dos Estados Unidos para obter apoio dos países latino-americanos à sua declaração de guerra, pois havia sofrido um ataque surpresa dos japoneses em Pearl Harbor em 1941. Penso que havia uma necessidade de que a terceira reunião de Consulta aos Ministros das Relações Exteriores, que aconteceria em 1942, convocada pelos Estados Unidos, precisaria lhes ser favorável. Nesse sentido, a conveniência teria o Rio de Janeiro como local ‘ideal’ para que essa consulta acontecesse. Isto porque, os Estados Unidos, que sempre encontraram no Brasil um fiel aliado às suas pretensões, não poderiam convocar uma terceira reunião de Consulta aos Ministros das relações Exteriores das Repúblicas Americanas, fora do Brasil.

[...] Os principais acontecimentos que antecederam a Conferência, que se deu no Rio de Janeiro entre 15 e 28 de janeiro de 1942, são bem conhecidos. Durante 1941, o Departamento de Estado sentiu necessidade de uma nova reunião interamericana, e o ataque japonês a Pearl Harbor aumentou os esforços de Washington para preparar a conferência. Imediatamente após Pearl Harbor, foram discutidas maneiras de restringir as atividades do Eixo nas Repúblicas Americanas e de salvaguardar o fornecimento de recursos essenciais ao esforço de guerra dos Estados Unidos. As discussões foram transformadas em propostas de resolução a serem submetidas à Conferência. A mais importante destas exigia que fossem rompidas as relações entre as Repúblicas Americanas e os países do Eixo. Enquanto estas preparações estavam em andamento, vinte e seis membros das Nações Unidas assinaram em Washington uma declaração de guerra contra as potências do Eixo em 1º de janeiro de

1942. Entre os signatários havia nove repúblicas latino-americanas da América Central e do Caribe. Isto provocou um protesto argentino perante o governo estadunidense em 7 de janeiro, devido ao fato de que a decisão feria o princípio da “consulta prévia” estabelecido pela Declaração de Lima em 1938 [...] (MOURA, 2012. p.82).

Assim, em 1942, segundo Moura (2012), aconteceu no Rio de Janeiro, a terceira reunião, ou terceira conferência, de Consulta aos Ministros das relações Exteriores das Repúblicas Americanas. O interessante é que essa terceira reunião, encerrou a série de Consultas aos Ministros das Relações Exteriores iniciada em Buenos Aires, na Argentina, em 1936.

Essa ação política, se não, pelo menos intenção política de interdependência, promovida pelo Departamento de Estado estadunidense, foi tão marcante que em 1942 o governo brasileiro, por exemplo, solicitou que os Estados Unidos enviassem uma comissão para avaliar, tecnicamente, suas condições econômicas. Motivados pela acolhida, ‘oferecida’ em 1942, os Estados Unidos enviaram uma comissão chefiada por Morris Liewellyn Cooke, que ficou conhecida como missão Cooke¹⁰⁷.

Essa ‘missão’, interligada com uma comissão organizada pelo governo brasileiro, fez um preciso diagnóstico sobre a economia brasileira e sugeriu, ao término desse diagnóstico, que a economia brasileira precisava se reestruturar. Para tanto, depois de apresentar diversas sugestões, inclusive a que, em 1952, fez surgir o BNDE (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico), os Estados Unidos propuseram que houvesse uma ‘colaboração internacional’ entre o Brasil e os Estados Unidos, pela qual poderia se desenvolver um processo de interação empresarial entre os técnicos brasileiros e os estadunidenses.

[...] A Missão Cooke é considerada a primeira tentativa de diagnóstico global da economia brasileira e de seus problemas dentro de uma perspectiva de promoção do desenvolvimento do país. Essa perspectiva partia das necessidades peculiares à conjuntura econômica da época — ou seja, da necessidade de coordenar o esforço de guerra empreendido pelo Brasil e de ao mesmo tempo elaborar uma política de industrialização [...] Além de ter contribuído para a reunião e a organização dos dados disponíveis sobre as transformações ocorridas no Brasil, a Missão Cooke promoveu uma reflexão em conjunto sobre a economia brasileira e seus problemas. Sua atuação efetiva, no entanto, limitou-se a um diagnóstico, não resultando em nenhum projeto concreto de aplicação de novas técnicas ao desenvolvimento

¹⁰⁷ Disponível em <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/missao-cooke> - Consulta em 20/06/2020.

do país. Outra consequência importante da vinda da Missão Cooke e das que a ela se sucederam foi a introdução da chamada “cooperação internacional”, a partir da qual se desenvolveu o processo de interação de empresários e técnicos brasileiros entre si e com técnicos e empresários norte-americanos [...] ¹⁰⁸

Com a deflagração da IIª Guerra em 1939 (encerrada em 1945), nos relata Costa (1960) que após a segunda Reunião de Consulta dos Ministros das Relações Exteriores, em 1940, donde se configurou a Declaração de Assistência Recíproca e Cooperação das Nações Americanas, quatro outras conferências foram de extrema importância para direcionar os países latino-americanos, e outros países mais, aos enfiamentos produzidos pela guerra, bem como orientações para o desenvolvimento de estratégias sócio estruturais, incluindo a educação, para serem aplicadas quando a guerra terminasse.

[...] Quatro reuniões sumamente importantes se realizaram nas Américas durante a década de 1940 e 1950. Duas delas de caráter mundial – Dumbarton Oaks, São Francisco – e as outras da mais alta significação para a América Latina, em Chapultepec e no Rio de Janeiro. O diagrama político dos Estados componentes do “sistema Pan-Americano” apresenta quatro pontos culminantes: a carta profética de Bolívar, a Doutrina Monroe, a atuação latino-americana em Dumbarton Oaks, Chapultepec e São Francisco – [...] e, finalmente a Doutrina Kubitscheck [...] (COSTA, 1960. p. 215).

Orientados pelos Estados Unidos, o Brasil, bem como outros Estados latino-americanos, participaram de várias reuniões interamericanas, através de seus representantes, com objetivo de encontrar soluções para que os projetos educacionais, ligados ao desenvolvimento da Educação na América Latina, não fossem interrompidos.

Para tanto, outras cinco reuniões foram agendadas com intuito de redimensionar o projeto de desenvolvimento econômico e social através da educação. Nesse sentido, entendia-se que a consciência sobre o papel da educação como elemento importante no desenvolvimento das repúblicas latino-americanas ainda estava fragmentada.

[...] Três foram conferências sobre educação (Panamá, 1943; Lima, 1956, e Bogotá, 1963) e duas versaram sobre educação e desenvolvimento econômico e social (Punta del Este, 1961, e Santiago, 1962). Fácil é verificar se a evolução do pensamento e da

¹⁰⁸ Idem.

atitude dos países latino-americanos ao longo dessas reuniões: partindo de uma visão fragmentária, ainda não integrada, do processo educativo, atinge-se a consciência de que a problemática educacional não pode e não deve ser considerada fora do contexto social [...] ¹⁰⁹

A primeira dessas cinco reuniões, denominada de Reunião Interamericana de Ministros da Educação, foi convocada pelo Conselho da Organização dos Estados Americanos, conforme relatório do Ministério da Educação e Cultura, através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos ¹¹⁰. Essa reunião realizou-se aos vinte e cinco dias de setembro, se estendendo até aos quatro dias do mês de outubro de 1943, no Panamá – mesmo país onde ocorrera, em 1939, a primeira Reunião de Consulta dos Ministros das Relações Exteriores das Repúblicas Americanas que trataria da cooperação, econômica, entre as Repúblicas latino-americanas ¹¹¹.

Na abertura da I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, realizada em setembro de 1943, o presidente do Panamá, que governou entre outubro de 1941 e junho de 1945, Ricardo Adolfo de la Guardia (1899-1969), proferiu um discurso sobre a importância dessa I Conferência acontecer no Panamá e que ela carregava em sua ‘própria expressão’ um valor simbólico ¹¹²:

[...] Nunca, porém, antes da I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, celebrada no Panamá, em 1943, havia o mundo assistido a uma assembléia de administradores e técnicos de educação de todo um continente, para a discussão dos problemas de organização geral da cultura, melhor entendimento e auxílio mútuo na obra da preparação das novas gerações. Ocorria esse memorável fato estando, como está, o mundo em guerra, agitado pela mais cruenta e terrível luta que a história já registrou, e da qual a América, ela própria, participa. Ainda que resultados práticos não adviessem da reunião, certo é que o seu valor simbólico por si só a justificaria. Demonstrava, antes de tudo, que as Nações Americanas, fiéis aos princípios de fraternidade continental, muito embora em face de emendo conflito, animavam-se a congregar seus representantes para discutir e assentar tarefas da paz, "as mais belas tarefas da paz,

¹⁰⁹ Conferências Interamericanas – Ministério de Educação e Cultura – INEP – 1965.

¹¹⁰ Idem.

¹¹¹ Manual dos delegados [ao] Organização dos Estados Americanos, 1953. p. 75 - 270 páginas.

¹¹² Ressalva-se, que foi no Panamá que Simón Bolívar em dezembro de 1826, à época presidente da República da Grã-Colômbia, atual Colômbia, Venezuela e Equador, convidou para uma reunião no istmo do Panamá, a qual podemos chamar de [...] Pan-americanismo incipiente: *anceios* de união da América para resguardo de sua integridade territorial, intermitentemente ameaçada [...] (LOBO, 1939. p. 10). Bolívar ovacionava a necessidade de formar um ‘Novo Mundo’ através de um pacto entre as já Repúblicas Americanas. A ideia era proteger o continente de ataques europeus. [...] Apenas quatro nações – México, América Central, Colômbia e Perú – compareceram à reunião inaugurada. [...] Estados Unidos e Brasil aceitaram o convite, mas seus delegados, por várias circunstâncias, não chegaram a comparecer [...]. (COSTA, 1960. p. 195).

que são as da educação e da cultura". O lugar escolhido para a reunião fazia crescer essa força simbólica. A solene convocação partira do Governo do Panamá, e, naquele istmo, que já a concepção genial de Bolívar havia marcado para sede dos entendimentos do Continente — "o istmo que convida a unir" — haveriam de ressoar as vozes pela concórdia do mundo, haveriam de aquecer-se os corações no desejo de que, a todos os homens da América, sejam oferecidas iguais oportunidades para a utilização dos mais altos resultados da experiência humana, dos bem da civilização e da cultura. Congregando especialistas de todos os países, seria a Conferência uma afirmação de confiança nos destinos dos povos americanos, animados do desejo de trabalho e de paz. Porque "a paz, fundamento do progresso — proclamou, ao instalar-se a histórica assembléia, o Presidente da República Panamenha — descansa sobre a educação ; porque o espírito de inquérito, a análise ponderada e o debate respeitoso, só possíveis pela educação do povo, costumam desalojar os argumentos da força, onde quer que tenham tomado o lugar daqueles princípios, que dão forma e vigor à consciência democrática [...] (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (RBEP) - Nº 2, 1944)¹¹³.

Essa primeira reunião, realizada no Panamá em 1943, em suas atribuições, estabeleceu como agenda, cinquenta e oito itens de discussões, desdobrados em Resoluções, Recomendações, Acordos e Convenções que direcionariam a Educação Interamericana naquele dramático período em que o mundo estava em guerra. Deve-se, no entanto, ressaltar que essa Iª Reunião Interamericana de Ministros da Educação teve como pauta primeira a XCII recomendação, que foi proposta na VIII Conferência Pan-Americana ocorrida no Peru, em 1938.

A necessidade dessa recomendação seria para atender, segundo Costa (1960), a América que estava fragilizada, pois vinha sofrendo interferências ideológicas transmitidas pelas rádios alemãs e italianas.

[...] Quando a 9 de dezembro de 1938, se inaugurou, em Lima, a VIII Conferência Pan-Americana, a Europa estava notoriamente em um período pré-bélico, e desta vez as delegações chegaram à reunião impressionadas com a gravidade da situação mundial. Por isso mesmo embora sua agenda pouco variasse em relação às das Conferências realizadas há 20 ou 30 anos, os delegados cuidaram dos problemas mais diretamente ligados à defesa e à preservação da paz continental. Sem maior objetividade, mas cuidaram... A América já vinha sofrendo um tipo de agressão ideológica, que o extraordinário progresso da técnica de propaganda tornava particularmente eficaz. Evidentemente esta modalidade de ataque sempre existiu, mas seus recursos empíricos restringiam o raio de ação de uma área mínima. Agora,

¹¹³ Discurso proferido pelo Presidente do Panamá Ricardo Adolfo de la Guardia, em setembro de 1943, conforme Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) - nº 2, 1944.

porém, as emissões da rádio alemã e italiana penetravam em todos os lares do continente; o cinema, direta ou indiretamente, constituía um poderoso elemento de propaganda política; as agências telegráficas internacionais ofereciam serviços para os grandes diários, e por maior que fosse o cuidado, sempre através do noticiário passavam opiniões tendenciosas; [...] E por cima disto tudo se organizara nos pontos de maior importância estratégica uma rede de espionagem já em plena atividade [...] (COSTA, 1960, p. 211-212).

Assim, dentre os agendamentos da Iª Reunião Interamericana de Ministros da Educação pode-se destacar, como pauta primeira, a necessidade, de ser ter a Radiodifusão como instrumento didático e metodológico, mas com finalidades específicas. Em princípio, penso, educativas, para atender as prerrogativas e necessidades de formação, mormente em áreas rurais que não tivessem escolas; como instrumento de divulgação cultural e aperfeiçoamento do magistério, sobretudo como instrumento que pudesse divulgar as culturas latino-americanas e promover uma condição de ‘boa vizinhança’ entre os países desse continente e abafar o que as rádios nazifascistas divulgaram sobre seus ideais, apesar de não haver menção dessa atribuição.

A Primeira Conferência de Ministros da Educação das Repúblicas Americanas, considerando que a Radiodifusão, além de seu alto valor como meio de divulgação, pode também ser utilizada como instrumento didático de apreciável alcance; que nos países da América, devido às características topográficas e dificuldades de comunicação, a radiodifusão está destinada a realizar elevados fins de boa vizinhança, divulgação cultural e aperfeiçoamento do magistério; de acordo com a recomendação XCIIª, da Oitava Conferência Internacional Americana, resolve: Recomendar o uso de rádio para fins educativos, assim como a adoção de aparelhos receptores, especialmente adaptados aos centros rurais possuam estes ou não escolas, desde que demograficamente dispersos; os serviços poderão ser mantidos por subsídios provenientes de recursos oficiais ou da contribuição de patronatos e sociedades de cooperação cultural (30 de setembro de 1943) [...] (CONFERÊNCIAS INTERAMERICANAS – MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA – INEP – 1965.)

Deve-se, ainda, destacar, mas apenas como informação, os assuntos que a agenda da Iª Reunião Interamericana de Ministros da Educação realizada no Panamá em 1943, tratou em suas recomendações, acordos e resoluções em suas respectivas ordens:

[...] Utilização da radiodifusão com fins educativos (p. 1) — Diretores mínimos dos professores (p. 1) — Ensino de História da América (p.

2) — Concurso para um livro de História da América (p. 3) — Reconhecimento da obra dos educadores da América (p. 5) — Dia do professor (p. 5) — Comemorações nas escolas das grandes datas americanas (p. 6) — O folclore americano como fonte de inspiração na composição autóctone da arte musical e das canções escolares (p. 6) — Conservação e restauração dos monumentos e relíquias arqueológicas. Organização das instalações arqueológicas. Arqueologia e Paleontologia (p. 8) — Estudo dos quatro idiomas continentais (p. 9) — Ideais democráticos da escola americana (p. 9) — O Estado e o ensino particular (p. 10) — Educação indígena (p. 10) — Cursos supletivos e de continuação para adultos (p. 11) — Escolas de ensino industrial e técnico (p. 12) — Participação da mulher nas atividades docentes (p. 13) — Formação de professor para a reorientação educacional da América (p. 14) — Construções escolares e colônias de férias para crianças (p. 14) — Desenvolvimento da educação física (p. 14) — Educação sanitária (p. 15) — Hino escolar americano (p. 15) — índice de alfabetismo na América (p. 15) — Ensino de crianças anormais (p. 16) — Campanha de alfabetização (p. 17) — Biblioteca seleta de obras americanas (p. 17) — Publicação de uma biblioteca escolar pan-americana (p. 18) — Ensino da História da Literatura Americana (p. 18) — A educação nas Américas (p. 18) — Ensino de Geografia da América (p. 19) — Dicionário Geográfico Americano (p. 19) — Mapas para o ensino de Geografia da América (p. 20) — Intercâmbio de publicações entre as nações da América (p. 20) — Intercâmbio bibliográfico e organização de bibliotecas (p. 21) — Intercâmbio dos documentos referentes à organização e regulamentação do ensino (p. 22) — Intercâmbios culturais das Américas (p. 23) — Ensino de Geografia Americana (Museus escolares) (p. 24) — Cuidado e conservação dos monumentos históricos e histórico-artísticos (p. 25) — Direitos de propriedade artística e intelectual (p. 25) — Equiparação e correlação de planos e certificados de estudo (p. 26) — Instituto interamericano de educação (p. 27) — Criação de estudos livres de artes plásticas (p. 28) — Criação de um Centro de Cooperação entre Bibliotecas, Arquivos e Museus (p. 28) — Associação Interamericana de Educação e Cultura (p. 29) — Vocabulário de termos técnicos (p. 30) — Textos de Geografia das Nações Americanas (p. 30) — Convenção sobre a Universidade Interamericana (p. 34) — Estatutos da Universidade Interamericana (p. 37) [...] (CONFERÊNCIAS INTERAMERICANAS – MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA – INEP – 1965).

Ressalva-se, também, que foi nessa Reunião que ocorreu o estabelecimento da primeira Universidade Interamericana, no dia 3 de março de 1943, através do Conselho da União Pan-Americana que, inclusive, tomou essa atitude após algumas reuniões com os Diretores de Educação das Repúblicas Latino-Americanas e representantes de Estado. Participaram dessa reunião 21 países incluindo o Panamá, país sede:

[...] Os Governos Representados na Primeira Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, considerando

que a fundação e o estabelecimento efetivo de um centro de cultura superior interamericano, símbolo da unidade espiritual e moral das Américas, têm constituído durante muito tempo a preocupação dos Governos e dos educadores em particular; que este pensamento se concretizou em vários Congressos Interamericanos, tais como o Terceiro e o Oitavo Congresso Científico, e a Conferência de Ministros de Educação da América Central; que o Conselho Diretor da União Pan-Americana, mediante Resolução aprovada a 3 de março do corrente ano, sobre o estabelecimento da Universidade Interamericana no Panamá, expressa seu reconhecimento ao Governo do Panamá, por ter tomado iniciativa tão importante, assegurando-lhe ao mesmo tempo o decidido apoio e a cooperação da União Pan-americana [...] (CONFERÊNCIAS INTERAMERICANAS – MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA – INEP – 1965.)

Na ocasião, penso que essa informação deva constar, o governo do Panamá, país sede, solicitou que houvesse empenho dos governos membros efetivos da União Pan-Americana para que todos se mobilizassem, no intuito de manterem esse projeto vivo em suas designações. A ideia era que cada país tivesse, em seus territórios, um Centro de Cultura e Ensino Superior Interamericano.

Para assessorar e acompanhar os países com tais pretensões, caso houvesse necessidade, foram nomeados os mesmos 21 Ministros da Educação ou respectivos delegados representantes, inclusive do próprio Panamá, país sede:

[...] HAITI: Max Ri gaud, Chefe da Seção de Ensino Profissional; PARAGUAI: José Dahlquist, Enviado Extraordinário e Ministro Plenipotenciario do Paraguai no Chile; REPÚBLICA DOMINICANA: Víctor Garrido, Secretário de Educação e Belas-Artes; URUGUAI: Alfredo de Castro, Enviado Extraordinário e Ministro Plenipotenciario do Uruguai na Colômbia; SÃO SALVADOR: José Andrés Orantes, Subsecretário de Instrução Pública, Encarregado do Expediente; BRASIL: Paulo Germano Hasslocher, Enviado Extraordinário e Ministro Plenipotenciario do Brasil, no Panamá; CUBA: José Maria Chacón y Calvo, Diretor de Cultura; HONDURAS: Angel G. Hernández, Subsecretário de Estado, Encarregado do Expediente de Educação Pública; ESTADOS UNIDOS DA AMERICA: John W. Studebaker, Diretor do Departamento de Educação; BOLÍVIA: Justo Rodas Eguino, Ministro de Bolívia em Cuba; MÉXICO: Octavio Véjar Vásquez, Secretário de Educação Pública; COLÔMBIA: Carlos Lozano y Lozano, Ministro de Educação; GUATEMALA: /. Antonio Villacorta, Ministro de Educação; VENEZUELA: Rafael Vegas, Ministro de Educação Nacional; PANAMÁ: Victor F. Goytia, Ministro de Educação; EQUADOR: Abelardo Montalvo, Ministro de Educação; ARGENTINA: Juan G. Velenzuela, Embaixador da Argentina na Colombia; CHILE: Benjamin Claro Velasco, Ministro de Educação Pública; NICARÀGUA: Gerónimo Ramírez Brown, Secretário de Instrução Pública e Educação Física; PERU: Enrique Laroza, Ministro

de Educação Pública; COSTA RICA: Luis Demetrio Tinoco, Ministro de Educação [...] (CONFERÊNCIAS INTERAMERICANAS – MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA – INEP – 1965.).

Antes, porém, de apresentar as referências da IIª Reunião Interamericana de Ministros da Educação que se realizaria no Peru em 1956, uma parte do mundo, – América Latina e Europa – logo após o término da IIª Guerra Mundial, influenciada pelos discursos, recomendações e acordos estabelecidos na Reunião Interamericana realizada no Panamá em 1943, começava a ser conduzida a uma ‘consciência social nova’. Isto porque, havia começado a se desenvolver, e a se expressar, nesses continentes, a possibilidade da Educação ser o ‘elemento’ básico de uma conjugação política e econômica para o desenvolvimento social.

Em 1944, realizou-se em Dumbarton Oaks a primeira daquelas quatro reuniões configuradas após a Declaração de Assistência Recíproca e Cooperação das Nações Americanas para direcionar os países latino-americanos. Deve-se, portanto, ressaltar que esta reunião de 1944 não é um desdobramento da reunião de consulta aos Ministros das Relações Exteriores das Repúblicas Americanas, mas a primeira Conferência com significância mundial. O objetivo da conferência de Dumbarton Oaks foi o reconhecimento do que ficou direcionado aos países latino-americanos, e ratificar o que ficou determinado na ‘Declaração de Moscou’¹¹⁴, realizada em 30 de outubro de 1943 com a participação dos Ministros das Relações Exteriores da União Soviética e da China.

Deve-se ressaltar que essa declaração, também, trouxe referências que apontavam para a necessidade das nações aliadas se unirem e se organizarem para produzir a paz mundial. Posteriormente, no dia 1 de dezembro, do mesmo ano, em Teerã, capital do Irã, reuniram-se os líderes dos Estados Unidos, do Reino Unido, da União Soviética e da China, somando a este grupo a França, para desenvolver estratégias de segurança visando à promoção da paz mundial.

[...] O secretário de Estado dos Estados Unidos, o venerável Cordell Hull, fez o primeiro vôo de sua vida a viajar para Moscou para a conferência. Em 30 de outubro, a Declaração de Moscou foi assinada por Vyaches Molotov, Anthony Eden, Cordell Hull e Foo Ping Shen, embaixador chinês na União Soviética. [...] Em dezembro, dois meses

¹¹⁴ Conforme <https://www.un.org/en/sections/history-united-nations-charter/1943-moscow-and-teheran-conferences/index.html>- consulta em 20/06/2020.

após a Declaração de quatro potências, Roosevelt, Stalin e Churchill, reunidos pela primeira vez em Teerã, capital do Irã, declararam que haviam elaborado planos conjuntos para a vitória final. [...] Em uma declaração assinada em Moscou, os governos da União Soviética, Reino Unido, Estados Unidos e China pediram o estabelecimento antecipado de uma organização internacional para manter a paz e a segurança. Esse objetivo foi reafirmado na reunião dos líderes dos Estados Unidos, URSS e Reino Unido em Teerã. [...] ¹¹⁵.

Assim, baseado na reunião de 1943, foi organizada em outubro de 1944, a Iª Conferência em Dumbarton Oaks na qual se pretendeu aprovar uma organização internacional que pudesse intervir, pelo menos diplomaticamente, em situações conflitantes entre os países, mas como preventora e mediadora para dirimir qualquer possibilidade de agressão que pudesse promover qualquer outra situação de conflito semelhante ou não a uma guerra mundial. Deve-se ressaltar que nessa conferência se decidiu-se, também, haver um debate que contemplasse a possibilidade de instrumentalizar essa ‘organização’ com quatro poderes considerados essenciais para sua atuação mediadora: Conselho de Segurança; Conselho Econômico e Social; Tribunal Internacional de Justiça e um Secretariado, como estrutura de funcionamento.

[...] Segundo a proposta de Dumbarton Oaks, quatro organizações devem integrar a organização, que seria chamada de Nações Unidas. Seria criada uma Assembleia Geral composta por todos os membros. Depois, haveria um Conselho de Segurança com onze membros. Destes, cinco seriam permanentes e a Assembleia Geral elegeria os seis restantes para mandatos de dois anos. Também seria estabelecido um Conselho Econômico e Social para funcionar sob a autoridade da Assembleia Geral, o terceiro órgão seria um Tribunal Internacional de Justiça e um Secretariado [...] A característica essencial do projeto era que seria de responsabilidade do Conselho impedir novas guerras. A Assembleia Geral poderia estudar, discutir e recomendar medidas para promover a cooperação internacional e resolver situações que poderiam prejudicar o bem-estar social. Consideraria, em princípio, os problemas relacionados ao desarmamento e à cooperação na preservação da paz e da segurança, mas não seria capaz de fazer recomendações sobre assuntos que estavam nas mãos do Conselho de

¹¹⁵ A Declaração prometeu uma ação conjunta adicional ao lidar com a rendição dos inimigos e, na cláusula 4, proclamou: “Que eles [os Ministros das Relações Exteriores] reconheçam a necessidade de estabelecer, o mais cedo possível, uma organização internacional geral, baseada no princípio da igualdade soberana de todos os estados amantes da paz e aberta à participação de todos esses estados, grandes e pequenos, para a manutenção da paz e segurança internacionais.”. Conforme site das Nações Unidas, disponível em: <https://www.un.org/en/sections/history-united-nations-charter/1943-moscow-and-teheran-conferences/index.html> - consulta em 20/06/2020.

Segurança e teria que transferir para esse órgão todos os assuntos que necessário para ser processado [...]¹¹⁶.

Entende-se que o debate proposto na Iª Conferência em Dumbarton Oaks foi conduzido, – para aprovação das quatro bases que sustentariam essa organização que se chamaria Nações Unidas – mas provocou controvérsias, e uma nova reunião foi marcada para fevereiro de 1945 em Yalta, na Crimeia, hoje, a região a Federação Russa administra atualmente a península como duas entidades federais: a República da Crimeia e a Cidade Federal de Sevastopol. A Ucrânia continua a afirmar o seu direito sobre a península.

Na reunião em Yalta, os líderes dos Estados Unidos, do Reino Unido e da União Soviética, juntamente com os Ministros das Relações Exteriores e algumas outras autoridades, dissolveram as divergências e, por conta disso, a Conferência marcada para o dia 5 de março de 1945, em S. Francisco, nos Estados Unidos, foi adiada para o dia 12 de abril do mesmo ano, mas nesse dia morreu o presidente dos Estados Unidos, Franklin Roosevelt (1882-1945) e a Conferência foi mais uma vez adiada, para junho do mesmo ano.

[...] "Decidimos - os três líderes declarados - estabelecer uma organização internacional geral para manter a paz e a segurança, com nossos aliados. Concordamos que uma Conferência das Nações Unidas deveria ser convocada para se reunir em São Francisco, Estados Unidos, em 25 de abril de 1945, para preparar a Carta da referida organização, nos moldes propostos nas conversas formais em Dumbarton Oaks." [...].¹¹⁷

No dia 25 de junho de 1945, em São Francisco nos Estados Unidos, se estabeleceu, definitivamente, a IIª Conferência, à época presidida pelo diplomata Edward Frederick Lindley Wood (1881-1959), conhecido como Conde Halifax. Nessa conferência o texto final da ‘Carta’ das Nações Unidas foi apresentado para votação e sendo aprovado o texto da ‘Carta’, o então presidente dos Estados Unidos Harry S. Truman (1884-1972), em seu discurso, diz que a ‘Carta’ só teria valor se todas as

¹¹⁶ Disponível em: <https://www.un.org/es/sections/history-united-nations-charter/1944-1945-dumbarton-oaks-and-ylta/index.html> - consulta em 30/06/2020.

¹¹⁷ Idem.

nações, que compõem o mundo, aplicassem as resoluções nela contidas. E, assim, em 24 de outubro de 1945 a Organização das Nações Unidas começou a funcionar.¹¹⁸

As outras duas conferências relevantes, essas exclusivas para tratar de assuntos referentes à América Latina, são: a que se desdobrou em três reuniões, em Chapultepec, em 1945; no Rio de Janeiro em 1947 e a sua ratificação em Bogotá em 1948 e a outra, última das quatro, segundo Costa (1960), foi a da ‘Doutrina Kubitschek’, lançada em maio de 1958 pelo presidente brasileiro. Desta falarei, oportunamente, no próximo capítulo.

Segundo Neto (2017), enquanto os Estados Unidos e outras três nações se empenhavam, politicamente, para composição da Organização das Nações Unidas, Brasil e México se empenhavam para a constituição de “um sistema interamericano” (NETO, 2017. p. 2) que pudesse servir de intermediador dos assuntos referentes às necessidades e interesses dos países componentes do Continente americano. Isso levou à constituição da Organização dos Estados Americanos.

Mas o ‘desprestígio e desprezo’, aparentemente, estava se manifestando entre os países latino-americanos que compuseram a chamada ‘frente aliada’ dando apoio para que houvesse a vitória contra o nazi-fascismo na IIª Guerra Mundial. Por conta dessa ausência dos Estados Unidos, Neto (2017) relata que entre as duas primeiras Conferências, Chapultepec e Rio de Janeiro, a Argentina quase inviabilizou a possibilidade da OEA existir.

[...] A determinação dos países latino-americanos, incluindo aliados fundamentais durante a Segunda Guerra, como o Brasil e o México, parece ter sensibilizado o governo dos EUA e, no início de 1945, começou a montagem do Sistema Interamericano que levou a criação da Organização dos Países Americanos (OEA). As Conferências de Chapultepec (1945), Rio de Janeiro (1947) e Bogotá (1948) ratificaram os acordos que fundamentaram o Sistema Interamericano. Entretanto, especialmente entre a primeira e a segunda Conferência, o “problema argentino” por pouco não inviabilizou a aliança continental [...] (NETO, 2017. p. 232).

Deve-se ressaltar que essa situação argentina foi fruto da não aceitação, manifestada, à época, pelos Estados Unidos, em não admitirem que um país, governado por militares e, principalmente por não se manifestar como uma nação aliada contra o nazi-fascismo na IIª Guerra. Por conta dessa atitude, os Estados Unidos confeccionaram

¹¹⁸ Idem.

o chamado *Blue Book on Argentina*. A intenção era uma ‘literatura’ desenvolvida, intencionalmente, pelos Estados Unidos para impedir que Juan Domingo Perón fosse eleito em 1946. Salvo qualquer equívoco, penso que essa condição imposta pelos Estados Unidos se apresenta como um sinal de repúdio à decisão da República Argentina pela manifestação na terceira conferência de Consulta aos Ministros das Relações Exteriores, em 1942, no Rio de Janeiro, na qual levantou a suspeita de que a conferência foi um pretexto estabelecido pelos Estados Unidos em transformarem as discussões em propostas de resolução a serem submetidas à conferência (MOURA, 2012. p. 82).

[...] Uma peça-chave na pressão dos EUA pela exclusão da Argentina do sistema interamericano foi a publicação, em fevereiro de 1946, do “Blue Book on Argentina” (a partir de agora, Livro Azul). O Livro Azul foi elaborado pelo Departamento de Estado dos EUA entre outubro de 1945 e fevereiro de 1946, e em seu texto, distribuído para todas as embaixadas do Continente na forma de um memorando de cinquenta e oito páginas, encontramos acusações de cooperação do governo argentino com os países do Eixo, desde a presidência de Ramón Castillo. O Livro Azul normalmente é mencionado pela literatura especializada (BANDEIRA, 2010, p. 225) apenas como uma peça de propaganda do governo dos EUA para evitar a vitória de Juan Domingo Perón nas eleições de 1946. No entanto, defendemos que seus objetivos eram mais amplos. Visava afastar a Argentina do Sistema Interamericano, o que só não ocorreu em função da reação das outras repúblicas do continente, em especial o Brasil, que seria a sede da Conferência de 1947, e era reconhecido como um aliado fiel da diplomacia dos EUA [...] (NETO, 2017. p. 233).

Mesmo manifestando forte convicção em não participar da IIª Guerra Mundial, a Argentina, pondera sua decisão, em consideração a todo o esforço manifesto pelos Estados Unidos para que a Argentina se reintegrasse à União Pan-americana e continuasse a participar das Conferências Interamericanas.

[...] Em março de 1945, o governo argentino anunciou que os bancos e estabelecimentos industriais e de construção do Eixo seriam liquidados e os recursos bloqueados no banco central argentino. Eventualmente, os Estados Unidos adotaram uma linha mais conciliatória em relação à Argentina e como resultado da Conferência da Cidade do México (fevereiro a março de 1945) e as medidas adotadas em relação aos ativos da Axis. O governo argentino emitiu um decreto em março de 1945, estipulando que as empresas controladas pelo Eixo seriam colocadas sob o controle e posse do governo, mas atrasou a ação por tanto tempo que os gerentes dessas empresas tiveram tempo suficiente para distribuir ou dissipar seus ativos. A Argentina declarou formalmente guerra às potências do Eixo

em 27 de março de 1945 e os Estados Unidos reconheceram o novo governo argentino em 9 de abril de 1945[...].¹¹⁹

Mas foi em Chapultepec, conferência promovida pelo México e realizada em fevereiro e março de 1945 que, segundo Neto (2017), mesmo sem o consentimento prévio da direção da União Pan-Americana, se realizou o resgate da Argentina, mas esta não participou da Conferência em si, porém, ao encerramento da reunião a Argentina declarou guerra ao chamado Eixo e assinou a Ata dessa conferência em abril, e no mesmo ano foi integrada à Conferência de São Francisco, e quando da aprovação da criação da ONU foi, também, reintegrada à União Pan-americana.

A Conferência de Chapultepec, realizada entre fevereiro e março de 1945, foi convocada pelo governo do México. Os principais objetivos da conferência eram: 1. propor a criação de um sistema de defesa interamericano, independentemente do que viesse a surgir com a criação da ONU; 2. criar um programa de ajuda econômica para o desenvolvimento da América Latina no pós-guerra; 3. trazer a Argentina para uma posição de cooperação com os Aliados. Havia também o desejo por parte dos países latino-americanos de obter uma vaga permanente no Conselho de Segurança da ONU [...] Embora a Argentina não tenha participado da conferência, dias depois do seu encerramento o país declarou guerra ao Eixo e assinou a Ata do México, no início de abril. Como recompensa, foi admitida para participar da Conferência de São Francisco que aprovou a criação da ONU, ainda que seu convite definitivo tenha enfrentado uma forte resistência por parte da URSS [...] (RAPOPORT, 1997. p. 176 *apud* NETO, 2017. p. 234).

Antes de dar continuidade, deve-se, apenas como informação, esclarecer que o nome ‘Nações Unidas’ foi sugerido pelo presidente dos Estados Unidos, Franklin Roosevelt (1882-1945), em janeiro de 1942 que, nessa ocasião, na terceira reunião dos Ministros das Relações Exteriores realizada no Rio de Janeiro, os 26 países, por seus representantes, assumiram o compromisso de que seus governos continuariam lutando, durante a IIª Guerra, contra as potências do chamado Eixo Berlim-Roma-Tóquio constituído pelos países, a saber: Alemanha, Itália e Japão.

[...] Em dezembro de 1941 os Estados Unidos declaram guerra ao Japão e em seguida à Itália e à Alemanha. Nova reunião de Ministros de Relações Exteriores, desta vez no Rio de Janeiro, realizada em janeiro de 1942, deu como resultado a aprovação, entre outras, da V

¹¹⁹ Registros dos postos de serviço estrangeiros do Departamento de Estado (RG 84); Registros da Embaixada dos EUA, Buenos Aires, Argentina - Registros gerais 1936-1952 (registro 2023). www.archives.gov/research/holocaust/finding-aid/civilian/rg-84-argentina.html.

Resolução na qual era recomendada aos Governos americanos a interrupção de relações econômicas com a Alemanha, Itália e Japão. Como consequência desta recomendação, quase todos os países do continente romperam relações diplomáticas com os mesmos. A 31 de agosto de 1942, o presidente Getúlio Vargas assinava o decreto pelo qual o Brasil declarava guerra à Alemanha e à Itália [...] (COSTA, 1960. p. 215).

Diante de todas essas expectativas foi promovida em Londres, no dia 16 de novembro de 1945, logo após a constituição das Nações Unidas, a Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas¹²⁰. Penso, salvo qualquer equívoco, que isso fez os Estados Unidos repensarem novas estratégias na articulação de seu projeto expansionista. Nesse sentido, penso que três inferências, nos campos político e educacional, pelo menos a meu ver, foram consideradas, pela política estadunidense, como graves aos seus projetos. A primeira inferência foi a possibilidade de um ‘organismo’ internacional desenvolver um Currículo, conjugado, que servisse de modelo e atendesse as demandas dos países latino-americanos, bem como a maioria dos países europeus; a segunda foi a onda democrática que começava a invadir a América Latina, após a IIª Guerra Mundial¹²¹; a terceira foi o que se pôde chamar de ‘Educação Materialista’ desenvolvida no leste europeu. Mas sobre esta falarei no próximo capítulo.

Essa primeira inferência, a meu ver, é negativamente relevante às pretensões estadunidenses porque, em princípio, segundo as prerrogativas e finalidades da Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas¹²², seriam “contribuir

¹²⁰ Convenção que constituiu a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – 1945 [...] Os Governos dos Estados-parte da presente Convenção, em nome dos seus povos, declaram: Que a difusão da cultura e a educação da humanidade para a justiça, a liberdade e a paz são indispensáveis à dignidade humana e constituem um dever sagrado que todas as nações devem cumprir com espírito de assistência mútua; que uma paz fundada exclusivamente sobre acordos políticos e económicos, celebrados entre governos, não conseguirá assegurar a adesão unânime, duradoura e sincera de todos os povos e, por conseguinte, para que a paz subsista deverá assentar na solidariedade intelectual e moral da humanidade. Por estes motivos, os Estados Contratantes, decididos a assegurar a todos os homens o pleno e igual acesso à educação, a procura sem restrições da verdade objetiva e a livre troca de ideias e de conhecimentos, concordam e decidem promover o desenvolvimento e a multiplicação dos meios de comunicação entre os seus povos e o emprego desses meios com o fim de fomentar a compreensão mútua e o conhecimento mais preciso e mais verdadeiro dos respectivos costumes. E por isso criam, pela presente Convenção, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, a fim de realizar gradualmente, mediante a cooperação das nações do Mundo nos domínios da educação, da ciência e da cultura, os objetivos de paz internacional e bem-estar comum da humanidade, que presidiram à criação da Organização das Nações Unidas e que a respectiva Carta proclama [...] (Acervo da UNESCO – Organização das nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – 1945 USP - Biblioteca Virtual de Direitos Humanos).

¹²¹ ZANATTA, 2017. P. 147.

¹²² Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A2ncia-e-Cultura/convencao-que-constitui-a-organizacao-das-nacoes-unidas-para-a-educacao-ciencia-e-cultura.html>. Consulta em 20/06/2020.

para a paz e segurança, promovendo a colaboração entre as nações pela educação, ciência e cultura, com o propósito de assegurar o respeito universal pelo predomínio do direito e da justiça, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais do homem garantidas a todos os povos sem distinção de raça, sexo, língua ou religião pela Carta das Nações Unidas¹²³”. Nesse sentido, como expressado no capítulo anterior desta tese, destaca-se o fato dos Estados Unidos e mais 53 países, dentre esses a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, assinaram aprovação dessa organização.

O que me parece estranho, em princípio, foi que a criação e constituição da Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas pudesse se constituir como uma inferência preocupante aos propósitos estadunidenses. Isto porque, penso e salvaguardando qualquer argumento pretensioso de minha parte, em havendo a participação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, bem como do imperialismo inglês e dos liberais franceses como países participantes desse legado, o uso e manuseio de qualquer prerrogativa política que pudesse favorecer os pressupostos hegemônicos estadunidenses, tendo como viés a Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas, produziria desconfiança de quaisquer estatutos, apresentados pelos Estados Unidos, – mesmo que expressões de salvaguarda das ‘Repúblicas Americanas’ os compusessem – que pudessem ser entendidos como aferidores dos princípios expansionistas estadunidenses na América Latina.

Talvez minha desconfiança se justifique pelo fato de que a constituição da Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas pudesse ter sido uma inferência negativa ao expansionismo estadunidense, porque em 1946 o Departamento de Estado dos Estados Unidos efetivamente convidou o Institute International of Education para cuidar e administrar os recursos do Conselho de Intercâmbio Internacional de Educação e esse convite, conforme relata Gouvêa (2016), teve a aprovação do Congresso dos Estados Unidos.

Outro fato importante, no mesmo ano, acontece no Brasil: o presidente da República Eurico Gaspar Dutra, através do Decreto-Lei nº 9.355 de 13 de junho de 1946, criou o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC)¹²⁴. Este

¹²³ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De19290.html Consulta em 20/06/2020).

¹²⁴ O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição e em cumprimento da Convenção que criou uma Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações

Instituto, em princípio, funcionaria como organismo de cooperação para associar os principais grupos nacionais que se interessassem pelos problemas de educação e da pesquisa científica e cultural.

Quatro meses após a organização desse Instituto, as Nações Unidas renomearam, por acrônimo, em 4 de novembro de 1946, a Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas como UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), que passou a ser sediada, definitivamente desde 1958, na França, com a finalidade ampliada para liderar projetos educacionais que contribuíssem para a paz e segurança no mundo através da educação, ciências naturais e humanas, bem como pela comunicação e informação¹²⁵.

Segundo Abrantes e Azevedo (2010), o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, quando da sua criação tinha como finalidade organizar projetos que pudessem divulgar as experiências científicas institucionais e o ensino de ciência. No entanto, ao ter sua sede transferida para São Paulo em 1950, o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), passou a se preocupar com projetos científicos com relativo apoio de instituições internacionais tais como as Fundações Rockefeller e Ford. Não há como negar, por mais uma vez, a participação indireta dos Estados Unidos na América Latina, considerando que o IIE, também, recebia “rendas advindas de instituições privadas”. (GOUVÊA, 2016, p. 36).

[...] Este é o caso do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), criado no Rio de Janeiro em 1946, como uma Comissão Nacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, para promover projetos nessas áreas. O IBECC se transformou em uma experiência institucional inovadora em termos de divulgação científica e do ensino de ciências ao estender suas atividades para São Paulo em 1950, concentrando iniciativas individuais, de professores e de cientistas até então esparsas. Ali, com sede inicial nas dependências da Faculdade

Unidas, aprovada pelo Decreto-lei nº 9.290, de 24 de Maio de 1946. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De19355.htm. Consulta em 02/06/2020.

¹²⁵ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Disponível em <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Consulta em 02/06/2020.

de Medicina da Universidade de São Paulo (USP), passou a realizar projetos de divulgação científica e de educação em ciências, acompanhados da elaboração de material didático, manufaturados inicialmente em um galpão no campus universitário, e com o apoio do governo federal e de secretarias estaduais de educação, bem como de agências internacionais, como a Fundação Ford e a Fundação Rockefeller [...] (ABRANTES E AZEVEDO, 2010. p. 470).

A segunda inferência começou a surgir por conta da ‘onda’ democrática que começava a invadir a América Latina, após a IIª Guerra Mundial. Segundo Zanatta (2017), a situação provocada pela vitória dos aliados na IIª Guerra Mundial, prenunciava que a condição do sistema político democrático se tornara uma condição viável de governabilidade. Nesse sentido, a hegemonia da Democracia, em princípio, passou a ser uma realidade e, conseqüentemente, ovacionada pelos meios de comunicação em toda América Latina causava uma espécie de frenesi na população. Por conta disso, Zanatta relata que se inicia o período de uma das expressões do ‘populismo clássico’¹²⁶.

[...] A onda democrática que varreu a região na segunda metade dos anos de 1940 não encontrava precedentes na América Latina [...] Essa hegemonia se manifestava através da imprensa, do rádio e da indústria cinematográfica, que assumiam um papel de relevância crescente na difusão dos valores do liberalismo estadunidense na América Latina [...] (ZANATTA, 2017. p. 147).

Essa condição social permitiu haver um crescimento, mesmo amenizado, “dos valores do liberalismo estadunidense na América Latina” (ZANATTA, 2017. p. 147). Há de se convir, no entanto, que a construção social que o liberalismo supôs, como sistema político e, em sendo absorvido, com certo grau de evidência pelos Estados Unidos, implicou na quebra da aliança de Guerra entre os Estados Unidos e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Isso fez com que houvesse, segundo Zanatta,

¹²⁶ Classicamente, existem três grandes formas de abordagens analíticas do populismo. Ele pode ser estudado como um fenômeno de origem social, como uma forma de governo ou como uma ideologia específica (WORSLEY, 1973). Em qualquer de suas formas, o populismo necessita de alguns elementos básicos para se concretizar: independente das particularidades das ocorrências, ele surge quando há uma massificação de amplas camadas da sociedade que desvincula os indivíduos de seus quadros sociais de origem e os reúne na massa, relacionados entre si por uma sociabilidade periférica e mecânica; quando há uma perda da representatividade e da exemplaridade da classe dirigente; quando há a presença de um líder dotado de carisma de massas (WEFFORT, 1989).

separações e alianças entre partidos, movimentos e ideologias comunistas e burguesas. Dessa forma, o antifascismo foi o alvo constante do fenômeno estabelecido pela democratização.

Em assim sendo, os partidos comunistas, que viviam escondidos e na clandestinidade passaram a atuar, politicamente de forma legal, mormente no Brasil e no Chile, e as questões que envolviam, nesses países, esses dois pensamentos políticos e antagônicos, antes da IIª Guerra, foram equacionados.

[...] os partidos comunistas no Brasil e no Chile, embora em geral de dimensões bem reduzidas, e os seus sindicatos, mais fortes porque concentrados nos setores-chave das economias nacionais, saíram da clandestinidade a que haviam sido confinados e pregaram o antifascismo até mais do que a revolução. A pregação antifascista foi uma palavra de ordem então assumida com determinação pelos próprios Estados Unidos que, da Bolívia ao Brasil, do Paraguai à Argentina, não pouparam meios para pressionar os regimes que julgavam versões americanas do fascismo europeu [...] (ZANATTA, 2017. p. 148).

A inferência: a democratização, salvo qualquer equívoco, se apresentou como uma possibilidade de ‘socialização plena’ entre os membros da sociedade. Isto porque, havendo a desabilitação das pretensões do nazi-fascismo, a possibilidade de liberdade, em níveis antes não considerados, como econômicos, educacionais, habitacionais e, sobretudo a promoção de um espaço politicamente legal para atuação dos partidos comunistas, trouxe, certamente, aos Estados Unidos dificuldades de concretizar seu, ainda tão sonhado, projeto expansionista.

Para Petry (2008), o processo de democratização no continente latino-americano, após a IIª Guerra Mundial, deveria ser um ‘regime’ político capaz de atender e assegurar, em princípio, a igualdade política como defesa dos direitos comuns. Esta é a prerrogativa ontológica do termo. No entanto, diante dessa referência política, o repertório expansionista estadunidense não sobreviveria. Isto porque, o “povo seria o responsável pelo seu próprio governo, sob as condições de igualdade política em vez de se submeter a um domínio que venha de cima, por parte de líderes que não se responsabilizam por ele” (PETRY, 2008. p.8).

No entanto, penso que a ‘Democracia, em sua estrutura ontológica’, é quem não sobreviveria num ambiente no qual houvesse ‘fortes’ engendramentos políticos entre o liberalismo monopolizador dos Estados Unidos e as pretensões democráticas na

América Latina. Isto porque, o liberalismo estadunidense não tinha qualquer semelhança com o liberalismo europeu. Todavia, os Estados Unidos mantinham seus objetivos, dentre eles a organização e o desenvolvimento da sociedade latino-americana através da educação.

[...] o crescimento dos programas de educação, combate a pobreza e à segregação, desenvolvidos desde administração Truman até a administração Johnson que inflam o intervencionismo do Estado e sua burocracia. [...] esse contexto deve ser analisado a partir das diferenças entre o liberalismo estadunidense e o europeu, pois o segundo, durante o século XIX esteve mais ocupado com questões ligadas à garantia de unidade da nação e à formação do Estado de direito, enquanto nos Estados Unidos a questão era precisamente o liberalismo político [...] o liberalismo é toda uma maneira de ser e pensar. É muito mais um tipo de relação entre governantes e governados, do que uma técnica dos primeiros em relação aos segundos. Esse liberalismo estadunidense é tomado ao mesmo tempo como fim a ser atingido e forma de pensamento para análise sociológica e econômica, como meta de determinada estratégia política [...] (CASTELO BRANCO, 2011. p. 24, 25).

Assim, a democratização, como processo histórico de desenvolvimento, impediria que os aspectos do expansionismo estadunidense desencadeassem seu processo monopolizador.

Apenas como registro, também importante, ressalvo que após a IIª Guerra, as aspirações científicas, ao esbarrarem na reorganização das antigas entidades e no começo de novas, relatam Abrantes e Azevedo (2010), reacenderam a criação e a remodelação de instituições científicas: no Brasil, “surge, em 1948, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), em 1951; a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior estabelecida em 1951 e dirigida e coordenada pelo professor Anísio Teixeira; e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) criado em 1956 e dirigido por seu criador Anísio Teixeira, à época diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), fundado em 1937.” (ABRANTES E AZEVEDO, 2010. p. 473).

Ainda como informação relevante em relação à retomada dos projetos desenvolvidos pelo Institute International of Education no Brasil, bem como nos países da Ásia, África, Gouvêa (2018) relata que o IIE, “nos anos de 1950, aprofundou o seu papel no mundo em desenvolvimento, avançando na gestão de programas voltados para a administração pública, na pesquisa de alimentos, no planejamento familiar e em outras

áreas relacionadas ao desenvolvimento econômico”. (GOUVÊA, 2018. p. 38). Com isso, o projeto expansionista estadunidense se configurava como um pressuposto ‘ideal’ de rearranjo social a partir da reestruturação dos organismos públicos para se chegar ao desenvolvimento.

A segunda das cinco reuniões, denominada de Reunião Interamericana de ministros da Educação, foi convocada, para 1956, pelo Conselho da Organização dos Estados Americanos, conforme relatório do Ministério da Educação e Cultura, através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos de 1965. Essa reunião realizou-se em Lima, no Peru, no período de 3 a 9 de maio de 1956.

A agenda objetiva dessa segunda reunião, a rigor, tratou da erradicação do analfabetismo e o início do processo de generalização da educação na América Latina, e teve como pauta 20 títulos desdobrados em subtítulos e itens, que se configuraram em um projeto que se iniciaria em 1957 e duraria até 1967.

Esse assunto foi de tamanha relevância que, as prerrogativas que tratariam dessa questão, em relação à América Latina, foi contemplada, assistencialmente, pelas Constituições dos Estados Americanos, pela Constituição da UNESCO, pela Carta da Organização dos Estados Americanos e pela Declaração Universal e Declaração Americana dos Direitos do Homem¹²⁷, com objetivo de erradicar o analfabetismo e, sobretudo, generalizar a educação primária.¹²⁸

Para Aksenen e Miguel (2019), o Brasil considerou a importância desse projeto e, por isso, o aprovou e prontamente solicitou que a UNESCO encaminhasse especialistas para que os docentes brasileiros, bem como técnicos em educação, fossem assistidos e orientados colaborativamente.

[...] O Brasil aprovou em agosto de 1956, a execução desse Projeto Maior, oferecendo, na ocasião da sua resposta ao Questionário da UNESCO – o qual será tratado sequencialmente –, a participação para a realização de um curso de aperfeiçoamento de especialistas em educação para América Latina, solicitando ainda da UNESCO o envio de especialistas que pudessem colaborar com técnicos brasileiros nos Centros de Pesquisas Educacionais e na formação de professores de Escolas Normais, assim como a realização de um seminário, com assistência de técnicos estrangeiros, para o treinamento de professores em exercício e a concessão de 20 bolsas de estudos, as quais seriam

¹²⁷ Conferências Interamericana de Educação: Recomendações 1943-1963. Ministério de Educação e Cultura – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP – 1965.

¹²⁸ Idem. p. 49.

destinadas ao preparo de especialistas em diferentes estados brasileiros, a fim de que, futuramente pudessem atuar aos centros de pesquisas educacionais nas suas regiões de origem [...] (AKSENEN E MIGUEL, 2019. p. 34).

No entanto, segundo a própria Ata da reunião, a delegação dos Estados Unidos, que tinha simpatia pela proposta, se absteve de votar a favor da Resolução XVI, intitulada “Estrutura Administrativa dos Planos de Alfabetização e Educação Informal”.

[...] DECLARAÇÕES: República Dominicana. A Delegação da República Dominicana faz constar sua abstenção ao ser votada a Resolução VI, intitulada "Edificação Escolar". Estados Unidos da América. A Delegação dos Estados Unidos da América, se bem que veja com simpatia o objetivo da proposta, faz constar sua abstenção ao ser votada a Resolução XVI, intitulada "Estrutura Administrativa dos Planos de Alfabetização e Educação Fundamental".

EM FÉ DO QUE Os Representantes das Delegações acreditadas ante a Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação assinam esta Ata Final, no texto espanhol, em Lima, Capital da República do Peru, aos nove dias do mês de maio de mil, novecentos e cinquenta e seis [...] (CONFERÊNCIAS INTERAMERICANAS DE EDUCAÇÃO: RECOMENDAÇÕES 1943-1963. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS – INEP – 1965. P.62).

Penso que o registro dessa abstenção propôs, que o ‘mundo’ dentro das perspectivas políticas, sociais, econômicas e educacionais que a Democracia, que foi apresentada como ‘vitoriosa’ contra o nazi-fascismo, ‘deveria sustentar’, com os ideais de Igualdade, Liberdade e Fraternidade, começou a ‘mostrar’ fragilidade ante as decisões dos Estados Unidos, pois a verba para os fins estabelecidos na Resolução XVI, conforme Ata da segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação no Peru, por mais que ficasse a cargo e responsabilidade dos países envolvidos nesse projeto, bem como das instituições internacionais para esse fim, os Estados Unidos mostraram-se desinteressados por essa resolução, pelo menos, apenas àquela ocasião.

Antes de falar da terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação convocada pelo Conselho da Organização dos Estados Americanos, que aconteceu no período de 4 a 10 de agosto de 1963 em Bogotá na Colômbia, faz-se necessário informar que duas reuniões, Interamericana de Ministros da Educação, com aspectos políticos, especificamente, regionais, que versaram sobre educação e desenvolvimento

econômico e social, ocorreram antes: uma no ano de 1961, em Punta del Este no Uruguai, e a outra no ano de 1962 em Santiago no Chile.

Segundo Gouvêa, (2016), O Institute International of Education continuou a se manifestar como instrumento ativo no processo que indicava o ser humano, através da educação, a referência para o progresso. Para tanto, criou-se em 1961, em Punta del Este, a Aliança para o Progresso¹²⁹.

[...] Os escritórios do IIE passaram a atuar na Ásia, na África e na América Latina para atender as necessidades crescentes de informações sobre o Ensino Superior nos Estados Unidos. O IIE continuou a expandir acentuadamente os serviços de bolsas de estudo para o progresso dos recursos humanos nos países em vias de desenvolvimento, na crença de que a educação era fundamental para este processo [...] Deste modo os recursos financeiros direcionados à América Latina – que já vinham obtendo um crescimento após a Revolução Cubana de 1959 – alcançaram patamares então inimagináveis. Data de 1961 a criação da Aliança para o Progresso [...] (GOUVÊA, 2018. p. 39, 40).

Uma dessas reuniões aconteceu em agosto entre os dias 5 e 17 de 1961, segundo os registros do INEP¹³⁰, e esta foi uma reunião que estava sob a nomenclatura de extraordinária e foi orientada pelo Conselho Interamericano Econômico e Social, em nível ministerial, com finalidades específicas. Dentre essas, a principal seria a fixação e o desenvolvimento de uma política educacional, porém sob a égide das recomendações da Aliança para o Progresso que inspiraria a elaboração do Plano Decenal de Educação. Nesse sentido, a educação teria como instrumento aferidor, em sua prática, uma resolução que pressupunha uma formação ‘integral’ de cada ser humano e que, para tanto, cada país, do bloco latino-americano, deveria adotar uma política educacional afim com as recomendações estabelecidas pela UNESCO.

[...] A Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social em Nível Ministerial, considerando que o fim primordial da educação é o desenvolvimento integral de cada ser humano, e que, à parte seu valor intrínseco, a realização desta

¹²⁹ **ALIANÇA PARA O PROGRESSO** - Programa de assistência ao desenvolvimento socioeconômico da América Latina formalizado quando os Estados Unidos e 22 outras nações do hemisfério, entre elas o Brasil, assinaram a Carta de Punta del Este em agosto de 1961. Disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/alianca-para-o-progresso-1>: Consulta em 30/06/20.

¹³⁰ Idem

finalidade é um fator decisivo para o autêntico desenvolvimento social e econômico dos povos; que os baixos níveis de educação, nos países latino-americanos, são, ao mesmo tempo, o resultado e a causa de sua situação econômica e social, impondo-se dar vigoroso impulso aos serviços educacionais, a fim de romper-se esse círculo vicioso; que, nos últimos anos, os países latino-americanos envidaram consideráveis esforços para estender e melhorar seus sistemas educacionais, mas que, apesar disso, a insuficiência dos sistemas em apreço constitui sério obstáculo ao progresso econômico e à integração social; que, em condições adequadas, os investimentos no campo da educação apresentam os maiores resultados nos setores cultural, social e econômico; que, a fim de assegurar-se o êxito da Aliança Para o Progresso e os máximos resultados dos recursos destinados à educação, é indispensável integrar os planos para desenvolvimento desta com os programas nacionais de desenvolvimento; que a organização dos Estados Americanos, através de seus serviços de educação e de desenvolvimento da ciência, e a Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) têm estimulado, nos países da América Latina, vigoroso movimento em favor do planejamento integral da educação, de acordo com as recomendações da Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação; que, em dezembro de 1961, se realizará em Santiago do Chile a Conferência Sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, convocada pela Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura, a Comissão Econômica Para a América Latina e a Organização dos Estados Americanos, ao passo que em junho de 1962 terá lugar em Bogotá a Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação, recomenda: 1. Que se adotem, em cada país, planos integrados de educação, para a consecução de metas precisas ao próximo decênio, a fim de elevar-se o nível cultural dos povos da América Latina, e habilitar estes a participar construtivamente do desenvolvimento econômico social. 2. Que se adotem, como metas da Aliança Para o Progresso no campo da educação, a serem alcançadas nos próximos dez anos, as seguintes [...] ¹³¹.

Nota-se nas referências que a ideia de formação integral seria aquela que dependeria, totalmente, de um Currículo que propusesse uma formação estabelecida por metas precisas de ‘habilitação das habilidades’ para o progresso, pelas quais os povos da América Latina participariam, ‘construtivamente’, do desenvolvimento econômico e social, porém a partir das prerrogativas estabelecidas pela Aliança para o Progresso no campo da Educação. Para tanto, 10 metas foram estabelecidas:

[...] a) proporcionar, no mínimo, seis anos de educação primária, gratuita e obrigatória, para toda população de idade escolar [...]; b)

¹³¹ Conferências Interamericanas de Educação: Recomendações 1943-1963. Ministério de Educação e Cultura – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP – 1965, p. 113-114.

realizar campanhas sistemáticas para a educação de adultos, com vistas ao desenvolvimento das comunidades, habilitação de mão-de-obra, extensão cultural e eliminação do analfabetismo [...]; c) reformar e estender o ensino secundário, de tal modo que proporção muito mais alta da nova geração tenha oportunidade de continuar sua educação geral e receber tipo de formação vocacional ou profissional de alta qualidade [...]; d) realizar estudos para determinarem-se as variadas necessidades de mão-de-obra qualificada, exigida pelo desenvolvimento industrial, pela reforma agrária e a promoção agrícola, programas de desenvolvimento social, administração pública em todos os seus níveis e para o estabelecimento de programas de emergência para a habilitação ou formação acelerada do referido pessoal; e) reformar, estender e melhorar o ensino superior, de tal modo que proporção muitíssimo mais alta de jovens possa nele ingressar [...]; f) fomentar o ensino no campo das ciências e da pesquisa científica e tecnológica, e intensificar o preparo e aperfeiçoamento de cientistas e professores de ciência; g) intensificar o intercâmbio de estudantes, mestres, professores, pesquisadores e outros especialistas, a fim de estimular-se a compreensão mútua e o aproveitamento máximo dos meios de formação e de pesquisas; h) desenvolver as bibliotecas públicas e escolares, como um dos meios mais eficazes para complementar-se e reforçar-se a obra educacional, e para enriquecer-se e difundir-se o patrimônio artístico e cultural; i) reorientar a estrutura, conteúdo e métodos de educação em todos os níveis, a fim de adaptá-la melhor aos progressos no domínio do saber, da ciência e da tecnologia, às necessidades culturais dos países latino-americanos e às exigências de seu desenvolvimento social e econômico; j) estabelecer bolsas de estudo e outras formas de assistência social e econômica ao estudante, a fim de reduzir-se a deserção escolar, particularmente nas zonas rurais, e de garantir-se igualdade efetiva de oportunidades educativas em todos os seus níveis; l) desenvolver e fortalecer centros nacionais e regionais, para o aperfeiçoamento e formação de mestres e professores, e de especialistas nos vários setores do planejamento e na administração dos serviços educacionais, requeridos para a consecução das aludidas metas [...] (CONFERÊNCIAS INTERAMERICANAS DE EDUCAÇÃO: RECOMENDAÇÕES 1943-1963. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS – INEP – 1965, P. 113-114.

As referências, acima, justificam-se, simplesmente, pelo fato de se entender que o projeto expansionista estadunidense se ampliou nesse período com intensidade à outra configuração política de dominação: a educação. Isto porque, o que garantia sua hegemonia na América Latina, e até mesmo ante os demais países até o início da segunda metade da década de 1930, era a política da ‘solidariedade’ e, segundo Braga (2002), a de manutenção da fluidez contínua de matéria-prima estrangeira, pois esta, até então, garantia o desenvolvimento econômico dos Estados Unidos colocando-o como modelo de país desenvolvido.

Um fato curioso: no dia 9 de novembro de 1961, segundo a Ata final da oitava reunião de Consulta aos Ministros das Relações Exteriores que ocorreu em janeiro de 1962, a Colômbia apresentou uma denúncia, baseada no art. 6º do Tratado Interamericano de Assistência Recíproca, na qual consta que a paz e a independência política dos Estados americanos podiam ser ameaçadas a partir de ideologias e intervenções extracontinentais e que isso poderia destruir a solidariedade americana.

[...] A Oitava Reunião de Consulta dos Ministros das Relações Exteriores, atuando como órgão de Consulta nos termos do Tratado Interamericano de Assistência Recíproca, realizou-se na cidade de Punta del Este, Uruguai, de 22 a 31 de janeiro de 1962. A reunião foi convocada pela Resolução do Conselho da Organização dos Estados Americanos, aprovada em 4 de dezembro de 1961, cujo texto é o seguinte: O Conselho da Organização dos Estados Americanos, Considerando : A nota apresentada pela Delegação da Colômbia, em 9 de novembro de 1961, por meio da qual solicita a convocação de uma Reunião de Consulta dos Ministros das Relações Exteriores, de acordo com o art. 6 do Tratado Interamericano de Assistência Recíproca, para considerar as ameaças à paz e à independência política dos Estados americanos que possam surgir da intervenção de potências extracontinentais que têm em vista destruir a solidariedade americana, resolve: 1) Convocar uma Reunião de Consulta dos Ministros das Relações Exteriores, atuando como órgão de Consulta, de acordo com os arts. 6 e 11 do Tratado Interamericano de Assistência Recíproca, para que considere as ameaças à paz e à independência política dos Estados americanos a que se refere o Considerando desta Resolução e, muito especialmente, para indicar os diversos tipos de ameaças à paz ou determinados atos que, no caso de correrem, justificam a aplicação de medidas para a manutenção da paz e da segurança, de acordo com o Capítulo V da Carta da Organização dos Estados Americanos e os dispositivos do Tratado Interamericano de Assistência Recíproca; bem como para determinar as medidas que devam ser tomadas para a manutenção da paz e da segurança do Continente [...] (OITAVA REUNIÃO DE CONSULTA DE MINISTROS DAS RELAÇÕES EXTERIORES DAS REPÚBLICAS AMERICANAS SEÇÃO DE PUBLICAÇÕES 1962).¹³²

Em assim sendo, no dia 4 de dezembro de 1961, o Conselho da Organização dos Estados Americanos convocou uma reunião com a finalidade de assegurar o sucesso da Aliança para o Progresso. Nesse sentido, a ideia seria discutir os resultados dos recursos e investimentos financeiros estabelecidos à educação e, também, discutir as denúncias

¹³² MINISTERIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES: O BRASIL EM PUNTA DEL ESTE Oitava Reunião de Consulta de Ministros das Relações Exteriores das Repúblicas Americanas SEÇÃO DE PUBLICAÇÕES 1962. Disponível em: http://www.santiagodantas.com.br/wp-content/uploads/o_brasil_em_punta_del_este.pdf. Consulta em 30/06/2020.

que foram apresentadas pela Colômbia sobre os riscos de ameaças à paz e à independência política dos Estados americanos, ocasionando a necessidade de se apelar à solidariedade americana em matéria de defesa. Diante dessas prerrogativas, a Oitava Reunião de Consulta dos Ministros das Relações Exteriores – que atuava como órgão de Consulta nos termos do Tratado Interamericano de Assistência Recíproca – realizou-se na cidade de Punta del Este, no Uruguai, em 22 de janeiro de 1962 e durou até o dia 31 do mesmo mês.

Deve-se pensar, todavia, que nessa oitava Reunião, convocada pela Organização dos Estados Americanos, também, tratou-se de avaliar os serviços que a UNESCO vinha desempenhando como estímulo aos países da América Latina, para que estes construíssem através de planejamentos de uma educação integral e que o currículo desenvolvido para essa educação fosse de acordo com as recomendações da segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação. Participou dessa reunião o sr. José A. Mora, Secretário Geral da Organização dos Estados Americanos, bem como 21 países representados pelos seus Ministros das Relações Exteriores:

[...] Participaram da Reunião os membros cujos nomes se mencionam adiante, na ordem de precedência determinada por sorteio: Panamá: Exmo. Sr. Galileo Solís, Ministro das Relações Exteriores. Paraguai: Exmo. Sr. Raúl Sapena Pastor, Ministro das Relações Exteriores. Cuba: Ex mo. Sr. Osvaldo Dorticós Torrado, Ministro das Relações Exteriores. Nicarágua: Ex mo. Sr. René Schick, Ministro das Relações Exteriores. III -9- Honduras: Ex mo. Sr. Andrés Alvarado Puerto, Ministro das Relações Exteriores. El Salvador: : Exmo. Sr. Rafael Eguizábal Tobías, Ministro das Relações Exteriores. Argentina: Ex mo. Sr. Miguel Ángel Cárcano, Ministro das Relações Exteriores. Peru: Exmo. Sr. Luis Alvarado G. , Ministro das Relações Exteriores. Chile: Exmo. Sr. Carlos Martínez Sotomayor, Ministro das Relações Exteriores. Colômbia: Ex mo. Sr. José Joaquim Caicedo Castilla, Ministro das Relações Exteriores. Bolívia: Exmo. Sr. José Felman Velarde, Ministro das Relações Exteriores. Costa Rica: Exmo. Sr. Alfredo Vargas Fernández, Ministro das Relações Exteriores e Culto. México: Exmo. Sr. Manuel Tello, Secretário das Relações Exteriores. Venezuela : Exmo. Sr. Marcos Falcón Briceño, Ministro das Relações Exteriores. -10- Haiti Exmo. Sr. René Chalmers, Secretário das Relações Exteriores. Guatemala: Exmo. Sr. Jesús Unda Murillo, Ministro das Relações Exteriores. República Dominicana : Exmo. Sr. José Antonio Bonilla Atilas, Ministro das Relações Exteriores. Equador: Ex mo. Sr. Francisco Acosta Yépez, Ministro das Relações Exteriores. Estados Unidos: Ex mo. Sr. Dean Rusk, Secretário de Estado. Brasil: Exmo. Sr. Francisco Clementina de San Tiago Dantas, Ministro das Relações Exteriores. Uruguai Ex mo. Sr. Homero Martínez Montero, Ministro das Relações Exteriores e o

Excelentíssimo Senhor José A. Mora, Secretário Geral da Organização dos Estados Americanos [...] (OITAVA REUNIÃO DE CONSULTA DE MINISTROS DAS RELAÇÕES EXTERIORES DAS REPÚBLICAS AMERICANAS SEÇÃO DE PUBLICAÇÕES 1962).¹³³

Diante de tais documentos se evidenciam, pelo menos, duas referências: a primeira, de que o projeto educacional para a América Latina teria circunscrito em seu currículo, desde a Educação Básica, atenuantes indicações de um desenvolvimento social a partir dos resultados alcançados pela cooperação econômica, e a ‘solidariedade’ que se estabeleceria entre os campos de conhecimentos, consolidada pelo sistema político interamericano que se responsabilizaria por uma reforma profunda, porém institucionalizada, pela gestão da ‘ALIANÇA PARA O PROGRESSO’¹³⁴.

[...] A Reunião de Consulta dos Ministros das Relações Exteriores, atuando como órgão de Consulta nos termos do Tratado Interamericano de Assistência Recíproca, Considerando : que os Estados americanos têm a capacidade de erradicar os males profundos do subdesenvolvimento econômico e social; que as Resoluções XI e V. respectivamente, da Quinta e da Sétima Reuniões de Consulta dos Ministros das Relações Exteriores, declaram que a cooperação econômica entre os Estados americanos é essencial para a estabilidade da democracia e a preservação dos direitos humanos, e que essa cooperação é fundamental para o fortalecimento da solidariedade do Continente e para a consolidação do sistema interamericano ante as ameaças que possam afetá-lo; e que, em vista de haverem todos os países da América reconhecido as necessidades urgentes de seu desenvolvimento econômico e social [...] Que a preservação e o fortalecimento das instituições livres e democráticas nas repúblicas americanas exigem, como condição indispensável, que se envie prontamente um esforço acelerado para impulsionar o desenvolvimento econômico e social, utilizando-se os recursos financeiros públicos e privados, internos e externos, adequados para tais objetivos, a adoção de reformas econômicas e sociais e a notificação de todos os esforços internos necessários, conforme o estipula a Carta de Punta del Este; que é indispensável impulsionar,

¹³³ MINISTERIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES: O BRASIL EM PUNTA DEL ESTE Oitava Reunião de Consulta de Ministros das Relações Exteriores das Repúblicas Americanas SEÇÃO DE PUBLICAÇÕES 1962.

Disponível em: http://www.santiagodantas.com.br/wpcontent/uploads/o_brasil_em_punta_del_este.pdf.

Consulta em 30/06/2020.

¹³⁴ Programa de assistência ao desenvolvimento socioeconômico da América Latina formalizado quando os Estados Unidos e 22 outras nações do hemisfério, entre elas o Brasil, assinaram a Carta de Punta del Este em agosto de 1961. De acordo com o documento, os países latino-americanos deveriam traçar planos de desenvolvimento e garantir a maior parte dos custos dos programas, cabendo aos Estados Unidos o restante. A administração dos fundos norte-americanos competia em sua maior parte à United States Agency for International Development (USAID — Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). Disponível em <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/alianca-para-o-progresso-1>. Consulta em 30/06/2020.

enérgica e vigorosamente, as indústrias básicas dos países latino-americanos, liberar o intercâmbio de matérias-primas mediante a eliminação das restrições indevidas e procurar evitar as flutuações violentas dos seus preços, estimular a modernização e expansão dos serviços, a fim de que a industrialização se funde em bases próprias e idôneas, mobilizar os recursos naturais inexplorados para incrementar a riqueza das nações, colocar esta maior riqueza ao alcance dos componentes de todos os grupos económicos e sociais, e atender rapidamente, entre outras aspirações, à necessidade de trabalho, habitação, terra, saúde e educação [...] (OITAVA REUNIÃO DE CONSULTA DE MINISTROS DAS RELAÇÕES EXTERIORES DAS REPÚBLICAS AMERICANAS SEÇÃO DE PUBLICAÇÕES 1962).¹³⁵.

A segunda referência seria a que ‘institucionalizou’ a impossibilidade de haver qualquer propósito ou intenções de uma ‘metodologia’ comunista¹³⁶, pois, segundo as diretrizes da democracia representativa que foram conjugadas pelas ideias de um progresso social e dos movimentos políticos e culturais compatíveis com o sistema interamericano, o comunismo não seria um ‘caminho’ apropriado para o desenvolvimento econômico e a supressão da injustiça social na América Latina.

[...]A Oitava Reunião de Consulta dos Ministros das Relações Exteriores, atuando como órgão de Consulta nos termos do Tratado Interamericano de Assistência Recíproca, Considerando : Que o comunismo internacional põe em prática técnicas subversivas extremamente complexas, e que no combate a tais métodos alguns Estados podem beneficiar-se do assessoramento e do apoio mútuos: Que os Estados americanos estão firmemente unidos em torno do objetivo comum de prevenir a ação subversiva do comunismo internacional e de preservar a democracia na América. como o afirma a Resolução XXXII da Nona Conferência Internacional Americana, realizada em Bogotá, em 1948, e que, para êsse fim, devem ajudar-se mutuamente. em especial mediante o uso dos recursos institucionais da Organização dos Estados Americanos [...] (OITAVA REUNIÃO DE CONSULTA DE MINISTROS DAS RELAÇÕES EXTERIORES DAS REPÚBLICAS AMERICANAS SEÇÃO DE PUBLICAÇÕES 1962).¹³⁷.

Deve-se ressaltar, portanto, que toda essa construção ‘ideológica’ de rechaçamento e desprezo ao comunismo teve início a partir de 1946. Mas foi em 1950,

¹³⁵ MINISTERIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES: O BRASIL EM PUNTA DEL ESTE Oitava Reunião de Consulta de Ministros das Relações Exteriores das Repúblicas Americanas SEÇÃO DE PUBLICAÇÕES 1962.

Disponível em: http://www.santiagodantas.com.br/wpcontent/uploads/o_brasil_em_punta_del_este.pdf.

Consulta em 30/06/2020

¹³⁶ Como mencionei, anteriormente, tratarei desse assunto no próximo capítulo como a terceira inferência que, de algum modo, incomodou o ‘espírito’ expansionista estadunidense logo após a II^a Guerra Mundial.

¹³⁷ Idem.

quando o Brasil tem, pela segunda vez, a oportunidade de ter a sua ‘direção’ política sob os cuidados do presidente Getúlio Vargas (1882-1954), que o secretário de Estado Dean Acheson enviou um alerta ao presidente dos Estados Unidos, Harry S. Truman (1884-1972), informando que: “caso Vargas ganhasse as eleições, seu programa de governo entraria em rota de colisão com a política que estamos tentando propagar no campo das relações internacionais” (BRAGA, 2002. p. 50).

Para Braga (2002), o futuro presidente era visto pelos Estados Unidos como um nacionalista e que, em ganhando as eleições, seu plano de governo se resumiria em atender as demandas nacionais e não em combater o comunismo.

Em assim sendo, deveria haver um empenho do governo estadunidense em estabelecer, como ação política, a chamada “Doutrina de Contenção”. Esse arquétipo ideológico de ‘controle e acompanhamento’ foi idealizado por George Kennan em 1946 e seu objetivo era conter a influência da União Soviética na América Latina, e que para tanto os Estados Unidos deveriam se concentrar em disseminar ‘uma espécie de antipatia’ pelo comunismo, mormente nos países cuja capacidade industrial e de matéria-prima era suficiente para os investimentos estadunidenses.

[...] A doutrina de Kennan baseava-se na premissa de que a longo prazo a União Soviética iria expandir sua influência, reconhecendo, no entanto, que nem todas as partes do mundo seriam vulneráveis a golpes comunistas, por isso os recursos de contenção dos Estados Unidos deviam ser seletivos, concentrando-se nos países estratégicos que possuíam capacidade industrial ou matérias-primas de valor. Para Kennan, os soviéticos iriam expandir sua influência colocando os recursos psicológicos e políticos como prioridade acima dos recursos militares. Assim, Washington deveria elaborar programas de contenção que promovessem a capacidade de segurança interna dos países vulneráveis. No segundo mandato de Truman (1949/53), com o entrelaçamento das doutrinas de Contenção e de Reserva Estratégica aliadas com o Programa do Ponto Quatro, que veio a ser substituído pela United States Agency for International Development (USAID), os Estados Unidos passaram a contar com uma organização que permitiu legitimar o planejamento de segurança para a América Latina. [...] (BRAGA, 2002. P. 50).

Faz-se necessário ressaltar, que a ‘doutrina de Kennan’, que tinha como premissa a ideia de que a União Soviética expandiria sua influência por alguns países considerados vulneráveis, foi mencionada na X Conferência Pan-Americana ou Reunião Interamericana, quando da sua congregação em março de 1954 em Caracas, na Venezuela, onde se elaborou a “Declaração de Caracas

[...] Após o governo eleito de Jacobo Arbenz ter desapropriado cerca de 255 mil acres de propriedade da companhia norte-americana United Fruit, na Guatemala, como parte de sua reforma agrária, foi convocada a X Conferencia Interamericana, em março de 1954. Enquanto os Estados Unidos viam na conferência a oportunidade de obter apoio dos participantes na condenação do governo guatemalteco, alguns países a viam como uma oportunidade de encaminhar resoluções de caráter econômico-social, como a fixação dos preços internacionais das mercadorias, o aumento de sua participação nos mercados norte-americanos e a obtenção de assistência técnica e econômica para seu desenvolvimento. Ao final, com o apoio do Brasil, foi aprovada uma resolução conhecida como "Declaração de Caracas", que considerava o controle de um Estado americano por forças comunistas como uma ameaça à soberania e integridade de todos os Estados americanos. Alguns meses depois, em junho, a CIA patrocinou a derrubada do governo Arbenz e a instalação do governo de Carlos Castillo Armas, francamente pró-americano.¹³⁸

Em princípio, penso que a menção dessa ‘doutrina’, na X Conferência, se nos parece mais uma justificativa da política monopolizadora estadunidense. Mas, pela pauta, pode-se, em princípio, pensar que seria uma condição de discussão pertinente para o evento, apesar da invasão da Guatemala, promovida pelos Estados Unidos, ter gerado indignação, à época, não somente nos países latino-americanos, bem como na Europa: “o golpe de estado de 1954, perpetrado em nome do combate ao comunismo, gerou protestos em vários países da América Latina e contribuiu decisivamente para a radicalização política no continente.” (MARTINS. 2016. p. 131).

Martins (2016), no entanto, aponta outro aspecto, penso que, também possa ter motivado a invasão estadunidense na Guatemala: as projeções expansionistas estadunidenses, que tinham consideráveis fluidezs, inclusive na exploração de matéria-prima e a manutenção da agricultura, foram represadas por conta da reforma agrária promovida pelo presidente Juan Jacobo Arbenz Guzmán (1913-1971)¹³⁹.

[...] O tenente-coronel Jacobo Arbenz obteve mais de 65 % dos votos nas eleições de novembro de 1950 e assumiu a presidência no ano seguinte com o compromisso de aprofundar a revolução democrática em curso no país. Em junho de 1952, foi deflagrado o processo de

138

Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/glossario/x_conferencia_interamericana: Consulta em 30/06/2020.

¹³⁹ Juan Jacobo Arbenz Guzmán (1913-1971) era tenente-coronel à época de sua eleição e obteve mais de 65% dos votos nas eleições de novembro de 1950 e assumiu a presidência no ano seguinte com o compromisso de aprofundar a revolução democrática em curso no país (MARTINS, 2016. P. 136) Conforme: Revista de Estudos e pesquisas sobre as Américas. Vol. 10, nº 2, 2016; disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/issue/view/1310/repam.v10i2>. Consulta em 30/06/2020.

reforma agrária, que beneficiou centenas de milhares de camponeses e afetou interesses das oligarquias locais e da United Fruit Company. Arbenz havia se reunido reservadamente com os principais dirigentes comunistas locais para discutir a estrutura básica da reforma agrária. Após vários encontros, o presidente guatemalteco pediu que o secretário-geral do partido José Manuel Fortuny iniciasse a preparação de projeto de lei sobre o assunto. Depois de várias reuniões, o projeto alcançou a forma final, com a participação ativa de Jacobo Arbenz em sua elaboração [...] (GLEIJESES. 1989. p. 458 *apud* MARTINS, 2016. p. 136).

O que, também, se entende é que essas situações, além de terem colocado em cheque o expansionismo estadunidense, até então velado, poderiam dissuadir os argumentos apresentados pelos delegados dos Estados Unidos, em todas as conferências, que apoiavam a salvaguarda da autonomia dos Estados latino-americanos e a chamada ‘política da boa-vizinhança’ proposta.

Neste ponto, faz-se necessário referenciar que a X Conferência Pan-Americana realizada em Caracas, na Venezuela, entre os dias 1 e 28 de março de 1954, deveria ser entendida como um evento de grave importância para o destino pretendido para América Latina. Nesse sentido, a ressalva é que nessa conferência, a agenda programada cuidaria, sobretudo, segundo Costa (1960), de acertar a nova formação da Organização dos Estados Americanos que, em princípio, estava com representantes, também, compondo a Organização das Nações Unidas.

[...] Afinado pelo mesmo diapasão da maioria das anteriores, a X Conferência Pan-Americana, que se efetuou em Caracas de 1 a 28 de março de 1954, não teve maior expressão prática. Vários países compareceram com representações de dezenas de delegados e assessores. Cuidou-se, especialmente, de acertar a nova formação da Organização dos Estados Americanos. decalcada na Organização das Nações Unidas e de pouco mais se tratou. Mas bateu um “record” pan-americano: discutiu, votou e aprovou 116 ‘resoluções e recomendações’ [...] (COSTA, 1960. p. 221, 222).

A segunda reunião, com agenda exclusiva para América Latina, aconteceu em Santiago, no Chile, no período correspondente entre 5 e 19 de março de 1962. Nessa reunião, patrocinada pela Organização dos Estados Americanos, pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e, pela primeira vez, com as participações da Comissão Econômica para América Latina (CEPAL), da

Organização Internacional do Trabalho e da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO).

Nessa reunião, chamada de Declaração de Santiago do Chile, os signatários da Carta de Punta del Este expressaram suas intenções e disposição em se reunirem para um grande esforço cooperativo para alcançarem o desenvolvimento econômico e erradicarem a injustiça social através de metas que, subjazidas no caráter educacional, poderiam proporcionar uma cooperação, também internacional, para que houvesse expansão educacional na América Latina. Para tanto, estabeleceram-se 12 resoluções pelas quais a integralização dos campos de conhecimentos econômicos, sociais, culturais e educacionais teriam a participação direta, sob a orientação da Organização dos Estados Americanos, da UNESCO, CEPAL, FAO e OIT.

[...] A fim de que a educação possa contribuir eficazmente para o progresso cultural, tecnológico, econômico e social da América Latina, a Conferência espera que os Estados representados empreguem os melhores esforços com o objetivo de alcançar as metas a seguir estabelecidas. Conseqüentemente, as atividades relativas ao planejamento, a curto ou a longo prazo, deverão partir de sua prévia adaptação às carências e peculiaridades de cada país e ao grau de desenvolvimento alcançado pela educação. com efeito, a diversidade das situações, que, em matéria de educação, apresentam os países latino-americanos, assim como os diferentes recursos de que dispõem para impulsioná-la levam a uma apresentação das linhas e objetivos do plano de ação em forma muito geral, que cada país terá de adaptar posteriormente às suas características e possibilidades. Além disso, determinada ordem de prioridades deveria ser fixada pelas autoridades respectivas de cada país, considerando-se antes a urgência que o caráter ostentoso das medidas adotadas. Esse mesmo critério poderia presidir à assinatura dos critérios provenientes da ajuda exterior como contribuição ao desenvolvimento cultural, econômico e social da América Latina [...] (CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO: RECOMENDAÇÕES 1943-1963. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS – INEP – 1965, P. 118.).

A terceira das cinco Conferências sobre Educação aconteceu entre os dias 4 e 10 de agosto de 1963, em Bogotá, na Colômbia e foi convocada pela Organização dos Estados Americanos tinham, em sua agenda estrutural, duas referências: ratificar a reunião ocorrida em março de 1962 em Santiago, no Chile, e definir os critérios que fundamentariam a estrutura de funcionamento, como propósito político, da Educação, da Cultura e dos princípios democráticos na América Latina.

Com propósitos definidos, a terceira reunião Interamericana, ou Conferência sobre Educação tratou de alguns assuntos relevantes para América Latina: homologar o Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso, com intuito de acelerar sua implementação; a ampliação e diversificação propostas pelos sistemas educacionais apresentados pela ‘Aliança para o Progresso’, segundo os quais, haveria autêntico e constante aperfeiçoamento do indivíduo e desenvolvimento da sociedade; a necessidade de se cultivar a liberdade e o espírito democrático como aspectos básicos para se alcançar o bem-estar e a paz da humanidade.

Ressalva-se que nesta terceira Conferência de Educação, os Estados Unidos, através da OEA, reconheceram a necessidade de contemplar a Resolução XVI denominada como “estrutura administrativa dos planos de alfabetização”, rejeitada por eles na Conferência realizada no Peru em 1956.

[...] A Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação, ao examinar os progressos alcançados no tocante aos esforços dos seus Governos no sentido de levar aos povos os benefícios da educação, da ciência e da cultura, e de acelerar o ritmo de progresso na execução dos seus planos de desenvolvimento econômico e social, expressa sua convicção de que a política educacional de seus países há de processar-se dentro de uma visão ampla de desenvolvimento e melhoria dos recursos humanos [...] Sob esse ponto de vista, a política educacional requer não somente que se cuide do progresso dos estudantes desde a escola primária até os níveis superiores, mas também que se criem condições, especialmente no ciclo do grau médio, que permitam àqueles que não possam ou não desejem seguir estudos mais avançados habilitar-se para desempenhar ocupações úteis [...] Nessa ordem de idéias, os Ministros da Educação entendem que, de acordo com as necessidades de cada povo, os planos de educação nacionais devem proporcionar meios que permitam fortalecer e unificar o ensino básico de grau médio e complementar a formação cultural com conhecimentos sobre os processos fundamentais da técnica. Por outro lado, como importante elemento de política de desenvolvimento dos recursos humanos, os planos nacionais devem incluir vigoroso programa de treinamento intensivo orientado no sentido da melhoria do grau de qualificação dos trabalhadores do campo e das indústrias, para o que dever-se-á conseguir a máxima cooperação possível das entidades produtoras públicas e privadas [...] (CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO: RECOMENDAÇÕES 1943-1963. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS – INEP – 1965, P. 70-71)¹⁴⁰.

¹⁴⁰ Conferências Interamericanas de Educação: Recomendações 1943-1963. Ministério de Educação e Cultura – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP – 1965, p. 70, 71).

Penso que a mobilidade produzida por essa dinâmica imposta pelas instituições e pelos organismos ‘internacionais’ que, em princípio, era incompatível com as necessidades correspondentes dos Estados latino-americanos sempre estiveram às margens das realidades sociais e culturais desses mesmos Estados. Nesse sentido, a contradição que se apresentou, para ser preciso, e que ainda está presente nas resoluções educacionais contemporâneas, penso, por todos esses programas político-educacionais nas interrelações desse complexo contexto político latino-americano se configurou entre as tendências de desenvolvimento apresentadas e a conjugação entre a ideia formada sobre direitos e igualdade, e os resultados obtidos. Quer dizer, há uma flagrante contradição entre a tendência de se buscar um desenvolvimento para igualização social, e a tendência real das relações sociais que produz o desenvolvimento desigual (SAKAMOTO, 1991).

Assim, o que fica claro diante das referências apresentadas até aqui sobre as intenções estadunidenses em relação à América Latina, são as que, oportunamente, decorreriam do sucesso desse novo ‘empreendimento’ que a política externa dos Estados Unidos estabeleceria pela Educação. A ressalva é que a ‘burocracia’ desenvolvida pela política estadunidense para esse empreendimento seria garantida, efetivamente, pela normatividade e esta, garantiria a continuidade do controle estadunidense sobre as prerrogativas de formação do sujeito social.

Essa ‘burocracia’ pode ser entendida a partir das considerações feitas por Gouvêa (2016), quando relata que os relatórios do Institute International of Education indicavam que a “consecução dos seus inúmeros projetos de intercâmbio educacional com estudantes dos Estados Unidos e com os oriundos de outros países” (p. 42), organizaram “uma cartografia que delineou caminhos e fronteiras” (p.43). Penso, com as referências indicadas por Gouvêa, que o Institute International of Education desenvolveu, para burocratizar mais um nível educacional, um esboço que culminou nos denominados “Programas Especiais” de onde Conselhos Internacionais para Educação Superior surgiram.

2.1. Os Processos políticos em desdobramentos, na segunda metade da década de 1950, em busca de elementos possíveis à organização de um sistema educacional para a América Latina.

[...] O período de 1956 a 1964 teve quatro governos complementares no que tange ao tipo de Estado que vinha se consolidando no Brasil, o que remete ao longo processo de transição que caracterizou o desenvolvimento do capitalismo industrial no país, e no tratamento à burocracia estatal com o sistema de coordenação paralela e o campanhismo. Estes sistemas criaram instituições com razoável independência em relação ao ministério no qual estavam inseridas com a utilização de funcionários contratados, verbas específicas e regulares, independência de ações e plena liberdade para o estabelecimento de convênios ou acordos com instituições nacionais e internacionais. Os referidos sistemas foram criados, também, com a intenção de driblar a demora da burocracia estatal na resolução de questões emergenciais para o desenvolvimento brasileiro em diferentes setores, dentre eles o educacional. Cabe asseverar que, por exemplo, no ano de 1958, o organograma do Ministério da Educação registrou a existência de vinte Campanhas Extraordinárias [...] (GOUVÊA, 2018. p. 145).

O ano de 1958 foi marcante para América Latina, por conta de três eventos importantíssimos: a manifestação da política brasileira em relação às proposituras estadunidenses, através da Doutrina Kubitschek; a organização política em Cuba a partir das inferências do comunismo soviético – referência descrita neste capítulo como uma das inferências ‘perturbadoras’ ao expansionismo estadunidense após a IIª Guerra, e que quatorze anos depois culminou na chamada ‘Revolução Cubana’ em 1959 – e, por último, a criação do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas em 1958 – CHEAR –, que, segundo Gouvêa (2016. p. 39), ocorreu por intermédio do Institute International of Education (IIE), “com verbas da Fundação Ford” (BENJAMIN, 1965. p. 10).

Entretanto, deve-se mencionar que enquanto as lógicas de uma política expansionista estadunidense organizavam pareceres e recomendações que foram significantes para o engendramento de sentimentos múltiplos que supunham conhecimento e industrialização como parâmetros de desenvolvimento aos Estados latino-americanos, reuniões e Conferências, desde 1826 no istmo do Panamá, passando pelo surgimento do Panamericanismo a partir da I Conferência em Washington em 1899, que se prolongou até 1890. No entanto essas lógicas foram se aperfeiçoando pelas Conferências no México, Rio de Janeiro, Argentina, Chile, Cuba, Uruguai, Peru, Colômbia e na Venezuela em 1954, bem como nas reuniões Interamericanas realizadas no Panamá Dumbarton Oaks, Chapultepec, no México, Rio de Janeiro no Brasil, São Francisco, Peru, Uruguai e Chile, a ponto de um inequívoco sinal de necessidade, ainda prevalecia na América Latina: a questão da organização social.

Não há como negar, penso, que com doses de escrupulosidade, essas várias reuniões e conferências conjugaram termos e meios buscando alternativas para que a América Latina pudesse surgir no cenário mundial, a partir dos seus Estados componentes, como um continente politicamente organizado e socialmente desenvolvido. Costa (1960) nos afirma, no entanto, que foi através de muitos conflitos circunstanciais que a América Latina, num esforço sobremaneira, parecia evidenciar certos traços de progresso nessa questão.

[...] a América Latina ia, a duras penas, seguindo seus planos de trabalho, num esforço superior às suas possibilidades. Sua indústria cresceu; sua agricultura começou a mecanizar-se; sua rede de comunicações aumentou consideravelmente; o nível de vida de vida de seu povo embora ainda baixo, melhorou notoriamente nos últimos três ou quatro lustros; seus cientistas, escritores e artistas contam com muitos nomes de projeção mundial [...] (COSTA. 1960. p. 271).

Mas, penso que foi, apenas, pela Doutrina Kubitschek¹⁴¹, pronunciada aos 28 dias do mês de maio de 1958, como um desses três grandes eventos ocorridos na

¹⁴¹Programa multilateral de assistência ao desenvolvimento econômico da América Latina, submetido pelo governo do presidente Juscelino Kubitschek à apreciação do governo dos Estados Unidos em 1958. Temeroso de que as políticas de austeridade e restrições de empréstimos patrocinadas pelo governo norte-americano frustrassem seu Programa de Metas, Kubitschek iniciou uma ofensiva diplomática enviando uma carta ao presidente Dwight Eisenhower, datada de junho de 1958, em que o exortava a rever as relações dos EUA com o continente. Conforme: <http://fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/operacao-pan-americana-opa>.

América Latina em 1958, que o Brasil e, conseqüentemente, seguida por alguns outros países latino-americanos que, pelo menos em parte, tratou de duas situações gravíssimas que eram atenuantes e nocivas, e que precisavam ser revistas pela política externa dos Estados Unidos: a miséria na qual o povo latino-americano vivia e o arrocho econômico estabelecido pelos Estados Unidos às chamadas nações latino-americanas.

[...] Defendendo a tese de que a estagnação e a miséria constituíam potencial de subversão bem mais perigoso que uma virtual ameaça soviética ou chinesa, em discurso de 20 de junho de 1958 aos embaixadores latino-americanos acreditados no Rio de Janeiro, Kubitschek lançou a idéia da Operação Pan-Americana (OPA). Sua mensagem centrou-se em dois pontos: melhores preços para as matérias-primas vendidas aos EUA e financiamentos mais fáceis e abundantes em apoio ao processo de industrialização da América Latina [...].¹⁴²

Considerada como uma das quatro relevantes manifestações “sumamente importantes das Américas durante a década de 1940 a 1950”, (COSTA, 1960. p. 215), a ‘Doutrina Kubitschek’ foi politicamente um marco na defesa, aparentemente, de uma autonomia autêntica para os Estados latino-americanos. Isto porque, a Doutrina Monroe, que segundo Costa (1960), “se mostrava ousada para as possibilidades defensivas das Américas quando da sua anúncio” (p. 225), excluía, ao mesmo tempo, qualquer ideia que pudesse representar ou indicar uma ‘perícia’ aos protocolos de equidade manifestos pelos Estados Unidos em relação ao seu exercício e título de “cooperante, no sentido de eliminar no mundo, os pontos de atrito” (COSTA, 1960. p. 205).

Assim, mesmo intervindo como pacificador, por exemplo, na guerra russo-japonesa e com seu *big-stick* agindo na Conferência de Algeiras, não ficou difícil de entender que na América Latina seu ‘porrete’ sua intrépida maneira de ser, inspirou, apenas, antipatias e muita desconfiança entre alguns Estados latino-americanos.

[...] Tudo não passava nunca de alterações decorrentes do natural desenvolvimento das nações. Considerando porém, o número de crises que tem assolado a América Latina, se elas fossem apenas manifestações de desajustamento, resultantes de movimentos de

¹⁴² Idem.

expansão, o Continente deveria estar extraordinariamente desenvolvido...[...] Na verdade exprimiam descontentamentos diante da falta de recursos adequados para acompanhar a marcha do grupo que pertenciam as nações, sabido que o desenvolvimento não se processa isoladamente, mas em grupo, ou melhor em conjunto de povos [...] (COSTA, 1960. p. 343).

Assim, em consequência das correspondências trocadas entre os presidentes do Brasil, Juscelino Kubitschek (1902-1976) e Dwight Eisenhower (1890-1969), a partir de maio de 1958, um movimento, denominado pelo próprio presidente brasileiro de Operação Pan-Americana (OPA), começou a reverberar manifestações decorrentes das ansiedades que presidiam os sentimentos do povo latino-americano.

Dessas manifestações, um ‘corpo de orientações’ conjugou conceitos, políticas de ajustamentos, documentos, e passou a articular ideias que propunham exames que revisassem os ideais pan-americanos e todas as suas implicações. Nesse sentido, começou a se desenvolver uma batalha contra o subdesenvolvimento, a ponto de se convocar uma Conferência com representantes diplomáticos dos Estados Americanos aos 29 dias de outubro de 1958, na Pontifícia Universidade Católica, no Rio de Janeiro.

[...] Em mais uma ocasião, quando do encerramento de reuniões interamericanas, separamo-nos com a convicção de que havíamos lançado as bases de uma cooperação mais real e mais tangível e, em mais de uma ocasião, vimos nossas boas intenções derrotadas pelas linhas rotineiras de pensamento e por uma inércia diplomática que nos condenava à platônica reiteração de fórmulas cediças. Tudo isso antepunha uma barreira de retórica a qualquer ação pioneira no campo da luta contra o subdesenvolvimento [...] Nossa ideia é de propor que imprima novo ímpeto e novo alento aos programas de cooperação interamericana mediante uma melhor adequação de órgãos e entidades às necessidades da luta contra o subdesenvolvimento [...] (COSTA, 1960. p. 350).

Por conta de todo esse empenho e pela repercussão causada pela OPA, formou-se o denominado ‘comitê dos 21’, do qual participaram todas as nações do Continente americano e que, por conta das considerações expostas como ‘a Doutrina de Kubitschek’, chegou-se à “conclusão sobre um caminho para a erradicação da chaga do subdesenvolvimento” (Ibidem, p.364).

Entendeu-se que com a oficialização do Banco Interamericano de Desenvolvimento; criação da Zona Latino-Americana de Livre Comércio e da Carta de Bogotá (Constituição da OEA), os reflexos produzidos por esses movimentos, a partir da OPA, seguramente, tornariam os países subdesenvolvidos assistidos. Porém, ressalva-se, com intuito de provocar reflexões, que a OPA, vista pelas nações latino-americanas como um movimento de austeridade¹⁴³, provocou, a meu ver, possibilidades de acessibilidade e resoluções que tornariam a América Latina um espaço de fomentos e pretensões das mais diversas. Todavia, saiba-se que a OPA evocou a descontinuidade da miséria e a revisão das condições econômicas impostas pelo Estado estadunidense aos latino-americanos.

Diante dessas considerações, foi convocada para Washington, nos Estados Unidos, em 1959, uma reunião com a participação de 63 países e nessa reunião se aprovou a constituição da “Associação Internacional de Desenvolvimento (AIF), tendo em sua conjectura o capital de mil milhões de dólares que estavam, também, destinados ao auxílio das nações subdesenvolvidas” (COSTA, 1960. p. 365).

[...] Reflexo da cruzada latino-americana contra o subdesenvolvimento foi, seguramente, o apelo que o presidente Eisenhower e seu secretário do Tesouro, Sr. Robert B. Anderson fizeram aos Ministros da Fazenda de 63 nações, presentes à sessão inaugural da Assembleia anual dos Diretores do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, realizada em Washington, a criação de uma entidade mundial de empréstimos a juros suaves para ajudar os países subdesenvolvidos [...] (COSTA, 1960. p. 365).

Essa associação era representada, à época, por cinco nações: Suécia, Dinamarca, Finlândia, Noruega e Holanda. A ressalva que me cabe fazer é que com a criação da AIF – Associação Internacional de Desenvolvimento – seria possível, assim como foi na constituição das Nações Unidas, o ingresso de quaisquer nações, inclusive da União Soviética e, isso, certamente, seria um grande problema para a hegemonia estadunidense sobre a América Latina, haja vista que foi exatamente no ano de 1959 que a ‘Revolução Cubana’ se concretizou, política e socialmente.

¹⁴³ O termo aqui usado está desconexo, por intenção pessoal, da condição ontológica da moral, como campo de conhecimento.

Para não correr riscos, considerando que a Doutrina Kubitshchek havia aberto canais para inserção de países do norte e do leste europeu, o presidente dos Estados Unidos fez uma declaração intrigante, ante todo movimento provocado pela OPA:

[...] Todos os povos sabem hoje que a pobreza e a servidão não são inevitáveis. Torna-se cada vez mais premente a eliminação das causas do aviltamento humano, com a inanição, a falta de saúde e a miséria, enfim. Os povos querem independência, liberdade individual e governos responsáveis. Uma das necessidades da política exterior dos Estados Unidos é a criação de uma economia mundial, na qual cada país encontre a possibilidade de ganhar o necessário não apenas para subsistir, mas também para pagar por tudo aquilo que deseje, de forma a dar significado à vida dos seus cidadãos. Esta política é vital para a obtenção de uma paz justa e duradoura [...] ¹⁴⁴.

Com essas palavras, o presidente dos Estados Unidos, que impressionado ficara com as ideias expostas pelo presidente Juscelino, reproduziram e com isso, supôs-se que os Estados Unidos, por conta das dimensões que a Doutrina Kubitschek ganhara, certamente faria com que a política estadunidense repensasse o seu lugar e seu compromisso com a América Latina.

Outro evento importante prenunciado no ano de 1958, e que fez, também, os Estados Unidos repensarem suas estratégias de política externa em relação à América Latina foi a inclinação de Cuba a buscar apoio do comunismo soviético. Em referência aos acontecimentos que provocaram a expulsão de Cuba dos tratados e resoluções estabelecidos pelas Conferências Pan-Americanas, ressalvarei, neste ponto da pesquisa, a terceira inferência que, supostamente após a IIª Guerra, seria, também, um dos elementos que colocariam em risco as prerrogativas expansionistas estadunidenses.

Essa terceira inferência seria a que trataria da possibilidade de se chegar à América Latina, por conta da onda de democratização que invadiu o continente como sendo a grande vencedora do nazi-fascismo, da ‘Educação Materialista’¹⁴⁵ que, em assim acontecendo e proporcionando novos horizontes de formação social, todos os

¹⁴⁴ Pronunciamento do presidente dos Estados Unidos Eisenhower sobre a Doutrina Kubitschek, publicado pelo jornal ‘O Globo’ – Rio de Janeiro: Edição de 17 de outubro de 1959 – Correspondência da Associated Press.

¹⁴⁵ Seria, em princípio, uma possibilidade teórica de construção lógica, a partir do materialismo histórico, de uma realidade e sua interpretação, a partir de uma prática educativa que evocaria os elementos possíveis à compreensão dessa realidade.

projetos deferidos em relação à constituição do projeto educacional para a América latina, correria riscos de ser reelaborado.

Para Manacorda (2010), a ‘educação materialista’ se mostrou como uma condição educacional que começou a ser difundida, após a Revolução Russa de 1917, e que estabeleceu, por sua Constituição, pelo menos três parâmetros de formação: instrução intelectual; educação física, assim como exercida nas escolas de ginastas e militares e a educação tecnológica que transmita os fundamentos científicos dos processos de produção e que introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade para o manuseio dos instrumentos de todos os ofícios e profissões.

[...] o Commissariado do Povo para Instrução Pública, em substituição ao antigo Ministério de Educação, que desenvolveu as seguintes tarefas: campanha para o enfrentamento do analfabetismo; a organização das bibliotecas; a imprensa a serviço da educação; formação do magistério; a organização da juventude; abolição do currículo pautado em dogmas religiosos e nacionalistas; a articulação do ensino com o trabalho produtivo socialmente útil; o ensino organizado por complexo temático; aproximação da escola com a população para compreensão da vida concreta [...] (ABREU, 2015. P. 330).

[...] O Comissário do Povo da Educação deve introduzir, sem exceção, em todas as instituições e estabelecimentos educativos da República Russa, o ensino, a explicação e a interpretação das disposições fundamentais da sua Constituição [...] na qual está garantido aos trabalhadores o verdadeiro acesso ao conhecimento garantido pela República Socialista Federativa Soviética Russa, fornecendo Educação integral, omnilateral e gratuita aos trabalhadores e ao campesinato mais miserável [...] ¹⁴⁶

Segundo Lunacharsky (1918), a partir dessas bases a Constituição Russa propusera outro olhar em relação à formação humana. Quer dizer, a Educação começou a ser vista como uma ‘prática’ que seria capaz de enaltecer as condições humanas como

¹⁴⁶ Constituição da República Socialista Federativa Soviética Russa: Constituição da Revolução Proletária de outubro de 1917; Constituição de Lenin, Sverdlov e Trotsky 10 de julho de 1918: cf. Konstitutsia rfsr 1918g. (Constituição da República Socialista Federativa Soviética Russa, in : Sobranie Uzakonieny i Rasporiajeny Pravitel'stva (Compilação da Legislação e dos Ordenamentos do Governo) (10 de Julho de 1918), in : Dekrety Sovetskoi Vlasti (Decretos do Poder Soviético), Moscou: Gosudarstvennoie Izdatiel'stvo. Politicheskoi Literatury, 1920, pp. 71 e s. A presente Lei Constitucional foi adotada pelo V Congresso dos Conselhos (Soviets) de Toda a Rússia, ocorrido em 10 de julho de 1918. Disponível em : www.policiamilitar.sp.gov.br/unidades/dpcdh/Normas_Direitos_Humanos/CONSTITUIÇÃO%20SOVIÉTICA%20-%201919.pdf. Consulta em 30/04/2020.

prerrogativas básicas na e como produção de conhecimento, bem como na perspectiva de se construir uma consciência de que havia outra forma de organizar a sociedade.

Lunacharsky¹⁴⁷ (1918) nos relata, ainda, que em uma Educação, como campo de conhecimento, os elementos que a compõem devem estruturar-se em um eixo comprometido com prerrogativas que pretendem uma ‘pedagogia socialista e emancipadora’.

‘Pedagogia socialista emancipadora’ seria a constituição dessa nova ‘condição humana’ proposta pela Revolução de 1917, relata Abreu (2015), motivada pela paixão de uma ‘prática pedagógica’ que pudesse contribuir na elaboração de uma nova subjetividade. Para tanto, o ‘Comissariado do Povo’ estaria empenhado, por todo o movimento que intencionava um novo modo de produção, em organizar essa ‘prática’ por entender que essa prerrogativa deveria ser construída em todos os setores, campos de trabalho, ambientes, instituições, sempre pautada na construção de novas relações sociais.

[...] A política educacional desenvolvida no período garantiu que a Rússia eliminasse o analfabetismo e organizasse o maior acervo de livros do mundo do período e experimentasse o desenvolvimento de uma pedagogia pautada nos pressupostos marxistas de articulação do trabalho socialmente útil com a ciência no currículo como forma de valorização do trabalho como produtor da riqueza e do próprio homem. Essa pedagogia era viabilizada a partir da política educacional desenvolvida pelo Comissariado do Povo para Instrução Pública (NarkomPros) e pelo trabalho de todo o coletivo escolar, que participava da formulação e implementação de toda a pedagogia das escolas demonstrativas e experimentais, as Escolas- Comunas [...] (ABREU, 2015, p. 330).

Para Abreu (2015) os elementos contemplados pela proposta educacional Russa, para a conscientização na produção de novas relações sociais, através da Educação Pública, privilegiaria o trabalhador e este se viria e seria visto como homem vinculado ao presente e com serenidade, promovida pela desalienação, pensar e construir o futuro

¹⁴⁷ Anatoly Vasilyevich Lunacharsky (1873-1933) era Filósofo e foi o primeiro Comissário Popular da Educação da República Soviética, um amigo de confiança de Lenin, um dos ideólogos mais eminentes da nova sociedade, um cientista, jornalista e orador público notável, uma pessoa deslumbrante erudita. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/lunachar/1965/compiler.htm>; consulta em 30/04/2019.

para que sua “busca de bens comuns superasse o individualismo e o egoísmo” (ABREU, 2015. p. 332).

Para Manacorda (2010), seria uma educação que, em princípio, não rejeitaria todas as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução tais como a construção de universidades; a laicidade; gratuidade; os aspectos literários na compreensão da moral, do civismo e da intelectualidade; a renovação da cultura e dos aspectos multiculturais. E acrescentaria, ainda, nesse projeto político educacional, as considerações trabalhistas como assunção de temáticas educacionais, bem como as premissas orgânicas possíveis de aproximações entre a instrução e o trabalho.

A educação teria também a função civilizatória do capital. Nesse sentido, a educação deixaria a ‘lascividade’ e “poderia ser chamada de pedagogia social do capital, isto é, a ação histórica desenvolvida pelo próprio operário na fábrica para disciplinar o trabalho e, até, para educar para o sobre trabalho: este tempo de trabalho excedente às necessidades superiores de todos os homens” (MANACORDA, 2010. p. 357).

Penso que diante de todas essas prerrogativas que a Revolução Russa de outubro de 1917 propusera no campo político-educacional poderiam ser nocivas às pretensões expansionistas estadunidenses. Isto porque, a visão proposta pela educação materialista seria aquela que contemplaria o indivíduo como um ser total e omnilateralmente desenvolvido.

2.2. O Processo de constituição do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas.

[...] Em 1919, o IIE foi uma das organizações pioneiras no âmbito do intercâmbio internacional educacional e cultural. Em 1959, várias organizações estão preocupadas com assuntos culturais internacionais. O impacto dessa mudança foi ilustrada na celebração da sua fundação, quando 139 organizações públicas e privadas se juntaram com o IIE para patrocinar a III Conferência Nacional de Intercâmbios Educacionais e Culturais. Como o IIE tem planos para o futuro, fazemos isso na firme convicção de que o intercâmbio bem planejado e cuidadosamente administrado de programas e pessoas são mais vitais agora do que eram em 1919 [...] (GOUVÊA, 2018. p. 49).

O terceiro evento surpreendente ocorrido em 1958, depois de buscar organizar, por composição histórica, elementos que foram, a nosso juízo, importantes para elaborações de legislações, resoluções e decretos educacionais, foi a organização, a estruturação de funcionamento e constituição do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas.

Deve-se, ressaltar, apenas como informação, que o chamado ‘comitê dos 21’ que, instituído pela OEA, por conta da repercussão causada pela OPA, gerou um ‘metabolismo’, na esfera econômica, de grande repercussão na América Latina. A ideia era que essa comissão especial, em princípio, estudasse e formulasse novas medidas de cooperação econômica para os chamados países subdesenvolvidos. No entanto, penso, sua consecução provocou, em princípio, um arrefecimento do movimento provocado pela Doutrina Kubitschek.

[...] Apesar das esperanças suscitadas pela expressiva manifestação dos governos, a Comissão dos 21 enfrentou, nas suas primeiras reuniões, obstáculos ostensivos e dissimulados visando a fazer malograr o movimento lançado pela Doutrina Kubitschek. A luta por detrás dos bastidores começou quando da reunião dos Ministros das Relações Exteriores, dois meses antes [...] (COSTA, 1960. p. 421).

Assim, esse comitê, após dados constituídos recolhidos, através das 25 sessões da primeira plenária e das demais reuniões, resoluções e correspondências, formulou uma agenda de trabalho a partir da sua primeira reunião ocorrida aos 17 dias do mês de novembro, encerrando-se em 12 de dezembro, de 1958. Nessa reunião estabeleceu-se 7 itens que, a seu turno, foram considerados de extrema importância para as pretensões do comitê. Nesse sentido, ressalva-se que as determinações que compuseram esses itens estavam carregadas de manifestações “de 13 chefes de Estado americanos expressando confiança na sua atuação, com votos de êxito para a missão da qual fora incumbido” (COSTA, 1960. p. 420).

[...] A agenda dos trabalhos, sugerida no primeiro *aide-mémoire* brasileiro, com um acréscimo proposto pela Argentina, foi a seguinte: 1- Estudo e adoção de medidas que favoreçam a aplicação de capital privado dos países industrializados em áreas subdesenvolvidas ou semidesenvolvidas; e mobilização e utilização mais efetiva do capital privado disponível para as economias subdesenvolvidas; 2- Aumento do volume e facilitação das condições de empréstimos das entidades internacionais de crédito público, ou criação no plano interamericano de órgãos de financiamento, visando o mesmo objetivo; 3- Estudo e execução de outras medidas tendentes a fortalecer as economias internas, principalmente pelo combate à inflação, e estímulo à poupança e aos investimentos; 4- Estudo e execução de medidas que permitam disciplinar equitativamente o mercado dos produtos de base; 5- Estudo das medidas conjuntas a serem adotadas para enfrentar os problemas suscitados pela formação de grandes blocos econômicos, tais como o chamado *Mercado Comum Europeu*; estudos e medidas condizentes ao estabelecimento de mercados regionais no Continente; 6- Ampliação e diversificação dos programas de assistência técnica, com a utilização de todos os recursos disponíveis nesse campo; 7- Elaboração e desenvolvimento imediato de um amplo programa continental de formação de técnicos para o desenvolvimento econômico, principalmente em engenharia industrial, economia e administração de negócios [...] (COSTA, 1960. p. 420).

Para Toscano (2017), concessões às organizações privadas já haviam sido estabelecidas, mas quando a Comissão Fulbright se instalou no Brasil em 1957¹⁴⁸, e recebeu de maneira positiva esse acolhimento, a Comissão elaborou acordos de intercâmbios educacionais internacionais, contemplando, à época, 42 países. Todavia,

¹⁴⁸ Referência também constituída através, do Jornal Correio da manhã, 22 de dezembro de 1957, 1º Caderno, página 8. O destaque é o intercâmbio entre o Brasil e os Estados Unidos estabelecido pelo Programa de Bolsas de Estudo em algumas áreas de conhecimento, incluindo energia nuclear, medicina, líderes trabalhistas e educadores.

foi, somente, em 1961 que a Comissão atinge o alvo de ter, em seus programas, a adesão de 51 países de todo o mundo.

[...] Ao completar dez anos de existência, o Programa Fulbright era visto pelo Departamento de Estado norte-americano como uma preciosa ferramenta da política externa operando a favor da disseminação da cultura, da valorização e da promoção do “modo de viver” estadunidenses no exterior, ao passo em que disseminava também os valores de democracia, liberdade e igualdade pelo mundo (United States Department of State, 1956). O Programa tinha um padrão administrativo singular: regido por comissões binacionais ou fundações autorizadas no exterior, com a participação de personalidades indicadas pelos governos locais. Em 1961, o Programa contabilizava 42 países com acordos de intercâmbio educacional, dentre eles o Brasil, cuja Comissão Fulbright foi instalada em 1957. No início dos anos setenta, os acordos alcançaram a marca de 51 países [...] (TOSCANO, 2017. p. 16).

Assim, a percepção primeira constituída, a nosso ver, foi que o Programa Fulbright, que tinha incluso em suas demandas repasses financeiros ao “Conselho de Intercâmbio Internacional de Educação, considerado o maior programa da Fulbright” (GOUVÊA, 2018. P. 37), e que era administrado pelo Institute International of Education, desde 1946, se tornou um instrumento político, apesar de diplomático, para intercambiar as atividades da Comissão Educacional estadunidense na América Latina e, principalmente no Brasil, que, historicamente, era o país latino-americano com mais intervenções desse Programa, mormente no setor agrícola, perdendo, apenas, em montante de investimentos, para o México. No entanto, segundo Toscano, a ideia, quando da instalação de sua comissão no Brasil em 1957, foi a de administrar o programa educacional do próprio Brasil e, conseqüentemente da América Latina.

[...] O Programa Fulbright chegou no Brasil em 1957, por meio da assinatura do Acordo de Intercâmbio Cultural entre o Brasil e os Estados Unidos - ancorado no Acordo sobre Produtos Agrícolas entre os dois países - o qual também estabeleceu a criação e o início das atividades da “Comissão Educacional dos Estados Unidos da América no Brasil”. Esta Comissão ficaria ao cargo de administrar o Programa no Brasil, segundo as orientações estabelecidas pelo Board of Foreign Scholarships (atual J . William Fulbright Foreign Scholarship Board) que conduzia e determinava as principais diretrizes do Fulbright em Washington [...] (TOSCANO, 2017. p. 18).

Essa percepção, penso, pode nos conduzir a ideia de que os Estados Unidos, através do Programa Fulbright¹⁴⁹, intencionavam, também, não somente desestabilizar os movimentos políticos desastuosos, mas, sobretudo constituir uma consciência que tivesse o ‘espírito liberal’, e a sociedade estadunidense como modelo de sucesso. Nesse sentido, para tanto, formar uma nova geração de professores, profissionais e de novos líderes políticos seria imprescindível, porém precisaria de um órgão representativo, constituído por especialistas de alguns países latino-americanos, que trabalhariam sob a gestão direta do Institute International of Education, na elaboração de Currículos e Diretrizes Educacionais na formação, penso que também, desses ‘recursos humanos’. Esse órgão ficou conhecido como Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas¹⁵⁰.

Assim, como um órgão interamericano, o Conselho de Educação Superior das Repúblicas Americanas, tendo como instância suprema o Institute International of Education, tinha a função de organizar um parâmetro de formação no Ensino Superior para América Latina como um instrumento constituído para além do seu próprio legado. Penso que foi um instrumento de peso político acentuado, e com uma autoridade interventora tão engenhosamente elaborada para reorganização do Sistema de Educação do Ensino Superior na América Latina, que a constituição de sua própria diretoria, estabelecida pelo Institute International of Education, requereu exigências e qualificações, não comuns, de seus membros:

[...] membros nascidos em países latino-americanos; possuir habilidades em conversa e escrita em espanhol e inglês; graduado de preferência com especialização profissional em ciências ou engenharia; associado a grupos culturais ou cívicos em seu país ou no exterior; ter estudado, viajado ou trabalhado nos Estados Unidos; possuir criatividade e capacidade de trabalhar como membro de uma equipe profissional [...] (GOUVÊA, 2018. p. 120).

¹⁴⁹ O Programa Fulbright é o maior programa de intercâmbio educacional promovido pelos Estados Unidos. Após 70 anos de sua criação, ele tem parceria com 180 países no mundo - destes 49 tem comissões e fundações educacionais binacionais - e contemplou cerca de 370 mil indivíduos, entre eles, estudantes, professores, pesquisadores e profissionais. (TOSCANO, 2017. p. 15).

¹⁵⁰ Entendido por Anísio Teixeira como um programa de aproximação pessoal entre educadores e homens de estado das Américas, ligados à educação, para o estabelecimento de um *fórum* para o livre debate dos respectivos problemas de ensino superior. (TEIXEIRA, 1961).

Gouvêa, ainda, atesta que o agravante estabelecido diante das exigências manifestadas em um dos documentos institucionais, foi que em nenhum momento a Língua Portuguesa, língua-mãe de um dos países membros do Conselho, bem como a Língua Espanhola falada por mais de vinte países da América Latina foram incluídas como possibilidades de comunicação. Nesse sentido, penso que manter as conferências e suas reuniões, apenas tendo o inglês como instrumento de comunicação ‘bastaria’, talvez, porque qualquer inferência que não fosse à única pensada pelos Estados Unidos traria, penso, desconforto às suas ações políticas.

Apenas como informação deve-se mencionar que o Conselho de Educação Superior das Repúblicas Americanas, que também incluía o Brasil em seus projetos, teve o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais como um espaço de trabalho onde os próprios funcionários, bem como os funcionários da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior cooperavam, incondicionalmente.

Para Benjamin (1965) o Conselho de Educação Superior das Repúblicas Americanas também recebia verbas da Fundação Ford e estas eram repassadas ao Institute International of Education com objetivo de manter os programas de intercâmbio, bem como para manter a organização de ‘redes de estudos, pesquisas e conhecimento’ para manutenção das concessões de pesquisas e bolsas de estudos nos Estados Unidos.

[...] programas promovidos pelas fundações sobre questões políticas e econômicas, a educação internacional recebeu maior atenção, e o IIE passou a atender projetos em escala mundial. Com o rápido crescimento e expansão do Instituto, que passara do status de câmara de compensação de informações em estudo no exterior para o de uma agência engajada na mobilidade de pessoas com fins educacionais entre países, ele administrou 76 apoios governamentais, como o próprio Programa Fulbright e 77 bolsas de estudos para japoneses oferecidas pelo Exército dos Estados Unidos. Igualmente, o IIE passou a atender a Fundação Ford, que vinha atuando com liderança na promoção da disseminação do conhecimento e em favor do bem-estar humano, com vistas na liberdade, paz e democracia [...]. (TOSCANO, 2017. p. 90).

O interessante, diante dessas informações, é que o Institute International of Education não somente pensava os programas educacionais, mas era, também, o responsável pela manutenção administrativa desses programas, que incluíam

‘intercambiamentos de saberes’ em mais de 120 países espalhados, praticamente, em todos os continentes.

[...] O Instituto é uma organização sem fins lucrativos e a maior agência de intercâmbio educacional nos Estados Unidos, administrando programas com 126 nações [...] e a variedades e diversidade das suas atividades são incomparáveis. O IIE possui uma estrutura única [...]. Primeiro houve a necessidade de uma organização capaz de fornecer informação, aconselhamento e socorrer o ensino superior em larga escala de intercâmbio internacional. Este foi o papel estabelecido em 1919 a ser cumprido pelo Instituto. Até os dias de hoje, o Instituto oferece este tipo de assistência através dos seus Serviços Educacionais [...]. São atividades apoiadas por doadores do IIE e incluem publicações, informação, aconselhamento e biblioteca. Serviços especializados nos escritórios de aconselhamento de estudantes estrangeiros, [dos norte-americanos] que estudam no exterior, programas de bolsas e conferências educacionais [...]. Segundo, o instituto é uma organização necessária e reconhecida pelo conhecimento especial e a capacidade para gerir os programas de intercâmbio educacional. O Instituto comprometeu-se a fazer isso através da administração de programas com os recursos emanados dos seus patrocinadores [...] (GOUVÊA, 2018. p. 106).

Mas Toscano (2017), nos relata, ainda, que o Institute International of Education, era, também, o representante da Fundação Ford, pois em suas características próprias, a intenção, subsequente aos investimentos em programas educacionais, dessa Fundação, também, apontava a formação de uma liderança que desenvolvesse atitudes e comportamentos, em seus países de origem, favoráveis ao combate “à pobreza, ignorância e doenças...Ademais, o intercâmbio promoveria o respeito mútuo e a criação de mais oportunidades para novos programas” (TOSCANO, 2017. p. 90).

[...] Entre os anos de 1950 e 1980, a Rockefeller pauta sua atuação por uma orientação política conservadora, promovendo centros e programas de controle e planejamento populacional, como o Population Council. De modo geral, a Fundação guardava ou mantinha uma visão conservadora dos processos de mudança social. A partir do final da Segunda Guerra Mundial, é a Ford – também uma das mais importantes fundações americanas na área de medicina e ciência –, entre outras agências de fomento, quem inaugura um novo estilo de doação e de intervenção, por assim dizer, mais participativo e democrático de financiamento à pesquisa. A Ford vai assumindo uma posição de liderança na liberação de recursos em diferentes campos de

atuação e em vários países dos continentes americano, africano e asiático [...] (FARIA e COSTA, 2006. p. 160, 161).

Nos relatos do próprio professor Anísio Teixeira há revelações de que em 1958 a Carnegie Corporation¹⁵¹, de New York, Estados Unidos, estendeu auxílio ao Institute International of Education com intuito de promover um programa pelo qual educadores da América Latina pudessem, por conta dos laços fraternos, pensar e debater os problemas que se manifestavam no Ensino Superior. A ideia, em princípio, seria promover fóruns que pudessem, em ampla discussão, esclarecer problemas e suprir as necessidades educacionais que fossem identificadas para serem tratadas a partir de conferências, seminários e congressos.

[...] Em 1958, um novo programa, CHEAR, patrocinado pela Carnegie Corporation e administrado pelo IIE, permitiu que educadores latino-americanos visitassem universidades nos países uns dos outros antes de realizar uma grande reunião para discutir a melhoria das relações universitárias. OIIE e a União Pan-Americana, em cooperação com o governo de Porto Rico, patrocinaram a Conferência Interamericana sobre intercâmbio de pessoas para discutir intercâmbios entre os Estados Unidos e a América Latina [...] Atendendo ao convite do secretário-geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), viajou, em 1958, aos Estados Unidos para integrar uma comissão de peritos em assuntos educacionais, especialmente escolhidos para procederem a um levantamento crítico do programa de Educação da União Pan-Americana [...] (TEIXEIRA, 1961, p. 180).

O interessante, no entanto, foi que somente em 1960 a Fundação Ford associou-se à Carnegie Corporation para assegurar o funcionamento, pelos menos por três anos, do Conselho de Ensino Superior das Repúblicas Americanas. Diante de tais ponderações da Fundação Ford, Teixeira (1961), afirmou, em sua entrevista, ao Jornal “A noite” do Rio de Janeiro, sobre a necessidade de o Conselho atuar ostensivamente através de três recursos: conferências de educadores norte e latino-americanos para

¹⁵¹ A Carnegie Corporation de Nova York, criada por Andrew Carnegie (1835–1919) em 1911 “para promover o avanço e a difusão do conhecimento e do entendimento”, é uma das fundações americanas mais antigas e influentes. A Corporação dedicou esforços incessantes às duas questões que Andrew Carnegie considerou de suma importância: a paz internacional e o avanço da educação e do conhecimento. Embora essas áreas continuem sendo áreas que precisam de muita atenção por meio de nossa nação e do mundo mantiveram uma longa tradição de nos esforçar para enfrentar os desafios que estão conosco e responder ao fluxo e refluxo constante de questões e idéias. Disponível em <https://www.carnegie.org/about/our-history/>

discussão de problemas de ensino superior no hemisfério; visitas pelos educadores participantes às universidades dos países do continente e preparo e realização de seminários e estudos destinados a esclarecer problemas e satisfazer necessidades educacionais identificadas e, sobretudo, conferências anuais nas quais se poderia debater as indicações apresentadas como deficiências no ensino superior e buscar soluções.

Deve-se, portanto, esclarecer que o Conselho de Ensino Superior das Repúblicas Americanas, foi “constituído em 1958 como um Programa Especial no âmbito do Institute International of Education em conjugabilidade com a Carnegie Foundation, a Carnegie Corporation e a Fundação Ford” (GOUVÊA, 2018. p. 17). Todavia, portanto, penso, deve-se esclarecer que o Conselho de Ensino Superior das Repúblicas Americanas não tinha qualquer poder de ingerência direta sobre quaisquer assuntos relacionados à política educacional no âmbito da América Latina. Isto porque, o próprio professor Anísio Teixeira, relata em uma de suas entrevistas ao Jornal “A noite”, do Rio de Janeiro, com registro na RBEP, número 82, volume 35 do mês de abril de 1961, o seguinte:

[...] A responsabilidade da direção do programa do CHEAR compete a um Conselho de seis membros, constituído na cidade do México, em 1959. O Instituto of International Education administra o projeto e o Conselho escolhe os participantes, reúne e preside a Conferência Anual de Ensino Superior, planeja as visitas dos participantes da Conferência às instituições de ensino superior do Continente; examina e estabelece as prioridades dos problemas educacionais a serem estudados. O Conselho, do qual faço parte, reúne-se anualmente, no intervalo das Conferências, para tomar essas decisões [...] (TEIXEIRA, 1961. p. 181).

Outro aspecto interessante na constituição do Conselho de Ensino Superior das Repúblicas Americanas é que a composição do Comitê executivo foi a partir das escolhas feitas pelo presidente do Institute International of Education, segundo Gouvêa (2018) e, nesse sentido, as prerrogativas “seguiram o procedimento de consulta aos membros do Conselho com a solicitação de indicação de possíveis participantes. Entretanto, a decisão ficava sob a responsabilidade de Kenneth Holland”. (p.125). Este, à época, era o presidente do Institute International of Education.

Com essas referências citadas aclara-se que o Conselho de Educação do Ensino Superior das Repúblicas Americanas, desempenhou sua função com maestria, posto que

mesmo havendo um comitê executivo em sua composição, o Conselho seguia as recomendações do Institute International of Education elaborando documentos e relatórios sobre os problemas relevantes, em educação, sempre baseados em conferências anuais e outras resoluções de atividades que envolviam intercâmbios, inscrições e indicações para a manutenção de bolsas de estudos e pesquisas e esclarecimentos sobre os encontros que o próprio Conselho organizava.

2.3. As reuniões e os encontros do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas – CHEAR –.

[...] Assim, apresenta-se a possibilidade de conhecer como o Chear investiu na tessitura de uma rede pan-americana de intelectuais e quais as estratégias que lançou para alcançar os seus objetivos proclamados: necessidade de intercâmbio entre educadores com o intuito de estabelecer ajuda mútua nos problemas das universidades do hemisfério; troca de ideias por parte de líderes educacionais experientes e a possibilidade de visitas às universidades norte-americanas e às latinas na consecução de viagens e visitas que buscassem conjurar esforços na efetiva elevação da qualidade do Ensino Superior [...] (GOUVÊA, 2018. p. 28).

Nesta parte da pesquisa, suponho ser o espaço para buscarmos um entendimento sobre as pretensões do Institute International of Education em relação ao Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas, pelo menos quando da sua constituição. Todavia, por confissão própria, há, ainda, incômodos em relação às escolhas dos países convidados para terem assento no Conselho. Nesse sentido, antes de haver dedicação ao estudo sobre os encontros e as reuniões promovidos pelo Institute International of Education, através do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas, faz-se necessário entender os motivos que o levaram à escolha desses países que passaram a integrar o Comitê Executivo desse Conselho (GOUVÊA, 2018. p. 140).

Segundo Gouvêa (2018), a organização Conselho de Educação do Ensino Superior das Repúblicas Americanas, como estrutura para funcionamento, foi composto por nove países em seu comitê executivo: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Guatemala, México, Peru e Venezuela¹⁵². Todavia, faz-se necessário mencionar que tratarei, apenas, de citar, como ressalvas, alguns elementos que, em princípio, me fizeram pensar sobre as escolhas desses países que compuseram a estrutura do comitê executivo do Conselho e que, a nosso ver, não foram aleatórias. Penso que houve

¹⁵² Esta formação segue as recomendações do livro: Anísio Teixeira e O Conselho de Educação do Ensino Superior das Repúblicas Americanas, cooperação ou intervenção? (GOUVÊA, 2018. p. 140).

motivos ideológicos para as escolhas dos países que se assentariam, através de seus representantes, no Conselho.

Seguindo a ordem da própria descrição acima (GOUVÊA, 2018), a Argentina, por exemplo, possuía, penso, um histórico como república um pouco distante da ideia de república constituída pela ideologia liberal estadunidense. Quer dizer, na Argentina, segundo Beired (2001), a constituição política se direcionava por uma visão anti-iluminista que, em rompendo radicalmente com a Direita Tradicional¹⁵³, levou os Nacionalistas a organizarem-se, politicamente, com a ideologia de transformar a Argentina em uma espécie de superpotência latino-americana a partir da década de 1920. Isto porque, a condição do estado político da Argentina propusera uma condição ‘corporativista’. Deve-se, no entanto, ressaltar que a ideia corporativista desenvolvida na Argentina garantiria à nação uma modernização diferente da que no Brasil, por exemplo, estava sendo difundida, por conta das inferências diretas provenientes de um estado de indiferença que a Argentina manifestava e tratava à política estadunidense.

Com princípios antiliberais os argentinos demonstravam uma antipatia as referências políticas que evocavam a ideia de liberdade e igualdade. Posto que, segundo Beired (2001), para eles as ideias liberais eram, apenas, abstrações. Nesse sentido, aquela geração argentina disseminava, convictamente, a ideia de que a concepção política ‘nacionalista’ seria o único segmento capaz de estabelecer um equilíbrio social, bem como capaz de responder às pretensões das elites nacionais. Para tanto, difundia-se entre a própria sociedade a ideia de que todos os argentinos tinham a ‘missão divina’ de salvar a sua pátria do ciclo histórico de subserviência e decadência vivenciada pela própria Argentina que, segundo se entendia, havia sido promovido pelo liberalismo, pelo movimento operário, pelos judeus, pelas finanças internacionais ou pelos partidos políticos e, sobretudo pela política latino-americana estadunidense.

[...] A direita nacionalista representou uma ruptura com o modelo de direita até então vigente na Argentina, ao assumir posições veementemente antiliberais, nacionalistas, estatistas, corporativistas, católicas e anti-semitas. À diferença da direita preexistente — liberal ou conservadora —, recusava de modo integral os princípios e as instituições liberais. Com uma visão antiiluminista e condenatória dos

¹⁵³Direita Tradicional:era um partido político argentino, fundado em 1891 por Leandro N. Alem. O partido é membro da Internacional Socialista. A UCR é o partido político de classe média é o mais antigo das Américas. Seu líder máximo e maior referência histórica foi Hipólito Yrigoyen, que governou a Argentina em duas oportunidades: entre 1916 e 1922 e entre 1928 e 1930. Disponível em <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/7536/A%20Nova%20ExtremaDireita.Consultaem18/07/2020>).

efeitos da modernização, essa direita sustentava a manutenção das tradições nacionais e abraçava princípios antiliberais e antiigualitários, uma vez que liberdade e igualdade eram consideradas abstrações que deveriam ser substituídas por outros valores assentados nas noções de autoridade, ordem, hierarquia e obediência. O liberalismo deveria ser substituído por uma “verdadeira ideologia nacional”, de modo a superar-se a incongruência entre a realidade nacional e o “artificialismo” das instituições liberais [...] (BEIRED, 2001. p. 304)

Deve-se ressaltar, no entanto, que essa postura política não somente se manifestava no final da década de 1930; ela se agravava nas décadas seguintes. Essa condição se tornou tão preocupante que anos mais tarde, Costa (1960) nos relata que o “senador democrata Allen J. Ellender realizou uma excursão de dois meses, em 1958, pela América Latina e ao voltar aos Estados Unidos fez, por entrevista, as emissoras da sua cidade Louisiana, longas declarações sobre impressões” (p.409) que, segundo ele, causaram perplexidades à sociedade estadunidense. Nesse sentido, ousamos ressaltar que essas declarações também situaram a Argentina a uma condição de nação sob uma observação, digamos, especial por parte dos Estados Unidos.

[...] Encontrei ativas na América Latina forças que não diferem muito das que atuam em outras regiões do mundo, as quais, por falta de melhor denominação, podem ser descritas em conjunto pelo termo ‘nacionalismo’. Embora a política de ‘boa vizinhança’ exista desde 1936, um grande setor da opinião pública latino-americana está convencido de que a boa vizinhança existe unicamente em teoria [...] (COSTA, 1960. p.409).

Outra condição de alerta, talvez por manifestar interesse por não se submeter às prerrogativas políticas estadunidenses, foi a declaração, em 1942, feita por Marcelo Sanchez Sorondo¹⁵⁴. Beired (2001, p. 313) nos relata, que a declaração do advogado e jornalista Sorondo, na qual ele exaltou e denominou a Argentina, representada por Buenos Aires, como “Cabeça do sexto Continente” , estabeleceu duas situações, politicamente, idealistas, a nosso ver: a de que a Argentina deveria exercer uma definida

¹⁵⁴ Dr. Marcelo Sánchez Sorondo, analista político, advogado, jornalista e personalidade de destaque na vida cultural argentina, faleceu no domingo passado. Representou o nacionalismo mais tradicional e fundou e dirigiu três jornais: Nueva Política (1940), Azul y Blanco (1956) e Segunda República (1961). Foi professor de Direito Constitucional e diretor do Instituto de Ciências Políticas da Faculdade de Direito da Universidade de Buenos Aires, casa de estudos onde se formou aos 23 anos. Ele nunca ocupou um cargo público. Seguindo os passos de seu pai, Matías Sánchez Sorondo, ministro do Interior de José Félix Uriburu, ele foi um ideólogo e inspirador do Movimento Revolucionário Nacional. Disponível em: <https://www.lanacion.com.ar/politica/fallecio-el-abogado-sanchez-sorondo-nid1485495> Consulta em 18/07/2020.

liderança sobre a América Espanhola, em contraposição estabelecida pelos Estados Unidos; e a de uma intensa e ostensiva oposição as deliberações propostas pelo panamericanismo.

Outra condição, ou a terceira, foi quando ocorreu a III Conferência de Consulta aos Ministros das Relações Exteriores, no Rio de Janeiro, em 1942, na qual a Argentina não manifestou qualquer interesse em fazer parte da ‘frente aliada’ para combater o nazi-fascismo à época da IIª Guerra Mundial (MOURA, 2012. p. 82). Daí, minha suposição de que o Institute International of Education tenha indicado e escolhido a Argentina para ter assento no Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas, pois um conhecimento, oficializado, penso, das estruturas de formação do povo argentino pudesse facilitar a sementeira do liberalismo estadunidense naquela sociedade e erradicar qualquer suposição que o impeça.

O Brasil, como segundo na ordem de países que tiveram assento no Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas, conforme Gouvêa (2018), também enfrentou, desde o pan-americanismo, situações e manifestações de desprezo, apesar de confissões que exaltavam e indicavam laços de amizade, por parte dos Estados Unidos, bem como saber de argumentos contrários manifestados pela União Soviética, Grã-Bretanha e, surpreendentemente por parte, também, dos Estados Unidos, quando havia a possibilidade, segundo Gracia (2011), do Brasil ter um assento permanente no Conselho de Segurança na Organização das Nações Unidas.

[...] Em 24 de agosto de 1944, durante reunião na Casa Branca sobre o andamento das negociações tripartites com a Grã-Bretanha e a URSS, foi discutida a possibilidade de ingresso da França e do Brasil como membros permanentes do Conselho de Segurança [...] Leo Pasvolksy, assessor norteamericano presente à reunião, respondeu que talvez pudesse ser o Brasil. Sobolev, delegado soviético, perguntou então quando o Brasil deveria ser incluído. Stettinius, vendo que a discussão estava indo muito mais longe do inicialmente pretendido, esclareceu que sua delegação não estava fazendo de fato uma proposta e tampouco estava sugerindo qualquer momento particular para tal aumento dos membros permanentes. O representante britânico, Alexander Cadogan, disse que se o número fosse aumentado para mais de cinco membros permanentes haveria “considerável confusão”. Adiantou que informaria seu governo a respeito do caso brasileiro, mas duvidava que Londres contemplasse essa possibilidade [...] vários tópicos discutidos na Conferência, entre eles o caso do Brasil. Relatou que as reações tanto de britânicos quanto de soviéticos haviam sido “negativas”. Opinou que se o presidente Roosevelt quisesse agora pressionar mais duramente o assunto seria “mais difícil”. Roosevelt ponderou a questão e finalmente disse que ele pessoalmente estaria disposto a aceitar que não se nomeasse o Brasil na minuta inicial da Carta [...] (GARCIA, 2011. p. 161).

Penso que o Brasil era de importância capital para o projeto expansionista estadunidense. No entanto, mesmo passando pelas mesmas ásperas resoluções constitutivas estabelecidas por Washington à América Latina, se manteve, inclusive, indubitavelmente, inserido, no projeto estadunidense. Esse projeto, especificamente político, desenvolvido pelos Estados Unidos, estabeleceu dois objetivos: “o primeiro consistia em excluir do continente ocidental potências rivais extracontinentais ou hostis. O segundo consistia em garantir a presença de sua político-econômica dominante na região” (SOUTO MAIOR, 2001. p. 55) e, para tanto, precisava da ajuda do Brasil para alcançar esses objetivos.

Segundo Souto Maior¹⁵⁵ (2001), a condição ofensiva, que se mostrava, ao mesmo tempo defensiva, da política estadunidense era a de estabelecer a condição determinante do seu objetivo: cumprir, a rigor, o caráter da ‘Doutrina Monroe’ pela qual os Estados Unidos, sem tergiversar, defendia a sua própria hegemonia, mormente deixando claro ao Brasil, bem como os demais Estados latino-americanos, essa sua intenção.

[...] Pouco depois, o Brasil, ao tomar a iniciativa algo ingênua de sondar a disposição do governo americano em relação a uma possível liga ofensiva e defensiva com o Império, como parte do continente americano, teve ocasião de comprovar a determinação de Washington de manter o caráter unilateral da iniciativa do Presidente Monroe. Os Estados Unidos não pretendiam uma parceria com os demais países do continente ou com qualquer deles individualmente, mas sim, deixar clara ao mundo sua disposição de defender a própria hegemonia na região. É este caráter assimétrico que, de várias formas e com distintos graus de intensidade, marca até hoje as relações entre o Brasil – país em busca de maior espaço próprio na cena internacional – e a maior potência regional e mundial [...] (SOUTO MAIOR, 2001. p. 55-56).

Mesmo em face desses ideais estadunidenses, o Brasil era visto como um forte aliado, penso, até porque suas reações em relação à política dos Estados Unidos sempre se expressavam como resultado do fascínio do próprio povo brasileiro por esse país. Ademais, até mesmo o ‘voto contrário’ para que o Brasil não tivesse um assento

¹⁵⁵ Diplomata e embaixador Brasileiro no Peru, 1984-1987. Luís Augusto Pereira Souto Maior nasceu no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, no dia 5 de setembro de 1927, filho de Evergisto Souto Maior e Ana Noemi Pereira. Fez o curso de preparação à carreira de diplomata no Instituto Rio Branco (IRBr) e foi nomeado cônsul de terceira classe em janeiro de 1950. Na Secretaria de Estado das Relações Exteriores (SERE), instalada no palácio Itamarati do Rio de Janeiro, fez o curso de aperfeiçoamento de diplomatas do IRBr e foi removido, em 1952, para os Estados Unidos, onde serviu como vice-cônsul no consulado em São Francisco durante dois anos. Em 1954 foi transferido para a Síria, servindo na embaixada em Bagdá como terceiro-secretário (1954-1956) e, após ser promovido em janeiro de 1956, como segundo-secretário (1956-1958). Disponível em <http://www.fgv.br/cpdac/acervo/dicionarios/verbete-biografico/mariz-vasco>. Consulta em 18/07/2020.

definitivo junto ao Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas não foi suficiente para desfazer o vislumbre que a nação brasileira tinha, penso que ainda tem, pelos Estados Unidos.

O Brasil foi imprescindível para as vitórias conquistadas pelos Estados Unidos em todos os seus empreendimentos políticos, inclusive no banimento do partido comunista, à época, em que a política estadunidense defraudava, por propagandas, às nações latino-americanas, argumentos perversos, penso, contra essa condição política.

Assim, o Brasil não poderia deixar de ter uma escolha laureada pelo Institute International of Education para ter assento no Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas. Seu apoio aos Estados Unidos sempre foi notório, ou então, foi uma ação compensatória para tentar minimizar qualquer situação que pudesse criar um clima de desconfiança na relação de ambos os países. Ademais, tendo como célebre interventor, à época da constituição da ‘doutrina Monroe’, José Bonifácio, pois este foi um dos percursores do pan-americanismo (COSTA, 1960. p. 188).

O Chile foi o terceiro país a receber o convite para participar do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas.

Particularmente, por sua história social, faz-se necessário mencionar que o Chile apresentava uma condição econômica diferenciada em relação aos demais países latino-americanos. Isto porque, sua economia, baseada na extração de cobre e nitrato, efetivamente, permitia ao Estado chileno uma administração independente e uniforme, ou seja, o ‘Estado era livre’(BETHEL, 2015. p. 158). Quer dizer, cria na possibilidade da legitimidade da lei e no direito das autoridades constituídas exercerem, constitucionalmente, o seu papel. No entanto, essas condições, como cita Aggio (1997), foram possíveis por conta das correlações de forças políticas que, em princípio, não eram sincronizadas e nem apoiadoras da ala esquerda, centro ou de direita, considerando, no entanto, que esta última, em todas as eleições, ocupava o maior número de cadeiras no Parlamento e, desta forma, na maioria das vezes, conseguia bloquear a implementação de medidas que tinham objetivos com especificidades democratizantes e que constavam no programa da Frente Popular em 1938.

Recuando um pouco na História, apenas para alinhamento de informações, faz necessário destacar, por exemplo, que o Chile, na década de 1930, considerando a aprovação do Código de Direito Internacional Privado, pela VI comissão, eleita na VI Conferência Pan-Americana realizada em Havana em 1928, que, por incumbência,

estudaria os problemas continentais referentes à América Latina (COSTA, 1960. p. 208), não se mostrou simpático a essas ‘prerrogativas judiciais’, mas que se tornaram legais para os países latino-americanos.

Penso, que as resoluções estabelecidas pelo Código de Direito Internacional Privado, haja vista à possibilidade de concessão ao doutrinamento amplo à nacionalidade, bem como interferências às apenações ou legitimações, por condição jurídica, do estrangeiro e, sobretudo permitindo interferências nos conflitos das leis no espaço e o conflito de jurisdições¹⁵⁶ não interessavam, em princípio, à política chilena. Isto porque, talvez por se mostrar, supostamente, como um censor às deliberações possíveis de Estado livre e com uma administração, economicamente, independente.

Como um agravante, devido, ainda, às condições causadas pela crise de 1929, Costa (1960) nos relata que em 1933 a economia estadunidense enfrentava dificuldades. Ocasionalmente, o presidente Roosevelt adota, em seu ‘New Deal’, o empenho de uma consultoria de economistas inspirados na teoria econômica do inglês John Maynard Keynes, e esses estabelecem algumas metas tais como desvalorização do dólar para estimular a exportação, estímulo à produção agrícola, direito à organização sindical e outras ações, com vistas ao equilíbrio da economia dos Estados Unidos.

Ressalva-se, no entanto, que, à época, a União Soviética tinha sua industrialização intensificada e, ainda, a seu favor, uma profunda crise na economia ocidental. O Chile, no entanto, como único país latino-americano, que tinha o seu governo, segundo Aggio (1997), ideologicamente, eleito e configurado, politicamente, sob as orientações da ‘Frente Popular’ adotado pelo Movimento Comunista Internacional¹⁵⁷ não conjugava, em princípio, dos problemas econômicos que, praticamente, toda América Latina enfrentava.

¹⁵⁶ Disponível em :<https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-128/nocoes-basicas-de-direito-internacional-privado/>. Consulta em 18/07/2020.

¹⁵⁷ Do alemão *Kommunistische Internationale*). A história da Internacional Comunista remonta a 1864, quando foi criada a Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), integrada por organizações operárias de diversos países europeus. O mentor e principal líder da AIT era Karl Marx. A repressão e as crescentes divergências internas enfraqueceram a organização, que acabou sendo extinta em 1876. Treze anos depois, em 1889, foi criada em Paris a II Internacional dos Trabalhadores. Sua direção seguia a doutrina marxista, mas encontravam-se presentes em seu interior diferentes correntes do movimento operário. Até a eclosão da Primeira Guerra Mundial em 1914, a luta contra a guerra foi uma das principais bandeiras da Internacional. Com o desenrolar do conflito, entretanto, as divergências vieram à tona e terminaram por enfraquecer a unidade da associação. – Anos de Incertezas (1930-1937). Disponível em:<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30,37/RadicalizacaoPolitica/InternacionalComunista>. Consulta em 19/07/2020.

Entretanto, deve-se ressaltar que essa condição chilena não se solidificou, pois a partir de 1938 o modelo econômico capitalista começava a dar sinais, de ‘maneira eficiente’, por meio da ‘manutenção operacional das instituições, bem como das financeiras e patrimoniais’. As ações e reações políticas da direita, que sempre agia com apoio da maioria no Parlamento e com isso “combinava a sua força eleitoral com o seu poderio econômico: vetou tudo o que afetava seus interesses imediatos e permitiu as mudanças que expressavam os interesses das organizações empresariais, acomodando seus potenciais conflitos internos” (AGGIO, 1997. p.227).

Até 1952, as inferências de modernização estabelecidas pela ‘Frente Popular’ foram realizadas, mesmo diante de tensões, acertos e acordos. Todavia, os interesses imediatos por um ‘outro desenvolvimento’ social e econômico configurava, pelo capitalismo e pelo significado da democracia representativa, a partir do ‘espectro’ liberal, a industrialização e a integração social, vislumbrando a possibilidade de um Estado de ‘bem-estar social’¹⁵⁸. E foi a partir desse momento que a ideia de modernização se tornou capitalista, e o desenvolvimento manifestou solidez pelo menos até o início da década de 1960.

[...] É verdadeiro que a correlação de forças não era inteiramente favorável à esquerda e que a direita, em maioria no Parlamento por quase todo o tempo, conseguiu bloquear a implementação de medidas voltadas para os objetivos democratizantes que constavam do programa da Frente Popular em 1938. Além disso, em diversas oportunidades, a direita demonstrou claramente aos Radicais que seus interesses teriam preferência até mesmo sobre a manutenção da democracia representativa. A direita combinou a sua força eleitoral com o seu poderio econômico: vetou tudo o que afetava seus interesses imediatos e permitiu as mudanças que expressavam os interesses das organizações empresariais, acomodando seus potenciais conflitos internos [...] (AGGIO, 1997. p. 228).

Em princípio, não há como negar que a ascensão da ideologia comunista, a partir do Chile, poderia se tornar, emblematicamente, um perigo para as expectativas estadunidenses, sem considerar todo indício de movimento sedicioso que Cuba começara a manifestar. Nesse sentido, penso, ter o Chile um repositório do comunismo,

¹⁵⁸ Estado de Bem-Estar é o produto da reforma do modelo clássico de Estado Liberal que pretendeu superar as crises de legitimidade que este possa sofrer, sem abandonar sua estrutura jurídico-política. Caracteriza-se pela união da tradicional garantia das liberdades individuais com o reconhecimento, como direitos coletivos, de certos serviços sociais que o Estado providência, pela intervenção, aos cidadãos, de modo a proporcionar iguais oportunidades a todos. O Estado de Bem-Estar se distancia da concepção liberal de que a liberdade e o desenvolvimento das atividades privadas só podem ser garantidas através da limitação das funções do Estado. Disponível em <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/fioribemestarsocial.pdf>. Consulta em 19/07/2020.

com certo grau de importância, seu assento, penso, no Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas deveria, sem qualquer dúvida, ser garantido pelos Estados Unidos.

Nesta parte da pesquisa onde estão sendo apresentadas as indicações e escolhas dos Estados para empreitada de reorganização do Ensino Superior nas Repúblicas Americanas pelos Estados Unidos, através do Institute International of Education, deve-se ressaltar a necessidade de mencionar três países num mesmo momento: Colômbia, Venezuela e Peru. A justificativa, em perspectiva histórica, remonta à lembrança de que a Colômbia e a Venezuela pertenciam à chamada Grã-Colômbia que compreendia os territórios da atual Colômbia, Venezuela e Equador, e que, à época, eram governados por Simón José Antonio de la Santíssima Trinidad Bolívar, e o Peru porque Bolívar interveio, também, em sua independência e formou, com a nação peruana, as bases ideológicas da Democracia e sua política governamental. Ademais, segundo Costa (1960), sendo o país sede da VIII Conferência Pan-Americana, em 1938, onde se tratou diretamente da paz continental e da neutralização das propagandas pelas quais as rádios alemãs e italianas tentavam, aguçadamente, penetrar nos lares latino-americanos.

A ressalva que se deve fazer, penso, foi que os pronunciamentos e discussões ocorridos nessa VIII Conferência Pan-Americana em 1938, em Lima, foi internacionalmente retumbante, pois, segundo Lobo (1939), esse tema, também foi publicado em um dos maiores órgãos de publicidade na França: "Le Temps" em 24 de dezembro de 1938.

[...] O acordo foi muito trabalhoso para ser alcançado na conferência em Lima, onde as delegações foram apreendidas com propostas da participação da Argentina, Chile e Peru, com acentuadas tendências divergentes. Finalmente paramos em uma fórmula de compromisso que reconciliava a tese da Argentina e a do Chile - esta última sendo a mais próxima da doutrina dos Estados Unidos - fórmula de compromisso que proclama, de fato, o princípio deste que é chamado de "solidariedade continental. O compromisso de conciliar a tese da Argentina e a do Chile - esta última sendo a mais próxima da doutrina dos Estados Unidos - fórmula de compromisso que proclama, de fato, o princípio deste que se chama "solidariedade continental. O procedimento de consulta está previsto, mas os Estados não estarão vinculados antecipadamente para todas as eventualidades que possam surgir; levaríamos isso em considerável preocupação da Argentina em manter até certo ponto, sua liberdade de decisão a um sistema exclusivamente americano rígido. O que deve ser lembrado é que o próprio princípio do agrupamento mais restrito de todos os Estados das duas Américas em prevalecer a visão da prática de uma política de independência e segurança continental e que essa política é

principalmente inspirada na preocupação de defender a ordem democrática contra as empresas de poderes totalitários e os efeitos da propaganda nacional-socialista e fascista no vasto domínio das duas Américas [...] (LOBO, 1939, p. 137,138).

Assim, penso que esses países, escolhidos pelo Institute International of Education, para terem representantes no Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas, teriam muito a contribuir, porém, ao alcance dos ‘olhares’ atenciosos dos Estados Unidos pelo fato de carregarem, na construção histórica na formação social dos seus povos, ainda, uma veneração às ideias de seu ‘libertador’ e inferências ideológicas comunistas.

Deve-se ressaltar, pelo menos por conta da intenção de entender, em relação as indicações desses Estados na composição do Comitê executivo do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas, que a ‘vontade’ expansionista estadunidense seguia os intentos de desenvolvimento da sua política em detrimento as quaisquer alterações que outra ideologia, ou intenção política ou mesmo nacionalista, pudesse ter causado na história desses Estados. No entanto, essas escolhas foram estratégicas, penso, que do ponto de vista ideológico, posto que a ‘Doutrina Monroe’, além de transitar por todo continente latino-americano como uma posição política determinante, também, estabelecia, culturalmente, um ‘protecionismo moral’ ante a qualquer outra política.

Para encerrar as considerações históricas que, penso, levaram os Estados Unidos às escolhas, através do Institute International of Education, dos países para a composição do Comitê Executivo do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas, trataremos de expor algumas referências que, a nosso ver, foram relevantes nas escolhas, também, da Guatemala, Costa Rica e México.

Segundo algumas fontes históricas já mencionadas nesta pesquisa, deve-se ressaltar que o Panamericanismo não tem em suas atas conferenciais referências que apontem a Guatemala e a Costa Rica como Estados sede para a realização de suas reuniões. No entanto, Martins (2016) nos aclara que a Guatemala – com algumas referências já citadas no início deste capítulo –, carregava, em sua constituição histórica, certa simpatia às inferências comunistas e, por conta dessa condição, a Guatemala

estava sob os olhares da C.I.A.¹⁵⁹ e, nesse sentido, o que se entende é que existe uma intenção de, em princípio, promover a erradicação desse ‘sentimento’ pelo comunismo, ou de qualquer outra possibilidade que pudesse tornar, essa afeição, uma prerrogativa política junto ao povo guatemalteco.

Gracia (2013) ressalta que à época dessa situação, o presidente Jacobo Arbenz¹⁶⁰, presidente da República da Guatemala, eleito em 1951 e com formação militar, marcou os preceitos políticos da Guatemala quando do estabelecimento de uma ‘ampla’ Reforma Agrária¹⁶¹.

Entendo que isso levou o governo estadunidense a construir a tese de que havia indícios de uma intervenção dos princípios comunistas auxiliando o governo de Arbenz. No entanto, o presidente Arbenz, particularmente, não era comunista. A justificativa dessa afirmação, segundo Rodrigues (2014, p. 438), se baseia no fato de que a C.I.A., estava ‘possuída’ de ordem expressa para deslegitimar quaisquer governos que desenvolvessem “operações na contramão” da política liberal dos Estados Unidos.

Para tanto, a ideia para desestabilizar o governo foi produzir documentos que pudessem, como artifício, “classificar o governo guatemalteco como comunista e que estava ligado à União Soviética. Como resultado, e com a intenção de salvaguardar seus interesses corporativos e geopolíticos na Guatemala, os Estados Unidos, por intermédio da CIA, conseguiram derrubar o presidente, forçando-o a renunciar em junho de 1954.”

Em princípio, no entanto, apenas como registro, Freire (1976) nos aclara que desde 1953 o presidente estadunidense Eisenhower, através de seu Secretário de Estado Foster Dulles, vinha intensificando uma campanha internacional contra o governo e o

¹⁵⁹ The Central Intelligence Agency: US government organization that secretly collects information about other countries. Agência Central de Inteligência: É uma organização de Estado do governo dos EUA fundada em 1947, com propósito de espionar e coletar informações secretas de outros países e relatá-las ao Presidente e ao Conselho Nacional de Segurança dos Estados Unidos decodificando-as como referência para as ações políticas dos Estados Unidos da América sobre outros países. Disponível em <https://conceito.de/cia>. Consulta em 18/07/2020.

¹⁶⁰ Jacobo Arbenz, nascido em 14 de setembro de 1913 na localidade de Quetzaltenango, na Guatemala e falecido em 27 de janeiro de 1971, na cidade do México, foi militar, político e presidente da Guatemala de 1951 a 1954. Filho de mãe guatemalteca e de um farmacêutico suíço que emigrou para a Guatemala, Arbenz graduou-se na Academia Militar da Guatemala. Integrou o grupo de jovens oficiais do exército que participaram da deposição do ditador guatemalteco Jorge Ubico em 1944. Em 1949, foi ministro da Defesa do governo do presidente Juan José Arévalo. (MARTINS, 2016).

¹⁶¹ Na época, 3/4 da população guatemalteca possuíam somados, menos de 10% das terras do país. Enquanto isso, a empresa americana United Fruit Company era dona de mais de 50% de todos os terrenos cultiváveis do país, dos quais apenas 3% eram, de fato, cultivados. (GARCÍA, 2013. p. 49, 50).

povo guatemalteco, com apoio de três ditadores latino-americanos: Anastasio Somoza (Nicarágua), Rafael Trujillo (República Dominicana) e Perez Jimenez (Venezuela).

[...] O comunicado denuncia compra de aviões, armas e munições (inclusive bombas de napalm) pelos generais guatemaltecos Miguel Idigeras Fuentes e Carlos Castillo Armas (ambos exilados em Honduras), através de uma empresa da família Somoza. O comunicado encerra descrevendo resumidamente um plano de invasão: desembarque nas costas do Pacífico com tropas trazidas de portos nicaraguenses (...); apoio aéreo mediante bombardeio das povoações e aterrisagem em aeroportos particulares do Pacífico: posse dos pontos-chave (...); ataques simultâneos pela fronteira de Honduras (...), onde estão comprometidas todas as autoridades militares dessas populações. Exatamente este plano foi posto em prática, seis meses depois, sem qualquer alteração ou pejo, pela United Fruit, pelo secretário de Estado Foster Dulles, pela elite econômica e de direita guatemaltecas, respaldados por um exército de mercenários [...] (FREIRE, 1976).

Essa campanha produziu considerações que obrigaram aos Estados a providências diplomáticas na X Conferência Pan-Americana ou Interamericana de Consulta aos Ministros das relações Exteriores, em Caracas de 1 a 28 de março de 1954. Quer dizer, além da agenda previamente constituída para tratar, segundo Costa (1960), da nova formação da Organização dos Estados Americanos, tratou-se também, segundo Freire (1976), de se estudar como as ‘concessões’ para a penetração do comunismo na América Latina aconteciam, e quais os meios usados para essas concessões acontecerem. Deve-se, apenas como informação, ressaltar que o Brasil, representado pelo chanceler Vicente Rao, foi apoiador, na X Conferência, da invasão proposta pelos Estados Unidos à Guatemala. No documento final, referendando a aprovação da invasão há, apenas, duas abstenções manifestadas, consideradas, a nosso ver, interessantes, posto que esses dois países, também, tiveram assento no Comitê Executivo do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas: a abstenção manifestada pelo México e a outra pela Costa Rica, e o voto contra da própria Guatemala.

Nesse sentido, penso que a escolha da Guatemala para ocupar uma das cadeiras no Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas tenha como pano de fundo político três referências: a primeira, a nosso ver, foi uma reprimenda oficial dos Estados Unidos às decisões estruturais das instituições guatemaltecas em aceitar inferências comunistas em sua política, – apesar, penso, do governo do presidente Jacobo Arbenz se mostrar muito distante das prerrogativas da ontologia comunista – e com esse convite, a política estadunidense repaginaria a história da Guatemala; em

segundo lugar, foi uma forma para tentar amenizar e, talvez obnubilar a imposição, ou a má impressão causada pela interferência da *Central Intelligence Agency*, (C.I.A), quando da produção de documentos ‘incriminadores’ sobre a administração do presidente Arbenz; e a terceira, apesar das evidências histórico-documentais indicarem o manuseio e a manutenção da verdade pela C.I.A, a invasão estadunidense, penso, também, foi o de vetar a decisão de Arbenz em relação à Reforma Agrária e, sobretudo, recolocar a United Fruit Company¹⁶² em seu ‘devido lugar’ no país.

Em relação à Costa Rica, como o oitavo país a ter assento no Comitê Executivo do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas, deve-se ressaltar que há registros interessantes, mormente sobre três Conferências consideradas importantes para a República da Costa Rica: uma, em caráter de urgência, foi convocada pelo presidente Roosevelt, dos Estados Unidos, em dezembro de 1936, em Buenos Aires na Argentina, denominada como I Conferência Interamericana da Paz; a segunda foi a VIII Conferência Pan-americana realizada em Lima, no Peru, em 1938, que tratou definitivamente, segundo Costa (1960), dos desconfortos ocorridos na I Conferência de paz em 1936 e a reafirmação da necessidade de preservar o ‘novo Continente’ das interferências europeias e a terceira foi a que aconteceu no Rio de Janeiro, em 1942 e que foi chamada de III Reunião de Consulta dos Ministros de Relações Exteriores, posto que foi nessa reunião que a Costa Rica decide participar da II Guerra Mundial (COSTA, 1960. p. 214).

Apenas para ratificar a linha de pensamento adotada para conduzir minha justificativa acerca das referências usadas pelos Estados Unidos na efetivação do convite feito à República de Costa Rica para ter assento no Comitê Executivo do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas, abordarei as duas Conferências citadas, começando pela VIII Conferência Pan-americana, realizada em

¹⁶² Em princípio, a United Fruit Company foi uma multinacional norte-americana que se mostrava como uma companhia extremamente eficiente nos negócios que envolviam plantações e comércio de bananas e abacaxis na América Central. No entanto, os relatos apresentados, por exemplo, por Kinser e Schlesinger em seu livro “Fruta Amarga, La CIA em Guatemala, México”, publicado em 1987 nos apresenta uma empresa que apesar de ser responsável pelos negócios de comercialização de frutas tropicais nos Estados Unidos, Europa e em toda América Latina foi responsável por derrocadas e implantações de governos. Na Guatemala, norteou propagandas anti-Arbenz que fundamentou o golpe de 1954 (p.117-118). Mas como isso aconteceu? A United Fruit Company excitou a imprensa estadunidense a publicar em jornais e revistas sobre as ações políticas ‘comunistas’ guatemaltecas. Para este fim, a imprensa estadunidense foi fundamental. Deve-se ressaltar, ainda, que, segundo Kinser e Schlesinger (1987), que o embaixador Guillermo Toriello, tentava de todas as formas reverter os efeitos negativos causados pela imprensa estadunidense. (KINSER E SCHLESINGER, 1987).

Lima, no Peru, em 1938, mas intercalando os assuntos, também, pertinentes a Iª Conferência de paz em 1936, na Argentina. Todavia, sobre a conferência de 1942 no Rio de Janeiro falaremos em separado.

Segundo Gólcher (1996), o panamericanismo, que para muitos países, mormente da conhecida, hoje, América Central, sempre em suas resoluções e pareceres despertava desconfiança. Quer dizer, os países supunham que o panamericanismo era um eficaz instrumento de fortalecimento do ‘imperialismo estadunidense’¹⁶³. Porém em maio de 1938, os Estados Unidos declararam que na Conferência Interamericana, programada para acontecer em Lima, as relações entre todos os Estados do novo Continente tomariam outro rumo. Isto porque, relata Gólcher, nessa conferência a agenda proposta objetivava conscientizar a América Latina da necessidade de todos se unirem para defenderem a liberdade e desenvolverem elementos políticos para que novas relações, bem como leis mais justas pudessem operar entre os latino-americanos e, de maneira geral, e com a política estadunidense.

[...] Em um artigo brilhante intitulado: “The Vision excelente do Libertador e da Oitava Conferência Pan-Americana em Lima”, Don Abelardo Bonilla estabeleceu um paralelo entre os ideais propostos por Simón Bolívar no Congresso do Panamá em 1826 e a agenda da Conferência de Lima, emocionando a todas as pessoas a ver com orgulho os princípios do Bom Bairro, porque eles eram o reflexo do pensamento do Libertador. Em maio de 1938, o Departamento de Estado da América do Norte informou que traria à Conferência uma Declaração na qual a Doutrina Monroe seria substituída por uma nova doutrina pan-americana. Sob a nova doutrina, os Estados Unidos consultariam todos os países americanos que cooperassem voluntariamente no evento, caso houvesse a violação da doutrina por qualquer poder europeu ou asiático; e os Estados Unidos manteriam a liberdade de proteger as comunicações e eliminar as ameaças em caso de ataque ou ameaça externa, levando esta ação às águas vizinhas. Com esta declaração, se aceita na Conferência, a defesa do continente estaria nas mãos de todos os americanos. Este seria o ponto central da agenda da Conferência, temas como a criação da Corte Interamericana

¹⁶³ A Política de boa vizinhança foi implementada durante os governos de Franklin Delano Roosevelt nos Estados Unidos (1933 a 1945), a chamada política de boa vizinhança tornou-se a estratégia de relacionamento com a América Latina no período. Sua principal característica foi o abandono da prática intervencionista que prevalecera nas relações dos Estados Unidos com a América Latina desde o final do século XIX. A partir de então, adotou-se a negociação diplomática e a colaboração econômica e militar com o objetivo de impedir a influência européia na região, manter a estabilidade política no continente e assegurar a liderança norte-americana no hemisfério ocidental: Disponível em CPDOC. <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos3037/RelacoesInternacionais/BoaVizinhanca.Consulta> em 20/07/2020.

de Justiça Internacional, questões econômicas e outras questões secundárias [...] (GÓLCHER, 1996. p. 94).

Assim, obtendo apoio de todos os países latino-americanos, os Estados Unidos sugerem que houvesse um empenho para que todos os Estados latino americanos, juntos e em harmonia política, cortassem relações com qualquer país que fizesse parte do Eixo Alemanha-Itália-Japão. Nesse sentido, Gólcher (1996) nos aclara que a própria República de Costa Rica reverberou e seguiu a orientação de que “todos os países da América Central apresentariam uma frente unida em todos os assuntos que foram resolvidos na Conferência de Lima” (p. 94).

O Interessante é que, segundo Gólcher (1996), a Costa Rica enviou dois representantes à Conferência Pan-Americana em Lima: o Secretário de Relações Exteriores, Tobías Zúñiga Montúfar e o administrador ferroviário Claudio Cortés, mesmo não havendo, por parte do governo de Costa Rica, a ratificação do acordo estabelecido na Iª Conferência Interamericana da Paz em 1936. Segundo Costa (1960), essa conferência aconteceu em Buenos Aires, na Argentina, em 1936, por convocação, extraordinária, do presidente Roosevelt, dos Estados Unidos, aos Estados latino-americanos para tratarem de assuntos pertinentes a necessidade de paz entre alguns dos países do sul da América Latina: Bolívia, Paraguai e, conseqüentemente, Argentina. No entanto, mesmo com a interferência de alguns outros países essa conferência foi um fracasso.

[...]A crise internacional dos anos 1930, com os riscos de uma intervenção extracontinental nos assuntos americanos, leva à realização de duas reuniões. A primeira (1936), em Buenos Aires, visando à "consolidação da paz", é um fracasso. No entanto a segunda (1938), em Lima, resulta na assinatura de uma Declaração Conjunta, que consagra o espírito da Doutrina de Monroe, ou seja, os assuntos americanos e qualquer ingerência extracontinental nos assuntos internos de um dos Estados membros será considerada como ingerência nos assuntos internos de todos os Estados do continente. Nasce, neste momento, o princípio de segurança coletiva continental que permitirá aos Estados Unidos da América manter - com exceção da Argentina - o Novo Mundo unido em torno dos Aliados durante a segunda guerra mundial [...] (SEITENFUS, 1989.p.112).

Deve-se, portanto, ressaltar, para efeito de informação, que o ‘fracasso’ ocorrido na Iª Conferência de Paz se deu devido a incoerências e inconsistências políticas

referentes à questão do Chaco Boreal¹⁶⁴ Essa questão envolvia, diretamente, a política econômica argentina em relação aos interesses territoriais e, também, econômicos bolivianos e paraguaios. O Brasil, o Chile e o Peru, durante algum tempo, também, se envolveram com essa questão, mas com o intuito de arrefecer o clima entre esses países¹⁶⁵, bem como os Estados Unidos.

Para tanto, a política estadunidense ‘se viu’ forçada a agir, rápida e diplomaticamente, para resolver três situações: esse litígio sulamericano; a erradicação do comunismo que, de alguma maneira, interferia nas relações políticas latino-americanas e impedir a propagação da propaganda nazi-fascistas que, por suas emissoras de rádio, invadiam os lares na América Latina, bem como selecionar os filmes e estabelecer uma censura aos filmes estrangeiros, pois “o cinema, direta ou indiretamente, constituía um poderoso elemento de propaganda política; as agências telegráficas internacionais ofereciam serviços para os grandes diários, e por maior que fosse o cuidado, sempre através do noticiário passavam opiniões tendenciosas” (COSTA, 1960. p. 211).

Para Gólcher (1996) a Conferência de 1938, em Lima, teve sua importância justificada porque nela ressaltou-se que todo o ‘processo político’ tratado pelo panamericanismo cuidou em manter os países, que compunham a unidade continental latino-americana, coesos e fortalecidos politicamente e que, para tanto, todos deveriam

¹⁶⁴ As disputas diplomáticas entre os dois países pela posse do Chaco Boreal — região situada ao norte do rio Pilcomaio e a oeste do rio Paraguai — se arrastavam desde meados do século XIX, até que, no início do século XX, a descoberta de lençóis petrolíferos reavivou as tensões na área. O petróleo do Chaco era explorado na Bolívia pela empresa norte-americana Standard Oil e no Paraguai pelo grupo holandês Royal Dutch Shell. Disponível em <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/chaco-questao-do>. Consulta em 23/07/2020.

¹⁶⁵ O Brasil, apesar de não simpatizar com a ação da Liga na questão do Chaco, também não via com bons olhos a saída do Paraguai da organização. Segundo relatária o ministro paraguaio no Rio: "Resumo conversación con Macedo Soares hoy: Me dijo que retiro Paraguay de la Liga de las Naciones tendría grandes inconvenientes sin mayores ventajas. Bolívia quedaría amparada y Paraguay aislado para su restauración económica(...)."O anúncio, no entanto, não implicou a retirada imediata do Paraguai da organização pacifista. O Paraguai conjurava as forças que lhe restavam para avançar posições no Chaco. Apesar de numericamente inferior, o exército guarani ainda realizou uma ofensiva contra a estrada Charagua-Santa Cruz, colocando em perigo a zona petrolífera boliviana. A Bolívia fez tudo o possível para obrigar os paraguaios a retrocederem apegando-se a linha Ybybobó-CapiírendáCarandayty". A manobra deu certo e os paraguaios foram obrigados a recuar. Tanto o Paraguai quanto a Bolívia estavam financeiramente e militarmente arruinados. Em discurso na cidade de Itá, o presidente Ayala, do Paraguai, manifestou publicamente o interesse de seu país em firmar a paz rapidamente. Ayala queria o fim do conflito para que seu país pudesse consolidar as suas conquistas obtidas e pudesse cuidar de suas finanças em bancarota. Para tanto, propunha a conformação do grupo mediador ABCP - EUA, admitindo pela primeira vez a inclusão do Chile na mediação. (CARVALHO, 2019. p.165).

reafirmar esse compromisso nessa ‘organização’. Todavia, um ponto marcante, a nosso ver, foi a designação de se “romper qualquer laço comercial com as potências do Eixo” (p. 94), para que tudo que se tratou nas conferências pan-americanas, desde de sua fundação, não fosse diluído. Nesse sentido, a Costa Rica, mesmo tendo ciência da importância das resoluções estabelecidas na Conferência Pan-americana em Lima, não quis romper os laços com a Alemanha – porque, economicamente, isso causaria um problema econômico gravíssimo à república, haja vista ser a Alemanha o principal importador de café costarricense.

Mas em 1940, no entanto, ano da IIª Conferência de Ministros das Relações Exteriores realizada em Cuba, aconteceram eleições na Costa Rica e, segundo Gólcher (1996), os costarricenses elegeram o médico Rafael Angel Calderón Guardia (1900-1970) que, como novo presidente da República de Costa Rica, decidiu seguir as orientações estabelecidas na VII Conferência Pan-americana, mas com ressalvas.

[...] Antes da Reunião, o Congresso Americano havia aprovado um resolução declarando que os Estados Unidos não reconheceriam a transferência de nenhuma região geográfica do hemisfério de uma potência não americana para outras estrangeiras e que, se essa transferência fosse vista como provável, os Estados Unidos organizariam as etapas a seguir para os outros países da região. Enquanto isso acontecia no mundo exterior, na Costa Rica um novo governo era inaugurado sob o comando do Dr. Rafael Angel Calderón Guardia. O novo presidente em sua mensagem inaugural descreveu claramente qual seria sua política externa, e que seguiria as diretrizes consistentes com os compromissos assumidos com o restante das nações americanas. O novo governo estava ciente de que a Reunião foi muito importante, mas se deve preservar a paz e tentar manter a neutralidade diante da situação da guerra mundial [...] (GÓLCHER, 1996. p. 97).

Assim, com devidas ressalvas, a Costa Rica declarou, através do seu novo governo, que não concordava com o panamericanismo, mas que seguiria participando dos encontros defendendo a neutralidade de cada nação latino-americana, porém alertou que àquela hora deveria ser encarada com extrema cautela, pois não deveria haver negligência de qualquer dos países membros do panamericanismo em relação à necessidade de se estabelecer segurança, paz, e preservação da própria independência.

A nosso ver, com ressalva, no entanto, a justificativa da escolha e convite à Costa Rica para ocupar uma cadeira no Comitê Executivo do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas se efetivou, penso, por duas situações: a primeira, ficou por

conta do grau de insatisfação dos Estados Unidos, desde 1940, à política interna do novo governo representado por seu presidente, Rafael Angel Calderón Guardia¹⁶⁶ que, além de ter fundado o Partido Comunista em 1931, ainda não sendo presidente, em sua gestão, entre 1940 e 1944, criou a Universidade da Costa Rica em 1940, a Caixa Costarriquense de Seguro Social em 1941 e aprovou o primeiro Código do Trabalho da Costa Rica em 1943.

Entende-se, penso, que Rafael Guardia exerceu, na República da Costa Rica, uma ‘política prática’ que atendeu às prerrogativas de melhora das condições econômicas e sociais da classe trabalhadora, e, conseqüentemente do povo, fortalecendo, assim, o pensamento social que se caracterizou pelo ‘bem comum’ irrestrito a todo indivíduo e família da sociedade costarriquenha.

Por conta disso, penso que os Estados Unidos precisariam, urgentemente, manter a Costa Rica dentro do seu projeto expansionista, ‘talvez’ por saber que o governo de Guardia, por ter iniciado uma possibilidade de relação social ‘nova’, por conta da sua militância, pudesse ser um problema maior à política estadunidense no futuro.

A segunda situação foi a que se estabeleceu por conta da III Conferência, ou Reunião de Consulta dos Ministros das Relações Exteriores que aconteceu no Rio de Janeiro em janeiro de 1942.

Segundo Gólcher (1996, p.98), pela primeira vez, à época, os Estados Unidos estabeleceram uma relação militar amistosa com os países latino-americanos. Isto

¹⁶⁶ [...] Como candidato do Partido Republicano Nacional (PRN), com uma vitória esmagadora (mais de 80% dos votos). Calderón Guardia é reconhecido como “o reformador social da Costa Rica”. Em seu governo – um único mandato como presidente, já que tentou frustradamente ganhar as eleições de 1948 e depois em 1962, quando a democracia se tornou rotina no país –, destacam-se as seguintes conquistas: fundação da Universidade da Costa Rica, em 1940; acordo final de fronteiras com o Panamá; criação da Caixa Costarriquense de Seguro Social (CCSS) em 1941, dedicada aos seguros obrigatórios de saúde e de velhice, invalidez e morte; introdução de um capítulo de direito e garantias sociais na Constituição e aprovação do primeiro Código do Trabalho, em 1943. Por causa da aprovação dessas leis e de outras ações, Calderón Guardia, que havia chegado à presidência com o apoio da oligarquia cafetaleira, perdeu o apoio desse setor, assim como ganhou a oposição de outros, e buscou respaldo nas bases sociais no Partido Comunista, comandado por Manuel Mora Valverde, e na Igreja Católica, dirigida pelo muito progressista arcebispo de São José, monsenhor Víctor Sanabria Martínez. Em 15 de setembro de 1943 – comemoração da Independência –, num desfile histórico seguido pela promulgação oficial do Código do Trabalho, desfilaram conjuntamente Rafael Ángel Calderón Guardia, Manuel Mora Valverde e Víctor Sanabria Martínez. O governo de Calderón foi criticado também por supostas ações de corrupção e por tentativas de reformar a legislação eleitoral para facilitar a intromissão do Poder Executivo na administração das votações, com risco para a realização de eleições livres e não fraudulentas, tema recorrente em toda a década de 1940 [...]. Disponível em <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/calderon-guardia-rafael-angel>. Consulta em 23/07/2020.

porque, a premissa dessa ‘relação amistosa’, como não poderia ser diferente, seria obter concessão dos Estados latino-americanos para que em seus territórios, disponibilizados, promovessem a instalação de bases militares. A alegação, para tal evento, seria a possibilidade de um suposto ataque dos países pertencentes ao ‘Eixo’ ao continente e que, para tanto, havia a necessidade de se fortalecer as defesas em todo território latino-americano. Essa estratégia levaria os Estados Unidos a possuírem bases militares nos países latino-americanos contra qualquer invasão que pudesse ocorrer. No entanto, essa concessão solicitada foi uma estratégia política para inibir qualquer transação comercial entre a América Latina e o mercado europeu.

A justificativa que apresentamos para este pensamento é que os Estados Unidos receberam, apenas, ratificação, principalmente, dos países do Caribe, do Brasil e do Uruguai para esse evento, apesar de, mais uma vez, serem alvos de reprovação da Argentina e do Chile que defendiam a tese de que a América Latina não corria qualquer perigo de invasão. Essa não concordância e, conseqüentemente, reprovação da Argentina e Chile ao pedido de concessão para instalação de bases militares em outros países, não ‘manchou’ a referência de ‘guardiães e protetores’ do Continente Latino Americano que os Estados Unidos ostentavam, posto que, essa referência permanecia ‘viva’ entre a maioria dos países latino-americanos.

[...] A mudança dos Estados Unidos para a não beligerância e para o que se propunha, para todos os efeitos práticos era um estado de guerra não declarado que ficou claro quando, em agosto de 1941, o Presidente Roosevelt prometeu à carta do Atlântico a destruição final da tirania nazista. Essa mudança encontrou grandes críticas na América Latina porque em certa medida a política européia de Roosevelt enfraqueceu as facetas isolacionistas do pan-americanismo e causou confusão em alguns setores da América latina. A crítica mais difundida foi a de que os Estados Unidos, depois de terem levado as outras repúblicas americanas a estabelecerem um sistema de neutralidade do hemisfério, agora estavam destruindo esse sistema com uma ação unilateral sem consultá-las anteriormente e acreditava-se que os Estados Unidos estavam liderando a América Latina para a guerra. Os países do Caribe, Brasil e Uruguai assumiram posições favoráveis ao novo Curso de Ação dos Estados Unidos. Argentina e Chile não estavam muito dispostos a colaborar, pois não acreditavam que havia um perigo real. A longo prazo, a mudança de atitude americana causou certa deterioração nas relações interamericanas e deu a impressão de que o pan-americanismo estava navegando sem rumo. Muitos queriam isso para que a América Latina formasse uma união, excluindo os Estados Unidos, e ficar longe da guerra [...] (GÓLCHER, 1996. p. 97- 8).

Gólcher (1996), no entanto, nos aclara que o ‘estado de guerra’ não declarado até a III Conferência, ou Reunião, de Consulta dos Ministros das Relações Exteriores em 1942, conforme promessa do presidente Roosevelt em 1941¹⁶⁷ pela qual havia declarado a anulação da tirania nazista, estabeleceu certo ambiente de confusão e incerteza aos países latino-americanos e, conseqüentemente, uma desconfiança de que o pan-americanismo em vez de fortalecer a união, considerando a condição de neutralidade por tanto tempo discutida nas Conferências das Repúblicas latino-americanas, as empurravam para um ‘estado de guerra’. A partir desse ‘estado’ evidenciou-se um clima de desconfiança pelo qual as resoluções e acordos estabelecidos, bem como a neutralidade e autonomia, de cada Estado latino-americano, discutidas nas Conferências Pan-americanas, não eram e não foram respeitadas diante das prerrogativas estabelecidas pela política estadunidense, à época,.

Para Costa Rica, a posição adotada pelo governo estadunidense não deixou dúvida de que os Estados Unidos, através da ‘política Pan-americana’ não tratava a unilateralidade e a autonomia de cada Estado latino-americano com solicitude devida às deliberações votadas nas Conferências. Nesse sentido, segundo Gólcher (1996), a Costa Rica se posicionou neutra ante a declaração de guerra feita pelos Estados Unidos aos países do Eixo, mas isso não impediu de que se aliasse aos Estados Unidos, haja vista que a Costa Rica foi o primeiro país latino-americano a declarar guerra ao Japão antes mesmo do próprio Estados Unidos (p.100).

¹⁶⁷ A Carta do Atlântico, primeiro documento relevante que precedeu a Organização das Nações Unidas, resultou do encontro do Presidente dos EUA, Franklin D. Roosevelt, com o Primeiro Ministro britânico, Winston Churchill, em agosto de 1941, no contexto das difíceis relações que permeavam a Segunda Guerra Mundial. Foi aprovada pelos estadistas em 14 de agosto de 1941, e curiosamente não foi assinada por nenhum dos dois (foi, no entanto, enviada por telégrafo à aprovação de seus respectivos governos). O Brasil aderiu aos seus princípios em 6 de fevereiro de 1943, e formalmente em 9 de abril do mesmo ano. Declaração de princípios, feita pelo presidente dos estados unidos da América e o primeiro ministro do reino unido, a 14 de agosto de 1941, e reconhecida por carta do atlântico: "Declaração Conjunta do Presidente dos Estados Unidos da América, Sr. Roosevelt, e Primeiro Ministro, Senhor Churchill [...] **Oitavo** - Acreditam que todas as nações do mundo, por motivos realistas assim como espirituais, deverão abandonar todo o emprego da força. Em razão de ser impossível qualquer paz futura permanente, enquanto nações que ameaçam de agressão fora de suas fronteiras - ou podem ameaçar, - dispõem de armamentos de terra, mar e ar, acreditam que é impossível que se desarmem tais nações, até que se estabeleça um sistema mais amplo e duradouro de segurança geral. Eles igualmente prestarão todo auxílio e apoio a medidas práticas, tendente a aliviar o peso esmagador dos armamentos sobre povos pacíficos." Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-Internacionais-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-1919-a-1945/carta-do-atlantico-1941.html>. Consulta em 23/07/2020.

[...] No entanto, a proximidade da Costa Rica com o Canal do Panamá nos envolveu de qualquer maneira no conflito e para colaborar com os Estados Unidos. O bombardeio de Pearl Harbor em dezembro de 1941 encerrou o debate sobre a neutralidade e restabeleceu um certo grau de harmonia na comunidade das nações Americanas. A América Latina, antes do ataque japonês, tomou consciência de sua vulnerabilidade a uma invasão extracontinental e o fato de que somente os Estados Unidos poderiam efetivamente proteger o continente. Em 12 de dezembro de 1941, nove repúblicas da América Latina, América Central e Caribe declararam guerra ao Japão e com o objetivo de mês para a Alemanha e Itália. Colômbia, México e Venezuela romperam relações diplomáticas com os países do eixo e, com o tempo, todos os estados latino-americanos se tornaram alinhados com os Estados Unidos, exceto a Argentina, que esperou até 1945. Costa Rica declarou guerra ao Japão por solidariedade ao governo e ao povo Americanos e por se comprometerem a assinar os acordos pan-americanos. O Secretário de Estado do Escritório de Relações Exteriores, Alberto Echandi, discursou no Congresso Constitucional pedindo a declaração de guerra ao Japão, baseada em o argumento de que os Estados Unidos estavam ligados a laços de solidariedade continental e que Pelos acordos assinados em Buenos Aires em 1936 e em Lima em 1938, o país foi "... obrigado pelo imperativo categórico da honra nacional e pelo interesse que Cabe aos membros da família pan-americana não olharem com indiferença para o conflito e sim enfrentá-lo em conjunto com os Estados Unidos [...] (GÓLCHER, 1996. p. 99).

Entendo que a decisão de declarar guerra ao Japão, país que atacou aos Estados Unidos em Pearl Harbor no mês de dezembro de 1941, mesmo antes do próprio Estados Unidos assim fazê-lo, também possa ter sido vista como um fator de lealdade costarricense, mas, sobretudo como um elemento fundamental que, avaliado pelos Estados Unidos, poderia ser usado como recurso político para que os 'cuidados necessários' fossem tomados ao retorno da política expansionista à Costa Rica. Nesse sentido, penso, ter a Costa Rica com assento e como membro do Comitê Executivo no Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas seria uma forma de preservar esse 'status' político expansionista.

Em relação ao México, mesmo indicado a pertencer e ter assento no Comitê Executivo do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas como país membro, deve-se ressaltar que sua representação política nesse comitê, diretamente, não esteve vinculada ao Estado mexicano. Quer dizer, o México não foi representado

por Owen Meredith Wilson ¹⁶⁸, haja vista que nasceu no México em Chihuahua, em 1909, mas foi criado e educado nos Estados Unidos. (GOUVÊA, 2018. p. 140).

Assim, se entende que a formação da estrutura, conjecturalmente, política do Comitê Executivo do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas estava organizada. Nesse sentido, para que houvesse legitimação e autonomia de atuação, institucional, desse Conselho, pois precisaria de espaço funcional para a promoção de seus programas, foi imprescindível que as Repúblicas latino-americanas o reconhecessem como um organismo institucionalizado e regulador dos programas educacionais nos quais interveio, através de recomendações, os alinhavou em dezoito reuniões estabelecidas e reconhecidas como Conferências Anuais do Conselho de Educação Superior, cujos objetivos transitavam desde o intercâmbio estudantil até o replanejamento curricular e estrutural da Educação Superior nos países latino-americanos, tendo, como modelo o Ensino Superior estadunidense.

[...] A ideia era utilizar pesquisas, levantamentos, compilação de dados, material bibliográfico, documentos, marcos regulatórios e visitas às universidades de vinte um países das Américas a fim de elaborar um quadro comparativo do Ensino Superior. Ou seja, a expectativa – ao final do projeto – se assentava em comparar para conhecer, conhecer para aproximar e aproximar para agir via reformas que se mostrassem necessárias para um melhor desempenho do Ensino Superior nos países latino-americanos, tendo em vista que o Ensino Superior dos Estados Unidos era o modelo a ser seguido [...] (GOUVÊA, 2018. p. 156).

Diante das prerrogativas proporcionadas pelo ‘clima político’ estabelecido desde Iª Conferência Pan-americana, promovida pelos Estados Unidos e realizada em Washington, o Institute International of Education, pelo Conselho de Educação Superior

¹⁶⁸ Owen Meredith Wilson (21 de setembro de 1909 - 7 de novembro de 1998, no estado de Chihuahua, no México) foi um historiador americano e administrador acadêmico. Ele serviu como presidente da Universidade de Oregon de 1954 a 1960 e como presidente da Universidade de Minnesota de 1960 a 1967. Wilson se tornou o nono presidente da Universidade de Oregon em 1954. Ele foi creditado com a intensificação dos requisitos de estabilidade e a criação do Instituto de Biologia Molecular. [2] Em 1960, ele deixou o Oregon para se tornar o nono presidente da Universidade de Minnesota. Wilson presidiu grande parte da construção do campus da Cisjordânia, embora já tivesse sido planejado anteriormente. Wilson alterou os planos, no entanto, para incluir uma importante biblioteca de pesquisa na Cisjordânia, que agora é nomeada em sua homenagem. Wilson deixou a Universidade de Minnesota em 1967 para se tornar diretor do Centro de Estudos Avançados em Ciências do Comportamento da Universidade de Stanford. Wilson trabalhou como presidente do Conselho Americano de Educação e chefe do conselho do Federal Reserve Bank de San Francisco. Disponível em <https://www.continuum.umn.edu/2015/04/who-the-heck-is-wilson/>.

nas Repúblicas Americanas, encontrou, a partir de 1958, um caminho fértil às prerrogativas do expansionismo estadunidense: a Educação.

[...] O Certificado de Incorporação do IIE, ou seja, a missão Institucional, apontava os seguintes objetivos: desenvolver a boa vontade internacional através de agências educacionais, organizar e estabelecer bolsas internacionais e facilitar o intercâmbio de estudantes e professores entre instituições de ensino em vários países (Relatório IIE, op. .cit.). A fim de ampliar a sua atuação, o IIE criou, em 1958, o Chear: um Programa Especial no âmbito do IIE em coordenação com a Carnegie Foundation, a Carnegie Corporation e a Fundação Ford [...] (GOUVÊA, 2018. p. 17).

Diante dessas prerrogativas, iniciaremos, no capítulo a seguir, um levantamento das Conferências anuais promovidas pelo Institute International of Education, através do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas, nas quais foram deliberadas recomendações que se constituíram como base de discussão para a reestruturação do Ensino Superior na América Latina.

CAPÍTULO III– O Institute International of Education e a Institucionalização do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas: recomendações para o Ensino Superior na América Latina.

[...] Em 1958 o Institute International of Education abriu o Departamento de Intercâmbios Leste-Oeste para desenvolver programas com a União Soviética e a Europa Oriental. O IIE ajudou a organizar os primeiros shows de designers e pintores americanos da Fulbright, ambos agora em turnê pelo país. O IIE tratou de arranjos para Van Cliburn e Joyce Flissler competirem no Concurso de Música Tchaikovsky em Moscou. O IIE publicou o Diretório de Bolsas Internacionais nas Artes. Aproximadamente 10 por cento de todas as bolsas do IIE foram concedidas a estudantes de artes. Um novo programa, CHEAR, patrocinado pela Carnegie Corporation e administrado pela IIE, permitiu que educadores latino-americanos visitassem universidades nos países uns dos outros antes de realizar uma grande reunião para discutir a melhoria das relações universitárias. O IIE e a União Pan-Americana, em cooperação com o Governo de Porto Rico, patrocinaram a Conferência Interamericana sobre Intercâmbio de Pessoas para discutir intercâmbios entre os Estados Unidos e a América Latina [...] (39º RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1959. P. 7).

Em princípio, gostaríamos de iniciar este capítulo com a seguinte questão: é possível que as recomendações produzidas pelo Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas para reestruturação da educação na América Latina fossem constituídas a partir das determinações do IIE, através do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas?

Antes, porém, faz-se necessário apresentar a trajetória de ‘produções’ e desempenhos do IIE na promoção de projetos educacionais. Deve-se ressaltar, penso, que esta informação, bem como aquela questão se justificam, considerando que, em 1958, o Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas teve sua constituição, em tese, no mesmo ano no qual o IIE constituiu, financiado pela

Fundação Fulbright, o “Departamento de Intercâmbios Leste-Oeste”¹⁶⁹ e tinha a responsabilidade de desenvolver programas com a União Soviética e com toda a Europa Oriental.

Segundo o 39º Relatório anual do IIE, essa ‘nova agência’ ajudaria a organizar os primeiros eventos de entretenimentos e de caráter educacionais, apresentando as primeiras exposições de pinturas e grafites de artistas americanos no leste europeu. Deve-se ressaltar que o mesmo relatório faz referência a essa mesma Fundação como sendo a responsável pelo agendamento, financiamento e participação da violinista Joyce Flissler e do pianista Harvey Lavan “Van” Cliburn Jr. no ‘Concurso de Música Tchaikovsky’ em Moscou, inclusive, vencido por “Van” Cliburn. Por conta disso, o IIE decidiu que 10% das bolsas oferecidas para estudantes estrangeiros estudarem nos Estados Unidos estariam vinculadas aos campos de conhecimentos, diretamente, ligados às Artes.

Na América Latina, no entanto, nesse mesmo ano, enquanto a Fundação Fulbright financiava e promovia o ‘Departamento de Intercâmbios Leste-Oeste’, o Carnige Corporation, Carnige Foundation e a Fundação Ford patrocinavam, através do IIE a constituição do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas¹⁷⁰. Deve-se ressaltar, no entanto, que poderia ter havido, a nosso ver, uma ‘cumplicidade’ entre o Institute International of Education e a ‘União Pan-americana’. Isto porque, essas duas entidades, apoiadas pelo governo portorriquenho, patrocinaram a IIª Conferência Interamericana sobre Intercâmbio de Pessoas¹⁷¹, e nessa conferência se

¹⁶⁹ 39º Relatório Anual do Institute International of Education, (1959. p. 17).

¹⁷⁰ 39º Relatório Anual do Institute International of Education, (1959. p. 17).

¹⁷¹ Deve-se ressaltar que em 1956, O Institute International of Education convocou a Iª Conferência sobre as artes e o intercâmbio de pessoas para explorar o papel do artista na interpretação da cultura de seu país. O Institute International e o World University Service criaram e realizaram um programa de bolsas de estudo para refugiados húngaros, por meio do qual 734 pessoas receberam bolsas para estudarem em faculdades e universidades dos Estados Unidos. 1957 A pedido do Council on the Junior Year Abroad, o Institute International of Education pesquisou 1.298 faculdades e universidades sobre o assunto de estudos de graduação no exterior e publicou os resultados em Foreign Study for U. S. Undergraduates. A Associação de Escolas de Pós-Graduação decidiu fazer referência às questões do Institute International of Education sobre as qualificações de estudantes estrangeiros daqueles países que ainda não tinham critérios padronizados para seus sistemas educacionais. Nesse sentido, o Institute International of Education e a Associação Americana de Registradores Colegiados e Oficiais de Admissão publicaram um Guia para Admissão e Colocação de Estudantes Estrangeiros e a partir discutem a avaliação de credenciais, organização de programas de estudantes estrangeiros e procedimentos de admissão para estudantes estrangeiros em faculdades e universidades dos Estados Unidos. e a União Pan-Americana, em cooperação com o Governo de Porto Rico, patrocinaram a Conferência Interamericana sobre Intercâmbio de Pessoas para discutir intercâmbios entre os Estados Unidos e a América Latina. A Terceira Conferência Nacional de Intercâmbio de Pessoas do Institute International of Education aconteceu em 1959, em Washington (39º Relatório Anual do Institute International of Education, p. 16-17).

discutiu e se decidiu sobre a necessidade de se estabelecer ‘novos intercâmbios’ entre os Estados Unidos, o leste europeu e a América Latina.

Nas comemorações do quadragésimo aniversário de organização e constituição do Institute International of Education, aprovou, na oportunidade, prestar homenagem aos seus fundadores¹⁷², Nicholas Murray Butler (1862-1947), Stephen P. Duggan (1870-1950) e Elihu Root (1845-1937) pela impressionante liderança no campo do trabalho educacional. No entanto, o que merece especial atenção, a nosso ver, foi que o Institute International of Education reestruturou, nessa oportunidade, o seu projeto que subjazia a ideia de “catalisar o intercâmbio educacional no plano internacional pela necessidade de contato e fonte de informação tanto para os estudantes do Ensino Superior dos Estados Unidos quanto para os discentes das demais nações estrangeiras” (GOUVÊA, 2018 p.34).

[...] “O senador J. William Fulbright, em sua mensagem no Registro do Congresso, enfatizou isso quando disse: Esta conferência demonstra dramaticamente o número e a variedade de indivíduos, instituições e organizações preocupados com as atividades do IIE (...). Interessante é a ampla participação de associações profissionais, grupos empresariais, sociedades trabalhistas, religiosas, clubes de serviço para homens e mulheres. É claro que a IIE não merece o único crédito por essa expressão nacional de preocupação em desenvolver um melhor entendimento entre as nações. Todo cidadão busca ansiosamente um meio pelo qual possa contribuir para a esperança de um mundo pacífico.

[...] Os programas de intercâmbio de pessoas cuidadosamente administrados são mais vitais agora do que eram em 1919. O vice-presidente Nixon, por ocasião do quadragésimo aniversário do Instituto, declarou efetivamente a importância do intercâmbio quando disse: "Não há dinheiro, os Estados Unidos Os Estados gastam hoje o que é mais importante na promoção da boa vontade e amizade internacionais e mais no interesse dos próprios Estados Unidos, em nossa segurança nacional, em nossa defesa, do que os programas de intercâmbio de todos os tipos. " Seguimos em frente confiantes de que muitos milhares de homens e mulheres nos Estados Unidos e em todo o mundo estão ansiosos para cooperar neste esforço para construir um melhor entendimento entre todas as nações e seus povos [...] (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1959. P. 7).

¹⁷²“O Institute International of Education, foi criado em 1919, no Pós-Primeira Guerra Mundial, nos Estados Unidos da América do Norte, sob a liderança de Nicholas Murray Butler, presidente da Columbia University; Elihu Root, secretário da Guerra do governo norte-americano no período de 1899 -1904 e em 1905 foi Secretário de Estado para relações amigáveis com a América do Sul; Stephen P. Duggan, prof. de Hist. da Educação em 1906 na City College da City University of New York e dirigiu o Institute International of Education até 1946, e foi diretor do Conselho de Relações Exteriores dos Estados Unidos entre 1921 a 1950” (39º Relatório Anual do Institute International of Education, 1959, p. 7).

Diante dessas informações, deve-se registrar que o 39º Relatório Anual, elaborado pelo seu, então, presidente Kenneth Holland (1911-1986) em outubro de 1959, apresentou cinco pontos considerados importantes e que conduziram o IIE ao sucesso em suas expectativas e, a nosso ver, imprescindíveis ao projeto expansionista estadunidense: primeiro, a possibilidade de discentes de outros países estudarem nos Estados Unidos; segundo, a possibilidade de discentes dos Estados Unidos estudarem no exterior; terceiro, a promoção de intercâmbio entre líderes e especialistas estadunidenses e estrangeiros; quarto, a captação de informações que seriam obtidas a partir dos intercâmbios; quinto, a promoção de coordenação sobre as atividades nos intercâmbios (Relatório Anual do Institute International of Education, 1959. p. 6).

Nesse sentido, o 39º Relatório Anual, sinalizou que a partir daquele momento haveria a constituição e organização de “áreas de conhecimentos com menos atividades para estudantes do exterior nos Estados Unidos” (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1959. P. 9). Ou seja, o programa de intercâmbio desenvolvido pelo IIE, que dava acesso aos estudantes estrangeiros às universidades estadunidenses, passou a ser restrito. Isto porque, em sendo, ao longo da história, o intercâmbio com países e, conseqüentemente, com estudantes estrangeiros, um projeto, em princípio, importante para as demandas políticas nos Estados Unidos em relação ao seu discurso político da ‘boa vizinhança’, naquele momento parecia ser mais interessante cuidar que esse projeto se desdobrasse em matizes que pudessem dar à política expansionista estadunidense maior abrangência. Assim, penso que seria a fundamentação da proposta apresentada pelo Institute International of Education de estabelecer e “desenvolver laços educacionais entre os Estados Unidos e outros países” (GOUVÊA. 2018 p. 34).

Mesmo diante dessa condição e de algumas outras questões já postas deve-se ressaltar que a partir de 1958, como consta no 39º relatório de 1959¹⁷³, ocorreu a decisão de restringir as áreas de atuação para os estudantes estrangeiros, bolsistas, nos Estados Unidos. Foi o primeiro dos cinco pontos que o Institute International of Education tratou nessa conferência. Isto porque, a justificativa, segundo o próprio relatório, é que a trajetória histórica desse projeto revelou ter havido ‘sucesso das suas pretensões’. Posto que, se em 1922, segundo o relatório do IIE, os Estados Unidos

¹⁷³ Segundo GOUVÊA, 2018. p. 43), “[...] os anos de 1958 e 1959 estão contemplados num único relatório [...]”.

receberam 5 alunos vindos da Europa Ocidental, em 1958 e 1959, o número de alunos recebidos nos Estados Unidos atingiu a impressionante quantidade de 3.343 alunos que vieram de 86 países. Quer dizer, o programa era um sucesso.

[...] O programa de estudantes estrangeiros do IIE tem sido, ao longo de sua história, uma atividade importante. Em 1922, a educação nos Estados Unidos de cinco alunos da Europa Ocidental foi organizada pela IIE. Em 1958 - 59, o Instituto estava diretamente relacionado com 3.343 alunos de 86 países [...] (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1959. P. 9).

Ressalva-se, no entanto, que embora esse programa tenha captado adeptos em todo o mundo, o 39º relatório ‘acena’ que um número cada vez maior de grupos privados e públicos de instituições apresentava interesse em integrarem o programa.

Por conta disso, o IIE estabeleceu novas diretrizes: primeiro, penso, por ser, à época, o Instituto a única instituição de intercâmbio educacional atuante em mais de 80 países, os candidatos indicados para as faculdades e universidades dos Estados Unidos seriam recebidos para estudarem em áreas específicas. Quer dizer, não poderiam mais preencher vagas em todas as áreas de conhecimento, apenas em algumas ligadas diretamente às Artes. Nesse sentido, o cinema, por exemplo, maior meio de propaganda ideológica que os Estados Unidos possuíam – e possui – deixaria de ser entretenimento para se tornar a ‘Arte’ cinematográfica, ou, como se diz na contemporaneidade, a sétima arte; segundo, devido ao ‘contrato’ de intercâmbio estabelecido com órgãos reguladores e governamentais dos Estados Unidos, bem como as suas relações com patrocinadores privados – faculdades e universidades, fundações, empresas, grupos comunitários e indivíduos – o IIE por ter adquirido autonomia em suas relações, decidiu que bolsas estariam disponíveis, apenas, para aqueles que pudessem financiar parte do custeio, em relação ao tempo necessário de estudos do bolsista. Quer dizer, a partir daquele ano, além de fornecer subsídios que custeassem a viagem, os patrocinadores, também, deveriam, caso a bolsa fosse oferecida por uma faculdade particular ou não, se responsabilizarem, também, pelas mensalidades.

Nesse caso, a manutenção da estadia desse bolsista ficaria a cargo do Departamento de Estado estadunidense, e as despesas pessoais, uma espécie de mesada, seriam custeadas por um grêmio; terceiro, todo o desempenho do aluno bolsista seria

informado aos seus ‘patrocinadores’ por uma equipe especial do IIE que funcionaria na instituição a qual o bolsista estivesse vinculado. Desta forma, o IIE organizaria uma rede de informações pela qual os escritórios regionais, trabalhando em estreita colaboração com as instituições educacionais, grupos comunitários e os próprios estudantes estrangeiros, forneceriam um fluxo de informações sobre os alunos aos seus próprios patrocinadores.

Deve-se, no entanto, lembrar que, em princípio, para tal evento foi prerrogativa de funcionamento do IIE, segundo Gouvêa (2018), proporcionar, a partir da autorização do governo dos Estados Unidos, “uma nova categoria de visto de estudante não imigrante, ignorando as quotas do pós-guerra estabelecidas pela Lei de Imigração de 1921. Também conhecida como Lei da Restrição da Imigração”. Por conta disso, se estabeleceu o “limite de 3% para o ingresso de alunos estrangeiros no país” (Idem, p. 34-35). No entanto, essa ideia de “desenvolver laços educacionais”, conforme Gouvêa (2018), segundo o 39º relatório publicado em 1958-59, não seria mais a ‘ideia’ que subjazeria o programa, posto que, nesse mesmo período, o IIE desenvolveu pelo Programa Fulbright e o Departamento de Estado dos Estados Unidos, um projeto que se denominou “Estudantes dos Estados Unidos no Exterior” (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1959. P. 10). No entanto, diante dessa mudança, penso que estruturalmente política, uma questão se estabeleceu: quais os motivos que levaram o IIE a tais decisões?

‘Estudantes dos Estados Unidos no exterior’, a nosso ver, foi mais um ‘desdobramento’ da ideia sustentada pela prerrogativa do “desenvolver laços educacionais” (GOUVÊA, 2018. p. 35). Desdobramento aqui se mantém como ‘o não desvio de sentido dado à causa primeira’. Quer dizer, se houve a possibilidade da política expansionista estadunidense se portar afinada com ‘seus ideais’ desde 20 de outubro de 1889 quando sua agenda versou sob o arbítrio da ‘Doutrina Monroe’, – esta tratou de precipitar os Estados Unidos à importância internacional – como não dar prosseguimento a esse intento? Para tanto, penso, que não fica distante a possibilidade de entender que essa ideia de ‘exportar modelos de estudantes’ e ‘importar informações’ pudesse ser vista como sendo a segunda referência que apontou a intenção IIE em princípio, de cooperar, intensamente, com a ideologia expansionista, todavia, pela ampliação do seu projeto de política educacional.

A justificativa dessa decisão, dada no próprio relatório de 1959, foi que a própria condição de oferta de emprego oferecida pelo ‘mercado’ de trabalho nos Estados Unidos tinha levado os recém-formados a permanecerem no país e, por conta disso, faltavam-lhes ‘experiências’. Para tanto, lhe seriam garantido bolsas de estudos para que pudessem se qualificar em outras línguas e, conseqüentemente, contribuir com outras nações com os conhecimentos adquiridos na formação, pois “em muitos campos acadêmicos e técnicos, as faculdades e universidades dos Estados Unidos eram consideradas superiores às universidades estrangeiras”(Relatório Anual do Institute International of Education, 1959. p. 10). Segue parte do discurso do presidente do Institute International of Education:

[...] O fato é que poucos professores ou alunos norte-americanos sabem o suficiente sobre a América Latina, estão suficientemente interessados nesta região ou têm suficiente respeito pelas instituições latino-americanas de ensino superior. Durante sua vida, o IIE viu os EUA se tornarem um importador em vez de um exportador de estudantes e acadêmicos. No entanto, os compromissos e responsabilidades internacionais dos Estados Unidos desde a Segunda Guerra Mundial apontam para a urgência nacional de estudantes americanos mais capazes de ir ao exterior para aprender línguas estrangeiras e para garantir o conhecimento em primeira mão de aspectos sociais, sociais, culturais, econômicos, problemas e desenvolvimentos técnicos e políticos. Em 1958-1959, atividades significativas no campo estudantil dos EUA incluíram: expansão do programa Fulbright para o Brasil, Tailândia, Turquia e República da China; aumento da assistência com bolsa de estudos do Departamento de Estado para estudantes dos EUA na América Latina; estabelecimento pelo Conselho do Canadá de cinco bolsas para estudantes de graduação dos EUA em artes, humanidades e ciências sociais (o primeiro programa de estudante do IIE com o Canadá); publicação pelo IIE de uma pesquisa abrangente de programas que auxiliam alunos de graduação dos EUA a passar parte de sua carreira acadêmica em um país estrangeiro; demonstração das realizações criativas de estudantes norte-americanos que estudaram no exterior por meio do patrocínio do IIE e do Smithsonian Institution de exposições itinerantes para museus nos Estados Unidos do trabalho de pintores e designers da Fulbright [...] (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1959. P. 10).

A terceira discussão ou designação, entre outras, nas declarações nesse quadragésimo aniversário do Institute International of Education, registrado no 39º relatório anual, a nosso ver, ‘carrega’ duas condições ideológicas que se apresentaram,

em sua própria propositura, como antífrase, desculpem a redundância, ou como uma epígrafe ‘irônica’ no próprio ‘refinado discurso’ do presidente Kenneth Holland em relação à pretensão que o próprio discurso carregava: a primeira, incluir professores e orientadores e demais profissionais, mormente os de campos de produção de conhecimentos das ‘Ciências Humanas’, ao campo das Artes, na execução do projeto de intercâmbio cultural. Nesse sentido, a primeira condição se assentou na ideia de conhecer o que se está lendo e quais as literaturas que estão circulando nos países que receberiam esses professores e pesquisadores estadunidenses.

[...] O primeiro cidadão americano enviado ao exterior pela IIE foi um especialista em bibliotecas infantis, que foi à Bélgica trabalhar com bibliotecários daquele país. Numericamente, é claro que os programas de intercâmbio de estudantes do Instituto hoje envolvem muito mais pessoas do que os programas de líderes. Mas planejar e administrar experiências internacionais para especialistas americanos e estrangeiros maduros nas profissões, negócios, governo e artes são igualmente importantes. As trocas de líderes e especialistas têm características distintas. Os programas fornecem um método rápido para atender a uma necessidade nacional específica. Por exemplo, para ajudar a Sociedade de Tradução da Birmânia, que está preparando e publicando livros-texto, o IIE, em cooperação com a Fundação Ford, recruta uma equipe de especialistas dos EUA em preparação em design e produção de materiais impressos. Como o intercâmbio de líderes não é restrito por calendários acadêmicos, indivíduos ou grupos de especialistas podem ser recrutados e enviados ao exterior sempre que necessário. Os projetos líderes podem ser projetados para fortalecer intercâmbios entre estudantes. No programa de ensino de inglês da Fundação Governo-Ford da Indonésia, a oportunidade foi oferecida para visitas curtas aos Estados Unidos de educadores e funcionários do Ministério que mais tarde trabalharão com jovens indonésios que agora estudam ensino de inglês em universidades dos EUA. Os programas de líderes do Instituto são financiados principalmente por fundos privados. O IIE também organiza os programas nos EUA para visitantes de curto prazo de todas as partes do mundo para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Em 1958-1959, as atividades especializadas e de liderança do IIE incluíram: Organizar, em cooperação com o Governo da Venezuela e a Fundação Creole, uma equipe de educadores dos EUA para ajudar no fortalecimento de escolas rurais na Venezuela [...] (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1959. P. 11-12).

A segunda condição ideológica, é que os Estados Unidos não pretendiam, em princípio, a partir de si, estabelecer um modelo de Educação, mas ser a referência, como país bem-sucedido econômica e socialmente, para ter, por aceitação dos países,

‘associados’ ao IIE. A condição de organizar uma educação conveniente aos seus interesses. Ressalvo que abordarei essa questão mais adiante neste capítulo.

A quarta designação, ou ponto estabelecido pelos IIE foi a que apontou para a necessidade de intercâmbio entre os Estados Unidos e os demais países. Em princípio, isso nos esclarece que essa necessidade, penso, seria, na verdade, a intenção de acesso às informações mais substanciais sobre legislações e arcabouços educacionais desenvolvidos tanto na Ásia, no leste europeu, na própria Europa, África e, sobretudo, na América Latina.

Diante dessa prerrogativa pressupõem-se, então, que o IIE que sempre manifestou a necessidade e o interesse de se manter informado, ‘aproveitou’ o ambiente festivo, considerando que o mundo estava sob a égide do ‘espírito otimista’ que se difundia em toda Europa, Ásia e América Latina, e tornou possível esse intercambiamento mesmo tendo que enfrentar “heterogeneidade das organizações, instituições e indivíduos que buscavam orientação sobre oportunidades de treinamento internacional em quase todos os campos profissionais e técnicos” (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1959. p. 13). Apenas para referenciar nossa afirmação, segue lista de Programas imbuídos deste intuito:

[...] Bolsas e outros prêmios dados a estudantes dos Estados Unidos pelos programas públicos: pelo Programa do Governo Austríaco: quatro bolsas concedidas pelo Ministério da Educação cobriram mensalidades e manutenção de estudos em instituições austríacas de ensino superior; Ministério da Baviera 01 bolsa no Programa de Educação e Cultura; cinco bolsas cobriram a manutenção e os estudos nas universidades de Munique, Erlangen e Wurzburg, na Academia de Música de Munique e nas outras Academias de Munique e Nuremberg; Canadá: Programa do Conselho, com cinco bolsas oferecidas mais mensalidades, viagens de ida e volta e US \$ 2.000 a cada um para estudos em Artes, Humanidades ou Ciências Sociais em universidades canadenses oferecidas pelo Conselho do Canadá para o incentivo às Artes, Humanidades e Ciências Sociais; Programa do governo dinamarquês: três bolsas concedidas pelo Ministério da Educação proporcionaram manutenção e mensalidades para estudos em instituições dinamarquesas de Ensino Superior; Programa do governo francês: trinta bolsas cobriram manutenção e mensalidades para alunos estudarem em universidades francesas, e 40 estágios com bolsas para ensino em tempo parcial em escolas secundárias francesas e instituições de formação de professores foram concedidos através do Office National des Universités et Ecoles Françaises do Ministério da Educação Internacional francês e o Ministério das Relações Exteriores da França: Programa Gorman IBrnment: quarenta bolsas cobriram

manutenção, mensalidades e viagens entre Nova York e a Alemanha para estudos em instituições de ensino superior na Alemanha Ocidental. Eles foram dados pela República Federal da Alemanha e registrados pela Deutscher Akademischer Austauschdienst. Convenção Cultural Inter-Americana (Lei Pública 355): dois estudantes de graduação dos EUA a cada ano recebem bolsas dos seguintes países: Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru e Venezuela. (Em 1958, a Bolívia e o Paraguai não participaram do programa.). O país anfitrião fornece manutenção e mensalidade total ou parcial, e o governo dos Estados Unidos arca com as despesas de viagem; Programa do Governo Irlandês: três bolsas cobriam manutenção, mensalidades e viagens para estudos em instituições irlandesas de ensino superior. Eles foram fornecidos pelo governo irlandês e administrados por An Bord Scolareachtai Comalairtc com a cooperação do Conselho de Bolsas de Estudo Estrangeiras dos Estados Unidos; Programa do governo israelense: uma bolsa cobria a manutenção e as taxas de estudo ou pesquisa em uma instituição de ensino superior por meio do Ministério da Educação; Programa do governo italiano: o Ministério das Relações Exteriores concedeu 15 bolsas para estudo ou pesquisa. Essas bolsas cobriam manutenção e mensalidades; Programa do Governo Americano The Mexican-U.S: a Comissão de Cooperação Cultural concedeu 13 bolsas para despesas de ensino e manutenção de estudos na Universidade Nacional Autônoma do México; Programa do Governo da Holanda: o Ministério da Educação, Artes e Ciências concedeu 3 bolsas que cobriam a manutenção e mensalidades para estudos em instituições de ensino superior na Holanda; Programa da Organização do Tratado do Atlântico Norte: um número não especificado de prêmios que cobrem viagens, manutenção e, em geral, mensalidades fornecidos para estudantes de pós-graduação que se candidatavam para estudar em países da OTAN que não sejam os seus: Bélgica, Canadá, Dinamarca, França, Alemanha, Grécia, Islândia, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal, Turquia, Reino Unido e Estados Unidos; Programa do governo sueco. três bolsas cobriram a manutenção e o ensino para estudos em instituições aprovadas de ensino superior na Suécia; UNESCO: o governo da Polônia oferece 10 bolsas de pós-graduação em estudos eslavos, cobrindo manutenção, mensalidades e escritórios, hospedagem em uma residência universitária polonesa e serviços médicos. Um estudante dos EUA estava, á época, na Universidade de Varsóvia; Programa do Governo (Fulbright), Lei Pública 684: havia 820 bolsas em moedas estrangeiras, cobrindo viagens, mensalidades, manutenção e outras despesas, concedidas para estudos em instituições de ensino superior na Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Birmânia, Chile, Dinamarca, Equador, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Islândia, Índia, Israel, Itália, Japão, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Peru, Filipinas e Reino Unido. Para complementar outros prêmios, 83 estudantes norte-americanos receberam bolsas de viagem sob o programa Fulbright para Áustria, Dinamarca, França, Alemanha, Islândia, Itália e Holanda. [...] (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1959. p. 22-23).

Ressalva-se que além de todas essas prerrogativas corroborativas entre as instituições educacionais dos continentes, o IIE contava, também, na promoção dos intercâmbios internacionais para manutenção de bolsas de estudos, em nível de doutoramento, com programas privados do Brasil, Alemanha, Suíça, Irã e Itália.

Deve-se ressaltar, também, que o IIE promoveu cursos de verão. Em relação ao curso de verão – cursos de férias – o IIE contou com bolsas provenientes da Alemanha, Grã-Bretanha e Áustria, Uganda e Birmânia que financiaram, também, através do IIE, estudantes do Quênia, Zimbábue e Gana para estudarem nos Estados Unidos.

Segundo, ainda, o 39º relatório anual, como programa público de bolsas, relata-se que a Finlândia financiou bolsas de estudos para 30 alunos formados em suas universidades para estudarem nos Estados Unidos. Esses alunos foram contemplados com auxílio financeiro da Fundação Fulbright que operacionalizou a manutenção de um programa responsável pela ajuda de custo para 1.148 estudantes da Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, África Oriental Britânica, Birmânia, Federação Centro-Africana, Ceilão, Chile, Colômbia, Dinamarca, Equador, França, Alemanha, Grécia, Islândia, Índia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Paquistão, Paraguai, Peru, Filipinas, Taiwan, Tailândia, Turquia, Reino Unido e territórios coloniais do Reino Unido.

No 39º relatório, também se registra que os países anfitriões forneceriam manutenção e mensalidades e os países de origem desses estudantes, pagariam as despesas de viagem. Os países participantes foram Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Equador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru e Venezuela. Ressalva-se que em 1958, 23 bolsas foram concedidas.

O êxito desses ‘agendamentos’ dependeu da prosperidade econômica estadunidense que, vista como modelo de sucesso, despertava esperança e, ao mesmo tempo, sentenciava qualquer nação que não acompanhasse essa modernização de processos, haja vista que a produção industrial e tecnológica dos Estados Unidos ‘exportava a ideia de sucesso’ apresentando as suas indústrias como a ‘expressão maior’ de modernidade e utilizadoras de novas tecnologias que transformavam, por exemplo, o petróleo em plásticos, fibras, pvc’s, conexões, e quem não se inspirasse em sua forma de ser e enxergar o mundo certamente não subsistiria no comércio internacional.

O quinto e último ponto apresentado no quadragésimo aniversário, através do 39º relatório do IIE, estava diretamente ligado à necessidade de se estabelecer uma coordenação das atividades produzidas pelos intercâmbios institucionais. Isto porque, mesmo que no relatório constasse que o intercâmbio ocorreria entre pessoas, penso, essas pessoas representavam as instituições e que sob a orientação de suas lideranças as conferências eram organizadas. Ou seja, todo o complexo de ideias produzido pelo intercâmbio internacional, seria entendido como decisões institucionais.

Assim, o que se entende, em princípio, segundo o próprio relatório, é que sempre foi uma preocupação do IIE, desde a sua fundação, em 1919, foi organizar e administrar certos programas considerados importantes¹⁷⁴, mesmo alguns cujas atividades iniciaram-se sob sua administração e foram transferidos para administração de outras instituições.

[...] Em muitos casos, a IIE iniciou atividades que foram posteriormente transferidas para outras organizações. Por exemplo, em seu 13º Campi universitários dos clubes de relações internacionais dos EUA, que agora são assistidos pela Foreign Policy Association. A preocupação inicial do Instituto com viagens internacionais econômicas para estudantes resultou no estabelecimento do Council on Student Travel. O trabalho do IIE por muitos anos com funcionários do campus lidando com estudantes estrangeiros resultou na formação da Associação Nacional de Orientadores de Estudantes Estrangeiros. Os quarenta anos de experiência do Instituto são disponibilizados quase que diariamente a homens e mulheres em todo o mundo que tenham interesse em aprimorar ou desenvolver programas de intercâmbio. Para ajudar a orientar pessoas e

¹⁷⁴ “Em 1958-1959, as atividades de coordenação significativas incluíram: Organização, com 139 grupos públicos e privados nacionais, bem como os constituídos pela Terceira Conferência Nacional de Troca de Pessoas, na qual o presidente Eisenhower, o vice-presidente Nixon, uma vintena de senadores e congressistas e outras destacadas figuras nacionais e 1.450 pessoas participaram. Patrocínio, com a União Pan-Americana e a Comunidade de Porto Rico, da primeira conferência do IIE fora do território continental dos Estados Unidos. Mais de 300 homens e mulheres - educadores, funcionários do governo, executivos de corporações, artistas e trabalhadores comunitários de 20 países da América do Norte e do Sul passaram cinco dias em San Juan, Porto Rico, considerando como o intercâmbio interamericano poderia ajudar no desenvolvimento humano e recursos nacionais. Cooperação em projetos conjuntos que afetavam todo o campo de intercâmbio, com organizações como a Association of American Colleges, American Association of Junior Colleges, Association of Schools, Association of American Universities, Association of Land-Grant Colleges e Stste Universities, National Association of State Universities, Associação Americana de Registradores Colegiados e Oficiais de Admissão, Associação Americana de Economia, Sociedade Americana de Educação em Engenharia, Associação Nacional de Conselheiros de Estudantes Estrangeiros, Comitê de Relações Amigáveis entre Estudantes Estrangeiros. Participação de representantes do Escritório Regional da Costa Oeste na décima reunião das nações do Plano Colombo. publicação pelo Comitê de Política de Intercâmbio Educacional de declarações que tratam de questões amplas como The Foreign Stuor Immigrant e Academic Exchanges with the Soviética” (39º RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1959. p. 14).

organizações, o Instituto tem organizado e patrocinado um número crescente de conferências nas quais são considerados os problemas amplos de todo o campo de intercâmbio [...] (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1959. P. 13).

A ressalva neste ponto da pesquisa que se mostra necessária foi que na década de 1950, o IIE, também, intercambiou com o ‘Plano Colombo’¹⁷⁵ que foi formulado como um projeto de cooperação econômica e comercial entre seus fundadores: Austrália, Canadá, Índia, Paquistão, Nova Zelândia, Siri Lanka e Reino Unido em 1951. Neste caso, entendo que qualquer projeto de segurança, ação econômico-social e educacional, levando em conta os movimentos feitos através do IIE, outras instituições filantrópicas e pelo governo dos Estados Unidos vetaram a possibilidade de que qualquer outra nação ou grupo de nações pudesse assumir a liderança desses movimentos no lugar dos Estados Unidos ou sem a sua participação num movimento centralizador e, também, de dependência. Isto porque, as ações políticas estadunidenses, desde o ‘Tratado do Atlântico Norte’ – OTAN –, assinado em 1949, se ocuparam com o ocidente, tendo, com o apoio europeu, a pretensão de ‘protegê-lo’ contra qualquer possibilidade política que desse à União Soviética, por exemplo, abertura para promover qualquer intervenção política.

[...] O novo instrumento de defesa das Américas proporcionou as bases para formulação do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), assinado na capital norte-americana em 4 de abril de 1949. Este Tratado deu ao Ocidente o seu principal ponto de apoio de apoio europeu contra o bloco liderado pela União Soviética. Posteriormente foram assinados outros pactos de defesas regionais: SEATO, em 2 de setembro de 1951; Bagdá, em 22 de fevereiro de 1955 e Anzus, compreendendo este Austrália, Nova Zelândia e Estados Unidos [...] (COSTA, 1960. p. 220)¹⁷⁶.

O Plano Colombo se transformou na ASEAN, Associação das Nações do Sudeste Asiático, fundada em 1989 e que era, em princípio, um espaço de discussão

¹⁷⁵ Os objetivos do Plano Colombo abrangiam desde o apoio ao desenvolvimento social e econômico da Ásia e dos países do pacífico até facilitar a transferência e a partilha das experiências de desenvolvimento entre os países membros na região, com ênfase no conceito de cooperação entre os países do sul. Disponível em: <https://www.issup.net/pt-br/sobre-o-issup/parceiros-internacionais/plano-colombo>.

¹⁷⁶ Deve-se mencionar que esta referência consta nesta tese, no capítulo 2.

sobre os desígnios da economia e do comércio praticados entre esses próprios países fundadores.

Em 1994, na Conferência de Seattle, nos Estados Unidos, surgiu, então, a *Asia-Pacific Economic Cooperation* – (Apec) –. Essa associação, “atualmente conta com 26 países membros, tais como Chile, Cingapura, China, Malásia, México, Guiné, Peru, Japão, Vietnã, Papua-Nova, Brunei, Rússia, incluindo países pertencentes e não pertencentes à comunidade das Nações Unidas, e países pertencentes a grupos regionais como: a ASEN (Associação de Nações do Sudeste da Ásia) e SAARC (Associação Sul-Asiática para a Cooperação Regional)”¹⁷⁷. Nesse sentido, os planos dos Estados Unidos, a partir de todas as subjeções que pudessem apresentar qualquer desconfiança à sua intenção de ‘ideologizar’ e monopolizar a América Latina como extensão de seus domínios, passaram a ser desejadamente copiados.

Diante dessas informações, e em sendo pressuposto regimentar dos novos projetos do IIE, faz-se necessário, nesse momento, entender alguns procedimentos e determinações constituídos, em suas conferências a partir de 1959, que, em sendo discutidos, podem ser considerados possíveis referências que subsidiaram recomendações demandadas pelo Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas, a partir da sua constituição em 1958, na reestruturação do Ensino Superior na América Latina. Deve-se, no entanto, observar se alguma ou algumas dessas recomendações foi ou foram integradas pelo Grupo de Estudos, constituído por ocasião da reforma do Ensino Superior do Brasil, na Lei 5.540/1968. Ou seja, buscar relações entre as recomendações oriundas do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas que possam ter sido reapropriadas para as políticas públicas educacionais no Brasil, a saber: a reforma do ensino superior de 1968 no período da ditadura militar.

Para tanto, buscaremos analisar o teor de alguns documentos produzidos pelo IIE que possam nos permitir saber se houve ou não engendramento de referenciais que sugeriram uma reforma curricular no Ensino Superior na América Latina, por intermédio do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas, e o ‘que levou’ o Brasil à necessidade de organização de um Grupo de Trabalho que, possivelmente, a partir de referências políticas e sociais, à época, constituiu documentos

¹⁷⁷ Disponível em: <https://www.issup.net/pt-br/sobre-o-issup/parceiros-internacionais/plano-colombo>.

que propuseram a reforma do Ensino Superior no Brasil consubstanciando a Lei 5.540 de 1968.

Em princípio, penso que três possíveis deliberações que merecem observação e reflexão: a primeira se constitui na possibilidade de que a reforma do Ensino Superior no Brasil, organizada pelo Grupo de Trabalho constituído por especialistas em Educação, tenha seguido, incondicionalmente, as recomendações do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas, para um alinhamento curricular, e se esse alinhamento se estabeleceu por diretivas constitucionais através de uma Educação deliberadamente ‘produtiva’ para atender as demandas do liberalismo e capitalismo estadunidense. Em princípio, penso que as possíveis recomendações, caso tenham ocorrido, foram feitas pelo IIE e apresentadas pelo Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas. Isto porque, segundo os próprios relatórios anuais do IIE, a organização e planejamento das conferências anuais eram, de fato, atribuições do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas, mas as diretrizes agendadas para as reuniões, não. Elas eram determinadas pelo Instituto. Discutiremos isso mais adiante.

A segunda questão é: em não seguindo as possíveis recomendações, qual foi ou quais foram as recomendações seguidas pelo Grupo de Trabalho para a reforma do Ensino Superior, em 1968, considerando que houve doze acordos estabelecidos entre a Agência de Desenvolvimento Internacional estadunidense e o Ministério da Educação e Cultura?¹⁷⁸

E, por último, será que o Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas foi, de fato, um Conselho de Educação constituído, em 1958, para atender as demandas e prerrogativas educacionais na América Latina e, em sendo, que demandas educacionais, dentro das perspectivas políticas da segunda metade da década de 1960, foram constituídas como Currículo e Programa de formação Superior?

As prerrogativas que indicaram a necessidade de se avaliar ‘as relações’ de funcionamento das universidades latino-americanas, conforme relatório dado na 39ª Reunião Anual do Institute International of Education pelo, então, presidente prof. Kenneth Holland em 1959, não obscureceram ou obscurecem qualquer informação,

¹⁷⁸Disponível em: <https://www.memoriaedireitoshumanos.ufsc.br/files/original/3852de1a897fda4d6abecfd650ee53ff.jpg>.

relativa ao ponto de que desde o término da IIª Guerra Mundial, em 1945, os Estados Unidos, eficientemente, vieram desenvolvendo condicionantes às repúblicas latino-americanas, bem como outros países em outros continentes.

Deve-se ressaltar que os Estados Unidos seguiram sem confrontos políticos, suas ‘pretensões’, sobretudo por conta da ansiedade de progresso e desenvolvimento dos latino-americanos, que foram reconhecidas oficial e legalmente por acordos e pareceres oficializados pelos ‘representantes’ dos países membros do pan-americanismo, mesmo havendo uma manifestação, oficial, contrária a política estadunidense, como, por exemplo, a Revolução cubana ocorrida em 1959¹⁷⁹.

¹⁷⁹ Esta referência não está diretamente ligada à Revolução cubana, em relação a confecção histórica desse evento, mas, apenas, como parâmetro que julguei necessário para indicar o desempenho feito pela política estadunidense no intuito de mudar de estratégia para estabelecer sua hegemonia ideológica. Quer dizer, usar um expediente pelo qual se pudesse dominar pela aquisição, no caso, de conhecimento. Explicando: o que penso é que muitas das vezes o termo ‘assalto’ não se relaciona àquilo que nos é subtraído, mas àquilo que nos é dado; somos roubados por aquilo que nos deram. “Depois de 1945, tanto para os opositores da revolução quanto para os revolucionários, a principal forma de luta revolucionária no Terceiro Mundo parecia ser a guerrilha. Uma “cronologia das principais guerras de geurrilha” compilada em meados da década de 1970 arrolava 32 desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Todas, com exceção de três (aguerra civil grega do final dos anos 1940, a luta de Chipre contra a Grã-Bretanha na década de 1950 e Ulster 1969), ocorreram fora da Europa e da América do Norte. A lista poderia ser aumentada com facilidade. No terceiro quarto do século XX, todos os olhos estavam voltados para as guerrilhas. Além disso, suas táticas eram fortemente propagadas pelos ideólogos da esquerda radical, críticos da política soviética. Mao-Tse-tung (depois de seu rompimento com a URSS) e, depois de 1959, Fidel Castro, ou antes, seu companheiro, o belo peripatético Che Guevara (1928-1967), inspiraram esses ativistas” (HOBSBAWM, 2017. p. 297).

3.1. As conferências do Institute International of Education e as recomendações, para condução do Ensino Superior na América Latina, apresentadas pelo Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas.

[...] A primeira RCE de 1959 ocorreu no México no dia 14 de fevereiro de 1959. Na documentação referente à reunião, pela primeira vez, encontramos um timbre com a palavra Confidencial (II-23A). Entendemos que a referida confidencialidade seja fruto do acirramento da Guerra Fria e a ocorrência da revolução em Cuba, conforme registramos no capítulo 1. Entretanto, existe um acréscimo: compreendemos que houve, também, a influência do “Plano militar geral para a defesa do continente americano contra a agressão do bloco comunista soviético”, um pacto firmado em 1957 entre os Estados Unidos e o Brasil, disponível no acervo do Arquivo Nacional sob a seguinte identificação: Conselho Nacional de Segurança Nacional – C – 01433JID – 1957. O pacto estabeleceu ações que os países deveriam adotar em caso de conflito. Embora toda preocupação fosse geopolítica e territorial, o Departamento de Estado norte-americano pode ter entendido aq classificação a outras áreas, como Educação, especialmente ao Ensino Superior. Torna-se digno de nota o Relatório das atividades da Conferência Anual não recebeu a classificação de confidencialidade, fato que reforça a nossa tese de que as decisões eram um atributo específico do Comitê Executivo [...] (GOUVÊA, 2018. p. 155).

Segundo Gouvêa (2018), em 1958 o IIE, como integrante do Departamento de Estado dos Estados Unidos¹⁸⁰, organizou e institucionalizou um dos ‘marcos da hegemonia’ estadunidense em seu projeto expansionista: o Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas. No entanto, deve-se ressaltar que todas as expectativas geradas em torno desse ‘evento’ e que, pelos países convidados aos assentos no Conselho, bem como da constituição do seu Comitê Executivo, estiveram, segundo Gouvêa (2018), amparadas na ideia de catalisação e de intercâmbio educacional, no plano intercontinental latino-americano pelo qual laços educacionais se desenvolveriam.

¹⁸⁰ “Em 1946, o Departamento de Estado dos E.U.A convidou o IIE para administrar os recursos do Conselho de Intercâmbio Internacional de Educação, o maior programa da Fulbright à época”.(GOUVÊA, 2018. p. 37). No entanto, deve-se, ainda, mencionar que foi o Institute International of Education que criou a Associação Internacional de Educadores e o Conselho de Intercâmbio Internacional de Educação (p.37).

[...] O Conselho de Ensino Superior das Repúblicas Americanas está empreendendo vasto programa de aproximação, de conhecimento mútuo e de estudos comuns entre os professores, cientistas, especialistas e intelectuais, em geral, das três Américas. O objetivo de longo alcance é, como já disse, o da constituição de uma comunhão intelectual em todo o Continente, comunhão inspirará e nutrirá a comunidade humana das Américas. Queremos conhecer-nos melhor para melhor nos entendermos. Estamos vivendo tempos difíceis e em tempos difíceis, melhor será que estejamos unidos. Nada une mais que a mútua compreensão [...] (TEIXEIRA, 1961. p. 180).

Diante do exposto, entende-se, então, que, em princípio, a atribuição principal do Conselho seria o de avaliar ‘as relações’ de funcionamento das universidades latino-americanas. Todavia, o que soa como agravante, no entanto, conforme Gouvêa (2018. p. 17), é que o Conselho foi criado em 1958, no ‘âmbito’ do IIE, ou seja, a nosso ver, o Conselho foi uma forma ‘ampliada’, política e legalmente aceita pelos países latino-americanos, de atuação do IIE na América Latina. Assim, penso que o Conselho (CHEAR) foi organizado e institucionalizado como ‘um instrumento político e ideológico’ do espírito de dominação estadunidense sobre a América Latina.

A justificativa para essa afirmação foi registrada por Gouvêa (2018), mesmo de maneira velada, quando das suas incisivas considerações acerca das prerrogativas que ‘ligavam’, diretamente, o Conselho ao IIE. Penso, então, que o Conselho não tinha qualquer autonomia para decidir sobre a formulação ou a reformulação, ou, ainda, o reaparelhamento, ‘administrativo’ ou curricular da educação na América Latina.

[...] Entretanto, não nos parecia prudente adentrar na história do Conselho sem o conhecimento da trajetória do Institute International of Education – a instituição por onde transitavam todas as decisões, todos os recursos e toda a estrutura organizacional do CHEAR no arco de tempo de 1958 a 1978 – período de existência do CHEAR. Ou seja, foi necessário empreendermos um esforço intelectual no sentido de analisar os relatórios num jogo de espelhos entre a atuação do IIE e o contexto histórico dos Estados Unidos e global, que ora ampliava e ora interditava os recursos financeiros para a instituição. Ademais, a natureza dos relatórios – como exposição das atividades de uma administração – não é idêntica aos documentos internos. Os relatórios, no caso específico do IIE, trouxeram a marca dúbia do oficial que em alguns momentos se revela oficioso. Este conflito foi sentido no percurso de estudo, haja vista que trechos dos relatórios (o oficial)

estavam em litígio com os documentos internos (por exemplo, memorandos) aos quais tivemos acesso, tornado-os oficiosos [...] Apenas a título de lembrança, o CHEAR foi criado em 1958 sob a responsabilidade do Institute International of Education (IIE)...Ou seja, a estrutura organizacional, a rede de intelectuais que participaram dos encontros que tiveram como consequência uma série de recomendações sobre políticas de Ensino Superior para as Repúblicas Americanas [...] (GOUVÊA, 2018. p. 112 et seq.)

Ainda, segundo o 39^a Relatório anual o IIE na página quatorze, em princípio, realizou a sua primeira reunião fora dos Estados Unidos. Esse detalhe foi referenciado por Gouvêa (2018) como “Reunião Preparatória de 1958” (p.146), atestando que ela aconteceu em Porto Rico entre os dias 16 e 18 do mês de maio. A nosso ver, o esforço para a ‘materialização’ das intenções de ‘reparação’ do Ensino Superior na América Latina desempenhado por alguns institutos, fundações, universidades públicas e privadas, corporações e representantes de países congressistas da União Pan-americana alcançou êxito.

[...] Em 1958-1959, atividades de coordenação significativas incluíram: Organização, com 139 grupos públicos e privados nacionais, da Terceira Conferência Nacional de Troca de Pessoas, na qual o presidente Eisenhower, o vice-presidente Nixon, uma vintena de senadores e congressistas e outras destacadas figuras nacionais e 1.450 pessoas participaram. Houve patrocínio, com a União Pan-Americana e a Comunidade de Porto Rico, da primeira conferência do IIE fora do território continental dos Estados Unidos. Mais de 300 homens e mulheres - educadores, funcionários do governo, executivos de corporações, artistas e trabalhadores comunitários de 20 países da América do Norte e do Sul passaram cinco dias em San Juan, Porto Rico, considerando como o intercâmbio interamericano poderia ajudar no desenvolvimento humano e recursos nacionais. Cooperação de projetos em conjunto que afetem todo o campo de intercâmbio com organizações como a Association of American Colleges; American Association of Junior Colleges; Association of Schools; Association of American Universities; Association of Land-Grant Colleges e State Universities; National Association of State Universities; Associação Americana de Registradores Colegiados e Oficiais de Admissão; Associação Americana de Economia; Sociedade Americana de Educação em Engenharia; Associação Nacional de Conselheiros de Estudantes Estrangeiros; Comitê de Relações Amigáveis entre Estudantes Estrangeiros. A participação de representantes do Escritório Regional da Costa Oeste na décima reunião das nações do Plano Colombo; publicação pelo Comitê de Política de Intercâmbio Educacional de declarações que tratam de questões amplas como The Foreign Student, ou imigrante, e intercâmbios acadêmicos com a União Soviética [...] (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1959. P. 14).

O IIE contava, também, que com o empenho de 77 fundações públicas e privadas, bem como de 67 corporações, entre bancos e empresas, alcançaria o ápice de suas pretensões. O ano de 1960, segundo o relatório do IIE¹⁸¹, foi considerado o ano pelo qual os trabalhos de intercâmbio com todos os países que faziam parte da Conferência Nacional sobre Intercâmbio de Pessoas, em sua quarta edição – deve-se ressaltar que as três outras reuniões aconteceram entre os anos de 1959 e 1960 – realizada de 30 de novembro a 03 de dezembro de 1960, em San Francisco, nos Estados Unidos sob o tema: "Intercâmbio Educacional para o Desenvolvimento Mútuo das Nações", também alcançou êxito em relação aos projetos que envolveram os países emergentes da Ásia, África e América Latina.

[...] Em São Francisco, nos Estados Unidos de 30 de novembro a 3 de dezembro realizou-se a Quarta Conferência Nacional sobre Intercâmbio de Pessoas. Patrocinada pelo Institute International of Education em cooperação com 158 outras organizações, a conferência enfatizou o papel da educação no desenvolvimento de recursos humanos, particularmente, nas novas nações da Ásia, da África e da América Latina. Os destaques da conferência incluíram discursos de Julius Kiano, Ministro do Comércio e Indústria do Quênia, e Galo Plaza, ex-presidente do Equador. Os prêmios oferecidos pelo Institute International of Education por serviços diferenciados em educação internacional foram concedidos ao Instituto de Tecnologia de Massachusetts, à cidade de Cleveland, à Creole Petroleum Corporation, ao International Farm Youth Exchange e à Sra. Louise M. Rawlings, professora de inglês na América Latina [...] (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1961. P. 5).

Consta que nessa quarta reunião estiveram presentes outras, afora os países membros, 150 nações interessadas no programa de intercâmbio, inclusive Nina Popova, presidenta do Presidium da União das Sociedades Soviéticas, foi ao IIE, nos Estados Unidos, para discutir intercâmbios culturais, não governamentais, com a União Soviética e desenvolver, bem como com outros países estrangeiros em princípio, laços de amizade e relações culturais entre eles. O interessante é que a chamada ‘Guerra Fria’ tinha atingido o ápice de sua expressão político-ideológica à época.

Diante de todo esse empenho apresentado pelo IIE e as suas comissões, principalmente em relação às sessões que tratavam dos intercâmbios interamericanos,

¹⁸¹ Disponível em: [www.Relatório%201960-IIE-Annual-Report%20\(1\).pdf](http://www.Relatório%201960-IIE-Annual-Report%20(1).pdf).

deve-se registrar que os intercâmbios com outros continentes aumentaram consideravelmente haja vista que entre os anos de 1959 e 1960, 396 novos alunos para graduação e 136 alunos para especialização receberam bolsas de estudos nas universidades estadunidenses. Todavia, vincular o sucesso desse ‘empreendimento’ à quantidade de bolsas, ou ao desempenho de seus pretendentes, ou, talvez, à qualidade do projeto, não ‘tira’ o mérito do IIE quanto à sua administração em relação aos resultados obtidos, mormente o da ideia de constituir estruturas de controle e administração de Currículos e Programas através de um ‘Conselho de Educação para América Latina’, à época, investido de autoridade institucional: o Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas.

De acordo com o relatório de 1960, a constituição do Conselho de Ensino Superior nas Repúblicas Americanas foi o programa mais importante e abrangente sob a administração do IIE. No entanto, o Conselho foi ‘organizado’ no ano de 1958 com o apoio, direto, do Carnegie Corporation of New York¹⁸².

Em sua estrutura, o Conselho de Ensino Superior nas Repúblicas Americanas tinha como prerrogativa de funcionamento, segundo o relatório de 1960, reunir educadores da América do Norte, bem como da América Central e do Sul, com intuito de compartilhar conhecimentos e experiências, através de dados coletados, em diversos campos de conhecimentos e identificar indícios de ineficiência no ensino superior e, nesse sentido, melhorar o nível de formação no Ensino Superior na América Latina e, conseqüentemente, a partir desse compartilhamento, melhorar as relações interamericanas entre as nações. Deve-se, no entanto, observar que o Conselho também discutia, em suas plenárias, a “formação de professores para a Educação Secundária” (GOUVÊA, 2018. p. 183).

Para tanto, o Conselho deveria, segundo o IIE atender a dois procedimentos considerados importantes: primeiro, realizar, periodicamente, reuniões com o Comitê Executivo, que deliberaria, por orientações recebidas, soluções e encaminhamentos e, a partir de dados constituídos, através dessas reuniões, realizar uma conferência anual com a participação efetiva de educadores líderes; em segundo lugar, intercambiar visitas dos presidentes e outros participantes do Comitê Executivo a outras faculdades e

¹⁸² Fundada em 1911 por Andrew Carnegie para promover o avanço e a difusão de conhecimento e compreensão. Em conformidade com esse mandato, o trabalho da Corporação concentra-se nas questões que Andrew Carnegie considerava de suma importância: a paz internacional, o avanço da educação e do conhecimento e a força de nossa democracia. Disponível em: <https://www.carnegie.org/about/>

universidades em toda América Latina. Ressaltamos que mesmo constituído em 1958, a primeira e a segunda conferência, oficiais, do Conselho foram realizadas no México, em 1959, e no Chile em 1960.

[...] O CHEAR, constituído em 1958, teve sua primeira e segunda conferências anuais realizadas na Cidade do México em fevereiro de 1959 e em Santiago, Chile, em Fevereiro de 1960. Na reunião mexicana, um conselho de seis membros foi estabelecido para servir como órgão de administração. Os membros são Juan Gomez Millas, Reitor da Universidade do Chile; Franklin D. Murphy, Chanceler eleito da Universidade da Califórnia; Kenneth Holland, presidente da IIE e CHEAR Secretário-Geral; Frederick Burkhardt, presidente do American Council of Learned Societies; Rodrigo Facio Brenes, Reitor da Universidade de Costa Rica; e Anisio S. Teixeira, Secretário-Geral da Comissão de Ensino Superior no Brasil [...] (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1960. p. 9).

Nessas reuniões, o Comitê Executivo, juntamente com uma comissão de educadores iniciaram vários projetos e pesquisas, bem como estudos destinados a melhorar a comunicação entre as universidades, faculdades e centros acadêmicos interamericanos. Para tanto, desenvolveram um estudo comparativo dos programas do ensino superior de todas as repúblicas americanas. Penso que, com isso, seria possível revisar os programas e currículos que sustentavam, até então, a educação em vigor na América Latina.

Outro detalhe interessante que fez parte da pauta dessas duas reuniões foi uma intensa investigação sobre administração do ensino superior¹⁸³. Isto porque, além de estudarem os currículos e os programas, bem como os métodos de formação, verificaram, também, se esses programas contemplavam políticas para construção de alojamentos para estudantes; serviços de aconselhamento; programas de bem-estar e, sobretudo como ocorria o processo de admissão dos alunos. Nesse sentido, apenas como observação, penso que esses estudos sobre os programas e currículos da educação latino- americana foram inspirações que subsidiaram algumas possíveis recomendações para a reforma do Ensino Superior no Brasil em 1968.

Constam, ainda, nesse relatório de 1960, algumas outras necessidades, segundo os dados coletados nas conferências de 1959 e 1960, que foram apresentadas em relação

¹⁸³ Disponível no Relatório anual do Institute International of Education de 1960.

ao funcionamento e à administração das universidades e faculdades, bem como de outras instituições educacionais na América Latina, que precisavam ser revistas. Por exemplo, identificou-se que a formação oferecida nas universidades tinha um nível baixíssimo. Isto porque, segundo o relatório de 1960, a maioria dos professores não tinha, sequer, especialização; outra necessidade apontada foi que a maior parte da população latino-americana era rural e que, por consequência, os professores tinham, em sua maioria, formação básica, que, por isso, a taxa de analfabetismo nessas áreas era tão alta que chegava a atingir os 90% de toda população. Por exemplo, em 1960, na Venezuela, o IIE, em seu relatório de 1960, identificou essa carência docente e criou um ‘fundo’ e organizou, por esse fundo, um Centro Rural de Formação de Professores convocou os professores e administradores para aprenderem sobre métodos e práticas educacionais com outros professores convidados.

Para atender a essa necessidade, o IIE nomeou um conselheiro técnico-educacional que tinha a incumbência de administrar 40 bolsas de estudo para os professores que frequentassem o Centro Rural de Formação de Professores e esses, em se formando, seriam nomeados diretores de outros centros de formação construídos em toda a república venezuelana. Nesse mesmo ano, o presidente do Conselho Kenneth Holland, foi nomeado para o Comitê Assessor Nacional de Assuntos Interamericanos do Presidente Eisenhower.

[...] Um extenso e ambicioso programa. De acordo com, o relatório, as relações com a América Latina preocupavam há algum tempo o IIE. Em 1960, Kenneth Holland recebeu a nomeação para o Comitê Assessor Nacional de Assuntos Interamericanos do Presidente Eisenhower (período presidencial: 1953 a 1961) [...] gradativamente o IIE e, conseqüentemente, o Chear se encontraram atrelados às políticas do governo dos Estados Unidos [...] (GOUVÊA, 2018. p. 56).

Com uma convicção extrema de que os Estados Unidos deveriam se identificar com os desejos e anseios do povo latino-americano, o IIE intensificou a ideia de que as reformas sociais eram possíveis e poderiam acontecer sob as condições que seriam estabelecidas pelas oportunidades constituídas pela educação. Nesse sentido, é possível entender, a partir das referências citadas no relatório de 1960, que a ‘ideia’ de resolução das soluções dos conflitos e carências sociais e a possibilidade de se buscar condições melhores de vida seriam possíveis a partir de uma ‘educação de qualidade’.

[...] O ano em análise neste relatório foi um dos maiores desenvolvimentos para o IIE e todo o campo da educação internacional. O número e o escopo dos programas de intercâmbio cresceram de forma impressionante; mas ainda mais importante, é que todas as implicações da educação internacional como uma força nos assuntos mundiais estão finalmente começando a ser compreendidas. O intercâmbio educacional não é mais considerado apenas uma influência menor, embora benéfica, na promoção da compreensão internacional. Em vez disso, agora é amplamente reconhecido como um elemento integrante das relações exteriores e um instrumento importante para alcançar a paz e o progresso no mundo. Hoje, uma grande parte do globo está em ebulição. Na África, Ásia e América Latina, centenas de milhões de pessoas lutam para se livrar dos grilhões da ignorância, da pobreza e da doença e exigem a liberdade e o progresso material a que aspiraram por tanto tempo. Nessas terras dos povos em ascensão, para usar as palavras do presidente Kennedy, há uma revolução de esperança em andamento: “uma revolução com cujo sucesso nossos próprios ideais e interesses nos comprometem” [...] (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1961, p. 2).

Os Estados Unidos, através do IIE, deveras empenhados com sua política expansionista, haviam encontrado uma maneira de ‘formar uma consciência’ que, por si, garantiria a valoração dos ‘investimentos’ feitos por todos os organismos econômicos, públicos e privados estadunidenses: a revolução educacional. Todavia, deve-se considerar que aliado a esse clima de reorganização, educacional, da sociedade latino-americana não competiria com o também interesse de se ter especialistas em diversas áreas de conhecimentos, pelo contrário, a ideia foi organizar uma educação que fosse salutar à qualificação da mão de obra. Especificamente no Brasil, sob a égide do ‘espírito’ do Plano de Metas, apresentado pelo presidente Juscelino Kubitschek que acreditava num desenvolvimento social a partir da expansão industrial e crescimento da Economia, essa educação de qualidade seria o elemento fundamental para que o IIE tivesse um ambiente favorável às suas pretensões.

[...] A premissa do Plano de Metas, esboçado pouco antes da posse de JK por uma equipe do BNDE, era assim, a superação desses obstáculos estruturais. As metas deveriam ser definidas e implementadas em estreita harmonia entre si, para os investimentos em determinados setores pudessem refletir-se positivamente na dinâmica de outros. O crescimento ocorreria em cadeia. A meta de mecanização da agricultura, por exemplo, indicava a necessidade de fabricação de tratores, prevista na meta da indústria automobilística. Para os analistas da época, o Brasil vinha passando, desde a década de 1930, por um processo de substituição de importações não-planejado,

e a falta de planejamento seria a causa dos constantes desequilíbrios no balanço de pagamentos. O Plano de Metas pretendia suprir essa falta. A introdução de uma meta de consolidação da indústria automobilística no país tinha como objetivo, entre outras coisas, a redução planejada e gradativa da importação de veículos [...] ¹⁸⁴

O interessante é que Zanatta (2017, p. 182) declara que desde o final da década de 1950 ao final dos anos 1970 as ideias produzidas pelo ‘pensamento econômico’, que se desenvolveram desde o fim da IIª Guerra, indicavam que uma ‘estrutura de mercado mundial’ deveria ser consolidada. Todavia, a América Latina se mantinha distante desse mercado. O fato, no entanto, é que o ‘desenvolvimento’ seria a premissa que essa estrutura de mercado manteria como elemento forjador da sociedade latino-americana, para inspirar e influenciar as duas grandes nações sulamericanas: o Brasil, governado por “Juscelino Kubitschek, entre 1956 e 1961, e a Argentina, governada por Arturo Frondizi, entre 1958 e 1962” (Idem., p.183). Mas uma questão, diante dessas considerações, se forma: como se daria esse desenvolvimento?

Entendo que o desenvolvimento, como premissa da estrutura de mercado, estaria vinculado, diretamente, à reorganização social a partir da educação. Em assim sendo, a educação passou a ser apresentada como uma ‘revolução’ social. Quer dizer, pelo viés da chamada conciliação política a educação foi considerada o elemento político significativo do desenvolvimento social, porém não poderia ser notada como estrutura ideológica. Outrossim, deve-se entender que se essa ‘revolução’ não fosse subsidiada pela Aliança para o Progresso, tanto na propositura ‘idealista’ do capital que, apoiado institucionalmente, exorcizaria as prespectivas comunistas, quanto na reformulação do currículo escolar para o desenvolvimento e melhoria das condições sociais, não haveria sucesso no projeto expansionista, à época pela educação, liderado pelo IIE.

[...] A Aliança se propunha a efetuar essa prevenção promovendo o desenvolvimento e a melhoria das condições de vida [...] adotando uma miraculosa estratégia contrarrevolucionária. Esses propósitos em nada depunham contra o fato de que esse detalhado plano de financiamentos e reformas sociais proposto aos países da América Latina correspondesse um genuíno espírito reformador de Kennedy e a intenção de recuperar a liderança política e moral dos Estados

¹⁸⁴ Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/PlanodeMetas>

Unidos, ofuscada na região durante os anos de 1950 [...] (ZANATTA, 2017. p. 192).

Diante dessa condição, entende-se que a carência de qualificação da força de trabalho, de acordo com a proposta, em princípio do Plano de Metas, também obstruiria o desenvolvimento político e social. Nesses termos, fica claro que o ‘significado’ maior desse ‘plano’ seria construir possibilidades que erradicassem a fome, as doenças, o desemprego e a educação, a nosso ver, seria esse ‘portal’ para que esse desenvolvimento social acontecesse. Tal expectativa, também, foi observada no relatório da reunião de 1961 do IIE. Para tanto, as nações latino-americanas deveriam pretender quatro objetivos políticos: a implantação de uma ‘economia moderna’ constituída para respaldar os ‘interesses e as pretensões nacionais’; formar profissionais administradores e outros profissionais como biólogos, contadores, médicos, enfermeiras, advogados, agrônomos, engenheiros, tecnólogos; formar professores, especializados em todos os níveis e, principalmente, reformular, currículos e programas do Ensino Superior.

[...] Liberdade não pode suportar onde a ignorância prevalece, e a independência se torna uma farsa a menos que uma nação possa fornecer homens e mulheres educados para liderar e governar. Os terríveis eventos no Congo, que não podem reivindicar 20 graduados universitários entre seus treze milhões de pessoas, forneça um lembrete sombrio dessas verdades e da ameaça para o mundo inteiro que é inerente à instabilidade dos Países emergentes. A crescente percepção de que a educação é um fator crítico na economia, o progresso político e social das nações subdesenvolvidas tem se refletido de muitas maneiras no ano passado. Faculdades e universidades têm mostrado um maior interesse em assuntos internacionais como nunca antes, e organizações privadas trabalhando no campo têm ampliado e intensificado seus programas. Lá vem encorajando evidências de que fundações e grupos comunitários estão preparados para dar maior apoio financeiro a projetos criativos e construtivos programas de intercâmbio educacional. Isso é igualmente verdadeiro para o acadêmico e comunidades de negócios. Muito mais ainda precisa ser feito por meio desses canais. O fato permanece, entretanto, que os meios privados são inadequados para fazer o que deve ser feito. Tão grandes são as demandas - e até oportunidades - de educação internacional e tão pouco tempo para atendê-los, que fica claro que os recursos do governo também devem ser totalmente inscritos [...] (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1961, p. 2-3).

Diante dessas informações, o trajeto do Conselho, em princípio, iniciou-se com perspectivas que sinalizavam a possibilidade de uma alteração no comportamento das relações sociais a partir da reestruturação educacional proposta pelo IIE e, sem qualquer agravo de inocência ou ingenuidade, isso deveria ser aceito pelas nações latino-americanas. A ideia seria nivelar as estruturas sociais, a partir da educação. Essas estruturas, conforme Teixeira (1961) seriam efetivadas a partir de relações amistosas, entre os intelectuais do continente americano, que seriam promovidas pelo Comitê Executivo do Conselho.

[...] A responsabilidade da direção do programa do CHEAR compete a um Conselho de seis membros, constituído na cidade do México, em 1959. O Instituto International of Education administra o projeto e o Conselho escolhe os participantes, reúne e preside a Conferência Anual de Ensino Superior, planeja as visitas dos participantes da Conferência às instituições de ensino superior do Continente; examina e estabelece as prioridades dos problemas educacionais a serem estudados. O Conselho, do qual faço parte, reúne-se anualmente, no intervalo das Conferências, para tomar essas decisões. Os participantes desse programa, em curso, como dissemos, há três anos são unânimes em reconhecer que as conferências anuais, como a que ora se realizou em São Francisco, além de pôr em foco os problemas maiores com que defronta o ensino superior no hemisfério, vem constituindo base firme para o desenvolvimento de amizades profissionais e de estreitas relações pessoais entre os educadores das Américas e para crescente compreensão e respeito mútuos entre educadores latino-americanos e norte-americanos. Com efeito, todos nós que lidamos no Conselho, visamos com essas conferências criar e fortalecer uma comunidade intelectual em nosso Continente [...] (TEIXEIRA, 1961. p. 181).

A declaração, pronunciada pelo professor Anísio Teixeira (1900-1971), nos despertou certa desconfiança em relação à autonomia do Conselho no gerenciamento de todas as respectivas mudanças propostas, ora sugeridas nos relatórios apresentados nas conferências do IIE em 1959, 1960 e 1961, para a reestruturação educacional na América Latina. A justificativa para esta afirmação se pauta na própria declaração feita por Teixeira:

[...] O Instituto International of Education administra o projeto e o Conselho escolhe os participantes, reúne e preside a Conferência Anual de Ensino Superior, planeja as visitas dos participantes da Conferência às instituições de ensino superior do Continente; examina e estabelece as prioridades dos problemas educacionais a serem estudados [...] (TEIXEIRA, 1961. p. 182).

Nesses termos, há indicação de que o Conselho foi, apenas, um instrumento ‘braçal’ que executou, mesmo que em parte e, em princípio de forma ingênua, as diretrizes, à época, da política expansionista e, a nosso ver, já controladora dos Estados Unidos que, por intermédio do IIE fazia as intervenções que proporcionassem uma formação que alterasse a cultura e a sociedade latino-americana. “O Institute International of Education produziu um relatório das suas conferências, contendo recomendações para o desenvolvimento educacional internacional, e isso foi publicado como um Relatório ao Presidente dos Estados Unidos” (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1961, p.9).

Assim, tornou-se flagrante, sobretudo, algumas expectativas de futuro que subjaziam às perspectivas sugeridas pelo Plano de Metas, bem como a ideia de uma reestruturação no Ensino Superior. Neste caso, a “Resolução do Programa Interamericano de Formação de Técnicos para o Desenvolvimento Econômico nos campos da Engenharia, Agronomia Engenharia Industrial, Economia, Administração de Negócios e Administração Pública” (COSTA, 1960. p. 435). Em ambas, as expectativas e as garantias de sucesso estavam propostas sob o seguinte agravante: a ‘necessidade’ de internacionalização do trabalho¹⁸⁵. Essa internacionalização do trabalho, a nosso ver, também fazia parte da premissa da ‘política para o desenvolvimento’.

Assim, justifica-se, então, a importância do Conselho, posto ter sido organizado para cuidar da manutenção dos currículos e programas e proporcionar comunicação entre os programas do Ensino Superior; verificar oportunidades de financiamento de bolsas; organizar programas de especialização, bem como de se ocupar com a revisão do desempenho e processo de administração das universidades e entidades educacionais. Isto porque, o contexto no qual a América Latina se encontrava, como relata Prebisch¹⁸⁶ (2011), não reservava qualquer possibilidade que lhe pudesse indicar um caminho ‘seguro’ para a atividade industrial, porém, penso, que a educação poderia ser esse caminho, mormente se ocupada em subsidiar uma força de trabalho qualificada.

¹⁸⁵ Internacionalização do trabalho, a nosso ver, corresponderia à massificação de mão de obra a partir da padronização de procedimentos, que seguiriam, por escalonamentos implicando a tráfego: qualidade, produtividade e competitividade. Grifo nosso.

¹⁸⁶ Deve-se ressaltar que o Sr. Raul Prebisch, era, à época, o representante da Secretaria Geral da ONU e Secretário Geral da CEPAL e que, na oportunidade faz a seguinte declaração: “Creio que em termos gerais, sabe-se bem o que se tem a fazer” (COSTA, 1960. P. 438).

[...] Administração do Programa de Fundos de Bolsas: as corporações americanas com interesses internacionais reconhecem cada vez mais a necessidade do patrocínio de bolsas de estudos para estudantes estrangeiros como um investimento sólido no treinamento de mão de obra. Em março de 1961, Henry Ford II, em nome do Ford Motor Company Fund, e Henry Cabot Lodge, presidente honorário do Conselho do Institute International of Education, anunciaram em conjunto um novo desenvolvimento importante em programas de intercâmbio educacional patrocinados por empresas. O Ford International Fellowship Program, tornou possível por meio de uma doação de US \$ 250.000 ao Institute International of Education, oferta de bolsas de estudo durante 1961-62 para 45 alunos de pós-graduação de 33 países. Os campos de estudo são limitados apenas pelas necessidades de educação e treinamento [...] (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1961, p.4).

Em relação ao Brasil, havia um clima amistoso para a ‘materialização’ da ideia de internacionalização do trabalho, considerando que o Plano de Metas não só estabeleceu responsabilidades aos organismos do Estado brasileiro, mas apresentava, uma ‘outra via’, e por esta qualquer composição teórica, no campo da política ou da ciência política, que não ‘acordasse’ com a ideia de desenvolvimento social, ora estabelecida, poderia perder fluidez econômica e composições políticas entre as sociedades latino-americanas.

No entanto, entendo que, nesse momento da tese, caiba uma reflexão a partir da seguinte declaração de Saviani: “(...)o sistema é produto da ação sistematizada, isto é, da capacidade humana de agir intencionalmente segundo objetivos previamente formulados, o sistema educacional é resultado da educação sistematizada” (SAVIANI, 2010. p. 380).

Diante disso, ressalvamos, apenas como informação que, a nosso ver há relevância em sugerir que a intenção política expansionista estadunidense subjazia à ideia desenvolvimentista: o Plano de Metas elaborado pelo governo de Juscelino Kubitschek, presidente do Brasil, em princípio, se mostrava em total consonância com o Comitê dos 21¹⁸⁷, e com todas as suas elaborações, propostas pelo IIE, como recomendações à reestruturação de formação especializada de mão de obra na América Latina, a partir de um novo currículo educacional.

¹⁸⁷ O Comitê dos 21 foi uma organização que surgiu na sede da OEA, em Washington formada pelos representantes dos países do continente americano que aderiram à OPA buscando viabilizá-la. Segundo o diplomata Augusto Frederico Schmidt, que foi o representante que chefiou a delegação nas várias reuniões desse Comitê revela que esse projeto não foi adiante por ter sido rejeitado pelos Estados Unidos: disponível em https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/augusto_frederico_schmidt.

Assim, a materialização da ideia de ‘internacionalização do trabalho’ se tornou urgente, a ponto de serem aprovadas, segundo Costa (1960), seis resoluções, em forma de projetos, pelo Conselho da OEA. Essas resoluções foram, posteriormente, discutidas pelo Grupo de Trabalho¹⁸⁸, em suas respectivas composições, constituído pela Comissão Especial para Estudar a Formulação de Novas Medidas de Cooperação Econômica, conhecida como Comitê dos 21. Todavia, uma dessas resoluções merece atenção: “(...) elaboração e desenvolvimento imediato de um amplo programa continental de formação de técnicos para o desenvolvimento econômico, principalmente em engenharia, agronomia, engenharia industrial, economia e administração de negócios” (COSTA, 1960. p. 420). Inclusive, vale destacar que esses campos de conhecimentos foram apresentados como temas da 5ª Conferência Anual do Conselho de 1963 realizada no México, conforme Gouvêa (2018. p. 189- 193).

Ainda como informação, é necessário entender que as quatro primeiras Conferências Anuais do Conselho, iniciadas em 1959, trataram de organizar, em agendas de atividades, as recomendações estabelecidas pelo IIE que foram apresentadas como diretrizes, conforme relatórios próprios, em suas Conferências em 1959, 1960 e 1961.

Inclusive, no relatório do IIE de 1963 há referências acerca da importância do Conselho Americanas em suas ocupações como instituição, penso que de consultoria, posto que esta tinha a incumbência de ‘levantar’ dados que envolviam os programas educacionais, bem como os próprios programas e currículos que, à época, direcionavam a formação profissional e social da América Latina. Nesse sentido, o papel do Conselho, segundo o próprio relatório de 1963 do IIE além de colher informações, também encaminhava as recomendações que pudessem atender as necessidades de uma cooperação ‘inter-universitária’ entre as instituições latino-americanas e o Estados Unidos, inclusive haja vista que essas informações eram de interesse para a própria política estadunidense.

¹⁸⁸ Grupo de Trabalho com suas respectivas composições organizado pelo Comitê dos 21: Instituição Interamericana de Fomento Econômico – Brasil, Chile, Equador, Estados Unidos; Produtos Básicos – Argentina, Bolívia, Brasil, Cuba, El Salvador, Estados Unidos, México, República Dominicana e Uruguai; Mercados Regionais – Argentina, Cuba, Chile, Estados Unidos, Guatemala e Uruguai; Cooperação Técnica – Argentina, Brasil, Estados Unidos, Haiti, República Dominicana e Venezuela; Comercialização do Café – Brasil, El Salvador, Estados Unidos, Guatemala e México; Propostas e Sugestões várias que não eram da alçada específica dos demais grupos – Argentina, Brasil, Cuba, Chile, Equador, Estados Unidos, Haiti, México e Paraguai (COSTA, 1960. p. 435).

[...] O Institute International of Education administra o Conselho de Ensino Superior nas Repúblicas Americanas (CHEAR) desde 1958, com subsídios da Carnegie Corporation e da Fundação Ford. Durante o ano passado. O CHEAR tem sido particularmente ativo. Composto por um pequeno grupo de reitores latino-americanos e presidentes de universidades dos EUA, o Conselho tem desempenhado um papel importante no estudo de problemas educacionais de interesse mútuo para os EUA e a América Latina e recomendando soluções para esses problemas. Em sua quarta conferência anual no Rio de Janeiro, em fevereiro, suas discussões incluíram o papel das ciências básicas no programa universitário, o ensino de engenharia na América Latina e a cooperação interuniversitária. Entre os projetos realizados durante o ano sob os auspícios do CHEAR estava um workshop em dezembro de 1961, em Princeton, New Jersey, onde 30 representantes de universidades, fundações e outras organizações discutiram as prioridades educacionais para atender às necessidades da América Latina. O CHEAR também forneceu 775 assinaturas de presentes para 13 periódicos especializados dos EUA para instituições e indivíduos selecionados da América Latina [...] (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1963, p.11).

O relatório de 1963 do IIE acena para a importância, também, de outras instituições no desempenho de sedimentação da organização da educação na América Latina. Consta no relatório que a AACRAO (Associação Americana de Registradores Colegiados e Oficiais de Admissão)¹⁸⁹, bem como a NAFSA (Association of International Educators)¹⁹⁰ foram relevantes para que houvesse dados estatísticos acerca do ambiente ao qual, pela sugestão de reestruturação educacional, a política estadunidense de desenvolvimento social conseguisse ser eficaz.

[...] O CEIP, – The Committee on Educational Interchange Policy – Comitê de Política de Intercâmbio Educacional foi estabelecido em 1954 para estudar e relatar sobre políticas e problemas no intercâmbio educacional internacional e atuava como o Secretariado do Institute International of Education. O CEIP emitiu o seu décimo sexto artigo de suas declarações sobre questões-chave: um estrangeiro. O Programa de Alunos para os Países em Desenvolvimento distribuiu esse artigo para cerca de 7.000 líderes em educação e governo. Recebeu atenção ampla e favorável e estimulou muitas discussões. Pesquisou mais de 2.900 americanos e 1.700 estrangeiros em instituições de ensino superior cooperando, assim, com o Intstitute

¹⁸⁹ A AACRAO tem como missão fornecer desenvolvimento profissional, diretrizes e padrões voluntários a serem usados por funcionários do ensino superior com relação às melhores práticas em gerenciamento de registros, admissões, gerenciamento de matrículas, tecnologia da informação administrativa e serviços estudantis. A AACRAO representa instituições em todas as partes da comunidade de ensino superior, de grandes instituições públicas a pequenas faculdades privadas de artes liberais. Disponível em: <https://www.aacrao.org/who-we-are>

¹⁹⁰ A NAFSA é a maior associação sem fins lucrativos do mundo dedicada à educação e intercâmbio internacional. Os 10.000 membros da NAFSA estão localizados em mais de 3.500 instituições em todo o mundo, em mais de 150 países. Disponível em: <https://www.nafsa.org/about/about-nafsa>.

International of Education que conduziu seu censo anual de estudantes, acadêmicos, membros de corpo docente, estagiários e residentes estrangeiros envolvidos em intercâmbio educacional. A edição de 1962 de *Opell Doors*, com base nos resultados deste censo, foi mais uma vez acolhida pela comunidade acadêmica e organizações públicas e privadas envolvidas no planejamento de programas de intercâmbio educacional. Para melhorar o procedimento do censo e reunir mais informações precisas e abrangentes, o Institute International of Education buscou o conselho da American Association of Collegiate. Todavia, em relação as informações no exterior, o Institute International of Education buscou, também, nos Registradores e Oficiais de Admissão e a Nacional Associação de Conselheiros de Estudantes Estrangeiros dados sobre esse mesmo tema, mas com a assistência dessas duas organizações. A criação do comitê IIE-NAFSA-AACRAO sobre o censo, tornou-se o comitê consultivo do Institute International of Education. Se estabelece o fim de pesquisa para empresas, agências governamentais, associações científicas e médicas. Estes incluíram um relatório para a U.S. Steel Foundation sobre estudantes nos EUA do Brasil e das Bahamas; para o Corpo da Paz para estudantes afegãos nos EUA; para a Força Aérea dos EUA em especialistas estrangeiros estudando ciências naturais nos EUA e para o National Academia de Ciências para estrangeiros especializados na vida selvagem, silvicultura, conservação e agronomia. [...] (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1963, P. 14-15).

Por essas proposituras políticas estabelecidas, entendo que o Conselho cumpria, com rigor, as agendas estabelecidas, no entanto, a partir das decisões aprovadas pelo IIE em suas plenárias – aproveitando, assim, todos os ditames e trabalhos desenvolvidos pelas comissões constituídas pelo Comitê dos 21 – que se configuraram, em parte, como recomendações para a reformulação do Ensino Superior nas Repúblicas Americanas que, a nosso ver, seriam executadas pelo Conselho.

[...] Nas décadas de 1940 a 1960, justamente quando a conjuntura mundial estava marcada pelas guerras de libertação nacional, pelas lutas antiimperialistas e pela vitória do socialismo em metade do planeta, a sociologia burguesa procurava mascarar essa realidade com as teorias da modernização. Com elas, o capitalismo avançado era colocado como a meta de todos os países, e o caminho para chegar até lá seria o mesmo percorrido pelas metrópoles de então. A luta acadêmica contra essa ideologia levou muitos sociólogos a descartar totalmente a questão da modernização como problema teórico em proveito da questão do imperialismo [...] (CUNHA, 2007. p. 14).

Ainda que estando as prerrogativas que indicavam a educação como o viés de sucesso à ‘expansão política de dominação’ estadunidense sobre a América Latina, o controle de informações seria imprescindível para que todas as agendas de

reestruturação dos Currículos e Programas fossem cumpridas. Para tanto, segundo o relatório de 1961, o IIE constituiu três departamentos – como uma espécie de reorganização de seu próprio comitê executivo –, sobre os quais as decisões em relação ao planejamento, administração e organização dos intercâmbios educacionais seriam centralizadas: o Departamento de estudantes estrangeiros; o Departamento de Estudantes dos Estados Unidos que administraria todos os programas do IIE envolvendo alunos estadunidenses no exterior, incluindo bolsistas Fulbright, bolsas oferecidas aos estadunidenses por governos estrangeiros, escolas de verão no exterior e debatedores internacionais e o Departamento de Projetos Especiais e Artes, que conduziria todos os programas de intercâmbio envolvendo alunos ‘especiais’ estrangeiros e estadunidenses que não estivessem regularmente matriculados.

O relatório de 1961 ainda aclara que esses departamentos estariam sob a orientação e controle de uma, digamos, ‘agência’ ou um ‘escritório senior’, ou ‘comitê central’ que teria a responsabilidade, também, de desenvolver e organizar, politicamente, novos programas educacionais, bem como estabelecer contatos com universidades e trabalhar com equipes interamericanas, asiáticas, africanas, europeias, inclusive com as equipes da Europa Oriental.

[...] Administrativamente a reorganização e o fortalecimento institucional Institute International of Education, através dos seus dirigentes e diretores que estudaram, por mais de um ano, como o Instituto poderia melhorar sua eficácia no campo, em expansão, do intercâmbio educacional. Após consulta com uma empresa de gerenciamento, foi sugerida uma reorganização básica da equipe em julho de 1960. Nesse sentido, além de centralizar a responsabilidade administrativa dos programas, essa reorganização institucional foi projetada para dar ênfase adicional aos planejamentos dos programas. Assim, três departamentos funcionais principais foram estabelecidos para administrar os três tipos de intercâmbios administrados pelo Institute International of Education: O Departamento de Estudantes Estrangeiros, responsável por todos os programas de estudantes estrangeiros, desde o recebimento das inscrições até a supervisão dos estudantes durante sua estadia nos Estados Unidos. O Departamento de estudantes dos EUA que administraria todos os programas do Institute International of Education envolvendo alunos dos EUA no exterior, incluindo bolsistas Fulbright, bolsas oferecidas aos americanos por governos estrangeiros, escolas de verão no exterior e debatedores internacionais. O Departamento de Projetos Especiais e Artes, que conduziria todos os programas de intercâmbio envolvendo intercambistas estrangeiros e norte-americanos que não estão regularmente matriculados como alunos. Diante dessas novas condições, um novo escritório de relações com universidades e faculdades manteria contato com os EUA, as faculdades e universidades, em todos os aspectos de intercâmbio educacional e

orientará os três departamentos funcionais relativos às atividades e recursos das universidades em relação ao planejamento e execução de programas. A Constituição de um grupo de Escritórios de Área, consistindo de uma equipe sênior de planejamento e política, com autorização para desenvolver novos programas, fornecer ligação com grupos profissionais e universitários interessados em várias áreas geográficas do mundo e trabalhar com os comitês de seleção no exterior. Escritórios da Interamericana [...] e novo Escritório de Relações Universitárias e Universitárias e os escritórios regionais do Institute International of Education em Chicago, Denver, Houston, San Francisco e Washington se concentraria em manter uma estreita troca de idéias e propostas com instituições de ensino superior [...] (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1961, p. 10).

Deve-se ressaltar, no entanto, também como informação, que em 1961 no Brasil, se constituiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): a lei 4.024 de 1961. Essa diretiva educacional, homologada em 20 de dezembro de 1961, tratou de alguns expedientes que lidou com o ambiente proposto pela ‘teoria desenvolvimentista’ que, naquele momento da história social brasileira, estava, ainda, sendo sustentada pelo sentimento de esperança à uma melhor condição social a partir do desenvolvimento econômico e a partir de uma educação voltada para preparação de mão de obra qualificada.

Regulamentada pelo Conselho Federal de Educação, alguns dos expedientes da 4024/61 trataram da implementação de uma formação técnica com um currículo mínimo incluso no programa estabelecido na educação secundária, segundo Souza (2008). Penso, no entanto, que essa condição de formação, digamos diversificada, compreendia uma proposta de conjugação entre o que se chamava de ciclo ginásial, que durariam quatro anos e o ensino colegial que duravam três anos. No entanto, em prosseguimento às prerrogativas da nova LDBEN, a educação proposta no primário era separada das fases seguintes, que ‘percebiam’ a formação média compreendida como ‘ciclos’ correspondentes ao que compuseram como ciclo ginásial e colegial.

Deve-se, entretanto, ressaltar que o referido marco regulatório referia-se a esses dois ciclos, conjugados, um após o outro, como cursos secundários, conforme seu artigo 34, que expressava: “ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (MARCELLI, 2014. p. 483).

O que se percebe, diante da LDBEN 4024/61, é que as prerrogativas indicadas pelo IIE salientam a possibilidade de uma formação técnica já na ‘educação básica’. Isto porque, como citado anteriormente, que o Plano de Metas propusera, pela ‘necessidade do desenvolvimento ‘imediato, uma formação técnica, inclusa nas seis resoluções pensadas pelo Conselho da OEA, constituídas como projetos, pelo Grupo de Trabalho conhecido como Comitê dos 21. Costa (1960) relata que para esse ‘Plano’ desse certo foi elaborado e desenvolvido um amplo programa, na América Latina, de formação de técnicos para o desenvolvimento econômico. Todavia deve-se esclarecer que os Estados Unidos apresentaram total desinteresse no Comitê dos 21 e, nesse sentido, esse comitê não subsistiu. Isto porque condicionaria as decisões dos Estados Unidos, através do IIE, às decisões de um ‘colegiado’.

Assim, penso que a elaboração da LDBEN 4024/61, em parte, engendrou-se às prerrogativas ideológicas estadunidenses, que subsidiaram as determinações constituintes da práxis histórica, através das composições curriculares da educação brasileira àquele momento, bem como de quase a totalidade dos países latino-americanos.

Essas determinações constituintes da práxis histórica, mormente no Brasil, também fizeram orbitar três prerrogativas que, a nosso ver, afora as já mencionadas, se expuseram, a partir de 1964, como ‘a política liberal do ideal democrático’, sedimentando, definitivamente, o processo de expansão e dominação, não de amizade, nem de cooperação, no sentido etimológico do termo, mobilizado pelos Estados Unidos, no qual ‘um vínculo profundo’ em relação ao Brasil, se estabeleceu: primeiro, foi o convite feito pela Organização das Nações Unidas ao Brasil, em 1951, para que integrasse a força militar para atuar na guerra da Coreia¹⁹¹, - havia uma severa disputa ideológica, em todos os continentes, entre a hegemonia capitalista e o comunismo –, no entanto, mesmo havendo uma pressão acentuada dos liberais brasileiros para que o Brasil se comprometesse com a política estadunidense que, à época, estava sob a égide da ‘doutrina Truman’ que defendia a contenção do comunismo soviético, o Brasil não enviou tropas para a guerra na Coreia, conforme (ALVES, 2007. p. 129); o segundo, foi acordo militar firmado em março de 1952 entre os Estados Unidos e o Brasil, denominado como “Acordo de Assistência Militar entre a República dos Estados

¹⁹¹ Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdac/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acordo-militar-brasil-estados-unidos-1952>.

Unidos do Brasil e os Estados Unidos da América”¹⁹²; o terceiro, é que no final da década de 1950, ‘o solo’ histórico e político brasileiro recebeu a ‘semeadura’ mais atuante dos conceitos e estatutos do Currículo Educacional que, a nosso ver, foi a prerrogativa político-social visceral para a reforma do ensino: o ‘ideal de produção a partir dos cuidados da aplicação da técnica e da ciência’¹⁹³. Quer dizer, segundo Cunha (2007), o que marcou o final da década de 1950 e o início da década de 1960, foram reformas educacionais ocorridas na América Latina. Ou seja, com a ideia de modernização e implementação de um currículo que defendia a ‘racionalidade técnica’ viria a suficiência necessidade das reformas pretendidas na educação superior.

No Brasil, por exemplo, relata Cunha, a doutrina sistemática sobre a reforma universitária e a reforma do ensino tiveram importância decisiva na estrutura educacional e esta, por interferências da ‘frente liberal-democrática’¹⁹⁴, já era pretensa na década anterior. Isto porque, os liberais, apoiados pela ideologia que propugnava o desenvolvimento de um capitalismo brasileiro, trabalhavam buscando uma reforma que trouxesse uma ‘modernização’ ao ensino superior. Todavia, Cunha (2007), aclara:

[...] O golpe de 1964, dado pela aliança dos liberais, que não escondiam sua antiga vocação autoritária, com os militares educados na escola do positivismo comteano defensor de uma “ditadura republicana”, levou cinco anos para despir a máscara liberal-democrática. Foi durante esse período que tomou forma a doutrina da reforma da universidade brasileira expressa em dois decretos-leis e na lei 5540, de novembro de 1968 [...] (CUNHA, 2007. p. 20).

O governo militar desenvolveu uma gestão que propusera uma espécie de acrisolamento ou descaracterização das universidades em relação à gestão e aos seus Programas Curriculares. Segundo Cunha (2007), diante dessa intenção política do governo militar de reestruturar a gestão e os Programas Curriculares das instituições educacionais, o caso emblemático ocorreu na UNB – Universidade de Brasília –: seu reitor, prof. Dr. Anísio Teixeira e o vice-reitor, prof. Almir de Castro foram

¹⁹² Decreto nº 33.044 de 15 de março de 1953. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D33044.htm

¹⁹³ Grifo nosso.

¹⁹⁴ Grifo nosso.

destituídos¹⁹⁵, bem como todo o Conselho Universitário, que à época era constituído como Conselho da Fundação da Universidade de Brasília, devido aos boatos de aceitarem ‘subversão’ no ensino superior da instituição¹⁹⁶.

[...] O então reitor da UnB, Anísio Teixeira, e o vice-reitor, Almir de Castro, foram destituídos de seus cargos, assim como todo o Conselho da Fundação da Universidade de Brasília, por decreto presidencial. As tropas tinham em seu poder uma lista de professores que deveriam ser presos, com o arquiteto Oscar Niemeyer em primeiro lugar. Uns foram levados para interrogatório preliminar no Teatro Nacional. Outros foram levados para um quartel, despedidos, humilhados e longamente interrogados, permanecendo detidos por tempo variado, de alguns dias e muitos meses. Estudantes também foram presos, principalmente os que tinham participação mais ativa nos diretórios acadêmicos [...] (CUNHA, 2007. p. 40).

Antes de tratarmos, propriamente, da Reforma Educacional do Ensino Superior estabelecida pela Lei 5.540/68, julgamos ser importante, também, destacar dois aspectos: o primeiro é que o relatório do IIE da conferência de 1964, publicado pelo seu presidente, Kenneth Holland, em fevereiro de 1965, se ocupou, apenas, em apresentar um panorama de todas as atividades do IIE e do Conselho, inclusive fazendo menção sobre o interesse e pretensão de outras empresas interessadas em colaborar no projeto de intercâmbio internacional.; o segundo aspecto é que a partir desse ano o IIE passou a nomear suas plenárias como sendo Conferências do Conselho de Ensino Superior nas Repúblicas Americanas.

¹⁹⁵ Através de dois decretos, s/n de 13 e 26 de abril de 1964, assinados pelo presidente da república e pelo Ministro da Educação: um de exoneração dos profs. Anísio Teixeira e Almir de Castro, e o de nomeação do médico veterinário Zeferino Vaz (CUNHA, 2007. p. 41).

¹⁹⁶ No dia 13 de abril, quatro dias depois da invasão e ocupação da Universidade e da prisão dos professores, o presidente Mazzili decretou a extinção do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, bem como a destituição do reitor, professor Anísio Teixeira, e do vice-reitor, professor Almir de Castro. No mesmo dia o ministro da Justiça e da Educação, professor Gama e Silva, pela portaria ministerial nº 224, publicada no Diário Oficial do Executivo Federal de 13/4/64, decretou ad referendum do Conselho Federal de Educação a intervenção na Universidade de Brasília e designou interventor o professor Zeferino Vaz, sob a designação de “reitor pro tempore”. No dia 27 de abril, o Conselho Federal de Educação apreciou e aprovou parecer do conselheiro Clóvis Salgado nos seguintes termos: “Recomposição imediata dos órgãos diretores da Fundação e da Universidade, de acordo com a Lei 3.998 de 15/12/61 (essa lei instituiu a Universidade de Brasília). Os membros e suplentes do Conselho Diretor serão nomeados livremente pelo presidente da República, na forma do § 1º do art. 8º como se fora o primeiro Conselho Diretor. O novo Conselho Diretor elegerá o reitor e o vice-reitor (§. 1º do art.7º e art. 12). Os futuros dirigentes, nomeados pelo novo Governo, estariam em condições de apurar as irregularidades porventura existentes e de normalizar a vida na Universidade”. Além desse parecer, o relator Clóvis Salgado reconheceu, como fatos consumados oriundos do Ato Institucional, a intervenção. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/brasil/revistas/A_carta.pdf

Retomando a discussão do primeiro aspecto, apenas como observação, penso que o interesse das empresas privadas em colaborar no e com o projeto de intercâmbio internacional, a nosso ver, interrelacionaria, definitivamente, o capital privado, já em pleno investimento desde 1946 (GOUVÊA, 2018. p.37). NO entanto, a nosso ver, a formação de mão de obra especializada seria superlativizada pela educação. Esta, porém, seria entendida em três aspectos: primeira, seria o instrumento responsável pelo processo de desenvolvimento social e, nesse sentido, qualquer problema social deixaria, em princípio, de ser social e passaria a ser educacional; segundo, subjazeria a expectativa social. Quer dizer, se entenderia que a educação poderia ser a responsável por reestruturar o poder aquisitivo da classe trabalhadora e, nesse sentido, criaria a falsa impressão de ascensão econômica e social, e, por último, a elaboração de novos currículos e programas de formação profissional seria ‘dinâmica’ para atender as demandas de produção e consumo.

Na sexta conferência do Conselho conforme relatório do IIE de 1965 (p. 7) realizada em Lima no Peru, em fevereiro de 1964, o IIE afirmou a necessidade de alavancar projetos e planos especiais de formação nas áreas de educação agrícola, formação de professores e de formação de administradores universitários. Nessa oportunidade, segundo o relatório, reuniram-se presidentes e reitores das universidades estadunidenses, bem como os da América Latina intencionados a discutirem sobre artes, educação, universidade e a sua responsabilidade com a comunidade onde está localizada. Neste ponto, penso, a universidade começa a ser conjugada como uma instituição social e cultural, e, nesse sentido, começou a se afastar do seu caráter original.

[...] Transformar as tradicionais instituições de ensino superior em instituições modernas era cogitado pelos técnicos do novo regime. Nesse sentido, o Programa de Ação Econômica do Governo – 1964/1966, elaborado sob a direção de Roberto Campos, constituiu no detalhamento do projeto que o Ipes havia elaborado para o país antes de 1964 como alternativa às *reformas de base*. Apresentado em maio de 1965, foi nesse plano que a educação passou a ser oficialmente definida como “capital humano”, razão da sua inclusão como item de um plano de ação econômica elaborado pelo Ministério do Planejamento e da Coordenação Econômica [...] (CUNHA, 2007. p. 67-68).

O Conselho, administrado pelo IIE e, financeiramente, pelo Carnegie Corporation, Carnegie Foundation e pela Fundação Ford, no entanto, deu andamento à

implementação de programas cooperativos de educação em toda América Latina. Na sétima Conferência do Conselho de Ensino Superior nas Repúblicas Americanas, conforme relatório do Institute International of Education de 1966, ocorrida no Brasil, na cidade de São Paulo, no dia 11 março de 1965, a agenda previa discussões, algumas resgatadas da conferência de 1964, “em áreas como administração universitária; planejamento da educação para o desenvolvimento econômico; ciências básicas e política da universidade; educação e universidade na formação de professores, como nos anos anteriores. os participantes da conferência eram presidentes de universidades americanas, reitores de universidades latino-americanas” (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1965, P. 11).

Segundo Cunha (2007), nesse mesmo ano e mês, ou seja, em março de 1965, especificamente, penso que não coincidentemente, entre os dias 31 de março e 02 de abril, sob a orientação do PAEG¹⁹⁷ aconteceu no Brasil a Iª Conferência Nacional de Educação realizada em Brasília sob a coordenação no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos¹⁹⁸.

A conferência foi inaugurada no dia em que se comemorava o primeiro aniversário do governo militar no poder da República Federativa do Brasil. O interessante é que o objetivo dessa conferência foi discutir dois pontos que, a nosso ver, estavam diretamente ligados às prerrogativas estabelecidas pelo IIE em sua conferência organizada em 1965. Isto porque, em princípio, essa conferência no Brasil, organizada pelo INEP, discutiu a possibilidade de utilização de recursos e medidas internacionais que seriam necessárias para promoção do desenvolvimento da educação, conforme

¹⁹⁷ Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), cuja duração prescrita de execução limitou-se ao período de novembro de 1964 a março de 1967. Apresentado por Roberto de Oliveira Campos — titular do Ministério Extraordinário para o Planejamento e Coordenação Econômica criado em maio de 1964 — após um período de “introspecção criadora” que se estendeu de abril a novembro de 1964, o PAEG pretendeu se caracterizar não como um “plano global de desenvolvimento” mas como “uma fórmula bem-sucedida de planejamento democrático” que teria logrado dosar corretamente num programa de ação coordenada do governo no campo econômico “rigor científico, bom senso e participação da comunidade”. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/programa-de-acao-economica-do-governo-paeg>

¹⁹⁸ INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Constituído pela Lei nº 378 de 13 de Janeiro de 1937. Com o objetivo de realizar estudos para identificar os problemas do ensino nacional e propor políticas públicas, o Instituto Nacional de Pedagogia (Inep) foi criado por lei. A fundação do Inep ocorreu no contexto de renovação do Estado brasileiro, quando foi criado o Ministério da Educação e Saúde, e, no plano mais amplo, do movimento de reformas educacionais realizadas por educadores e da mobilização deles, ao lado de outros atores sociais, em favor da educação pública. Hoje, é conhecido como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pelas avaliações e exames, pelas estatísticas e indicadores, e pela gestão do conhecimento e estudos educacionais. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>.

relatório do Institute International of Education de 1966. (p. 6-7). Ou seja, a importância e conveniência em adotar técnicas e modelos de planejamento propostos por um intercambiamento educacional, e a cooperação e experiência internacional como ‘assistência técnica’, imprescindível, para execução de planejamentos.

Assim, compreendo que as diretrizes discutidas na conferência organizada pelo INEP, estavam engendradas com as proposituras dos dedicados investimentos que foram feitos, através do IIE, pelas organizações e fundações privadas estadunidenses. Portanto, voltemos ao PAEG.

[...] O financiamento do ensino superior mereceu atenção especial do Plano. Dizia-se que o financiamento do ensino superior deveria ser equacionado “em função do seu custo e do alto incremento que traz os diferenciais de rendimento”. Esse equacionamento teria solução na adoção do ensino pago nos estabelecimentos oficiais, sob forma de contribuição direta ou indireta, sendo esta para a manutenção do estudante e/ou para a cobertura das anuidades. [...] A orientação economicista da Paeg articulava-se com as perspectivas dos novos detentores do poder no campo educacional. [...] Refreriam-se à USAID, à OEA e à UNESCO e às técnicas e modelos do manpower approach utilizados no Projeto Mediterrâneos; e do conceito de capital humano, já empregados pelo Paeg, pelo menos em termos retóricos [...] (CUNHA, 2007. p. 69-70).

Na conferência do Conselho, em 1965, o IIE estabeleceu, também, uma nova agenda para o Conselho designando seu envolvimento em três novos projetos que teriam o patrocínio da A.I.D – International Development Association – ¹⁹⁹: a distribuição de assinaturas dos periódicos de relevância nos Estados Unidos na área de Humanas, Ciências Sociais, Ciências Naturais e em campos de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos para acadêmicos latino-americanos selecionados, pelo intercambiamento, para estudarem nos Estados Unidos; conduzir pesquisas sobre planejamento educacional na América Latina, mormente no Chile, na Guatemala e Peru, e o terceiro seria produzir uma pesquisa sobre o ensino superior na Argentina.

Segundo o próprio relatório, o IIE demonstrou o interesse em ampliar os programas de remodelagem da educação superior e pesquisas na América Latina e assim começou a projetar seus planos para ampliar seu programa de pesquisa e

¹⁹⁹ A Associação Internacional de Desenvolvimento funciona como um organismo do Banco Mundial, que tem como objetivo conceder subsídios e empréstimos, sem juros, aos países que buscam desenvolverem-se economicamente e, por conseguinte, diminuir a pobreza. IDA - International Development Association – World Bank Group. Disponível em: <https://ida.worldbank.org/>.

avaliação, desta feita com a pretensão de ter a Argentina como objeto principal desse projeto.

Assim, como parte importante desse projeto para a próxima década, o IIE nomeou o prof. Albert N. Jorgensen com a responsabilidade de desenvolver e coordenar esse programa, sendo este, à época, diretor presidente da Universidade de Connecticut e, no IIE, diretor da sede em Washington, e, como auxiliar, nomeou o prof. Manuel Vera, nascido no Peru e que pertenceu à equipe do Conselho.

[...] O Dr. Jorgensen coordenou uma Pesquisa sobre Educação Superior na Argentina, publicada este ano pela CHEAR. Ele também trabalhou com estudiosos latino-americanos na preparação de "Orientação, Administração e Financiamento da Educação Superior,"; um documento foi feito com base em uma de suas conferências sobre O Ensino Superior e Desenvolvimento na América Latina, que foi copatrocinado pela UNESCO e pelo Banco de Desenvolvimento Internacional realizada na Universidade da Costa Rica [...] (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1966, p. 10).

O Relatório Anual de 1966 informou, também, que o IIE reuniu em Nova York vários diretores de instituições públicas e privadas para discutir a necessidade de uma cooperação em relação aos 'assuntos internacionais sobre educação'.

[...] Uma das conferências mais importantes patrocinadas pelo Instituto foi uma sessão sobre a então pendente Lei de Educação Internacional realizada na sede de Nova York. Quase 100 oficiais e diretores do Institute International of Education, representantes de organizações na área de intercâmbio educacional internacional e oficiais de fundações privadas e corporativas participaram da sessão para aprender sobre as disposições do ato (aprovado pelo Congresso dos Estados Unidos alguns meses depois). A discussão foi conduzida por Charles Frankel, Secretário de Estado Adjunto para Assuntos Educacionais e Culturais, e por Francis Keppel, Secretário Adjunto de Educação do Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar. John D. Wilson, vice-presidente sênior do Chase Manhattan Bank e administrador do Institute International of Education enfatizou, aos presentes, que essa conferência proporcionou um debate relevante sobre a cooperação internacional em educação e que a partir daquele momento seria, esse tema, uma preocupação permanente da nossa vida nacional. Os participantes acharam a reunião tão útil que foram feitas recomendações de que o Instituto patrocinasse reuniões adicionais com representantes do governo para discutir outros aspectos dos assuntos internacionais de educação [...] (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1966, p. 12)

A oitava Conferência do Conselho, segundo o relatório do IIE de 1966, aconteceu em Caracas, na Venezuela, e o conjunto de seus participantes foi formado

pelos presidentes e diretores das universidades estadunidenses, das universidades latino-americanas, por membros de organizações privadas estadunidenses e, pela primeira vez, pelo presidente de uma universidade canadense, bem como pelo reitor da universidade de Paris.

Essa conferência foi marcada por uma agenda, em princípio, a nosso ver, que determinaria as bases de uma reforma profunda na administração das universidades na América Latina, mormente no Brasil. Isto porque, as discussões se pautaram em entender a importância da administração da universidade e o seu papel em relação à educação política, ciências básicas, conservação dos recursos naturais, urbanização, bem como o papel do aluno na administração de uma universidade ‘moderna’. Registra-se, no entanto, que o IIE determinou, pelo Conselho, que em 1967 haveria um seminário exclusivo para discutir questões voltadas para educação e política. Esse seminário aconteceria na Guatemala.

A proposta, desse seminário para discutir educação e política, sugerida pelo IIE nas Conferências não foi ao acaso, pois as referências citadas por Cunha (2007. p. 24), não coincidentemente, fazem menção ao papel da UNE²⁰⁰ – União Nacional dos Estudantes – que em 1965 promovia intensas passeatas exigindo a ampliação de vagas nas universidades públicas, autonomia para sua administração, e emitia voz de comando contra os acordos assinados pelo MEC e a Usaid²⁰¹, bem como contra a ‘Lei Suplicy’²⁰² e a repressão policial.

²⁰⁰ UNE - Fundada em 11 de agosto de 1937, a UNE, como instituição, desempenhou um papel singular em momentos importantes do Brasil desde o início do século XX. Disponível em: www.dce.ufsm.br/movimento-estudantil/união-nacional-dos-estudantes-une.

²⁰¹ A Agency for International Development (USAID), fundada em 1961 foi estabelecida como uma Agência de governo dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), tendo como objetivo principal manifestar a assistência externa dos Estados Unidos sempre com o duplo propósito de promover os interesses dos Estados Unidos e, ao mesmo tempo, melhorar a vida no mundo em desenvolvimento. A USAID executa a política externa dos EUA promovendo o progresso humano em larga escala ao mesmo tempo em que expande sociedades estáveis e livres, criando mercados e parceiros comerciais para os Estados Unidos e promover a boa vontade no exterior. Disponível em: <https://www.usaid.gov/what-we-do>.

²⁰² Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964, conhecida como Lei Suplicy, devido ao nome do ministro da Educação que a patrocinou, Flávio Suplicy de Lacerda. A imposição dessa lei tinha por objetivo reprimir o movimento estudantil que se mostrava como um forte elemento de antagonismo, e ela foi a razão pela qual o governo procurou substituir as entidades estudantis existentes, regidas pelo Decreto Café Filho, de 1955, por outras, controladas direta ou indiretamente pelo Ministério da Educação. O instrumento legal dessa tentativa de controle dos movimentos estudantis que era antagônico ao governo civil militar instaurado no Brasil a partir de março de 1964. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-suplicy>.

O relatório de 1966 registra, também, que o Conselho participou, como copatrocinador, do Population Council of New York, onde se discutiu, através de um seminário interamericano, a questão demográfica e o papel das universidades quanto ao aumento de vagas em seus cursos. Nessa oportunidade, o IIE determinou que o Conselho passasse a publicar os anais de suas conferências também em espanhol (Gouvêa. 2018 p. 183).

A nosso ver, a ousadia apresentada pelo IIE em utilizar o Conselho no desempenho dessas atividades mais políticas do que educacionais, bem como em todos os outros novos projetos de estudo em relação à educação na América Latina, mormente no que tange à educação política, despertou interesses de outras corporações que se viram em um ‘ambiente’ oportuno de ampliação dos seus negócios. Nesse sentido, os projetos do IIE atraíram novos financiamentos e o custeio das fundações Esso, Johnson, Xerox e U.S. Steel.

A nona Conferência anual do Conselho de Ensino Superior nas Repúblicas Americanas aconteceu em Viña del Mar no Chile – O relatório do IIE menciona, mais uma vez, que o Conselho é, por ele, administrado desde 1958. Todavia, o relatório ressalva que o Conselho é quem conduz as conferências e planeja, por estratégias, suas atuações.

Em 1967, com uma participação expressiva dos presidentes e reitores das universidades latino-americanas, estadunidenses, do Canadá, das Índias Ocidentais e da França para discutirem sobre os seguintes temas: a universidade e os problemas do crescimento urbano; o impacto do crescimento populacional na universidade; agricultura, alimentação e a universidade e, sobretudo, a administração universitária e a mudança no conceito de autonomia universitária.

O que chama atenção foi que nessa nona conferência houve uma convocação para realização de uma sessão especial em Punta del Leste no Uruguai. Nessa sessão especial, segundo o relatório do IIE, seria analisada a possibilidade de se ‘criar’ instituições multinacionais de pesquisas científicas e tecnológicas em todo continente latino-americano. Ademais, a formação de um comitê consultivo para organizar e preparar um seminário interamericano sobre o ensino e pesquisa em Ciência Política a ser realizado em Buenos Aires, na Argentina, em 1967.

[...] O CHEAR continuará seus trabalhos; uma nova doação foi aprovada pela Fundação Ford para estender o programa por mais três anos. Além disso, o Banco Interamericano de Desenvolvimento concedeu uma doação especial para apoiar o seminário On political science que seria ministrado na Argentina. Por sua vez o Banco Interamericano de Desenvolvimento, também contribuiu com apoio parcial para a conferência anual de 1967, permitindo que o CHEAR desenvolvesse, durante o ano, os itens importantes da agenda desta reunião, desde a exploração dos problemas de crescimento urbano até a apresentação de informações aos conselheiros da Fulbright [...] (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1967. p. 17).

Ainda, segundo o relatório de 1967, a Sra. Allee Reynolds Pratt, diretora do escritório do IIE, na zona sul de Houston, foi nomeada presidenta da conferência anual da NAFSA que tratou, exclusivamente, em discutir as possibilidades de investimentos em educação. O tema dessa conferência foi: ‘Educação Superior nas Américas: Futuros Desafios e Oportunidades de Intercâmbio’.

A nosso ver, foi nessa conferência que se ‘desenhou’ parte do modelo proposto para a ‘nova instituição de ensino superior’ na América Latina que, apoiada pelo capital privado estrangeiro, passaria a ser instaurada, considerando a discussão preliminar desse modelo que ocorreu na Iª Conferência Nacional de Educação realizada em Brasília sob a coordenação no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1965.

A décima conferência do Conselho de Ensino Superior nas Repúblicas Americanas deveria acontecer na Guatemala, conforme relatório do IIE, porém devido ao escritório do IIE ter filiais na Colômbia, no Chile e no Peru, o IIE transferiu essa conferência, por opção, para Lima no Peru, sendo realizada no dia 26 de setembro de 1968, enquanto, no mesmo período, acontecia o seminário sobre Ciência Política em Buenos Aires, na Argentina.

O ano de 1968 nos pareceu um ano atípico dos anos anteriores em relação à agenda do IIE. Isto porque, o relatório anual registra alguns dados que, a nosso ver, são importantes para compreendermos algumas mudanças na trajetória do IIE e, conseqüentemente, dos demais organismos fundamentados pelo Instituto.

O primeiro dado importante, segundo o presidente Kenneth Holland, é que por conta da guerra no Vietnã, o IIE teria suas verbas reduzidas; o segundo dado, é que uma conferência, em julho, do mesmo ano, portanto, quase dois meses antes, aconteceu em

Paris, onde França e Estados Unidos reuniram um pequeno grupo de presidentes de universidades francesas e estadunidenses para discutirem uma série de temas, dentre eles o intercâmbio de alunos da fundação Fulbright – esta fundação, por exemplo, cortaria, em mais de 70% de suas contribuições ao IIE; o terceiro dado, se refere ao ensino superior e sobre o Intercâmbio Mundial de Informações Educacionais que, certamente sofreria consequências por conta desse novo orçamento.

[...] The Fulbright-Hays programa, que provavelmente foi o programa de intercâmbio educacional mais importante do século e em cuja administração IIE desempenhou um papel importante por mais de 20 anos, foi drasticamente reduzido. Garantias para os estudantes dos EUA foram reduzidos em 70%; bolsas para estudantes estrangeiros foram reduzidos em cerca de 30%. Este corte é particularmente irônico, pois vem ao final de um ano de conquistas e crescimento para o ensino superior. Novos programas refletiram sobre a falta que os investimentos fariam em todo o mundo. Apenas uma amostra: em Nova York e Washington, o IIE ajudou estudantes estrangeiros a aprender a lidar com problemas urbanos; o IIE ampliou seu programa de intercâmbio de líderes e especialistas com o Leste Europeu; o IIE trouxe à realidade um programa para fornecer à América Latina alunos dos Estados Unidos com treinamento técnico especializado; o IIE abriu escritórios em Atlanta e Los Angeles para atender à crescente educação internacional e suprir as necessidades em áreas específicas. A diminuição no financiamento do programa Fulbright é, evidentemente, um dos resultados promovidos pela guerra no Vietnã. Os cortes fazem parte da redução no orçamento de US \$ 6 bilhões, e essa é exigência do Congresso como uma condição para permitir uma sobretaxa de renda de 10%. O dinheiro dos impostos vai, em grande parte, atender às necessidades militares. Vida, crescimento e dignidade – as coisas que a educação internacional se esforça para representar – são os perdedores nesse momento. A suspensão do bombardeio do Vietnã do Norte e as sugestões de uma nova vida nas negociações de paz em Paris oferecem um vislumbre de esperança de que o fim desta guerra possa ser alcançada. Esperemos que não demore muito para que possamos direcionar nossos recursos para atender nossos prementes problemas internos para tornar nossas cidades habitáveis novamente; para buscar a igualdade racial com novo vigor; para fornecer oportunidades educacionais para todos. Esperemos, também, que possamos intensificar nossos esforços para moldar a educação internacional para as necessidades de um mundo cada vez melhor, cujos habitantes cresçam cada vez menos contente com o status quo [...] (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1968, p. 4).

Uma questão se apresenta: por que essa reunião aconteceu na França? Ressalva-se que outras reuniões, que trataram desse mesmo assunto, aconteceram dentro do território estadunidense, especificamente, na *University of California, Los Angeles*, – *UCLA*, campus da Vermont fundada em 1919 –; no novo Irvine campus da *University of California*, fundada em 1965; *no campus University of California em La*

Jolla, fundada em 1960, na University de Stanford, fundada em 1891 e na University of California em Berkeley, fundada em 1868; nas University de Columbia, fundada em 1754, e State University em Albany, fundada em 1844, que pertence a um sistema de universidades, faculdades e faculdades comunitárias de Nova York e, por último na sede do Institute International of Education.

O relatório destaca que mais treze grandes empresas, pela primeira vez, passaram a contribuintes do projeto de intercâmbio do IIE: a “Continental Can Company; General Foods Corporation; Hercules Incorporated; Denis M. Hynes & Company, Inc.; Haskins & Sells; Harrison e Abramovitz; Eli Lilly and Company; Morgan Stanley & Company; Model, Roland & Company, Inc.; Merrill Lynch, Pierce, Fenner & Smith, Inc.; Polaroid Corporation; Fundação Reader's Digest e Sun Chemical Corporation” (RELATÓRIO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION, 1968, P. 4). Além, claro, da Xerox Corporation, que, em princípio, se dedicou a investir nos projetos do IIE no México.

Deve-se, no entanto, ressaltar, ainda, que toda a trajetória do Institute International of Education, segundo seu presidente, Kenneth Holland, nas últimas décadas foi organizada e modulada por três incentivos, que a nosso ver foram ideológicos, que perpassaram todas as fundações, corporações e organizações em suas atribuições: primeiro, diminuir a ênfase nas atividades internacionais em favor de projetos nacionais de combate à pobreza; segundo, mudanças nas principais fundações de apoio institucional para que o capital fosse orientado como uma condição de projeção e não de risco e, por último, a necessidade do surgimento de fundações familiares de médio porte.

Toda essa trajetória apresentada pelos relatórios anuais do IIE indica que determinadas considerações que, em princípio, penso, fomentaram possíveis proposições que foram julgadas como necessárias às reformas educacionais do Ensino Superior no Brasil, através da Lei 5.540 de 29 de novembro de 1968. Para tanto, buscaremos apresentar elementos que possam justificar essas proposições a partir de possíveis recomendações que, a nosso ver, por juízo político do IIE, compuseram ou inspiraram as diretrizes da legislação educacional do ensino superior no Brasil.

Em princípio, nossa intenção, antes de tratarmos da reforma do ensino superior no Brasil através da lei 5.540/68, é retomar três questões já apontadas, anteriormente,

neste capítulo da tese: a primeira, seria aquela que sugere serem as recomendações, que propuseram a Reforma do Ensino Superior no Brasil em 1968, próprias do Conselho; a segunda, se prende ao fato de se evidenciarem as recomendações e, se houve, quais foram as seguidas pelo Grupo de Trabalho para a reforma do Ensino Superior, em 1968, considerando que doze acordos foram estabelecidos entre a Agência de Desenvolvimento Internacional estadunidense e o Ministério da Educação e Cultura? A terceira seria a que coloca em evidência a autonomia do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas. Isto porque, se de fato, o Conselho foi constituído em 1958 para atender as demandas e prerrogativas educacionais na América Latina, que demandas educacionais, considerando as perspectivas políticas da segunda metade da década de 1960, foram constituídas como possíveis contribuições na elaboração do Currículo e Programa de formação Superior no Brasil?

Para responder essas questões faz-se necessário primeiramente apresentar duas outras questões: por que o Conselho Federal de Educação do Brasil não foi dissolvido quando da implantação do governo civil-militar em 1964? Qual seria a importância desse Conselho para a situação política do Brasil, naquele período e para esse governo civil-militar instaurado?

Primeiro, entendo que essas últimas questões se justificam, se não, pelo menos que sejam capazes de produzir uma reflexão justificável, posto que as orientações, bem como uma série de medidas político-educacionais que vinham sendo implementadas a partir de mobilizações dos organismos internacionais como ONU, OEA, UNESCO, BID, CEPAL, NAFSA, USAID, AACRAO e CEIP; por fundações, como a FORD, FULBRITHG, ESSO, JOHNSON, U.S. STEEL ...; por organizações educacionais estadunidenses, como CARNEGIE CORPORATION, UNIVERSITY COLUMBIA, UNIVERSITY CALIFÓRNIA; por organizações industriais como a XEROX, NESTLE COMPANY, J. P. STEVENS & COMPANY, INC. bem como por organismos públicos do próprio sistema político brasileiro como o INEP, CAPES, etc.

Assim, diante dessas incursões, penso, que a relação entre o Brasil, como estrutura política legislativa, e os Estados Unidos não se mostrava nociva àquele sistema de governo, pelo contrário, penso que o governo civil-militar tenha sido uma opção irrefutável às prerrogativas exigidas para a implementação da chamada 'educação moderna'. Em segundo lugar, porque o modelo proposto para o ensino superior brasileiro, pelos Estados Unidos, através do IIE em princípio, supunha a possibilidade

de uma educação voltada para o ‘progresso’, com metodologias positivistas, a partir de uma formação técnica e especializada e, em assim sendo, o Conselho Federal de Educação seria imprescindível para garantir a implementação das propostas educacionais apresentadas, no decorrer da década de 1960, pelo IIE através do Conselho.

Mas pensar as questões que envolveram a Reforma do Ensino Superior no Brasil, a partir da Lei 5540 de 1968, talvez requeira um cuidado das e nas análises. Ou seja, uma análise que acompanha as veementes críticas à referida reforma e ao seu contexto histórico, social e político que a insere como fruto do golpe civil-militar-empresarial de 1964 e que, ao mesmo tempo, não reafirmará tal postura todo o tempo pela necessidade de estabelecer as possíveis influências das recomendações do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas na Reforma do Ensino Superior no Brasil. Cabe, ainda, assegurar que a utilização de aspas simples, em diversos momentos do texto, indica que se trata da fala oficial da qual discordamos completamente.

Isto porque, mesmo que tenha referências literárias, científicas, documentais, sociológicas, etnográficas e políticas que corroboraram para o conhecimento construído, a partir da Reforma do Ensino universitário de 1968, bem como o entendimento do papel da universidade como instituição social, há de se pensar, também, que no Brasil os processos que mantiveram o funcionamento dos programas e dos currículos dessa instituição, até 1968, talvez presumissem ser, a universidade, um conjunto de sistemas educacionais que, à época, era satisfatório, considerando que o modelo de inspiração e organização da universidade brasileira era o ‘tradicional’ e que, por isso, talvez ela não fosse vista como a que atenderia as demandas das propostas do ‘aspectos desenvolvimentistas’.

Diante dessas prerrogativas, a nosso ver, esse pedido de cautela se justifica porque, em princípio, as necessidades e obrigações contemporâneas, até a reforma da ‘educação básica’ de 1961, por exemplo, também eram restritas a tudo quanto fora produzido, em todo ambiente educacional, como conhecimento ‘tradicional’. E em relação à educação superior, nesse sentido, a universidade, talvez, tivesse, naquele novo ambiente produzido na década de 1950, uma visão ‘estreita’ de quem era, ou não, e uma certa ‘inibição’ ante às prerrogativas impostas pela ‘modernização’.

Por outro lado, o que nos leva, também, a suscitar cautela ao pensar sobre as questões que envolveram a Reforma do Ensino Superior, tem ligação direta com o desejo e afã da auto-suficiência, justiça social, qualidade de vida, urbanização, medicina familiar, semeaduras e colheitas fartas, posto que, se assim não fosse, as abstrações que trouxeram ao Brasil suposições ideológicas designadas pela política expansionista estadunidense, não seriam obnubiladas. Aliás, a ideologia nunca se mostra como ideológica.

Mas, em assim sendo, as possíveis pretensões reformadoras da educação superior, em princípio, propostas pelo Institute International of Education e gerenciadas pelo Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas foram tomando forma a ponto de se desenvolverem como uma estrutura curricular que, em princípio, talvez, tenha preferido atender aos investimentos, organicamente, feitos ao longo de décadas por todas as fundações, organizações e instituições estadunidenses, afora alguns outros pretendentes europeus e os próprios organismos internacionais.

Assim, para pensar a reforma do ensino superior em 1968, mesmo sendo uma construção fomentada, segundo alguns autores, pela política estadunidense, deve-se pensar, também, que ‘ela’ pudesse estar carregada de algumas expressões angustiantes de professores, coordenadores, reitores que, em seus legados, tinham que lidar com algumas deficiências estruturais e tecnológicas.

[...] O professor Rudolph Atcon é velho conhecedor dos problemas universitários. No Brasil, assessorou o professor Anísio Teixeira na organização da CAPES, da qual a seguir dirigiu o Programa Universitário, na qualidade de Diretor-Assistente. No Chile, Honduras, Venezuela, Colômbia e Caribe, cooperou com universidades, na realização de reformas, por vezes integrais, de suas estruturas primitivas. Mas, a sua experiência não se limita ao ambiente latino-americano, eis que assessorou o Conselho de Reitores da República Federal Alemã, para o qual elaborou estudo fundamental sobre a reestruturação universitária. As suas ideias sobre integração do ensino universitário, primeiro na forma de Institutos Centrais que prevaleceram na estruturação das universidades de Concepción, Chile, e de Brasília, agora estão tomando a modalidade de Centros de Estudos Gerais que, já foram introduzidos em Honduras e São Domingos. Êle continuou a elaborá-las, buscando formas institucionais sempre mais flexíveis e orgânicas (Pronunciamento do prof. Raymundo Moniz de Aragão apud ATCON (1966. p.1).

Em seu livro/relatório “Rumo a Reforma Estrutural da Universidade Brasileira” de 1966, editado pelo Ministério da Educação e Cultura (Diretoria do Ensino Superior),

o professor grego, naturalizado estadunidense Rudolph Philippi Atcon (1921-1925)²⁰³ realizou-se um estudo, entre junho e setembro de 1965, com intuito de buscar informações que subjazessem às necessidades que, segundo a seu ver, seriam fundamentais para que o tão desejado desenvolvimento pudesse ser garantido através da educação:

[...] Necessitamos de um marco, dentro do qual seja possível comparar as realidades encontradas no campo universitário brasileiro, para medir a conveniência ou não de manter, abolir ou modificar suas organizações, facilidades e serviços e para analisar com critérios fundamentados os planejamentos já propostos para sua melhoria. Bem pode ser que, das categorias a serem propostas, uma ou outra não condiga com os conceitos, desejos ou planos do país, exigindo sua reformulação, para melhor adaptá-la à realidade brasileira. Mas, em geral, cabe-nos salientar que as categorias a serem analisadas são as categorias da reformulação universitária do nosso século e, como princípios, válidos em qualquer sociedade contemporânea. Assunto inteiramente diferente é sua adaptação a cada caso institucional, a qual, não só no caso brasileiro, mas em todos, deve ser abordada na fase da programação de implementações, e uma vez que os princípios filosóficos já estejam definidos e aceitos pelos órgãos competentes da nação [...] (ATCON, 1966. p. 1).

Esse estudo sobre as condições das universidades brasileiras, embora tenha sido desenvolvido a partir das prerrogativas políticas, a nosso ver, em princípio, se nos pareceu ‘conveniente’ às supostas necessidades estruturais das instituições de ensino brasileiras. Necessidades ‘criadas’ pela ditadura e os seus intelectuais à frente das instâncias de poder no MEC. Isto porque o Brasil estava sob a perspectiva dos impactos causados pelas interferências dos movimentos institucionais estadunidenses que apresentavam, como possibilidade de desenvolvimento, a necessidade de se constituir, nas universidades, currículos que amparassem cursos que promovessem especialidades profissionais, e que essas pudessem atender as demandas da, então, chamada ‘moderna’

²⁰³ Segundo a prof. Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, Atcon chegou ao Brasil antes da década de 1960, em um período marcado pelos acordos entre o Governo brasileiro e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Trabalhou com Anísio Teixeira na organização da CAPES e também como subdiretor do Programa Universitário, no período de 1953 a 1956. Sua esfera de atuação extrapolou o Brasil, assessorando a reforma de universidades em países da América Latina, América Central e do Caribe. (FÁVERO, 1991, p. 11). Visitou as seguintes instituições: UFPA, UFC, UFRN, UFPB, UFPE, UFBA, UFMG, UFSC, UFRJ, UFSM, UFRS e PUC/RS. (FÁVERO, 1991, p. 10). Obs.: Ressalve-se que o Prof. Raymundo Augusto de Castro Moniz, era médico e foi ministro da Educação e Cultura em 1966; foi, também, professor e pesquisador do Instituto de Biofísica da UFRJ e se tornou reitor e professor emérito da mesma universidade entre 1966 e 1969. www.biblioteca.digital.fgv.br/index.php?article

²⁰³ Penso que essa tenha sido a prerrogativa fundamental do Decreto Lei 62937 de 2 de julho

industrialização²⁰⁴, bem como seria, pela universidade, possível, também, atender, de a partir desses novos currículos, maneira ampla, através de projetos e estágios, por exemplo, toda comunidade universitária e do entorno.

É nesse contexto que a escolha de Atcon tem origem na competência de reorganização universitária, haja vista sua atuação quando assessorou o Conselho de Reitores da República Federal Alemã²⁰⁵, para o qual elaborou um compêndio de orientações para reestruturação universitária, foi indicado pelo governo brasileiro, através Diretoria do Ensino Superior (DES), do Ministério da Educação e Cultura, para avaliar a estrutura administrativa e da de pessoal da universidade brasileira, pois, segundo alguns relatos de professores e reitores, conforme relatório Atcon (1966), a precariedade das instalações, por exemplo, parecia presidir grande parte da situação. Para tanto, Atcon, depois de visitar algumas universidades – UFPA, UFC, UFRN, UFPB, UFPE, UFBA, UFMG, UFSC, UFRJ, UFSM, UFRS e PUC/RS –, enumerou alguns elementos, que, a seu ver, deveriam ser observados com cuidado para que, de fato, a ‘reforma universitária’ fosse abrangente (FÁVERO, 1991, p. 10).

Em sua análise, Atcon (1966) considerou, pelo menos, dez aspectos que seriam fundamentais para que a universidade brasileira pudesse ser vista como uma instituição que garantisse ao povo condições de uma formação, a contento, com as prerrogativas sociais, científicas e tecnológicas que, em princípio, foram vistas como necessárias para o desenvolvimento social. São eles: o aspecto quantitativo; qualitativo; econômico; a não correspondência entre conhecimento, título e profissão; o aspecto educativo; o tempo; a missão e o objetivo da universidade; a tarefa da universidade; a reformulação institucional e o centro universitário.

Esses aspectos foram apresentados como temas das conferências do Conselho de Ensino Superior nas Repúblicas Americanas²⁰⁶ - de modo geral, o CHEAR, seguia as

²⁰⁴ Penso que essa tenha sido a prerrogativa fundamental do Decreto Lei 62937 de 2 de julho de 1968, assinado pelo presidente da República General Arthur da Costa e Silva: conforme Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/7/1968, Página 5481 (Publicação Original).

²⁰⁵ Conforme pronunciamento do prof. Raymundo Augusto de Castro Moniz de Aragão – ATCON (1966, p.1).

²⁰⁶ Deve-se mencionar que, segundo o relatório da VI Conferência do Institute International de 1964, exposto pelo seu presidente Kenneth Holland, em fevereiro de 1965, registra que a partir daquele ano, todas as conferências do Institute International of Education seriam conhecidas como Conferências do Conselho de Ensino Superior nas Repúblicas Americanas: Relatório da Reunião Anual do Institute International of Education (INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION ANNUAL REPORT, 1965. p. 7).

determinações do Institute International of Education e que estavam manifestas nos relatórios de 1959, 1960, 1961, 1962, 1964, 1965 e 1967 – e mencionadas por Gouvêa (2018. p. 200).

Fávero (2006) também nos aclara ter havido, na reforma de 1968, a possibilidade de incorporação, em suas disposições legais, de algumas recomendações propostas pelo relatório de Atcon tais como desempenho e eficiência, criação de centros de estudos básicos, princípios de autonomia e autoridade, noções de produtividade, gestão e técnica de administração de processos, bem como regime de trabalho docente. No entanto, há de se convir que esses pressupostos exigiriam articulações políticas para que o empenho da reforma universitária fosse bem sucedido, segundo as diretrizes emanadas do Estado de arbítrio.

[...] No documento Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira, editado pelo MEC em 1966, o consultor americano faz sugestões e recomendações que, no seu entender, tornariam possível a adequação do ensino superior e das instituições universitárias às necessidades do país. O projeto da Reforma Universitária incorpora algumas das propostas do Plano Atcon, como: defesa dos princípios de autonomia e autoridade; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; criação de centro de estudos básicos. Entre as propostas e recomendações feitas por Atcon encontra-se a criação de um conselho de reitores das universidades brasileiras. Este não deveria confundir-se com o Fórum de Reitores, já existente [...] (FÁVERO, 2006. p. 31).

A ressalva que se deve fazer, no entanto, a nosso ver, é que no Brasil toda essa consultoria apresentada pelo prof. Atcon, que se perpetuou no que chamamos ‘Plano Atcon’, publicado pelo Ministério de Educação e Cultura e editado pela Diretoria do Ensino Superior em 1966, segundo Zandavalli (2009), teve como sustentação um trabalho apresentado na Universidade de Princeton, em 1958, sob o tema “Outline of a proposal for US policy concentration in Latin América on university reorganization and economic integration” e que foi publicado em 1963, como artigo, na revista ‘The Latin American University’ e editado pela United States Agency for International Development (USAID). Nesse sentido, entende-se que, provavelmente, as prerrogativas que sustentaram as possíveis recomendações à Reforma do Ensino Superior no Brasil, através da Lei 5540/68, tenham sido elaboradas por um complexo orgânico institucional presidido pelo Institute International of Education, do qual a USAID fazia parte.

[...] A). Integração: o êxito final (de nossas tarefas) depende de uma focalização sócio-econômica e educacional perante a América Latina. Por esta razão devemos criar imediatamente uma Cepal educacional para coordenar os estudos e os programas de ação como a Cepal econômica que já funciona. Este organismo educacional de alto nível deve estar qualificado e autorizado para: a.a) desenvolver uma filosofia educacional para o continente; a.b) organizar e manter estatísticas educacionais dignas de confiança; a.c) estabelecer programas de ação educacional e para todos os países; a.d) dar prioridade máxima a todas as questões educacionais e obter os meios financeiros para operacionalizar tal política; a.e) criar e manter um serviço de consultoria para as universidades latino-americanas. B) Educação superior: o desenvolvimento sócio-econômico de uma comunidade tem relação direta com o seu desenvolvimento educativo, mas na América Latina espera-se que a educação superior promova o progresso continental. Para tanto, a criação de um serviço de consultoria para as universidades deve ter a máxima prioridade. C) A universidade: a universidade latino-americana deve consolidar sua autonomia e adquirir um grau maior de independência real. O melhor sistema legal para alcançar este grau de liberdade é a transformação da universidade estatal em uma fundação privada. D) Reforma administrativa: d.a) centralização da administração universitária, conferindo a uma secretaria geral todas as questões administrativas da universidade e criando pessoal administrativo novo, convenientemente adaptado a essa finalidade; d.b) desvinculação de todo o pessoal universitário de normas, regulamentos e limitações de salário que regem o serviço público; d.c) realização de contratos pessoais com todos os membros do pessoal administrativo e docente da universidade; d) estabelecimento de arquivo central de pessoal; e) criação de uma carreira universitária; f) eliminação da interferência estudantil na administração. E) Reforma fiscal: e.a) promoção da independência financeira, ao conseguir que cada universidade disponha de subsídios globais anuais, semelhante ao sistema inglês e sem restrições; e.b) liberação de qualquer fiscalização estatal indevida; e.c) revisão de certas políticas e estabelecimento de um número limitado de categorias fixas, tais como salário, material [...] além de um controle realmente efetivo; e.d) colocação do ensino superior em bases rentáveis, cobrando matrículas crescentes durante o período de dez anos [...] (ATCON, 1963. p. 144-154 apud FÁVERO, 1991. p. 21-22 e ZANDAVALLI, 2009. p. 388, 389).

Ainda, segundo Atcon (1966), de maneira geral, alguns outros aspectos sociais no Brasil deveriam ser considerados relevantes pela universidade brasileira, como, por exemplo, o crescimento populacional que, naquele momento, aumentava gradativamente²⁰⁷ e que por isso a própria universidade deveria se preocupar, institucionalmente, em desenvolver programas de acessibilidade que pudessem

²⁰⁷ Essa temática foi apresentada como parte integrante da pauta da nona Conferência anual do Conselho de Ensino Superior nas Repúblicas Americanas aconteceu em Viña del Mar no Chile, segundo o relatório do Institute International of Educacion de 1967.

assegurar um maior número de vagas aos candidatos pretendentes, bem como cuidar da manutenção dessas vagas que, segundo Atcon (1966), deveriam ser estabelecidas e distribuídas por uma reformulação dos programas e dos currículos pelos quais se estabeleceria um aumento de vagas. Ademais, segundo Atcon (1966), essa seria uma das formas que possibilitaria um maior acesso da população aos ‘campi’ universitários.

Assim, a trajetória de Atcon, nessa empreitada ‘consultora’ e pela qual, penso, se constituiu elementos produtores de uma consciência coletiva de gestores, apontava para uma condição de gestão apropriada às condições já pensadas e disponibilizadas para execução desde 1958 no âmbito do CHEAR.

Outra ressalva, a nosso ver, que deve ser feita, é que todo esse levantamento, que vinha se consubstanciando entre o Institute International of Education, representado pelo CHEAR desde a década de 1950, e os demais organismos estadunidenses e internacionais, foi pragmatizado²⁰⁸ em lei para que todo o projeto da reforma educacional do Ensino Superior tivesse sucesso. A ‘ação pragmática’, nesse sentido, seria a aprovação das sugestões apuradas por aquele levantamento. Para tanto, em 1966, aos 30 dias do mês de abril, fundava-se o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, também conhecido como CRUB²⁰⁹, e que foi reconhecido como entidade de utilidade pública, seis anos depois de sua fundação, através do Decreto 70.904 de 31 de julho de 1972.

O interessante é que a fundação do CRUB, que contava, à época, com 29 reitores na sua formação original, não tinha o prof. Atcon como membro, mas foi, segundo Fávero (2006), o seu primeiro secretário-geral entre 1966 e 1968 em mais uma intervenção do governo federal. A nosso ver, nesse período importante da história da educação brasileira, o CRUB foi de importância ‘capital’ na campanha da ‘reforma’ do ensino superior no Brasil para o MEC, posto que sua função foi estratégica para o êxito dessa empreitada: intercambiou uma relação entre os reitores, em busca de uma integração entre todas as universidades brasileiras. Nesse sentido, penso, essa inter-relação promoveria quatro situações emblemáticas: a restauração dos ‘ideais democráticos’ – articulados na América Latina, pela política estadunidense, a partir de 1945 – com intuito de construir uma consciência coletiva de que a Democracia,

²⁰⁸ Pragmatismo, no corpo do texto, está relacionado à maneira prática de se estabelecer – grifo meu.

²⁰⁹ Criado em 30 de abril de 1966, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) foi concebido para promover o intercâmbio e a cooperação entre as universidades brasileiras. Conforme: <http://www.crub.org.br/home-example-5/>.

‘vitoriosa na IIª Guerra’, seria o ambiente político ideal para o progresso de maneira ‘generalizada’ e, com isso, qualquer outro campo de conhecimento político seria desprezível; a presunção de obter, da opinião pública apoio ao governo civil-militar, posto que em estando a reforma das estruturas universitárias num ambiente político ‘resguardado’ e em ‘ordem’, assim, este ambiente político pudesse ser visto como um governo comprometido com o desenvolvimento de todos os segmentos da sociedade brasileira, mormente com a educação que seria, em princípio, a nova condição de ajustes das condições econômicas e da ‘justiça social’; a construção do pensamento que combateria a ‘saga comunista que, já havia destruído’ a Democracia em Cuba, e por último, empreendeu empenho para redução do poder do Conselho Federal de Educação.

[...] Os ideais e objetivos que aqueles primeiros reitores estabeleceram para a criação do CRUB, foram arduamente perseguidos e edificados ao longo de cinco décadas. Esses ideais dos primórdios tem uma incrível atualidade. O Conselho de Reitores visava: articular e consolidar o Ensino Superior no Brasil; pensar estrategicamente o sistema universitário no seu todo e propor medidas para o seu pleno desenvolvimento; promover o intercâmbio e a cooperação entre todas as universidades; e levar a que todas as instituições de Educação Superior contribuíssem eficazmente para o desenvolvimento nacional. O compromisso do Conselho de Reitores com o Brasil e o povo brasileiro o levou a lutar pelos direitos democráticos, pela autonomia universitária das universidades e pela reforma universitária. Após uma longa e difícil travessia pelo regime militar, as universidades brasileiras cresceram em maturidade institucional, firmaram-se como liderança nacional e tiveram voz decidida na constituinte. Daí se ter assegurado, em 1988, na Constituição Brasileira, a ampla autonomia às universidades brasileiras [...] (CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras).

Deve-se ressaltar, no entanto, que o Conselho de Reitores, mesmo sendo uma entidade que representava em tese, os demais reitores das universidades, bem como as próprias universidades públicas do Brasil, teve sua condição de atuação especificada, como esperado por um governo arbitrário, pelos menos naquele momento. Isto porque, em 1967, por Decreto Lei 6024 de 29 de dezembro de 1967, o presidente da República Gal. Arthur da Costa e Silva, instituiu uma comissão especial sob o comando e orientação do, então, coronel Carlos de Meira Mattos²¹⁰.

²¹⁰ Carlos de Meira Matos nasceu em São Carlos (SP) no dia 23 de julho de 1913, filho de Liberato de Matos e de Benedita de Meira Matos [...]. No Rio de Janeiro, então Distrito Federal, ingressou, em março de 1933, na Escola Militar do Realengo, sendo declarado aspirante-a-oficial da arma de infantaria em janeiro de 1935. Em setembro seguinte foi promovido a segundo-tenente e em setembro de 1937 a

As atribuições dessa comissão²¹¹, diferentemente do CRUB, que foi atuante em outro segmento do espectro ‘reformista’, cuidariam, em princípio, do estabelecimento da ordem nas atividades estudantis e na consubstanciação das diretrizes e autoridades que ‘municipariam’ o chamado ‘grupo de trabalho’, quando da construção dos programas e currículos da reforma do ensino superior.

[...] Em fins de 1967, preocupado com a “subversão estudantil”, o Governo cria, por meio do Decreto nº 62.024, comissão especial, presidida pelo General Meira Mattos, com as finalidades de: “a) emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado”. Do relatório final dessa Comissão, algumas recomendações também vão ser absorvidas pelo Projeto de Reforma Universitária: fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e

primeiro-tenente. Instrutor da mesma escola de 1940 a 1941, em setembro de 1942 foi promovido a capitão [...]. Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), integrou o estado-maior da Força Expedicionária Brasileira (FEB) que, sob o comando do general-de-divisão João Batista Mascarenhas de Moraes, participou em 1944 da campanha aliada contra as potências nazi-fascistas na Itália [...]. Em 1948 concluiu o curso da Escola de Estado-Maior [...]. Promovido a major em agosto de 1951, em 1953 tornou-se instrutor da Escola de Estado-Maior, função que desempenhou até 1954, quando foi nomeado adido militar do Brasil na Bolívia. Em 1955 e 1956, respectivamente, deixou de escrever para os dois jornais cariocas [...]. De volta ao Brasil em 1957, em abril desse mesmo ano foi promovido a tenente-coronel e em 1958 serviu novamente como instrutor, já da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército [...] Em 31 de março de 1964 depôs o presidente João Goulart, tendo marchado com suas tropas para Brasília. Ainda em novembro de 1964 o presidente da República, marechal Humberto Castelo Branco, decretou intervenção federal [...] Com o apoio de tropas de terra e ar, em 26 de novembro Meira Matos assumiu a chefia do governo estadual como interventor federal. Permanecendo no cargo até 23 de janeiro do ano seguinte, quando foi substituído pelo marechal Emílio Ribas, eleito governador pela Assembleia Legislativa goiana [...]. Deixando a interventoria, foi designado subchefe do Gabinete Militar da Presidência da República, chefiado pelo general Ernesto Geisel. Em maio de 1965, através do subsecretário de Estado norte-americano, o presidente Lyndon Johnson negociou com o Brasil o envio de tropas brasileiras à República Dominicana, integrando um contingente de paz interamericano, criado em 6 de maio pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Ainda em outubro, o presidente da República, com base no Ato Institucional nº 2 (27/10/1965), cassou o mandato de seis deputados federais [...]. Em 1967 Meira Matos fez o curso da Escola Superior de Guerra (ESG) e ocupou, na própria ESG, o cargo de adjunto da Divisão de Assuntos Militares. Nesse mesmo ano, irromperam grandes manifestações de estudantes nas principais cidades do país, contra as condições de ensino. O presidente Artur da Costa e Silva, por decreto de dezembro de 1967, instituiu uma comissão especial no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), para esta emitir parecer sobre as reivindicações e atividades estudantis. Conforme: <http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-biografico/carlos-de-meira-matos>.

²¹¹ A comissão foi presidida pelo general (alguns autores o tratam como coronel) Carlos Meira Matos, do corpo permanente da Escola Superior de Guerra. Os outros membros eram: Hélio de Sousa Gomes, diretor da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Jorge Boaventura de Sousa e Silva, diretor-geral do Departamento Nacional de Educação, Afonso Carlos Agapito, promotor público e coronel-aviador, e Valdir de Vasconcelos, secretário-geral do Conselho de Segurança Nacional. Disponível em (<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/relatorio-meira-matos>: acesso em 02/11/2020).

administrativos. Com a proposta de fortalecer o princípio de autoridade dentro das instituições de ensino, pretendiam Meira Mattos e os membros da Comissão instaurar no meio universitário o recurso da intimidação e da repressão. Tal recurso é implementado plenamente com a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, e com o Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definem infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares e as respectivas medidas punitivas a serem adotadas nos diversos casos [...].²¹²

O interessante, no entanto, é que essa comissão, ‘chefiada’ pelo coronel Meira Mattos, foi composta por autoridades educacionais e estas, juntamente com um especialista em leis, bem como outro militar de alta patente, depois de reunir seus membros entre os dias 11 de janeiro e 8 de abril de 1968 apresentou, através de um relatório pelo qual algumas possíveis situações, entendidas como problemas, foram expostas, para que fossem resolvidas e alteradas, imediatamente, tanto na educação básica, quanto no ensino superior.

Assim, esse relatório²¹³ publicou referenciais de inadequações estruturais entre a administração das instituições escolares em relação à proposta educacional nos dois níveis de formação e no Ministério da Educação e Cultura. Nesse sentido, considerou-se que havia uma crise de autoridade instalada no sistema educacional. O relatório, também, apontou certa incoerência em relação ao que os professores ‘percebiam’ como remuneração, a partir da cátedra atribuída, e a liberdade de atuação docente. Isto porque, em princípio, a cátedra gerava certos privilégios, mormente no âmbito do sistema jurídico. Nesse sentido, entendeu-se ser necessária a “substituição do sistema de cátedras pelo sistema departamental, bem como a adoção do sistema de créditos” (ROTHEN, 2008. p. 456).

Outra situação apontada no relatório foi a falta de política que propusesse acessibilidade ampla ao ensino superior. Para tanto, o relatório sugeriu um maior controle, bem como uma rigorosa fiscalização na aplicação dos recursos públicos para que houvesse ampliação de vagas. Deve-se, ainda, ressaltar que a universidade,

²¹² <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/relatorio-meira-matos>).

²¹³ Idem. (<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/relatorio-meira-matos>: acesso em 02/11/2020).

segundo o relatório, em sua estrutura administrativa contava com o pressuposto burocrático e que, por isso, a lentidão e a desordem, possivelmente, facilitavam a constituição de lideranças estudantis descomprometidas com a ‘Democracia’.

Entende-se, então, que essas considerações, apontadas pelo relatório ‘Meira Mattos de 1967’ sugeriram uma ‘reforma ampla’ da educação, em nível, do ensino superior propondo algumas medidas que, a seu ver, ajustariam o ambiente educacional às proposições apontadas por Atcon em 1966:

[...] A redução dos poderes do Conselho Federal de Educação, a nomeação de diretores de faculdades e reitores das universidades federais pelo presidente da República, sem levar em conta as listas tríplices dos órgãos colegiados, e a limitação da autonomia universitária. O Relatório Meira Matos, entregue oficialmente ao ministro Tarso Dutra em 13 de maio de 1968 e divulgado três meses depois, condicionou as atividades do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, instituído em julho desse ano [...] ([HTTP://WWW.FGV.BR/CPDOC/ACERVO/DICIONARIOS/VERB ETETEMATICO/RELATORIO-MEIRA-MATOS](http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verb-etematico/relatorio-meira-matos):).

Penso que se deva ressaltar apenas como informação relevante nesta parte do texto, que o CFE – Conselho Federal de Educação²¹⁴ constituído em 1961 pela Lei 4024/61 em seu 8º parágrafo – não foi dissolvido pelo governo civil-militar e, nesse sentido, entende-se que esse Conselho desempenhou um papel importante para o evento da reforma do ensino superior em 1968.

Segundo Rothen (2008), o CFE a partir de 1966, por exemplo, mesmo com suas atribuições restritas, não constituiu qualquer norma legal sobre educação, no entanto, propusera modelos educacionais mediante doutrinas, e estas se configurariam como elementos que permitiriam ao próprio Conselho poderes de interpretação de textos relacionados diretamente com educação e, em caso de deficiência e omissões dos textos legais, o poder de solucionar questões lhe foi cabido, caso os textos legais não fornecessem elementos suficientes para sua aprovação. O que se entende, nesse sentido,

²¹⁴ Deve-se mencionar que antes do Conselho Federal de Educação, outros órgãos existiram com funções semelhantes tais como: Conselho Diretor de Instrução Primária e Secundária, reestruturado pelo Decreto no 981, de 8 de novembro de 1890; Conselho de Instrução Superior criado pelo Decreto no 1.232-G, de 02 de janeiro de 1891; Conselho Superior de Ensino, criado pelo Decreto no 8.659, de 05 de abril de 1911, e reformulado a 18 de março de 1915; Conselho Nacional de Instrução, criado pela Lei no 4.632, de 06 de janeiro de 1923; Conselho Nacional de Ensino, criado pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, e Conselho Nacional de Educação, instituído a 11 de abril de 1931, pelo Decreto no 19.850 (1982, p.15. Disponível: <http://rothen.pro.br/site/wpcontent/uploads/2017/10/07capitulo2reformauniversitari-oeoconselhofederaldeeducacao58579.pdf>. Consulta em 06/11/2020.

é que o Conselho Federal de Educação participou, diretamente, de todo arcabouço que formularia a reforma do ensino superior de 1968²¹⁵.

A nosso ver, todas essas condições contribuíram para que a década de 1960 não terminasse sem que uma nova estrutura educacional de formação superior se estabelecesse. Isto porque, as propostas do Decreto Lei 252/67, assinado pelo presidente da República Mal. Humberto de Alencar Castelo Branco (1897-1967), apoiado pelo Ato Institucional nº 4, em princípio, estabelecia, em tese, que dissolveria o movimento estudantil, em represália aos seus atos políticos que, nas ruas, reivindicavam soluções para os problemas que as universidades públicas estavam enfrentando; em segundo lugar, penso, para responder também, politicamente, ao movimento estudantil, que reivindicava, entre outras soluções, “rompimento do acordo MEC/USAID²¹⁶; revogação da Lei Suplicy, nº 4. 464, de 09.11.1964, lei esta que substituíra a UNE – União Nacional de Estudantes, por diretório” (CUNHA, 2007. p. 55).

[...] A denominação MEC- USAID é composta pela fusão das siglas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da United States Agency for International Development (USAID). O acordo MEC-USAID foi concebido como uma ação para a efetiva modernização do modelo educacional brasileiro. Assinado em 10 de junho de 1966, foi denominado de “Acordo MEC-USAID de Assessoria para a Modernização da Administração Universitária”. Porém, alguns meses depois o acordo foi revisto e renomeado como “Acordo MEC-USAID de Assessoria do Planejamento do Ensino Superior”. A intervenção da USAID foi concebida como uma estratégia de hegemonia na América Latina que a se processou de forma integrada em diferentes áreas e segundo três linhas de atuação: [...] assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares [...] (FÁVERO, 2006, p.30).

Segundo Cunha (2007), por conta de todo essa agitação provocada pelo movimento estudantil que exigia soluções e resoluções às graves situações das

²¹⁵ A participação do CFE aconteceu em dois momentos definidos na formulação da legislação do ensino superior: o primeiro tem a ver com a elaboração do decreto lei 53/66 e 252/67 que reformularam as estruturas das universidades federais; e o segundo, na efetiva participação no Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) que elaborou anteprojetos de legislação que constituíram o marco legal da Reforma Universitária. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008.(ROTHEN. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008).

²¹⁶ Os Convênios celebrados entre o Ministério da Educação e Cultura e organismos internacionais – Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000642.pdf>.-). Acesso em: 06/11/2020.

universidades, o governo civil-militar decidiu instituir, no MEC, em 2 de julho de 1968, através do decreto 62937, o GTRU – Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária.

Composto por 11 membros, a partir de intelectuais e pessoas com referências religiosas e políticas, o ‘Grupo de Trabalho’, designado para estudar a reforma do ensino superior, bem como das universidades brasileiras tinha como finalidade elaborar parâmetros que proporcionariam eficiência, a modernização e flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos com excelência. Para tanto, o ‘GT’ foi composto da seguinte forma: presidente, Paulo de Tarso Morais Dutra, Antonio Moreira Couceiro, Fernando Bastos de Ávila, Fernando Ribeiro do Val, João Carlos Moreira Bessa, João Lyra Filho, João Paulo dos Reis Velloso, Newton Sucupira, Paulo Bouças, Roque Spencer Maciel de Barros e Valnir Chagas.

[...] Outro decreto presidencial, assinado no mesmo dia (mas sem número), designou os membros do Grupo de Trabalho. Eram eles: Paulo de Tarso Morais Dutra, deputado federal pelo Rio Grande do Sul e ministro da Educação (presidente do GT); Antonio Moreira Couceiro, professor na Universidade Federal do Rio de Janeiro e presidente do Conselho Nacional de Pesquisas; padre Fernando Bastos de Ávila, vice-reitor da PUC-Rj e assessor da Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas; João Lyra Filho, reitor da Universidade do Estado da Guanabara; João Paulo dos Reis Velloso, representante do ministro do Planejamento e mais tarde ministro ele mesmo; Fernando Ribeiro do Val, ministro interino da Fazenda; Roque Spencer Maciel de Barros, catedrático da Universidade de São Paulo, membro relator da Comissão de Reestruturação da USP, que havia apresentado seu Memorial na semana anterior; Newton Sucupira, ex-professor, ex-diretor de faculdade e ex-reitor da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Conselho Federal de Educação; Valnir Chagas, ex-professor e ex-reitor da Universidade Federal do Ceará, membro do Conselho Federal de Educação; João Carlos Moreira Bessa, presidente do Diretório Central de Estudantes da PUC/RJ e Paulo Possas, aluno da Escola de Engenharia da UFRJ, indicado pelo vigário-geral do Rio de Janeiro, José de Castro Pinto e pelo Mudes²¹⁷ [...] (CUNHA, 2007. p. 220).

Deve-se ressaltar, no entanto, dois agravantes: o primeiro foi que o Parlamento brasileiro teve um representante, nomeado às vésperas da primeira reunião do GT para que este participasse das reuniões: o deputado federal Haroldo Leon Perez; o segundo

²¹⁷ Mudes, conforme citação de Cunha refere-se ao Movimento Universitário para o Desenvolvimento Econômico e Social – Entidade criada pelos empresários para a promoção de estágios de estudantes, entre outras finalidades.

foi que os estudantes, indicados para participarem do GT, declinaram e não compareceram²¹⁸.

O que se mostrou surpreendente, também, foi o clima de urgência que demandou a reforma universitária de 1968, haja vista, segundo Cunha (2007), a primeira reunião do GTRU aconteceu no dia 10 de julho de 1968. Portanto, 08 dias após a sua constituição. Diante desse clima de urgência, o clima nas ruas de algumas capitais passou a ser de repulsa à participação, indireta, dos organismos e fundações internacionais, bem como a ilegitimidade do Grupo de Trabalho instituído pelo governo.

[...] No início de 1968, o movimento estudantil articulado tomou as ruas e exigiu do governo providências para a resolução dos graves problemas das universidades. Em resposta, foi formado o Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU), composto por membros do Conselho Federal de Educação (CFE) e por professores universitários. O GTRU deveria formular soluções emergenciais para a denominada crise na universidade, como o estudo da reforma da universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país [...] As principais questões levantadas pelo Relatório do GTRU foram: a organização das universidades baseadas no modelo das faculdades tradicionais; a expansão das instituições de ensino superior pautadas na mera multiplicação de unidades de ensino; a incapacidade do sistema universitário em cultivar a investigação científica e tecnológica devido à rigidez de seus quadros e as formas acadêmicas clássicas, e, a ausência de flexibilidade para diversificar a universidade em consonância com as necessidades do mercado de trabalho cada vez mais diferenciado. Com efeito, considerava que a (...) universidade se expandiu, mas em seu cerne, permanece a mesma estrutura anacrônica a entrar o processo de desenvolvimento e os germes da inovação. (FÁVERO, 2006, p. 33, 34).

Deve-se ressaltar que o IIE, em seu relatório anual de 1969, em comemoração aos seus 50 anos de existência e legado, através de seu presidente Kenneth Holland, foi mencionado a necessidade de haver um investimento amplo na formação de mão de obra e essa condição se mostrava urgente, posto que o progresso da educação em favor do ser humano e da estabilidade internacional dependia da internacionalização da educação.

²¹⁸ Fonte: Relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), Brasília, setembro de 1968. (CUNHA, 2007. p. 220)

[...] Os 50 anos desde que o IIE foi fundado em 1919 testemunharam mudanças mais radicais na condição humana do que qualquer outro meio século na história. Por um lado, o número de seres humanos na Terra dobrou. Por outro lado, dizem os cientistas, o homem acrescentou mais à soma de seu conhecimento em ciência e tecnologia desde o início deste século do que em todos os milênios anteriores. Durante esse período, o homem deu seu primeiro passo em outro corpo na galáxia. Ele também descobriu que suas habilidades recém-aperfeiçoadas em mover, queimar, minerar, aproveitar, represar, fracionar e pavimentar as substâncias de seu próprio planeta poderiam, no final, destruí-lo. À medida que o mundo entra no último terço deste século, ele se move, aparentemente inexoravelmente, em direção a um confronto final com os problemas que ameaçam todas as nações, independentemente de sua posição: o crescimento populacional e a necessidade concomitante de alimentos; o crescimento desenfreado das cidades; poluição, para citar alguns - e sempre o espectro sempre presente de guerra. Nesta era de mudanças cada vez mais aceleradas, quando, no julgamento de muitos, o tempo está se esgotando, os meios devem ser encontrados, e rapidamente, para lidar com esses problemas. Na Educação Superior, é nossa preocupação encontrar maneiras novas e mais eficazes de empregar os recursos da educação internacional nesta tarefa. Dedicamos grande parte do nosso ano de 50 anos para analisar as necessidades educacionais do futuro e para reexaminar nossos objetivos e programas. É um exercício que recomendamos a outros. Muitas vezes, o resultado de tal exame será uma redefinição de propósitos [...] Nosso objetivo é, de fato, tornar nossos programas relevantes. Começamos como descreve este relatório, concentrando-nos nas necessidades das cidades em todo o mundo e sobre as necessidades educacionais especiais das minorias étnicas dos EUA. Um objetivo da educação internacional permanece inalterado - aumentar a boa vontade e o entendimento entre os homens e as nações. Isto é não menos importante do que nunca. É mais urgente do que nunca. Aqueles que acreditam na educação internacional continuam preocupados com a redução do apoio financeiro nos últimos anos. Poucos os investimentos rendem mais em progresso humano e estabilidade internacional do que em educação internacional. É de se esperar que estes investimentos aumentarão muito no próximo ano. Enquanto isso, o IIE é grato às agências governamentais, instituições educacionais, fundações, corporações e indivíduos cujo apoio torna seu trabalho possível (RELATÓRIO DA REUNIÃO ANUAL DO INSTITUTE INTERNATIONAL OF EDUCATION 1969. p. 7).

A nosso ver, a manifestação apresentada pela direção do IIE, através do relatório em 1969, deixa claro que desde sua organização e como representante de Estado dos Estados Unidos, a partir de 1946 (GOUVÊA, 2018. p. 37), vinha trabalhando a possibilidade de estabelecer um campo político favorável entre as repúblicas no mundo, mormente na América Latina, que pudesse favorecer o empreendimento proposto pela política expansionista estadunidense. Esse campo, em um determinado momento da história, foi a Educação. À época, os Estados Unidos se tornaram o modelo de

sociedade e entenderam que pela educação poderiam (não sei se retribuir, pagar ou concretizar todo o plano de dominação capitalista desenvolvido pelos empreendedores estadunidenses) construir uma consciência social que pudesse se ancorar na ideia da eficiência, especialização e boa vontade como elementos imprescindíveis para a formação do indivíduo moderno da sociedade moderna.

Para melhor compreensão de todas essas proposituras, pacientemente desenvolvidas, penso, pelo IIE, apresentaremos algumas referências, ou recomendações propostas por esse instituto que, nas Conferências promovidas pelo Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas, foram, a nosso ver, os prováveis instrumentos, sinalizados pelo GTRU, que contribuíram para a reforma do ensino superior no Brasil, através da Lei 5540 de 28 de novembro de 1968.

Em princípio, julgamos importante referenciar algumas indicações ajuizadas pelo Institute International of Education (IIE); Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas (CHEAR); Relatório Atcon (RA) de 1966; CRUB e pela ‘Comissão’ Meira Mattos (CMM) e que foram acolhidas pelo Grupo de Trabalho constituído para a Reforma Universitária (GTRU) e que se tornaram, penso, imprescindíveis, na constituição da Lei 5540/68, que tratou da reforma universitária no Brasil em 1968:

3.1.1. A ontologia da Lei 5540/68:

IIE – O modelo proposto para o ensino superior brasileiro, pelos Estados Unidos, através do Institute International of Education, em princípio, supunha a possibilidade de uma educação voltada para o ‘progresso’, com metodologias positivistas, a partir de uma formação técnica e especializada e, em assim sendo, o Conselho Federal de Educação seria imprescindível para garantir, penso, a implementação das propostas educacionais apresentadas, no decorrer da década de 1960, pelo Institute International of Education, através do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas. (Relatório da Reunião Anual do Institute International of Education: 1959. p. 7 e 14; 1961. p. 2-4; 1963. p. 11; 1965. p. 11).

GTRU – “[...] a reforma há de ser primeiramente encaminhada em função do duplo papel que a universidade está chamada a desempenhar como pré-investimento no esforço de desenvolvimento do país. Essa ideia de desenvolvimento aqui esposada

define o processo racional de construção da nova sociedade através da transformação global e qualitativa de suas estruturas, visando à promoção do homem na plenitude de suas dimensões. O desenvolvimento, como categoria de totalidade, embora tenha como suposto fundamental o progresso econômico, objetiva a realização de todos os valores humanos numa hierarquia de meios e fins. Dentre deste. concepção integrada, se situa a Universidade como um dos fatores essenciais [...]” (Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária – D.O: seção/parte 1. p. 2; suplemento, 23 de agosto ao 1968).

Lei 5540/68 – “[...] Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário [...]”;

3.1.2. Em relação à Administração e às decisões administrativas e organizacionais:

IIE – “[...] Reuniões periódicas para investigar os procedimentos da administração do ensino superior [...]”(Relatório do IIE de 1960 e 1963). Em princípio, ainda, faz-se necessário ressaltar que o relatório de 1963 do Institute International of Education relata a importância, também, de outras instituições no desempenho de sedimentação da organização da educação na América Latina. Consta no relatório que “a AACRAO (Associação Americana de Registradores Colegiados e Oficiais de Admissão), bem como a NAFSA (Association of International Educators) foram associações importantíssimas para que houvessem dados estatísticos acerca do ambiente ao qual, pela sugestão de reestruturação educacional [...]”. (Relatório do IIE de 1960 e 1963).

CHEAR – “[...] Administração do Ensino Superior; Administração da universidade; Mudança do conceito de autonomia universitária [...]”. (GOUVÊA, 2018. p. 200).

RA – “[...] A constituição de um Conselho de Reitores e organização de sua Secretaria-Geral em moldes empresariais, para criar um local ecologicamente apropriado para empreender estudos sistemáticos sobre o ensino superior e planejamento ininterrupto [...] (ATCON, 1966. p. 121)”.

CRUB – “[...] Conselho de Reitores instituído como entidade independente em 30 de abril de 1966, porém somente em 31 de julho de 1972 foi reconhecido como entidade de utilidade pública pelo Decreto 70.904 assinado pelo presidente do governo civil militar Emílio G. Médici. Deve-se ressaltar que o CRUB não tem semelhança como o Fórum de reitores instituídos em 1962, independente do fórum universitário criado pela portaria ministerial nº 67 de 27 de fevereiro de 1962 [...]” (FÁVERO, 2006. p. 31);

GTRU – “[...] A Universidade há de realizar-se a partir de uma vontade e de um espírito originários de seu próprio ser, ela não constitui universo emperrado em si mesmo, capaz de se reformar por suas próprias forças como organização social do saber, depende da comunidade que a instituiu, do Estado que assegura sua existência legal e a provê de recursos necessários à execução de suas tarefas [...]” (Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária – D.O: seção/parte 1. p. 2; suplemento, 23 de agosto de 1968).

Lei 5540/68 – “[...] Art. 13 – Na administração superior da universidade haverá órgãos centrais de supervisão do ensino e da pesquisa, com atribuições deliberativas, dos quais devem participar docentes dos vários setores básicos e de formação profissional.

§ 1º A universidade poderá também criar órgãos setoriais, com funções deliberativas e executivas, destinados a coordenar unidades afins para integração de suas atividades.

§ 2º A coordenação didática de cada curso ficará a cargo de um colegiado constituído de representantes das unidades que participem do respectivo ensino [...]”

3.1.3. Em relação à autonomia universitária e à criação e organização de Centros Universitários e Colegiados.

IIE – “[...] Para tanto, as nações latino-americanas deveriam pretender quatro objetivos políticos: a implantação de uma ‘economia moderna’ constituída para respaldar os ‘interesses e as pretensões nacionais’; formar, em centros e institutos universitários profissionais administradores e outros profissionais como biólogos, contadores, médicos, enfermeiras, advogados, agrônomos, engenheiros, tecnólogos; formar professores, especializados em todos os níveis e, principalmente, reformular, currículos

e programas do Ensino Superior [...]”. O relatório ressalva que “[...] o Conselho de Ensino Superior nas Repúblicas Americanas é quem conduz as conferências e planeja, por estratégias, suas atuações – em 1967 com uma participação expressiva dos presidentes e reitores das universidades latino-americanas, estadunidenses, do Canadá, das Índias Ocidentais e da França para discutirem sobre os seguintes temas: a universidade e os problemas do crescimento urbano; o impacto do crescimento populacional na universidade; agricultura, alimentação e a universidade e, sobretudo sobre a administração universitária e a mudança no conceito de autonomia universitária” – [...] (Relatório Anual do Institute International of Education, 1961).

CHEAR – “[...] Administração da Universidade; Mudança do conceito de autonomia universitária [...]” (GOUVÊA, 2018. p. 200).

RA – “[...] A implantação de Centros Universitários de Estudos Gerais nas universidades brasileiras em substituição do seu presente desejo de criar Institutos Centrais, cuja finalidade, ainda não bem compreendida, melhor pode ser atendida pelos propostos Centros. A organização de um “Centro Universitário de Disciplinas Bióticas” na Universidade Federal de Minas Gerais, que reuniria todos os ramos, por tradição chamados "pré-clínicos", numa só unidade à serviço de toda universidade, para a integração do ensino de formação, a criação de carreiras próprias, a ampliação da pesquisa e a promoção de cursos de especialização ou aperfeiçoamento para todo o país [...]” (ATCON, 1966. p. 121).

GTRU – “[...] O objetivo do grupo não é, portanto, fazer a reforma universitária, mas induzi-la, encaminhá-la sob duplo aspecto: de um lado removendo óbices, eliminando pontos de estrangulamento que entravam a dinâmica universitária; doutra parte, proporcionando meios, dotando a instituição de instrumentos idôneos que possibilitem sua auto-realização na linha de uma conciliação difícil, muito necessária, entre o ensino de massa de objetivos práticos e imediatos, e a missão permanente da Universidade, a de constituir o centro criador de ciência e a expressão mais alta da cultura de um povo [...] Do primeiro ponto-de-vista, a reforma tem objetivos práticas e tende a conferir ao

sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, que tem por consequência o aumento de produtividade dos sistemas econômicos. Para tanto impõe-se a metamorfose de uma instituição tradicionalmente acadêmica e socialmente seletiva num centro de investigação científica e tecnológica em condições de assegurar a autonomia da expansão industrial brasileira [...] A Universidade não pode ser a única instância decisória de sua inserção na sociedade. O acesso ao ensino superior, o uso das habilitações profissionais por ele conferidas e o saber e cultura que a Universidade produz, concernem o conjunto de toda a nação, a totalidade das instituições organizadas nos planos econômico, social, cultural e o próprio Estado. Ainda, em sua condição de verdadeiro "poder espiritual", a Universidade só poderá exercer, com eficácia, a sua, "magistratura do espírito" articulando-se, num sistema de influências recíproca, com todos os outros poderes da cultura, incluindo também o Estado [...]” (Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária – D.O: seção/parte 1. p. 2; suplemento, 23 de agosto ao 1968).

Lei 5540/68 – “[...] Art. 13. Na administração superior da universidade, haverá órgãos centrais de supervisão do ensino e da pesquisa, com atribuições deliberativas, dos quais devem participar docentes dos vários setores básicos e de formação profissional.

§ 1º A universidade poderá também criar órgãos setoriais, com funções deliberativas e executivas, destinados a coordenar unidades afins para integração de suas atividades.

§ 2º A coordenação didática de cada curso ficará a cargo de um colegiado, constituído de representantes das unidades que participem do respectivo ensino.

Art. 14. Na forma do respectivo estatuto ou regimento, o colegiado a que esteja afeta a administração superior da universidade ou estabelecimento isolado incluirá entre seus membros, com direito a voz e voto, representantes originários de atividades, categorias ou órgãos distintos de modo que não subsista, necessariamente, a preponderância de professores classificados em determinado nível.

Parágrafo único. Nos órgãos a que se refere este artigo, haverá, obrigatoriamente, representantes da comunidade, incluindo as classes produtoras.

Art. 15. Em cada universidade sob forma de autarquia especial ou estabelecimento isolado de ensino superior, mantido pela União, haverá um Conselho de Curadores, ao qual caberá a fiscalização econômico-financeira.

Parágrafo único. Farão parte do Conselho de Curadores, na proporção de um terço deste, elementos estranhos ao corpo docente e ao discente da universidade ou estabelecimento isolado, entre os quais representantes da indústria, devendo o respectivo estatuto ou regimento dispor sobre sua escolha, mandato e atribuições na esfera de sua competência [...]”.

3.1.4. Em relação as interferência do capital e do poder econômico estrangeiro na Universidade brasileira.

IIIE- “[...] A ‘Reparação’ do Ensino Superior através de organizações, fundações e organismos internacionais [...] esforço de investimento desempenhado por alguns institutos, fundações, universidades públicas e privadas, corporações e representantes de países congressistas da União Pan-americana, alcançou êxito [...]”. (39º Relatório anual do Institute International of Education, 1959. p. 14). Em 1961, “[...] os Estados Unidos, através do Institute International of Education, deveras enpenhado com sua política expansionista, haviam encontrado uma maneira de ‘formar uma consciência’ que, por si, garantiria a valoração dos ‘investimentos’ feitos por todos os organismos econômicos, públicos e privados estadunidenses: a revolução educacional [...]”. (Relatório anual do Institute International of Education, 1961. p. 2)”.

CHEAR – “Recursos alocados para o Ensino Superior; Aumento dos recursos financeiros para o Ensino Superior” (GOUVÊA, 2018. p. 200).

RA – “[...] A concessão de recursos financeiros adicionais à Universidade Federal do Pará, para aliviar a congestão espacial reinante e acelerar a construção da nova Cidade Universitária [...] (ATCON, 1966. p. 121 - 123); [...] A concessão de recursos financeiros adicionais à Universidade Federal de Santa Maria, para acelerar as construções na sua Cidade Universitária [...] (Idem); [...] Um estudo detido e

financiamento maciço ao "Centro Rural de Treinamento de Pessoal de Nível Superior", proposto pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, visando a possibilidade de estabelecer centros parecidos em outros estados também [...] (Idem); [...] O apoio incondicional a todos os esforços relacionados ao "Plano Asimow"²¹⁹, os projetos tipo RITA para todo o país [...] (Idem); [...] O apoio incondicional a todas as iniciativas tipo CESINE, CECIBA, etc [...] (Idem); [...] A inclusão de verbas globais nos orçamentos anuais das universidades federais para o financiamento integral, com fundos disponíveis para estudos, viagens e a suplementação de salários dos planejadores, à dedicação exclusiva [...] (Idem); [...] Um financiamento maciço das atividades do IMUF e sua ampliação, para cobrir o terreno das pesquisas micológicas e microbiológicas de solos que o País necessita [...] (Idem)”

GTRU – “[...] Nesta ordem de idéias, a reforma há de ser primeiramente encaminhada em função do duplo papel que a universidade está chamada a desempenhar como pré-investimento no esforço de desenvolvimento do país. Essa idéia de desenvolvimento aqui esposada define o processo racional de construção da nova sociedade através da transformação global e qualitativa de suas estruturas, visando à promoção do homem na plenitude de suas dimensões. O desenvolvimento, como categoria de totalidade, embora

²¹⁹ No dia 03 de outubro de 1945 se fundou a Companhia Hidroelétrica do São Francisco (Chesf). Tal empreendimento se avultou como um movimento de caráter nacional e pusera em afluxo dadas redes de relações e força de alguns territórios, sobretudo, àqueles pertencentes ao Polígono das Secas. Nesse sentido, a construção da figura da Chesf como redentora do Nordeste feita pelos discursos do governo federal e sua corporificação imagética através das mudanças técnicas vivenciadas pelas especialidades nordestinas [...] Contudo, realçamos as particularidades existentes entre as capitais dos estados contemplados situados, em sua maioria no litoral, e os outros municípios do sertão. Esses por sua vez, não apresentavam os recursos econômicos e políticos às indústrias cogitadas a se alojarem em seus territórios após sua eletrificação, impulsionando-os, assim, a batalhar por tal verba [...]. O projeto americano Morris Asimow foi criado pelo prof. Morris Asimow (UCLA), que elegera como pré-requisito para a seu implante a existência nela de uma ininterrupta e potente energia elétrica, pois tal insumo, para ele, sustentaria as fábricas e as maquinarias de grande porte. Em princípio, a ideia do projeto seria implantar as indústrias a partir das experiências estadunidenses de estudos e planos cometidos pela equipe composta por técnicos da UCLA e Usaid. PROJETO RITA: [...] o Projeto Rita (Rural Industrial Technical Assistance) e a “Aliança para o Progresso” no Nordeste brasileiro. Para isso, caminhamos pela História Social da Ciência, da Técnica e do Trabalho para ponderar os estudos científicos feitos em prol da industrialização de algumas regiões no Nordeste brasileiro. O projeto Rita foi criado na década de 1960 pelo professor norte-americano Morris Asimow, engenheiro e professor da Universidade da Califórnia (UCLA- EUA), que tinha como objetivo criar indústrias de pequeno e médio porte a fim de industrializar e desenvolver áreas pobres do Nordeste. Para isso, acordos foram firmados entre o governo dos Estados Unidos da América e do Brasil, por exemplo, entre a Universidade do Ceará e a UCLA, a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)[...].

Disponível em https://www.sbh.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=958.

& <https://hsthioriografia2020.ufc.br/trabalhos/projeto-rita-e-a-alianca-para-o-progresso-no-nordeste-brasileiro-1945-1973> Consulta em 15/11/2020.

tenha como suposto fundamental o progresso econômico, objetiva a realização de todos os valores humanos numa hierarquia de meios e fins. Dentre deste. concepção integrada, situa-se a Universidade como um dos fatores essenciais [...]. A nação se encontra hoje seriamente atenta para o fato de que o ensino superior é investimento prioritário pela sua alta rentabilidade econômica, a longo prazo, e valorização dos recursos humanos [...]" (Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária – D.O: seção/parte 1. p. 2; suplemento, 23 de agosto ao 1968).

Lei 5540/68 – “[...] Art. 15. Em cada universidade sob forma de autarquia especial ou estabelecimento isolado de ensino superior, mantido pela União, haverá um Conselho de Curadores, ao qual caberá a fiscalização econômico-financeira.

Parágrafo único. Farão parte do Conselho de Curadores, na proporção de um terço deste, elementos estranhos ao corpo docente e ao discente da universidade ou estabelecimento isolado, entre os quais representantes da indústria, devendo o respectivo estatuto ou regimento dispor sobre sua escolha, mandato e atribuições na esfera de sua competência [...]"

3.1.5. A Mudança curricular e a ação do Conselho Federal de Educação:

IIE – “[...] Outro detalhe interessante que fez parte da pauta dessas duas reuniões, 1958 e 1959 foi a orientação para uma intensa investigação sobre administração do ensino superior. Isto porque, além de estudarem os currículos e os programas, bem como os métodos de formação, verificaram, também, se esses programas contemplavam políticas para construção de alojamentos para estudantes; serviços de aconselhamento; programas de bem-estar e, sobretudo como ocorria o processo de admissão dos alunos [...] ‘levantar’ dados que envolviam os programas educacionais, bem como os próprios programas e currículos que, à época, direcionavam a formação profissional e social da América Latina [...]” (Relatório anual do Institute International of Education, 1959).

CHEAR – “[...] Administração da universidade e mudança do conceito de autonomia universitária [...] (GOUVÊA, 2018. p. 200).”

RA – “[...] A propagação da metodologia na aplicação do processo reformatório que a Universidade do Brasil usou na execução do seu planejamento universitário; [...]”(ATCON, 1966. p. 121 - 123). [...] Uma moratória, promulgada pelo próprio Conselho Federal de Educação, sobre toda espécie de legislação definitiva, autorizando experiências educacionais nas distintas universidades ou escolas isoladas que as propõem, e legislando só, mais tarde, em base de experiências positivas assim adquiridas [...] (Idem); [...] A modificação da legislação vigente para que o Conselho Federal de Educação devolvesse às universidades o poder irrestrito de regimentar, reservando-se só o direito de revisar estatutos [...] (Idem); [...] A reorientação dos órgãos centrais do Poder Executivo, para que tomem iniciativas próprias de sair ao campo, estudar as necessidades e disponibilidades dele, e promover um número reduzido de grandes projetos, de caráter genérico, que solucionassem uma ou outra sentida necessidade nacional [...] (Idem).”

GTRU – “[...] a Universidade, apesar de certos progressos, em substância, ainda se revela inadequada para atender às necessidades do processo do desenvolvimento, que se intensificou na década dos 50, e se conserva inadapta da às mudanças sociais dele decorrentes [...] justamente, porque a Universidade é o ponto de cruzamento de movimentos sociais e de cultura, agente necessário do desenvolvimento, e por isso se acha integrada no sistema de forças de qual o Estado deve ser fator do equilíbrio e direção, pois sua reforma afeta ao poder público na medida em que se inclui na ordem dos interesses coletivos e do bem comum em geral. Nesta perspectiva, sem prejuízo da autonomia da Universidade [...]. A Universidade não pode ser a única instância decisória de sua inserção na sociedade. O acesso ao ensino superior, o uso das habilitações profissionais por ele conferidas e o saber e cultura que a Universidade produz, concernem o conjunto de toda a nação, a totalidade das instituições organizadas nos planos econômico, social, cultural e o próprio Estado. Ainda, em sua condição de verdadeiro "poder espiritual", a Universidade só poderá exercer, com eficácia, a sua, "magistratura do espírito" articulando-se, num sistema de influências recíproca, com todos os outros poderes da cultura, incluindo também o Estado [...]” (Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária – D.O: seção/parte 1. p. 2; suplemento, 23 de agosto ao 1968);

Lei 5540/68 – “[...] Art. 24. O Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo sua validade, no território nacional, de os estudos neles realizados terem os cursos respectivos, credenciados por aquele órgão [...];

Parágrafo único. (Vetado) [...] (anexo);

Art. 25. [...] Os cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros serão ministrados de acordo com os planos traçados e aprovados pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados [...];

Art. 26. [...] O Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional [...];

Art. 27. [...] Os diplomas expedidos por universidade federal ou estadual nas condições do artigo 15 da Lei nº 4.024 (*), de 20 de dezembro de 1961, correspondentes a cursos reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação, bem como os de cursos credenciados de pós-graduação serão registrados na própria universidade, importando em capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo respectivo currículo, com validade em todo o território nacional;

§ 1º O Ministério da Educação e Cultura designará as universidades federais que deverão proceder ao registro de diplomas correspondentes aos cursos referidos neste artigo, expedidos por universidades particulares ou por estabelecimentos isolados de ensino superior, importando o registro em idênticos direitos;

§ 2º Nas unidades da Federação em que haja universidade estadual, nas condições referidas neste artigo, os diplomas correspondentes aos mesmos cursos, expedidos por estabelecimentos isolados de ensino superior, mantidos pelo Estado, serão registrados nessa Universidade;

Art. 28. (Vetado). (anexo);

§ 1º (Vetado). (anexo);

§ 2º Entre os períodos letivos regulares, conforme disponham os estatutos e regimentos, serão executados programas de ensino e pesquisa que assegurem o funcionamento contínuo das instituições de ensino superior;

Art. 29. Será obrigatória, no ensino superior, a freqüência de professores e alunos, bem como a execução integral dos programas de ensino;

§ 1º Na forma dos estatutos e regimentos, será passível de sanção disciplinar o professor que, sem motivo aceito como justo pelo órgão competente, deixar de cumprir programa a seu cargo ou horário de trabalho a que esteja obrigado, importando a reincidência nas faltas previstas neste artigo em motivo bastante para exoneração ou dispensa, caracterizando-se o caso como de abandono de cargo ou emprego;

§ 2º A aplicação do disposto no parágrafo anterior far-se-á mediante representação da instituição ou de qualquer interessado;

§ 3º Se a representação for considerada objeto de deliberação, o professor ficará desde logo afastado de suas funções, na forma do estatuto ou regimento;

§ 4º Considerar-se-á reprovado o aluno que deixar de comparecer a um mínimo, previsto em estatuto ou regimento, das atividades programadas para cada disciplina;

§ 5º O ano letivo poderá ser prorrogado por motivo de calamidade pública, guerra externa, convulsão interna e, a critério dos órgãos competentes da Universidade e estabelecimentos isolados, por outras causas excepcionais, independentes da vontade do corpo discente [...].”

3.1.6. Necessidade de publicações de periódicos e participação em pesquisas científicas:

III – “[...] O Institute International of Education administra o Conselho de Ensino Superior nas Repúblicas Americanas (CHEAR) desde 1958, com subsídios da Carnegie Corporation e da Fundação Ford. Durante o ano passado, o CHEAR foi particularmente ativo. Composto por um pequeno grupo de reitores latino-americanos e presidentes de universidades dos EUA, o Conselho tem desempenhado um papel importante no estudo de problemas educacionais de interesse mútuo para os EUA e a América Latina e recomendando soluções para esses problemas. Em sua quarta conferência anual no Rio de Janeiro, em fevereiro, suas discussões incluíram o papel das ciências básicas no programa universitário, o ensino de engenharia na América Latina e a cooperação interuniversitária. Entre os projetos realizados durante o ano sob os auspícios do

CHEAR estava um workshop em dezembro de 1961, em Princeton, New Jersey, onde 30 representantes de universidades, fundações e outras organizações discutiram as prioridades educacionais para atender às necessidades da América Latina. O CHEAR também forneceu 775 assinaturas de presentes para 13 periódicos especializados dos EUA para instituições e indivíduos selecionados da América Latina [...] em 1965, o Institute International of Education estabeleceu, também, uma nova agenda para o Conselho designando seu envolvimento em três novos projetos que, à época, teria o patrocínio da A.I.D – International Development Association –²²⁰: a distribuição de assinaturas dos periódicos de relevância nos Estados Unidos na área de Humanas, Ciências Sociais, Ciências Naturais e em campos de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos para acadêmicos latino-americanos selecionados, pelo intercambiamento, para estudarem nos Estados Unidos; conduzir pesquisas sobre planejamento educacional na América latina, mormente no Chile, na Guatemala e Peru, e o terceiro seria produzir uma pesquisa sobre o ensino superior na Argentina [...]” (Relatórios da Reuniões Anuais do Institute International of Education, 1963 e 1965).

CHEAR – “[...] Imprensa nas universidades latino-americanas [...]” (GOUVÊA, 2018. p. 182).

RA – “[...] Uma acelerada disseminação de publicações científicas em todas as instituições do ensino superior, através de um estudo do IBBD²²¹, que resolvesse a crônica demora com a qual chegam publicações, revistas e monografias científicas às faculdades do interior ou a produção científica destas ao conhecimento do resto do país [...]” (ATCON, 1966. p. 121-123).

GTRU – “[...] A universidade se expandiu, mas, em seu cerne permanece a mesma estrutura anacrônica a entrar o processo de desenvolvimento e os germes da inovação. Se, apesar disso, se fez pesquisa científica em certos setores, e se a universidade demonstrou alguma capacidade criadora em determinados ramos da tecnologia, podemos dizer que o sistema, como um todo, não está aparelhado para cultivar a investigação científica e tecnológica. Por outro lado, mantendo a rigidez de seus

²²⁰ A Associação Internacional de Desenvolvimento funciona como um organismo do Banco Mundial, que tem como objetivo conceder subsídios e empréstimos, sem juros, aos países que buscam desenvolverem-se economicamente e, por conseguinte, diminuir a pobreza. IDA - International Development Association – World Bank Group. (<https://ida.worldbank.org/>).

²²¹ O Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), foi idealizado pela Bibliotecária Lydia de Queiroz Sambaquy (1913-2006). (ODDONE, 2006. p. 45).

quadros e as formas acadêmicas tradicionais, faltou-lhe a flexibilidade necessária para oferecer produto universitário amplamente diversificado e capaz de satisfazer às solicitações de um mercado de trabalho cada vez mais diferenciado. A Universidade, em seu conjunto, revelou-se despreparada para acompanhar o extraordinário progresso da ciência moderna, inadequada para criar o know-how indispensável à expansão da indústria nacional e, enfim, defasada sócio culturalmente, porque não se identificou o tempo social da mudança que caracteriza a realidade brasileira [...]” (Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitaria – D.O: seção/parte 1. p. 2; suplemento, 23 de agosto ao 1968).

Lei 5540/68 – “[...] Art. 40. As instituições de ensino superior:

Art. 17. Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação que preencham as condições prescritas em cada caso;
- c) de especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de graduação ou que apresentem títulos equivalentes;
- d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos.

Art. 18. Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional.

Art. 19. (Vetado).

Art. 20. As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes.

Art. 21. O concurso vestibular, referido na letra *a* do artigo 17, abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores.

Parágrafo único. Dentro do prazo de três anos a contar da vigência desta Lei o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificado em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular de acordo com os estatutos e regimentos.

Art. 22. (Vetado).

a) (Vetado).

b) (Vetado).

c) (Vetado).

Art. 23. Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.

§ 1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

§ 2º Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos.

Art. 24. O Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo sua validade, no território nacional, de os estudos nêles realizados terem os cursos respectivos, credenciados por aquele órgão.

Parágrafo único. (Vetado).

Art. 25. Os cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros serão ministrados de acordo com os planos traçados e aprovados pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados.

Art. 26. O Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional.

Art. 27. Os diplomas expedidos por universidade federal ou estadual nas condições do artigo 15 da Lei nº 4.024 (*), de 20 de dezembro de 1961, correspondentes a cursos reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação, bem como os de cursos credenciados

de pós-graduação serão registrados na própria universidade, importando em capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo respectivo currículo, com validade em todo o território nacional.

§ 1º O Ministério da Educação e Cultura designará as universidades federais que deverão proceder ao registro de diplomas correspondentes aos cursos referidos neste artigo, expedidos por universidades particulares ou por estabelecimentos isolados de ensino superior, importando o registro em idênticos direitos.

§ 2º Nas unidades da Federação em que haja universidade estadual, nas condições referidas neste artigo, os diplomas correspondentes aos mesmos cursos, expedidos por estabelecimentos isolados de ensino superior, mantidos pelo Estado, serão registrados nessa Universidade [...]”.

3.1.7. Formação de professores com qualificação e especialização e Regime de Cátedras:

III – “[...] o Institute International of Education contava, também, na promoção dos intercâmbios internacionais para manutenção de bolsas de estudos, em nível de doutoramento, com programas privados do Brasil, Alemanha, Suíça, Irã e Itália [...]” Identificou-se que a formação oferecida nas universidades tinha um nível baixíssimo. Isto porque, segundo o relatório de 1960, [...] a maioria dos professores não tinha, sequer, especialização; outra necessidade apontada foi que a maior parte da população latino-americana era rural e que, por consequência, os professores tinham, em sua maioria, formação básica, apenas, no ensino fundamental e que, por isso, a taxa de analfabetismo nessas áreas era tão alta que chegava a atingir os 90% de toda população [...] Para tanto, as nações latino-americanas deveriam pretender quatro objetivos políticos: a implantação de uma ‘economia moderna’ constituída para respaldar os ‘interesses e as pretensões nacionais’; formar profissionais administradores e outros profissionais como biólogos, contadores, médicos, enfermeiras, advogados, agrônomos, engenheiros, tecnólogos; formar professores, especializados em todos os níveis e, principalmente, reformular, currículos e programas do Ensino Superior [...] (Relatório anual do Institute International of Education, 1959, 1960 e 1961).

CHEAR – “[...] circulação de informações e serviços destinados à orientação de bolsas para professores [...]” (GOUVÊA, 2018. p. 200).

RA – “[...] Um curso no IBGE, dirigido especificamente à preparação uniforme de uns 40 especialistas em estatística educacional de nível superior, a fim de que estes possam, depois, assumir a direção da Estatística Educacional em cada Universidade. [...]”(ATCON, 1966. p. 121-123). [...] Um curso no IBBD, dirigido especificamente à preparação uniforme de Diretores de Bibliotecas Centrais, para que os assim preparados possam responsabilizar-se da organização e direção de todas as atividades bibliotecárias nas suas respectivas universidades [...]” (Idem); [...] Um curso, em São Paulo ou no estrangeiro, de aproximadamente 15 Administradores Hospitalares, escolhidos, para tal fim, por seus respectivos ambientes, com capacidade e prestígio social, que lhes permitirá, depois, assumir a direção e administração de um Hospital de Clínicas [...]” (Idem); “[...] Uma grande projeto nacional de fomento da Biologia Marinha, com somas globais disponíveis, através de vários anos, para a construção e o equipamento adequado de uma cadeia de estações no litoral brasileiro, desde Belém a Porto Alegre, e a formalização e coordenação, em escala nacional, de um só grande plano de pesquisa [...]”(Idem).

GTRU – “[...]Por outro lado, cresce também o convencimento de que a educação universitária corresponde a uma exigência de formação da pessoa, acima de toda concepção puramente profissional ou mercantil da cultura. erupção da crise, a eclosão desta consciência, tornaram inadiável a busca de uma solução, a curto e longo prazo, para os problemas da universidade. A criação do Grupo de Trabalho representa a resposta pronta e objetiva ao desafio de acometer certos pontos críticos do sistema universitário. Será eficaz na medida em que marcar o início de um movimento renovador capaz de conduzir a universidade brasileira à sua posição de liderança cultural e o processo de desenvolvimento do País [...]” (Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária – D.O: seção/parte 1. p. 2; suplemento, 23 de agosto ao 1968).

Lei 5540/68 – “[...] Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§ 1º A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

§ 2º A formação a que se refere este artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental [...].”

3.1.8. Em relação ao corpo discente:

IIE – “[...] o Institute International of Education, determinou, pelo Conselho de Ensino Superior nas Repúblicas Americanas, que em 1967 haveria um seminário exclusivo para discutir sobre educação e política. Esse seminário aconteceria na Guatemala. Deve-se registrar que a proposta desse seminário para discutir educação e política foi sugerida pelo Institute International of Education nas Conferências do Conselho de Ensino Superior nas Repúblicas Americanas [...]” (1ª parte: Relatório de 1967 da oitava reunião anual do IIE em 1966). As referências citadas por Cunha (2007. p. 24), não coincidentemente, fazem menção ao papel da UNE – União Nacional dos Estudantes – “que em 1965 promovia intensas passeatas exigindo a ampliação de vagas nas universidades públicas, autonomia para sua administração, e emitia voz de comando contra os acordos assinados pelo MEC e a Usaid, bem como contra a ‘lei Suplicy’ e a repressão policial [...]”.

CHEAR – “[...] Educação Política e Universidade [...]” (GOUVÊA, 2018. p. 193).

RA – Não há menção à temática.

RMM – “[...] o presidente da República, Artur da Costa e Silva, pelo Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967, instituiu uma comissão especial, no âmbito do Ministério

da Educação e Cultura, com as finalidades de: a) emitir parecer sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes mediante delegação do ministro de Estado [...]. (Conforme consulta em 18 de novembro de 2020: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/relatorio-meira-matos>).

GTRU – “[...] O movimento estudantil, quaisquer que sejam os elementos ideológicos e políticos nele implicados, teve o mérito de propiciar uma tomada de consciência nacional do problema e o despertar enérgico do senso de responsabilidade coletiva. A nação se encontra hoje seriamente atenta para o fato de que o ensino superior é investimento prioritário pela sua alta rentabilidade econômica, a longo prazo, e valorização dos recursos humanos. Por outro lado, cresce também o convencimento de que a educação universitária corresponde a uma exigência de formação da pessoa, acima de toda concepção puramente profissional ou mercantil da cultura. A erupção da crise, a eclosão desta consciência, tornaram inadiável a busca de uma solução, a curto e longo prazo, para os problemas da universidade. A criação do Grupo de Trabalho representa a resposta pronta e objetiva ao desafio de acometer certos pontos críticos do sistema universitário. Será eficaz na medida em que marcar o início de um movimento renovador capaz de conduzir a universidade brasileira à sua posição de liderança cultural e o processo de desenvolvimento do País [...]” (Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária – D.O: seção/parte 1. p. 2; suplemento, 23 de agosto ao 1968).

Lei 5540/68 – “[...] Art. 38. O corpo discente terá representação, com direito a voz e voto, nos órgãos colegiados das universidades e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, bem como em comissões instituídas na forma dos estatutos e regimentos.

§ 1º A representação estudantil terá por objetivo a cooperação entre administradores, professores e alunos, no trabalho universitário.

§ 2º A escolha dos representantes estudantis será feita por meio de eleições do corpo discente e segundo critérios que incluam o aproveitamento escolar dos candidatos, de acordo com os estatutos e regimentos.

§ 3º A representação estudantil não poderá exceder de um quinto do total dos membros dos colegiados e comissões.

Art. 39. Em cada universidade ou estabelecimento isolado do ensino superior poderá ser organizado diretório para congregar os membros do respectivo corpo discente.

§ 1º Além do diretório de âmbito universitário, poderão formar-se diretórios setoriais, de acordo com a estrutura interna de cada universidade.

§ 2º Os regimentos elaborados pelos diretórios serão submetidos à aprovação da instância universitária ou escolar competente.

§ 3º O diretório cuja ação não estiver em consonância com os objetivos para os quais foi instituído, será passível das sanções previstas nos estatutos ou regimentos.

§ 4º Os diretórios são obrigados a prestar contas de sua gestão financeira aos órgãos da administração universitária ou escolar, na forma dos estatutos e regimentos.

Art. 40. As instituições de ensino superior:

- a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento;
- b) assegurarão, ao corpo discente, meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos;
- c) estimularão as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais;
- d) estimularão as atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional.

Art. 41. As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina.

Parágrafo único. As funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior [...].”

3.1.9. A universidade e a sua responsabilidade local:

IIE – “[...] em fevereiro de 1964, o Institute International of Education ressaltou, também, a necessidade de alavancar projetos e planos especiais de formação nas áreas de educação agrícola, formação de professores e de formação de administradores universitários [...]” Nessa oportunidade, segundo o relatório, “[...] reuniram-se presidentes e reitores das universidades estadunidenses, bem como os da América Latina, intencionados a discutirem sobre artes, educação, universidade e a sua responsabilidade com a comunidade onde está localizada [...]”. A oitava conferência do IIE foi marcada por uma agenda, em princípio, a nosso ver, que determinaria as bases de uma reforma profunda na administração das universidades na América Latina, mormente no Brasil. Isto porque, as discussões se pautaram em entender a importância da administração da universidade e o seu papel em relação à educação política, ciências básicas, conservação dos recursos naturais, urbanização, bem como o papel do aluno na administração de uma universidade ‘moderna. Registra-se, no entanto, “[...] que o Institute International of Education, determinou, pelo Conselho de Ensino Superior nas Repúblicas Americanas, que em 1967 haveria um seminário exclusivo para discutir sobre educação e política. Esse seminário aconteceria na Guatemala [...]” (Relatório Anual do Institute International of Education, 1964).

CHEAR – “[...] A universidade e os problemas urbanos” (GOUVÊA, 2018. p. 193).

RA – “[...] A aplicação do sistema mecanizado de administração central da Universidade Federal de Santa Catarina a todas as outras universidades do país, com a aquisição das mesmas máquinas por todas elas e o adestramento de seus funcionários administrativos em Florianópolis [...]” (ATCON, 1966. p. 121-123).

GTRU – “[...] O Grupo está do mesmo modo consciente de que a reforma universitária perde sentido se for dissociada do processo global das reformas sociais e de que, por conseguinte, há de ser concebida como dado da totalidade nacional. Mas dessa premissa válida não se pode inferir que o problema da universidade seja, antes de tudo, um problema político e que, por isso, a reforma deixe de ser tratada em seus aspectos técnicos específico. Se estamos convencidos da necessidade de se efetuarem profundas mudanças em nossa estrutura sócio-econômica, entendemos que a Universidade deve

ser, ao mesmo tempo, objeto e agente das reformas [...]” (Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária – D.O: seção/parte 1. p. 2; suplemento, 23 de agosto ao 1968).

Lei 5540/68 – “[...] Art. 52. As atuais universidades rurais, mantidas pela União, deverão reorganizar-se de acordo com o disposto no artigo 11 desta Lei, podendo, se necessário e conveniente, incorporar estabelecimentos de ensino e pesquisa também mantidos pela União, existentes na mesma localidade ou em localidades próximas [...]”.

Diante das referências políticas, apresentadas, sobre a importância de se reestruturar a universidade, reorganizar e modernizar o Ensino Superior na América Latina, anunciadas pelo Institute International of Education (IIE) e gerenciadas pelo Conselho de Educação e Ensino Superior nas Repúblicas Americanas, se aclara que, no Brasil, as recomendações pensadas e estruturadas, desde 1959, foram imprescindíveis para que a Reforma Universitária e o Ensino Superior realizada em 1968 tivessem seus parâmetros de funcionamento e suas estruturas curriculares, relevantemente, modificados para atender as demandas, de uma formação educacional, em princípio, orientadas a partir de uma construção ideológica, porque não dizer cultural, que se desenvolveu como “política de desenvolvimento”.

Considerações finais

[...] Mais um parágrafo na negativa. Observamos que os subscritos da recomendação sentiram a necessidade de chegar ao entendimento do papel do CHEAR pelo que ele deveria ser. A instituição, portanto, não deveria esquecer os motivos pelos quais foi criada [...] (GOUVÊA, 2018. p. 175).

A justificativa para consolidar esta pesquisa se estabelece a partir de três condicionantes: do levantamento das propostas apresentadas pelo Institute International of Education (IIE), por ocasião das conferências anuais desde 1958 até 1968. Como primeiro ponto, nos relatórios, os temas e as pautas circulavam entre a modernização e a internacionalização da Educação, da necessidade de reestruturação da universidade e da revisão dos programas e currículos, bem como da importância em se formar especialistas para atender as demandas exigidas pelo desenvolvimento; segundo, pelas recomendações sugeridas pelo Conselho de Educação e Ensino Superior nas Repúblicas Americanas (CHEAR), por ocasião das conferências anuais desde 1959, nas quais os temas se alternavam entre a Administração do Ensino Superior, Recursos alocados para o Ensino Superior, Financiamento do Ensino Superior, Desenvolvimento de Planos de longo prazo para a Educação Superior, Formação de Administradores para as universidades, Administração da universidade, Mudança no conceito de autonomia universitária; terceiro, pelas orientações apresentadas pelo relatório Atcon, de 1966, no qual as ideias de ‘desempenho e eficiência’, noções de produtividade, gestão e técnica administrativa de processos, princípios de autonomia e autoridade, criação de centros de estudos, bem como revisão do trabalho docente, foram referenciadas por um trabalho apresentado na Universidade de Princeton em 1958 com o tema ‘Outline of a proposal for US policy concentration in Latin América on university reorganization and economic integration que, posteriormente, foi editado pela United States Agency for International Development (USAID)’. Entende-se, assim, que as recomendações que propuseram uma reforma nos currículos e programas do Ensino Superior, bem como os

referenciais políticos que deveriam sustentar a reforma universitária tiveram suas bases construídas a partir das inferências diretas de equipes e profissionais constituídos pelos organismos estadunidenses.

Ainda como justificativa, deve-se, ressaltar, no entanto, que para essas sugestões e recomendações se tornassem legais e promovessem a chamada ‘nova educação superior’, precisariam do aval do governo brasileiro. Para tanto, através do decreto 62937/68, o governo civil-militar instituiu o Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária. Esse grupo, conhecido como GT da reforma universitária, composto por 11 membros escolhidos entre os intelectuais, religiosos e políticos brasileiros, a nosso ver, apenas referendou que a universidade brasileira se ocupasse, através de seu colegiado, em construir currículos e programas que fossem sustentados pelos parâmetros que proporcionariam eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos com excelência.

Em consequência dos pareceres e relatórios emitidos pelo GT da Reforma Universitária, o governo civil- militar do Brasil, na pessoa de seu presidente, general Arthur da Costa e Silva, através da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior. Após levantar dados, através de documentos, atas, resoluções, pareceres, portarias e relatórios, foi possível perceber que, de fato, houve influências do IIE e do CHEAR na reforma universitária do ensino superior no Brasil em 1968.

Assim, em princípio, penso que, mesmo com todas as evidências documentais e algumas outras possíveis deliberações, merecem, também, ser observadas como questões e diretrizes, conjuntamente, apresentadas sobre o ensino superior na América Latina pelo Institute International of Education que, administradas pelo CHEAR, propuseram subsídios que cooperaram para constituição da Lei 5540 de 28 de novembro de 1968 que resultaram na Reforma do Ensino Superior no Brasil.

Importa lembrar, que esta tese não se ocupou com todas as diretrizes e conjugações produzidas pelo Institute International of Education (IIE) e pelo Conselho de Educação e Ensino Superior nas Repúblicas Americanas (CHEAR). No entanto, a necessidade de conhecer e entender as prerrogativas que compuseram o memorial da própria constituição do marco legal da 5540/68, nos conduziu a buscar elementos que indicassem porque a Educação, de maneira geral, passou a carregar a responsabilidade

de formar, categoricamente, o trabalhador. Em princípio, aquele trabalhador que depois de quatro anos, quem sabe, somados a mais alguns outros anos, será apresentado à ‘sociedade do futuro’ como especialista do desempenho, o atencioso da eficácia, o polivalente das funções, ou o empreendedor digital. Para tanto, os critérios que a subjazeram a formação desse trabalhador estão no próprio mérito da legislação: “LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968: Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências”. Quer dizer, o ensino superior, em princípio, seria uma ‘forma continuada’ das prerrogativas estabelecidas pela LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961: “Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Em que nível? A resposta é simples: em todos.

Diante dessas considerações, – ademais, sem que houvesse uma ocupação, ainda, nesta tese, em dissertar sobre a educação hedonista praticada nos primeiros anos de vida – não há como negar que diferentes argumentos, posições e interpretações descreveram e descrevem a universidade como uma instituição social com importância peculiar na formação técnica, operacional e intelectual do indivíduo na sociedade latino-americana. Isto porque, para alguns, neste tempo, a universidade carrega a prerrogativa e a responsabilidade de ser um instrumento eficaz e promovedor de uma mudança de comportamento, bem como de classes sociais.

Para compreender toda a trajetória histórica responsável pela formulação da sociedade latino-americana e, conseqüentemente, pelas diretrizes que conjugaram a Educação e o ensino superior no Brasil, esta pesquisa se ocupou, historicamente, com cinco momentos específicos: a colonização europeia do chamado ‘Novo Mundo’; a luta das sociedades latino-americanas, que buscaram através da constituição republicana prevista pelo sistema político liberal, independência e liberdade política; a constituição da doutrina Monroe, pelos Estados Unidos, que, após a Iª. Guerra Mundial desenvolveu elementos ideológicos, a partir de reuniões, tratados, pareceres e recomendações apresentados em conferências com os ideais de formar uma América Latina forte e Unida contra qualquer ameaça; a constituição do Institute International of Education (IIE) que, desde 1919, desempenhou um papel importante na conjugação do projeto expansionista estadunidense através da educação e, por último a institucionalização do Conselho de Educação e Ensino Superior nas Repúblicas Americanas (CHEAR) que, em princípio, desempenhou um papel fundamental, através de conferências e tratados,

pareceres e diretrizes que conduziram a reestruturação e organização da universidade e a formulação da educação e do ensino superior no Brasil.

Referências

Bibliográficas

ABRANTES A. C. S & AZEVEDO N. **O Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura e a Institucionalização da Ciência no Brasil, 1946 -1966**. Boletim do Museu Paraense Goeldi Ciências Humanas, Belém, 5, 2, 469- 489. Maio-agosto. 2010.

ACCIOLY H; NASCIMENTO G. E. S & CASELLA P. B. **Manual de Direito Internacional Público**. São Paulo: Saraiva, 2012.

AGGIO, A. **Frente Popular, Modernização e Revolução Passiva no Chile**. *Revista Bras. Hist.* Volume 17, nº 34. São Paulo, 1997, 221-244.

AIRES, Bernardo. **O Corpo diferente: representações das raças humanas nos manuais escolares de Zoologia**. Lições de Zoologia para a 4ª e 5ª classes dos Lyceus. V. 2. Braga: Livraria Escolar Cruz e C.^a, 1906b.

ALBUQUERQUE. R. C. **A Companhia das Índias Ocidentais: uma sociedade anônima? The Dutch West Índia Company: a stock corporation?** *Revista Fac. Dir. Univ. USP* v. 105 p. 25-38 jan./dez. 2010.

ALENCASTRO. L. F. **O Trato dos Viventes**. *Revista Economia e Sociedade*, Campinas, v. 14, n. 1 (24), p. 187-192, jan./jun. 2005.

ALVES, V. C. **Da Itália à Coréia: decisões sobre ir ou não à guerra**. Belo Horizonte: Editora UFMG. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2007.

AKSENEN, E. Z. & MIGUEL. M, E.B. **A Unesco e a Educação Rural Brasileira: no Paraná, o caso de Prudentópolis**. Editora Appris Ltda. 1ª Edição, 2019. 239 p.

ARAÚJO Joaquim. **Centenário do Descobrimento da América. (Memórias da Comissão Portuguesa)**. Typographia da Academia Real da Sciencias. Lisboa, 1892.

ARBEX J. A & MOULIN D. A. **Marxismo e a Política do Bem-Estar Social no Estado de Crise Socioeconômica**. EALR, V.9, nº 1, p. 19-40, Jan-Abril, 2018. Universidade Católica de Brasília – DF.

ARQUIVO, Distrito de Aveiro, **V. 39 Volume 39. p. 4 – Publicado em 1973**, digitalizado em 16/12/2010 – original publicado pela Universidade de Indiana, E.U.A.

ARROTEIRA, J. C. **Aspectos da Emigração Portuguesa**. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9788] Nº 94 (30), 1 de agosto de 2001).

ASTURIAS, M. A. **Week-End na Guatemala**. São Paulo. Brasiliense, 1968. (Deve-se ressaltar que o texto original tem sua referência e o devido crédito estabelecido a partir de FREIRE, A. *Afinal, o que é a Guatemala? Folha de S. Paulo, 15.02.1976, 2o. Caderno, p. 16*).

ATCON. R. P. *Rumo à Reformulação estrutural da universidade brasileira. Ministério da Educação e Cultura: Diretoria do Ensino Superior. (CDU 378.4 Í81):* COMPANHIA GRAFICA LUX, Estado da Guanabara. RJ, 125 p.

Autos de Devassa da Inconfidência Mineira. Vol 8. Câmara dos Deputados. Brasília, 1977.

BEIRED. J. L. B, **“A grande Argentina”:** um sonho nacionalista para a construção de uma potência na América Latina. Revista Bras. De História. São Paulo – UNESP, volume 21; nº 42, 2001. P. 303-322.

BERNAND C. & GRUZINSKI. S. **História do Novo Mundo. Da descoberta à conquista, uma experiência europeia -1492-1550**. EDUSP. 2001. p. 410.

BERTHET, Marina Annie. **Reflexões sobre as roças em São Tomé e Príncipe**. Rev. Estudos Históricos Volume 25, número 50. Rio de Janeiro, 2012.

BETHELL, Leslie. **História da América Latina (1870-1930)**. Volume IV, EdUSP, 2015.

_____. **História da América Latina, após 1930: Estado e Política**. Volume VII, EdUSP, 2015.

_____. **América Latina Colonial**. Volume I., EdUSP, 2018.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRAGA, P. R. **Os interesses econômicos dos Estados Unidos e a segurança interna no Brasil entre 1946 e 1964: uma análise sobre os limites entre diplomacia coercitiva e operações encobertas**. Revista Bras. Política int. vol. 45, nº 2, Brasília July/Dec. 2002.

BRANCO G. C. . **Foucault: Filosofia & Política**. Org. Alfredo Veiga- Neto. Autêntica Editora, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: Conferências Interamericanas de Educação: Recomendações 1943-1963**. 1965.

_____. **Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos**, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) - Num 2. 1944.

_____. **Manual dos delegados [ao] Organização dos Estados Americanos**, 1953. p. 75 - 270 páginas.

_____. **Ministério das relações Exteriores. O Brasil em Punta Del Este: Oitava Reunião de Consulta de Ministros das relações Exteriores das repúblicas Americanas**. Publicação 1962.

BRUIT, Héctor Hernan. **Bartolomé de Las Casas e Simulação dos Vencidos**. Campinas: Unicamp, 1995.

BUENO C. **O Barão do Rio Branco no Itamaraty (1902-1912)**. Rev. Bras. Pol. Int. Vol.55, nº 2 Brasília Jul/Dec. 2012.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARDOSO M. L. **Florestan Fernandes: a criação de uma problemática**. Estudos Avançado. Vol. 10, nº 26 – São Paulo, Jan./Apr. 1996.

CARVALHO, G. E. **O Brasil e a geopolítica da Guerra do Chaco Diplomacia e política na Conferência de Paz de Buenos Aires (1935-1939)**: Diisertação de Mestrado - PPGHIS-Unb. 2019. P. 378.

CASSIMIRO. P. H. P. **Alexis de Tocqueville e o Liberalismo Francês Continuidades e Rupturas sobre o Conceito de Democracia** - Revista Brasileira de Ciências Sociais - vol. 33 N° 96, 2018.

CASTIANO, José Pereira. **Referências da Filosofia Africana: em busca da intersubjectivação**. Sociedade Editorial Ndjira, Ltda. Maputo, Moçambique, 2010.

CEBALLOS G. T. **Antonio Maura y la cuestión marroquí**. Memoria para Optar al Grado de Doctor. Orientador: Prof. Dr. Fernando del Rey Reguillo. Universidad Complutense de Madrid Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, 2013.

CERVI. E. U. **As sete vidas do populismo. O populismo e sua história**. Org. FERREIRA. J. Rev.Sociol. Política. nº 17. Curitiba Nov. 2001.

CHAUNU, Pierre. **A América e as Américas**. Edições Cosmos, Livraria Luso-Espanhola e Brasileira, Rio de Janeiro, São Paulo e B. Horizonte, 1969.

_____. **Historie de l'Amérique Latine**. Presses Universitaires de France, 1949.

CHING, Francis, D.K. **História da Arquitetura**. 3ª edição. Editora Bookman, 2019.

COLOMBINI. I. **Caio Prado Júnior, o “sentido da colonização” e seus desdobramentos teóricos**. Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política, nº 41- 52 / Janeiro 2019 - Abril 2019.

COSTA, F. D. *Malyn Newitt, Martin Robson, Lord Beresford e a Intervenção Britânica em Portugal — 1807-1820*, Imprensa de Ciências Sociais, Instituto de Ciências Sociais, Lisboa, 2004.

COSTA L. **Uma Nova Política para as Américas – Doutrina Kubistschek e Opa**. Livraria MARTINS Editora. São Paulo, 1960.

CRUZ, P. M & XAVIER, G. **O Estado de Bem-Estar**. Revista de Doutrina da 4ª Região, Porto Alegre, nº 2, 2007.

CUNHA, L. A. **A Universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Editora UNESP, 2ª edição, 2007. 300p.

CURTIN, P.D. **As Plantações, escravos com ou sem açúcar**. Seminário Internacional de Funchal, Região Autónoma de Madeira, 1996: Atas, Centro de Estudos de História do Atlântico.

DIOP, C. A. **Origem dos antigos egípcios**. In: **História Geral da África, a África antiga**, Vol. II, São Paulo/Paris: Ática/UNESCO, Org. G. Mokhtar, 1983.

FARIA, L. & COSTA M. C. **Cooperação Científica Internacional: Estilos de Atuação da Fundação Rockefeller e da Fundação Ford**. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 49, nº 1, 2006, pp. 159-191.

FÁVERO, M. L. A. **Da universidade modernizada a universidade disciplinada: Acton e Meira Mattos**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Editora UFPR. Educar, Curitiba, n. 28. 2006, p. 17-36.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** Editora Globo; 5ª Edição, 2006.

FILHO S. S. G. **As Fronteiras do Brasil.** Fundação Alexandre de Gusmão/ Ministério das Relações Exteriores Esplanada dos Ministérios, 2013. Bloco H – Brasília – DF.

FILHO, E. T. T. **Poder Monetário Estrutural: do padrão ouro ao dólar flexível.** Economia e Sociedade: Campinas, v. 28, n. 3 (67), p. 621-639, set-dez 2019.

FONSECA, Dagoberto José. **África: lugar das primeiras descobertas, invenções e instituições humanas.** Publicação: Artigos e Reflexões. Educação, 2009.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica da América Latina.** Rio de Janeiro: 2ª edição Lia Editora, 1989.

FRIEDEN. J. **Globalização e Intercâmbio: política de taxas.** Ed. Havard School, 2008. 385 p.

FRIEDERICI Georg. **Caráter da descoberta e Conquista da América pelos Europeus.** Academia prussiana de Ciências. 2º Volume, 1967.

FURTADO, D. J. F. **Guerra, diplomacia e mapas: a Guerra da Sucessão Espanhola, o Tratado de Utrecht e a América portuguesa na cartografia.** - Topoi, v. 12, n. 23, jul.-dez. 2011, p. 66-83.

GALBRAITH, J. K. **Reputação Judicial: Como o Supremo Tribunal Federal interage com a Sabedoria Convencional?** Revista EALR, UCB. V. 9, nº 1, p. 19-40, Jan-Abr, 2018.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** Coleção L&P pocket, Vol. 900, 2016.

GAMBA Juliane Caravieri Martins & PIRES, Júlio Manuel. **O Trabalho Humano na América Latina: evolução histórica e condições atuais**. Cadernos PROLAM/USP número 15 (27), 2016.

GARCIA, E. V. **De como o Brasil quase se tornou membro permanente do Conselho de Segurança da ONU em 1945**. Revista. Bras. Polít. Int. 54(1): 159-177, 2011.

GARCÍA, F. R. "El derrocamiento de Jacobo Arbenz y la Guerra Fría en América Latina. Nuevas fuentes y perspectivas". Revista de Historia de América, no. 149, pp. 39-43, 2013b.

GODINHO, Vitório Magalhães. **Portugal, as Frotas do Açúcar e as Frotas do Ouro (1670-1770)**. Revista Portuguesa Vértice, números 92 – 93 – 94 de abril, maio e junho de 1951.

GOBIERN DE ESPAÑA: **Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. AECID...los 100 años de la firma del Tratado: fondos documentales em la Biblioteca Islámica Félix M^a Pareja...Marruecos – História – Protectorado español 1912-1956. Bibliografías...** Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

GÓLCHER, E. **La Segunda Guerra Mundial: participação Costarricense em la Organizacion Panamericana (1936-1944)**. Anuário de Estudios Centroamericanos, Universidad de Costa Rica, 1996. Volume 22, n° 2. 91-104.

GONZÁLES J. A. A. & MARTÍN . E. C. **La Conferencia de Algeciras em 1906: um banquete colonial**. Bellaterra, Barcelona, 2007. pp. 73-100.

GOUVÊA, F. **Anísio Teixeira e o Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas: Cooperação ou Intervenção?** Paco Editorial. São Paulo, 2018.

_____. **O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais na Gestão do Intelectual Anísio Teixeira: da consolidação ao declínio institucional (1955-1964)**. Revista Periferia. PPGCECC/UERJ. Vol. 7 n° 1- jan-jun 2015.

GUMIEIRO, F. **As ordens religiosas e a construção sócio-política no Brasil: Colônia e Império.** Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas - Universidade Tuiuti do Paraná. Tuiuti: Ciência e Cultura, n. 46, p. 63-78, Curitiba, 2013.

HERZ M. **Política de segurança dos EUA para a América Latina após o final da Guerra Fria.** Rev. Estud. av. vol.16 no.46 São Paulo Sept./Dec. 2002.

HOBBSAWM, E. **Viva la revolución: a era das utopias na América Latina:** Companhia das Letras. São Paulo, 2016.

HOUASS, I. **A Conferência de Algeciras de 1906: a posição portuguesa face à questão marroquina.** Tese de doutorado: Orientadora Prof. Dr. Tereza Nunes. Universidade de Lisboa. 2016.

IANNI, O. **A questão nacional na América Latina.** Ed. USP. 1987.

JAKSIC, I. **A Vida de Andrés Bello: Erudição e construção de nação na América latina no século XIX.** Edições de Janeiro. 2018.

JANUÉ, I MIRET, M. **Del Prestigio Mundial al aislamiento: la Conferencia de Algeciras y los errores de la Weltpolitik alemana.** Ed. Bellaterra. Barcelona, 2007. pp 73-100.

KANT, I. **Sobre a pedagogia.** Tradução de Francisco C. Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1999.

KARNAL, L. & [et al. (FERNANDES; MORAIS; PURDY)], **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI.** São Paulo: Editora Contexto. 2007.

KINSER, S & SCHLESINGER. S. **Fruta Amarga, La Cia em Guatemala, México:** Siglo Ventiuno Editores, 4º Edição, 1987.

KLEIN, Hebert. **Novas interpretações do tráfico de escravos do Atlântico.** Rev. **História** – USP –, número 120, 1989.

LEÃO, A. C. **A Educação Para o Após-Guerra.** I CONFERÊNCIA DE MINISTROS E DIRETORES DE EDUCAÇÃO DAS REPÚBLICAS AMERICANAS Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. RBEP, 1965. 336p.

LE GOFF, J. **História e Memória.** Capítulos: História, p. 17-172; Passado/presente, p. 207-234. Campinas: UNICAMP, 2010.

LEAL, P & BARBOSA, A. S. A. (1875). **Portugal Antigo e Moderno** – Dicionário “Mogadouro” [S.1]: Livraria Editora de Mattos Moreira e Companhia. p. 355.

LEMOYNE, Giovanni Batista. **Cristóvão Colombo e a Descoberta da América.** Nictheroy, TYP, Salesiana. CDL Americana. Universty of Califórnia Libraries, 1894.

LETIZIA, V. **Contradições que movem a história do Brasil e do Continente americano. Diálogos:** Editora Alameda, 2014.

LOBO, H. **O Panamericanismo e o Brasil.** Cia. Editora Nacional, São Paulo. Série 5.^a BIBLIOTECA BRASILIANA PEDAGOGICA vol.1. Rio - Recife - Porto-Alegre. 1989, 169 p.

LUNACHARSKI, A. **Comissário do Povo para a Educação da República Socialista Federal Soviética Russa, “Auto-educação dos trabalhadores. a tarefa cultural do proletariado em luta”**, Panfleto do FSM, 1918;pela Federação Socialista dos Trabalhadores, 400, Old Ford Road, E.3.

MACHADO, J C B. **A Proposta Pedagógica de Phillipe Perrenoud: Fundamentos Filosóficos da Pedagogia das Competências.** EDUERJ. 2007.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** São Paulo. 13^a Edição: Cortez Editora, 2010.

MAIOR, L A. P. S. **Brasil – Estados Unidos: desafios de um relacionamento assimétrico.** Revista bras. Polít. Int. volume 44 nº 1- Brasília Jan/June, 2001/55-68.

MAINKA, P. J. **A luta européia entre as dinastias dos *habsburgos* e dos *valois* pela Borgonha e Itália (1477-1559)**. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 38, p. 185-224, 2003. Editora UFPR.

MAQUIAVEL, Nicolau. **Escritos Políticos**. São Paulo: Nova Cultura, 2000.

_____. **O Príncipe**. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

MARCELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao Debate Contemporâneo Sobre as Bases Curriculares Nacionais: Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP

MARQUESE, Rafael de Bivar. **A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX**. Revista Novos Estudos – CEBRAP número 74. São Paulo, 2006.

MARTINS, L. P. & KRILOW, L. S. **A crise de 1929 e seus reflexos no Brasil: a repercussão do crack na Bolsa de Nova York na Imprensa Brasileira**. Artigo: PUC – RJ e PUC RS. 2015.

MARTINS, A. S. **Anotações sobre a Intervenção na Guatemala em 1954: uma análise de suas projeções sobre as práticas sistemáticas de violação aos direitos de asilo e refúgio durante a guerra fria**. Revista de Est. e Pesq. sobre as Américas. Vol.10, nº 2, 2016.

MATTOSO, Antônio. **Compêndio de História da América**. Edições Melhoramentos. 2ª edição. São Paulo, 1957.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo, Abril Cultural, 1984, v. 1, t.1, cap.4. p. 145.

MEIER, G. M & SEERS, D. **Pioneers in Development**. edited by PUBLISHED FOR THE WORLD BANK: EI OXFORD UNIVERSITY PRESS, 1984.

MÉNDEZ, Miguel Menéndez. **El Trato Al Indio y Las Leyes Nuevas: Uma aproximación a um Debate del siglo XVI. Revista Tiempo y Sociedad. Escuela de Estudios Hispano Americanas De La Universidad de Sevilla: número1, 2009.**

MESSCHKAT, K. **A Revolução Russa de 1917 e a esquerda latino-americana. Ponto de Debate: Fundação Rosa Luxemburgo Edição nº 14, 2017.**

MILLER, Joseph. **O Atlântico Escravista: açúcar, escravos e engenhos.** Artigo apresentado na II Reunião Internacional: História da África no Rio de Janeiro, 1996.

MILL, J. "Essay on government", in R. Lively e J. Rees (eds.), *Utilitarian logic and politics*, Oxford, Clarendon Press, 1978.

MONTOJO, José. **Carta Del Estrecho de Gibraltar. La Costa de España. (trabajos de la Comisión Hidrográfica al mando del capitán de fragata. Y la de África com arreglo á los mismos y á los trabajos franceses más recientes, - 1883.** Publicación: Librería MIMO Libros (Jaen, Jaen, España), 1875.

MOURA, G. **Relações Exteriores do Brasil 1939-1950: mudanças na natureza da relações Brasil – Estados Unidos durante e após a Segunda Guerra Mundial.** Editora Fundação Alexandre de Gusmão, 2012.

NASCIMENTO, E. L. **Introdução às antigas civilizações africanas, in Sankofa: matrizes africanas da Cultura Brasileira, Org. E. L. Nascimento, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.**

NETO, J. A. F. **A Reforma Universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana.** Revista Ensino Superior UNICAMP, nº 3, 2011.

NETO, S. L. **Entre Chapultepec e o Rio de Janeiro: o “problema argentino”, o Livro Azul e suas repercussões.** Revista Eletrônica da ANPHLAC, nº 22. p. 231-257, Jan./Jun., 2017.

NOVÁS, J. D. **O primeiro médico da história.** *Rev. Medicina Geral Abrangente Integrato*. V. 24 – cubano número 3 – Havana, 2008.

ODDONE, N. **O IBBD e a informação científica: uma perspectiva histórica para a ciência da informação no Brasil:** *Ci. Inf.*, Brasília, v. 35, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2006.

PEREIRA, J. D. **O ciclo de agitação social global de 1917-1920.** *História* [online], 66 | 2014, disponível no dia 02 de julho de 2015. Consulta em 04/04/2020.

PEREIRA, W. P. **História da América indígena: as representações das civilizações ameríndias pré-colombianas e da conquista europeia do continente americano na historiografia e no cinema. O Mundo Indígena na América Latina: olhares e perspectivas.** Org. Beatriz paredes. EdUSP, 2018.

PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação.** *Revista Interface (Botucatu)*. Vol. 1. Aug. 1997.

PRADO, M. L. & PELLEGRINO, G. **História da América Latina.** Editora Contexto. Unicamp, 2014.

PREBISCH, R. **O manifesto Latino-Americano: CONTRAPONTO.** Rio de Janeiro, 1986.

RODRIGUES, A. F. **A CIA e Exílio de Jacobo Arbenz.** OPSIS, Catalão-GO, volume 14, nº 1, p. 436-439 - jan./jun. 2014.

ROTHEN, J. C. **Os Bastidores da Reforma Universitária de 1968.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008

SAMHABER, E. **Sudamerica: biografia de um continente.** Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1946.

SAKAMOTO, Y. **Sistema Global e Democracia: contexto global da democratização.** Lua Nova Revista nº 23. São Paulo, Mar. 1991.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação:** Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. 380-412.

SCHOULTZ, L. **Estados Unidos: poder e submissão uma história da política norte-americana em relação à América Latina.** Bauru, SP: EDUSC, 2000. 512p.

SEITENFUS, R.A.S. **A cooperação argentino-brasileira: significado e perspectivas.** Revista de Cultura e Política. Lua Nova, nº 18. São Paulo, aug.1989, 107-126.

SILVA, J. M. P. **Christovám Colombo e o Descobrimento da América.** Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, Brazil, 1892.

SOARES E. S & KONRAD G. V. R. “**Que o povo de porto alegre, especialmente as classes trabalhadoras”, saiba, proteste e se manifeste: o caso Sacco e Vanzetti.** Acta Scientiarum. Human and Social Sciences. V.37, n.2,p. 245-253, 2015.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: ensino primário e secundário no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2008. 320p.

TEIXEIRA, A. **União intelectual das três Américas.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.35, n.82, abr./jun. 1961. p.180-18

TEIXEIRA, D. L. P & SOUZA M. C. A. F. **Organização do processo de trabalho na evolução do Capitalismo.** Rev.adm. empresa. Vol. 25 nº 4, São Paulo: Oct/Dec. 1985.

TOSCANO, D. M. B. **O Programa Fulbright e a Cooperação Educacional (1957-2010).** UNB/IRI/ PPGRI – Tese de Doutorado defendida em 2017.

VIANNA, V. **Histórico da Formação Econômica do Brasil. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional 1922.** Ministério da Fazenda em Comemoração ao primeiro Centenário da Independência do Brasil

WASSERMAN, C. **A primeira fase da historiografia latino-americana e a construção da identidade das novas nações.** *Rev. História da historiografia*, número 7. Ouro Preto, 2011.

WILLIAMSON, E. **História da América Latina.** Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação. 1ª edição, 2016.

ZANATTA, L. **Uma breve história da América Latina.** Editora, Pensamento – Cultrix Ltda. São Paulo, 2017.

ZANDAVALLI, C B. **Avaliação Da Educação Superior No Brasil: os Antecedentes Históricos do SINAES.** Sorocaba, SP. *Revista Avaliação Campinas*. nº2; v. 14. Jul. 2009, 385-438.

Webgráficas

- <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/ilusao.pdf>: (consulta em 16/07/2019);
- <http://dx.doi.org/10.1590/S2236-34592013000100011> **Bento Filipe Barreiras Pinto Cavadas**: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal.
- <https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/880/trabalhadores-no-brasil-identidades-direitos-e-politica-seculos-xvii-a-xx> (LARA. S.H. **Trabalhadores no Brasil: identidades, direitos e política (séculos XVII a XX)**).Cf. Consulta biblioteca virtual da FAPESP em 16/06/2019.
- https://www.libriantichionline.com/cinquecento/edizione_testina_niccolo_machi_avelli_opere_1550 - Consulta em 28/05/2019.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. Citação Sielo – Domínio Público.

- BONADIO & MORI. **Tendências pedagógicas e patologização do aprender. In: Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica** [online]. Maringá: Eduem, 2013, pp. 65-114. ISBN 978-85-7628-657-8. Available from Scielo Books.
- https://www.repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/321930/1/Santos_FabioPaduados_D.pdf. Consulta em 20/11/2019.
- SOUSA, Rainer Gonçalves. "**Sociedade Colonial Espanhola**"; Disponível em: <https://historia-da-america/sociedade-colonial-espanhola.htm> Acesso em 20 de novembro de 2019.
- HESPANHA, Antônio, Manuel. **Direito comum e direito colonial**. Panóptica, Vitória, ano 1 n. 3, nov. 2006, p. 95-116. Disponível e citado em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20653/11066> . Acesso em: novembro de 2019.
- <http://www.academia.org.br/academicos/medeiros-e-albuquerque/biografia>
- <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/LIGA%20DA%20NA%C3%87%C3%95ES.pdf>.
- http://www.oas.org/pt/sobre/nossa_historia.asp.
- http://www.politica.pro.br/Cursos/curso_crisis_aula1.htm
- <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-2728-6-junho-1938-363888-publicacaooriginal-1-pe.html>
- <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-6972-14-marco-1941-332604-publicacaooriginal-1-pe.html>
- <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4166-11-marco-1942-414196-publicacaooriginal-1-pe.html>
- <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095734292&prev=search>.
- **A Democracia e os Direitos Humanos na América Latina** Almiro Petry (2008). Artigo UNISINOS - www.projeto.unisinos.br > humanismo > dem_dirhum
- http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De19290.htm

- Malila da Graça Roxo Abreu -Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 65, p.328,343,out2015I258https://www.marxists.org/archive/lunachar/1965/compile_r.htm consulta em 30/04/2019.
- http://www.santiagodantas.com.br/wpcontent/uploads/o_brasil_em_punta_del_este.pdf.-
- http://www.santiagodantas.com.br/wp-content/uploads/o_brasil_em_punta_del_este.pdf.
- <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/alianca-para-o-progresso-1>
- <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/missao-cooke>
- www.policiamilitar.sp.gov.br/unidades/dpcdh/Normas_Direitos_Humanos/CONSTITUIÇÃO%20SOVIÉTICA%20-%201919.pdf. Consulta em 30/04/2020.
- www.policiamilitar.sp.gov.br/unidades/dpcdh/Normas_Direitos_Humanos/CONSTITUIÇÃO%20SOVIÉTICA%20-%201919.pdf. Consulta em 30/04/2020.
- Acervo da UNESCO – Organização das nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – 1945 USP - Biblioteca Virtual de Direitos Humanos).
- The BostonGlobe:<https://www.bostonglobe.com/ideas/2013/08/10/the-fulbright-history-greatest-war-surplusprogram/NiGDSEjkjLAcZcxcGowLBJ/story.html>
- <https://pcb.org.br/portal2/16951/a-revolucao-russa-e-seus-avancos-na-educacao/>
- <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/centros-regionais-de-pesquisa-educacional-crpe-1955/95>.
- <http://www.prossiga/anisioteixeira/>) e o acervo do Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), do Inep (<http://www.inep.gov.br/cibec>.
- <https://www.carnegie.org/about/our-history/>
- <https://www.lanacion.com.ar/politica/fallecio-el-abogado-sanchez-sorondo-nid1485495>
- <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30,37/RadicalizacaoPolitica/InternacionalComunista>.
- https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2267:catid=28&Itemid=23
- https://revistadoutrina.trf4.jus.br/artigos/edicao021/Paulo_Cruz.htm.

- <https://administradores.com.br/artigos/a-santa-alianca-e-a-politica-de-intervencao-europeia-na-idade-moderna>.
- <https://conceito.de/cia>
- CPDOC <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/chaco-questao-do>.
- CPDOC <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos3037/RelacoesInternacionais/BoaVizinhanca>.
- <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/calderon-guardia-rafael-angel>
- <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-Internacionais-da-Sociedade-das-Nacoes-1919-a-1945/carta-do-atlantico-1941.html>
- <https://www.continuum.umn.edu/2015/04/who-the-heck-is-wilson/>
- <https://p.widencdn.net/cgyzqc/1958-IIE-Annual-Report>
- www.memoriaedireitoshumanos.ufsc.br/files/original/3852de1a897fda4d6abecfd650ee53ff.jpg.
- <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Sociedade/Anos1950>.
- <https://www.issup.net/pt-br/sobre-o-issup/parceiros-internacionais/plano-colombo>.
- [www.Relatório%201960-IIE-Annual-Report%20\(1\).pdf](http://www.Relatório%201960-IIE-Annual-Report%20(1).pdf).
- [www.Relatório%201961-IIE-Annual-Report%20\(1\).pdf](http://www.Relatório%201961-IIE-Annual-Report%20(1).pdf).
- <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/PlanoMetas>
- <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acordo-militar-brasil-estados-unidos-1952>.
Decreto nº 33044 de 15 de março de 1953.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D33044.htm
- <https://www.obeltrano.com.br/portfolio/universidade-sob-ataque>
- https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/brasil/revistas/A_carta.pdf
- <https://www.unb.br/a-unb/historia/633-invasoes-historicas?menu=423>
- www.dce.ufsm.br/movimento-estudantil/união-nacional-dos-estudantes-une.
- <https://www.usaid.gov/what-we-do>.
- www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-suplicy.

- <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/programa-de-acao-economica-do-governo-paeg>.
- <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>
- <https://www.carnegie.org/about/>
- https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/augusto_frederico_schmidt
- www.biblioteca.digital.fgv.br/index.php/article
- <http://www.crub.org.br/home-example-5/>
- <http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-biografico/carlos-de-meira-matos>
- <http://rothen.pro.br/site/wpcontent/uploads/2017/10/07capitulo2reformauniversitarioeoconselhofederaldeeducacao58579>
- <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000642.pdf>

Apêndice

Catálogos de Publicações na RBEP**TABELAS**

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP

Catálogo de Publicações (dados gerais)

PERÍODO	1944-1965	1966-1976	1977-2014 - (até agosto)
ANOS DE PUBLICAÇÃO	22	11	37
VOLUMES	44	17	35
NÚMEROS	100	40	99
ARTIGOS	500	242	1115

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP

Catálogo (comparativo autores/número de artigos publicados)

1944-1965	NÚMERO DE AUTORES	PERCENTAGEM
1 ARTIGO	209	77,98
2 A 4 ARTIGOS	46	17,16
5 OU + ARTIGOS	13	4,86
1966-1976	NÚMERO DE AUTORES	PERCENTAGEM
1 ARTIGO	113	53,31

2 A 4 ARTIGOS	27	24,79
5 OU + ARTIGOS	7	21,90
1977-2014	NÚMERO DE AUTORES	PERCENTAGEM
1 ARTIGO	1096	98,29
2 A 4 ARTIGOS	15	1.36
5 OU + ARTIGOS	4	0,35

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP

Catálogo - (Temas corriqueiros nos títulos dos artigos)

PERÍODO	1944-1965	1966-1976	1977-2014
Tema I	Coleta de dados e estatísticas	Organização	Infância
Tema II	Políticas educacionais	Planejamento	Alfabetização
Tema III	Organização da educação	Economia	Currículo
Tema IV	Universidade	Desenvolvimento	Legislação
Tema V	Pré-escola	Formação	Formação de professores
Tema VI	Educação física	Universidade	Avaliação
Tema VII	Deficiência	Pesquisa	Metodologia
Tema VIII	Formação do professor	Educação superior	Educação Básica
Tema IX	Ensino	Democratização	Educação Rural
Tema X	Educação Rural	-	Psicologia
Tema XI	-	-	Sociedade
Tema XII	-	-	Políticas

			Públicas
--	--	--	----------

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP

Catálogo

(Expressões mais associadas ao tema “pesquisa”)

PERÍODO	1944-1965	1966-1976	1977-2014
Tema I	Filosofia	Planejamento	Social
Tema II	Desenvolvimento do Brasil	Estado	Nível Superior
Tema III	Planejamento da Educação	Economia	Ensino Básico
Tema IV	Questões sociais e educação	Avaliação	Alfabetização
Tema V	Universidade	Ensino	Institutos Governamentais
Tema VI	Níveis mentais	-	Intervenção

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP

Catálogo

(Expressões mais associadas ao tema “pesquisa educacional”)

PERÍODO	1944-1965	1966-1976	1977-2014
Tema I	Funções da pesquisa	Teoria	Professor
Tema II	Exterior	Brasil	Metodologia
Tema III	Conferência internacional	Avaliação	Avaliação
Tema IV	Metodologia	Política	Brasil

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP

Catálogo

(Artigos contendo as expressões “pesquisa educacional” ou “pesquisa em educação”, encontradas nos títulos)

PERÍODO	1944-1965	1966-1976	1977-2014
NÚMERO DE ARTIGOS	5	6	8
EXPRESSÃO PREDOMINANTE	Pesquisa educacional	Pesquisa educacional	Pesquisa educacional
NÚMERO DE AUTORES ÚNICOS	5	5	8
ANO DE MAIOR CONCENTRAÇÃO DE ARTIGOS	1956	1974	1979

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP.

Catálogo

(Relação de autores e títulos publicados contendo as expressões “pesquisa em educação” ou “pesquisa educacional”)

PERÍODO	AUTOR	TÍTULO
1944-1965	Bem S. Morris	A pesquisa educacional na Inglaterra e no País de Gales (1956)
	Erich Hylla	A natureza e as funções da pesquisa educacional

		(1956)
	RBEP	Relatório preliminar da primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais (1956)
	J. A. Lauwerys	Pesquisa educacional no Reino Unido (1963)
	Octávio Martins	Metodologia das pesquisas educacionais (1964)
1966-1976	Michael MacCarthy	O Estado e a Pesquisa Educacional (1969)
	Aparecida Gouveia	A pesquisa educacional no Brasil (1971)
	Renato Di Dio	A pesquisa educacional no Brasil (1974)
	Aparecida Gouveia	Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil (1974)
	Patrick Suppes	Lugar da teoria na pesquisa educacional (1974)
	ShibMitra	Uma avaliação da pesquisa educacional americana (1974)
1977-1979	Maria Mesquita de Siqueira	O INEP e a pesquisa educacional (1978)
	Maria Laís Mousinho Guidi	Encontro técnico sobre metodologia para avaliação de pesquisa educacional (1979)

	Tarcísio Della Senta	A pesquisa educacional como pesquisa científica (1979)
	Oscar Serefini	Uma alternativa para avaliação de pesquisa educacional (1979)

- **Referências bibliográficas (período de 1944 a 1965)**

HYLLA, Erich. A natureza e as funções da pesquisa educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 26, n. 63, p.78-90, 1956.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Relatório preliminar da primeira conferência internacional de pesquisas educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.26, n.63, p.123-157, 1956.

LAUWERYS, J. Pesquisa educacional no Reino Unido. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.39, n.90, p.24-34, 1963.

MARTINS, Octavio. Metodologia das pesquisas educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.49, n.94, p.134-149,1964.

MORRIS, Bem. A pesquisa educacional na Inglaterra e no País de Gales. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.26, n.63, p.32-53, 1956.

- **Referências bibliográficas (período de 1966 a 1976)**

DI DIO, Renato. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.60, n.136, p.518-526, out./dez. 1974.

GOUVEIA, Aparecida. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.55, n.122, p. 209-241, abr./jun. 1971.

_____. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.60, n.136, p.496-500, out./dez. 1974.

MCcARTHY, Michael. O Estado e a pesquisa educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.52, n.115, p.22-32, jul./set. 1969.

MITRA, Shib. Uma avaliação da pesquisa educacional americana. Rio de Janeiro, v.60, n.136, p.527-534, out./dez. 1974.

SUPPES, Patrick. O lugar da teoria na pesquisa educacional. O lugar da teoria na pesquisa educacional. Rio de Janeiro, v.60, n.136, p.467-480, out./dez. 1974.

- **Referências bibliográficas (período de 1977 a 1979).**

DELLA SENTA, Tarcísio. A pesquisa educacional como pesquisa científica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.63, n.145, p. 135-138, set./dez. 1979.

GÜIDI, Maria, Encontro técnico sobre metodologia para avaliação de pesquisa educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.63, n.145, p. 129-131, set./dez. 1979.

SERAFINI, Oscar. Uma alternativa para avaliação de pesquisa educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.63, n.145, p. 179-186, set./dez. 1979.

SIQUEIRA, Maria. O Inep e a pesquisa educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.62, n.142, p. 115-118, maio/ago. 1978.

Anexos:**Anexo I**

Reuniões promovidas pelo CHEAR (1958-1978):

Ano	Data	Local	Tipo de reunião
1958	16 a 18 de maio	San Juan, PORTO RICO.	Reunião Preparatória
1959	08 a 13 de fevereiro	Cidade do México, México.	1ª CA
	14 de fevereiro	Cidade do México, México.	RCE
	27 a 29 de julho	San Jose, Costa Rica.	RCE
1960	21 a 25 de fevereiro	Santiago do Chile, CHILE.	2ª CA
	26 de fevereiro	Santiago do Chile, CHILE.	RCE
	17 de julho	Whashington, D.C., EUA.	RCE
1961	25 a 27 de janeiro	Illinois, EUA.	SM
	12 a 16 de fevereiro	São Francisco, EUA.	3ª CA
	17 de fevereiro	São Francisco, EUA.	RCE
	xxxxxx (fevereiro)	Los Angeles, EUA.	SM
	13 a 15 de julho	Bogotá, Colômbia.	RCE
	25 a 27 de agosto	Stanford, EUA.	SM
	14 a 16 de dezembro	Princeton, EUA.	SM

1962	25 a 02 de março	Rio de Janeiro, BRASIL.	4ª CA.
	03 de março	Rio de Janeiro, BRASIL.	RCE
	xxxxxxx (junho)	Whashington, D.C., EUA.	SM
	xxxxxxx (novembro)	Cidade do México, México.	SM
1963	xxxxxxx (janeiro)	São Paulo, BRASIL.	SM
	xxxxxxx (fevereiro)	Cidade do México e Cuernavaca, México.	5ª CA RCE
	xxxxxxx (julho)	Nebraska, EUA.	SM
1964	23 a 26 de fevereiro	Lima, PERU.	6ª CA
	27 e 28 de fevereiro	Lima, PERU.	RCE
1965	7 a 10 de março	São Paulo, BRASIL.	7ª CA
	11 e 12 de março	São Paulo, BRASIL.	RCE
	13 de março	São Paulo, BRASIL.	EE
1966	xxxxxxx (fevereiro)	Caracas, VENEZUELA.	8ª CA
1967	26 de fevereiro a 03 de março	Vinha Del Mar, CHILE.	9ª CA
	Xxxxxxx	Buenos Aires, ARGENTINA.	SM

1968	xxxxxxx xxxxxxx (novembro)	Lima, PERU. Cali, Colômbia.	10ª CA SM
1969	Xxxxxxx	Bogotá, Colômbia.	11ª CA
1970	Xxxxxxx	Buenos Aires, ARGENTINA.	12ª CA
1971	xxxxxxx (fevereiro) xxxxxxx (maio)	Santa Maria, PERU. Salvador, BRASIL.	13ª CA SM
1972	Não houve a CA		
1973	Xxxxxxx	Cidade da Guatemala, Guatemala.	14ª CA
1974	Xxxxxxx	Caracas, VENEZUELA.	15ª CA
1975	Xxxxxxx	Cidade do México, MÉXICO.	16ª CA
1976	Xxxxxxx	Belo Horizonte, BRASIL.	17ª CA
1977	Não houve a CA Xxxxxxx	Rio de Janeiro, BRASIL.	SM
1978	Xxxxxxx	Cidade do México, MÉXICO.	18ª CA

Fonte: Gouvêa, 2018, p. 225-227.

CA – Conferência Anual

RCE – Reunião do Comitê Executivo

SM – Seminário

EE – Encontro Especial



Anexo II

Tema: Relatório de Anísio Teixeira sobre a Reunião Preparatória do CHEAR de 1958 em Porto Rico (16 a 18 de maio).

Data: 22 de maio de 1958 - AT t 1958.03.28 – sub-documento I-4.

Timbre da CAPES.

Título do documento: Carnegie Corporation – Reunião de Porto Rico.

A reunião caracterizou-se como um encontro de educadores, desejosos de se conhecerem mutuamente e de dar início a uma conversa franca sobre as dissimilaridades mais acentuadas e os problemas mais comuns, que, de certo modo, os dois mundos educacionais apresentam e enfrentam.

Por estranho que pareça, o grupo mais franco foi o grupo sul-americano. Os norte-americanos, evidentemente dominados pelo complexo “Nixon e anticomunismo” estavam na atitude de quem pisa sobre ovos. Delicados, senão compreensivos, apresentavam as questões com um teste tanto mais intencional quanto mais “naif”. Aliás, essa “naivete” norte-americana – pelo menos dos professores norte-americanos – vez por outra surgia mesmo como tema explícito da discussão. Mr. Perkins, logo nas palavras de abertura, deu com uma anedota, o tom do nosso entendimento.

Referiu que, contado certa vez diante de uma senhora o episódio de São Denys, depois de decapitado, haver caminhado vários quilômetros para se deixar enterrar em sua terra, levando a cabeça em uma bandeja, essa senhora pondera: “é extraordinário, mas, o que me parece que tenha sido mais difícil a São Denys foi, por certo, o primeiro passo: “The first stop”. Parecia a Mr. Perkins que este era o nosso caso. O difícil seria o primeiro passo. Não sei se estava em sua mente a gravidade do exemplo. Não deixa, contudo, de ser curioso que a ilustração tenha ocorrido para um encontro tão inocente, como o de um grupo de educadores dos países da América. Não seria mesmo que subconscientemente os americanos estariam pensando ser um milagre o entendimento entre os dois mundos? O modo por que sublinharam, ao fim da reunião, haver tudo corrido tão bem, leva-me a crer que esta suposição não seria de todo infundada...

No primeiro dia, as conversas não saíram das preliminares de certas dissimilhanças no modo de encarar as cousas reveladas por norte-americanos e sul-americanos e dos desentendimentos daí decorrentes. Salientou-se por exemplo, a diferença de posição do intelectual na vida norte-americana e sul-americana e a vantagem que haveria em que os entendimentos entre as duas partes da América se fizessem por meio de intelectuais. Alguém aludiu ao caráter do funcionário público norte-americano, do seu receio de se misturar com o público em geral e a sua obsessão em se manter apenas ligado ao seu govêrno e ao govêrno do país em que se encontra. Mostrou-se também como os governos são em tôda parte algo impopular, no bom sentido da palavra, resultando daí que a exclusividade das relações oficiais antes isola o representante estrangeiro de que lhe facilita a comunicação com o povo.

Todôs êstes comentários convergiam em acentuar a vantagem de um entendimento, como o que estava ali estabelecendo, entre pessoas e instituições privadas mais que entre governos. Isto concorreu para desfazer a atmosfera de “gêne” com que se havia iniciado o encontro, criando um clima saudável de franqueza.

Em todo caso, a franqueza continuou a ser mais nossa do que dos norte-americanos, os quais se mostraram apenas mais confiantes nos resultados da conferência e, por isto mesmo, mais comunicativos e mais satisfeitos.

Na realidade, nem Perkins, nem Holland, nem Burkhart, respectivamente da Carnegie, do Institute e da Learned Societies foram específicos nos propósitos do encontro, mantendo-se sempre dentro de certas generalidades mais ou menos inocentes.

Já os presidentes da universidades americanas – Kansas, Vanderbilt e Arizona – foram mais explícitos. Sobretudo Murphy da Kansas, um irlandês cheio de candura e fervor, chegou a ser monótono na freqüência com que acentuava a necessidade de sermos todos seres humanos – human beings. Acredito que pressentia ser possivelmente êste o modo de tocar os sul-americanos, embora o seu tom sempre me parecesse algo de autêntico.

A reunião, assim, de constrangida, passara a confiante e de confiante corria o risco de descambar para o sentimentalismo. Frondizi, sobretudo, se mostrava surpreso de não se poder ser mais específico. Em suas palavras, os americanos estavam ameaçados de apanhar exatamente os defeitos sul-americanos.

Encerrou-se dêste modo o primeiro dia de debate, aliás muito curto, pois consistiu em uma única sessão à noite, na sexta-feira.

A reunião de sábado, depois de alguns preliminares, passou, por sugestões de Perkins, a se fazer em torno do que poderia chamar de problemas básicos do ensino superior dos americanos do norte e do sul. Não se pode dizer que se tenha chegado a nenhuma definição. Afinal dominava todo o debate o fato – apenas aludido, aliás – de que, nos próximos cinco anos, os EE.UU. deverão atender no ensino superior ao dôbro dos alunos atuais, ou seja cêrca de 7 milhões de estudantes superiores. Êste só fato constituía problema de tal proporção, que todos os outros desapareciam diante dêle. E como êste problema não estava, evidentemente, em pauta, os demais pareciam secundários, se não fúteis.

Partiu-se, pois, daí para o problema da não correspondência entre os dois sistemas educacionais de ensino superior. Tentou-se mostra que América do Sul a cultura geral, tradicionalmente, seria ministrada pela escola secundária, enquanto nos EE.UU, desde que a escola secundária se fizera popular, a cultura geral para o nível de “college”. Não se iria dar a mesma cousa, na América do Sul, com a transformação que vem sofrendo a escola secundária?

Embora êste tema tivesse tôdas as condições para se construir uma parte substancial do debate, o clima geral do encontro não era de ordem a favorecer análises mais sérias.

Procurava-se antes acentuar que o “college” americano também se vem fazendo mais preparatório e menos de cultura geral, aproximando-se assim dos cursos especializados latino-americanos, em que as primeiras séries são realmente básicas e preparatórias dos cursos verdadeiramente profissionais.

Nessa altura, o Prof. Millas fêz uma longa e nem sempre muito clara exposição sôbre a necessidade de contatos pessoais, de relações de pessoa a pessoa, de entendimentos diretos, o que levou, de novo, o debate para os preliminares e as generalidades do comêço.

Com isto a sessão da manhã se esgotou e grande parte da sessão da tarde, sômente restando alguns minutos para os planos específicos de objetivos, local e agenda da reunião. Os objetivos não passaram da fórmula um tanto vaga de se buscar melhor entendimento e maior aproximação entre as universidades do norte e do sul do

Continente, por meio de maior aproximação pessoal dos seus corpos discentes e docentes. O local aprovado foi o do México, fundada a escolha no convite do Reitor Flores do México. Quanto a agenda, resolveu-se que seria organizada depois da visita projetada pelos participantes às respectivas universidades dos diferentes países. Cada um dos participantes indicou as universidades, que desejaria visitar antes da reunião do sábado, que se encerrou com a recepção em casa do Reitor Jaime Benites.

No domingo, pela manhã, visitaram-se locais históricos de Pôrto Rico e a Universidade, realizando-se às 13 horas uma almôço, um tanto solene, como o primeiro jantar, em que se contou com a presença secretário e sub-secretário do Estado de Pôrto Rico. Houve trasts e discursos rápidos. À noite, reunimo-nos na suíte de Mr. Perkins, quando entre conversa e música se encerrou a reunião tida por todos como um perfeito êxito.

Confesso que tudo me deixou a impressão de que se está a procurar por cousas, que já se sabe, de antemão, serem impossíveis. Daí o caráter vago e cheio de complacências do encontro. O entendimento internacional é uma necessidade, todos o sentem, mas ninguém sabe bem como chegar a êle. Pior, todos sabem que, nas condições reinantes, é impossível chegar a êle. Será, talvez, exagerado, mas, a impressão que me fica é que tudo isto são tonteios, hesitações e buscas do que todos precisamos: um govêrno mundial, com poderes suficientes e suficiente legitimidade para sair do puzzle “nacionalista” e planejar o integrar-se no mundo transnacional e supernacional em que, de fato, estamos vivendo e que não queremos reconhecer.



Anexo III

Tema: Relatório Capes sobre os desdobramentos da Reunião Preparatória do CHEAR de 1958 em Porto Rico (16 a 18 de maio).

Data: 1958, setembro - AT t 1958.03.28 – sub-documento II-14.

Sem Timbre.

Título do documento: REUNIÃO INTER-AMERICANA DE ENSINO SUPERIOR.

Visando a preparação nas relações inter-americanas no setor da educação superior, decidiram o Instituto de Educação Internacional e a Corporação Carnegie, de Nova Iorque, promover uma conferência, com a participação de destacados líderes de educação das Américas, para a discussão de problemas do ensino superior comuns aos vários países e das perspectivas de maior estreitamento das relações ente as universidades do hemisfério.

À Conferência, prevista para o início do próximo ano, preceder-se-ia uma curta reunião preparatória, meses antes, para planejamento específico dos trabalhos e estabelecimento de contatos ente os futuros participantes e os membros da direção técnica das instituições patrocinadoras. No intervalo entre as duas reuniões, teria lugar um extenso programa de visitas dos educadores norte americanos a centros universitários dos países latino-americanos e dos educadores destes aos centros norte americanos, para observação direta e melhor oportunidade de compreensão das condições e problemas regionais da educação superior.

O Prof. Anísio Spínola Teixeira, Secretário Geral da CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e Diretor do INEP e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, foi um dos sete latino-americanos convidados a participar dos trabalhos do certame, no qual estarão também presentes seis outros educadores dos Estados Unidos e vários membros do staff técnico das instituições patrocinadoras.

À reunião preliminar, realizada em Pôrto Rico, de 16 a 18 de maio p.p., compareceram os seguintes especialistas:

- Prof. Jaime Benites, “Chancellor” da Universidade de Puerto Rico;

- Prof. Harvie Branscomb, “Chancellor” da Univ. Vanderbilt;
- Prof. Frederick Burkhardt, Presidente do American Council of Learned Societies;
- Prof. Richard A. Harvill, Presidente da Universidade do Arizona;
- Prof. Franklin D. Murphy, “Chancellor” da Universidade do Kansas;
- Prof. Rodrigo Facio Brenes, Reitor da Universidade de Costa Rica;
- Prof. Risieri Frondizi, Reitor da Universidade de Buenos Aires;
- Prof. Juan Gomes Millas, Reitor da Universidade do Chile;
- Prof. Anísio S. Teixeira, da Universidade do Brasil, Secretário Geral da CAPES;

Os quais, em conexão com os Srs. James A. Perkins, Willaim W. Marvel, respectivamente, Vice Presidente e Diretor Executivo da Carnegie Corporation; Allan R. Holmberg, Joseph Stycos, Brice Wood e a Sra. Pearl Purcell, do Instituto de Educação Internacional, discutiram todos os assuntos relacionados com o planejamento das viagens de intercâmbio universitário dos participantes, os objetivos da Conferência, a época e o local de realização desta – 8 a 14 de fevereiro de 1959, na Cidade do México – e a agenda de trabalho a ser observada.

Em decorrência dos entendimentos efetuados, visitaram centros universitários do nosso país, nos últimos quatro meses, os educadores americanos: Srs. James A. Perkins, Joseph Stycos, Kenneth Holland, F. D. Murphy, Frederick Burkhardt, Brice Wood, J. Kenneth Galbraith, Richard Harvill e Harvie Branscomb, todos professores de universidades ou membros da direção do Instituto Internacional de Educação e a Cooperação Carnegie.

Da mesma forma, em cumprimento do seu programa de intercâmbio, o Prof. Anísio S. Teixeira partirá do Brasil nos primeiros dias do ano e visitará os principais centros universitários da Argentina, Chile, Peru e Colômbia, bem como universidades americanas – Arizona, Michigan, Harvard e Columbia, detendo-se finalmente na cidade do México, onde tomará contacto com a Universidade do México e, como os demais membros, participará dos trabalhos da Conferência. Para esta foi organizado o seguinte temário:

I – Análise comparativa das tradições educacionais nas Américas: seus efeitos na compreensão e na cooperação no setor educacional;

II – Administração da Educação Superior: meios e métodos para a melhoria da organização e da administração do ensino superior, através do contacto direto entre as universidades;

III – O Financiamento da Educação Superior: relação entre os sistemas económicos e o desenvolvimento universitário, e meios de elevar a proporção de renda nacional aplicada em educação superior;

IV – O Papel da Pesquisa na Educação Superior: oportunidades e necessidades;

V – Comunicação e Cooperação Inter-Universitárias: estudo da situação vigente e da possibilidade de novas linhas de iniciativa.



Anexo IV

Tema: Relatório de Anísio Teixeira - 1ª Conferência Anual do CHEAR – 8 a 14 de fevereiro de 1959, Cidade do México.

Data: 1959 - AT t 1958.03.28 – sub-documento II-10.

Timbre da CAPES.

Título do documento: Conferência sôbre Educação Superior nas Repúblicas Americanas.

Realizada de 8 a 14 de fevereiro, um grupo informal de líderes em educação superior de vários países do hemisfério ocidental se reuniu na capital mexicana para uma troca de pontos de vista sôbre problemas e interêsses comuns em matéria de educação. Esta conferência sôbre educação superior nas repúblicas americanas se realizou sob os auspícios do Institute of International Education e da Carnegie Corporation de Nova York, em seguida a reuniões preliminares e visitas a universidades, no ano passado. As sessões na cidade do México deram aos participantes – reitores e presidentes de universidades e outras personalidades de relêvo nos círculos educacionais tanto da América do Norte quanto da América do Sul – oportunidade de se conhecerem melhor mütuamente como pessoas e apreciar mais de perto a natureza e as dimensões dos problemas de cada um no campo da educação superior. Houve um intercâmbio de informações sôbre diretrizes e práticas educativas nas várias repúblicas americanas, e sôbre os meios de estreitar os laços de interêsses comum que ligam uma às outras tôdas as comunidades universitárias, dentro dos países e para além das fronteiras internacionais.

Os participantes dessas discussões, que a elas compareceram antes como líderes educacionais e acadêmicos do que como representantes de qualquer instituição, forma os seguintes:

- Jorge Basadre, ex-Ministro da Educação do Peru;
- Jaime Benites, Chanceler da Universidade de Pôrto Rico;
- Harvie Branscomb, Chanceler da Universidade Vanderbilt;
- Frederick Burkhardt, Presidente do American Council of Learned Societies;

- Rodrigo Facio Brenes, Reitor da Univ. da Costa Rica
- Risieri Frondizi, Reitor da Univ. Nacional de Buenos Aires;
- J. Kenneth Galbraith, Professor de Economia da Universidade de Harvard;
- John W. Gradner, Presidente da Carnegie Corporation de Nova York;
- Juan Gomes Millas, Reitor da Universidade do Chile;
- Richard A. Harvill, Presidente da Universidade do Arizona;
- Kenneth Holland, Presidente do Institute of International Education;
- Allan R. Holmberg, Professor de Antropologia, Universidade Cornell;
- Willaim W. Marvel, Diretor Adjunto da Carnegie Corporation de Nova York;
- T. R. Mc Connell, Professor de Educação Superior e Presidente do Centro para o Estudo da Educação Superior, da Universidade da Califórnia;
- Franklin D. Murphy, Chanceler da Universidade do Kansas;
- James A. Perkins, Vice-Presidente da Carnegie Corporation de Nova York;
- J. Mayone Stycos, do Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Cornell;
- Anísio S. Teixeira, Secretário Geral da CAPES, Rio de Janeiro, Brasil;
- Franz Von Hildebrand, Secretário Geral da Univ. dos Andes, Bogotá;
- Charles Wagley, Dep. de Antropologia da Univ. de Columbia;
- Bryce Wood, do Social Science Research Council.



Anexo V

Tema: Relatório de Anísio Teixeira - 2ª Conferência Anual do CHEAR – 21 a 26 de fevereiro de 1960, Cidade de Santiago.

Data: 1960 - AT t 1958.03.28 – sub-documento VI-4.

Sem timbre

Título do documento: Educação Superior nas Américas.

Promovida pelo Conselho sobre Educação Superior nas Repúblicas Americanas, realizou-se em Santiago, Chile, de 21 a 26 de fevereiro, nova reunião para o debate das principais questões ligadas à educação superior no continente americano.

O Conselho – que se destina a levar a efeito uma parte de um programa mais amplo iniciado em 1958 pela Carnegie Corporation e pelo Instituto de Educação Internacional, ambos dos Estados Unidos – foi criado numa reunião de educadores das Américas realizada na capital do México em fevereiro de 1959. Compõe-no os Profs. Juan Gómez Milas, reitor da Universidade do Chile, e Franklin D. Murphy, chanceler da Universidade do Kansas, Estados Unidos – presidentes; o Dr. Kenneth Holland, presidente daquele instituto- secretário geral; e os Profs. Frederick Burkhardt, presidente do American Council of Learned Societies; Rodrigo Facio Brenes, reitor da Universidade de Costa Rica; Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e secretário-geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Além dos membros do Conselho, participaram da reunião de Santiago os seguintes educadores: McGeorge Bundy (diretor da Faculdade de Artes e ciências da Universidade Harvard), Clark Kerr (presidente da Universidade da Califórnia), Grayson Kirk (presidente da Universidade Columbia), Sanford A. Mosk (professor de Economia da Universidade da Califórnia), James A. Perkins (vice-presidente da Carnegie Corporation), e O. Meredith Wilson (presidente da Universidade de Oregon), todos dos Estados Unidos; Risieri Frondizi, reitor da Universidade Nacional de Buenos Aires; Mario Cassinoni, reitor da Universidade do Uruguai; Mario Laserna, reitor da Universidade Nacional da Colômbia; e Zeferino Vaz, diretor da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (Universidade de São Paulo).

Também estiveram presentes, como observadores: Alfred Wolf, diretor do Programa Latino-americano da Fundação Ford; Harold Benjamin, especialista em Educação Comparada; Ralph Ruffner, (diretor do Departamento de Serviços Educacionais do Ponto IV); Joseph A. Rupert, diretor do Programa Agrícola da Fundação Rockefeller no Chile; e Robert Briggs Watson, representante da Fundação Rockefeller do Brasil.

As conclusões da reunião foram consubstanciadas na seguinte declaração dos educadores que dela participaram:

“As universidades das Repúblicas Americanas têm, em comum, quatro magnos problemas:”

1. Preservar e difundir, num mundo em rápido e profunda transformação, os valores considerados vitais para uma sociedade livre.
2. Dada a sua complexidade, a moderna sociedade democrática e tecnológica, para se manter e desenvolver, requer, em maior número e em mais ampla escala, homens e mulheres superiormente capazes e altamente educados. Por isto mesmo, no Estado moderno o sistema educacional precisa ser organizado de modo a ficar apto a descobrir e treinar os diversíssimos talentos dos indivíduos, a fim de prover a sociedade dos múltiplos níveis e espécies necessários à realização de suas diferentes e numerosas tarefas. Inteligência especializada e devidamente formada faz-se, assim, uma necessidade transcendente da cultura contemporânea, o que torna o sistema educacional de uma nação o instrumento indispensável do seu desenvolvimento tanto econômico quanto social.
3. O crescimento demográfico extremamente rápido do hemisfério, especialmente da América Latina, impõe a todos os seus sistemas educacionais tremendos ônus para poder atender às necessidades de expansão, proporcionando professores e demais facilidades exigidas, sem baixar, mas antes melhorando, os padrões escolares.
4. A população não está crescendo apenas numericamente. Há um crescimento revolucionário do que se poderia chamar o nível de expectativas entre os povos do mundo. Desejam todos melhores padrões de vida e mais altos níveis de educação. Tais expectativas somente poderão se satisfeitas por uma sociedade e por um sistema educacional organizado de modo a oferecer variadas oportunidades individuais e

dotados de eficientes instituições, cujos objetivos centrais sejam o bem-estar do indivíduo e da respectiva sociedade.

“A questão com que se defrontam tanto os cidadãos quanto os educadores das sociedades livres dêste hemisfério é a seguinte: que deve ser feito para que nossas universidades possam atender a essas imensas tarefas?”

1. Claro é que recursos muito mais vastos dos que até agora aplicados em qualquer das Repúblicas Americanas devem ser destinados à educação. Recursos abundantes para professôres, bibliotecas, equipamento, edifícios e bôlsas de estudo de um sistema educacional em expansão considerável constituem, assim, requisito essencial e imediato.

2. Para prover tais recursos, cumpre os países das Américas aceitar as prioridades indispensáveis no uso dos seus meios financeiros.

3. Claro, é, igualmente, que cumpre às universidades, por seu turno, reexaminar, à luz das aspirações e recursos de suas respectivas sociedades, suas funções, seus regimes de govêrno e seus currículos e programas, a fim de transformá-los no sentido de atender às novas exigências.

“Muito há que ser feito, realmente, se as sociedades das Américas se dispuserem a enfrentar tão graves e amplos problemas. O primeiro passo será buscar os fatos e dados fidedignos e tão completos quanto possível para uma série de questões fundamentais:”

1. Que se deverá fazer para oferecer as diferentes espécies e níveis de educação necessários à formação e desenvolvimento, até o seu mais alto grau, das diversas e numerosas capacidades dos indivíduos?

2. Que capacidade e talentos, e quanto de cada um, precisará o país na próxima década, ou duas décadas, para desenvolver a sua economia até ao máximo de suas potencialidades?

3. Quais são os recursos disponíveis – humanos e financeiros – para a expansão do sistema educacional em cada país?

4. Desde que os recursos e a capacidade de cada país para resolver êsses problemas diferem, como poderão as Américas ajudar-se mutuamente no sentido de que os níveis

de educação e vida do hemisfério possam atingir de modo efetivo os de uma sociedade moderna e de economia em franco desenvolvimento?

“Mais importante do que tudo isto, entretanto, é a necessidade de compreender e aceitar a nova posição da educação superior no mundo. Ela não é um instrumento de privilégio social nem apenas um centro de treinamento para pequeno número de profissões. É um grande serviço, imprescindível e fundamental, destinado a desenvolver as inteligências e as capacidades de um povo até o limite de suas potencialidades. Isso não é verdade não só quanto à ciência e à tecnologia, mas também quanto à qualidade da vida civilizada. Nenhuma sociedade pode fazer uso das possibilidades da ciência sem um forte sistema de educação. Nenhum grau de civilização verdadeiramente alto pode ser conseguido ou mantido sem que se devota a sociedade, contínua e generosamente, à qualidade do seu sistema educacional em todos os seus aspectos”



Anexo VI



**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

DECRETO-LEI Nº 252, DE 28 DE FEVEREIRO DE 1967.

Vide Decreto nº 60.731, de 1967

Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 9º, § 2º, do Ato Institucional nº 4, de 7 de dezembro de 1966,

DECRETA:

Art. 1º A reestruturação das Universidades Federais far-se-á de acordo com as disposições do Decreto-Lei número 53, de 18 de novembro de 1966, e com as normas desta lei.

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

§ 1º O departamento será a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição de pessoal.

§ 2º O departamento compreenderá disciplinas afins e congregará professores e pesquisadores para objetivos comuns de ensino e pesquisa, ficando revogadas as disposições contrárias contidas no parágrafo único do art. 3º e no caput do art. 22 e seu § 1º da Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965.

§ 3º Compete ao Departamento elaborar os seus planos de trabalho, atribuindo encargos de ensino e pesquisa aos professores e pesquisadores, segundo as especializações.

~~§ 4º A chefia do Departamento caberá a professor catedrático, a professor titular ou a pesquisador chefe, na forma do Estatuto ou Regimento, ficando revogado em sua parte final o art. 48 da Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1966.~~

§ 4º A chefia do Departamento caberá a professor da carreira do magistério, na forma do Estatuto ou Regimento. (Redação dada pela Lei nº 5.882, de 1973)

Art. 3º O sistema de unidades previsto no [art. 2º, item II, do Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966](#), refere-se às áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em vista de ulteriores aplicações.

Parágrafo único. As áreas de que trata este artigo correspondem às ciências matemáticas, físicas, químicas e biológicas, às geociências, às ciências humanas, bem como à filosofia, às letras e às artes.

Art. 4º Para os estudos relativos aos conhecimentos fundamentais, a que se refere o artigo anterior, serão organizadas unidades ou subunidades, conforme a amplitude do campo abrangido em cada caso e a quantidade dos recursos materiais e humanos que devem ser efetivamente utilizados em seu funcionamento, observado o disposto no [art. 1º do Decreto-Lei número 53, de 18 de novembro de 1966](#).

§ 1º O critério prescrito neste artigo será adotado no eventual desdobramento de unidades existentes nas áreas de ensino profissional e de pesquisa aplicada, na forma do [art. 2º, item III](#), e do [art. 6º do Decreto-Lei número 53, de 18 de novembro de 1966](#).

§ 2º Os estudos básicos e de conteúdo para a formação de professores e os estudos básicos para a formação de especialistas de educação serão feitos no sistema de unidades a que se refere o [art. 2º, item II, do Decreto-Lei número 53, de 18 de novembro de 1966](#), e a competente formação pedagógica ficará a cargo de unidade própria de ensino profissional e pesquisa aplicada.

Art. 5º A incorporação de uma unidade ou parte dela, qualquer que seja o seu nome, a outra unidade, em observância ao que dispõem os [arts. 4º e 6º do Decreto-Lei número 53, de 18 de novembro de 1966](#), importa em transferência dos correspondentes recursos materiais e humanos.

Art. 6º Além das unidades que a compõem, destinadas ao ensino e à pesquisa, a Universidade poderá ter órgãos suplementares de natureza técnica, cultural, recreativa e de assistência ao estudante.

Art. 7º Os órgãos centrais a que se referem o [art. 2º, item V](#) e [parágrafo único, do Decreto-Lei número 53, de 18 de novembro de 1966](#), deverão constituir-se com observância do princípio de unidade das funções de ensino e pesquisa estabelecido no art. 1º do mesmo Decreto-Lei.

Parágrafo único. A Universidade poderá também criar órgãos setoriais, com funções deliberativas e executivas, destinados a coordenar unidades afins para a integração de suas atividades.

Art. 8º A coordenação didática de cada curso ficará a cargo de um colegiado constituído de representantes dos departamentos que participem do respectivo ensino, em atendimento ao que dispõe o [art. 2º, item IV, do Decreto-Lei número 53, de 18 de novembro de 1966](#).

§ 1º A administração dos cursos ficará a cargo de unidades ou de órgãos setoriais dentre os previstos no parágrafo único do art. 7º desta lei.

§ 2º Na hipótese de um ciclo de estudos que preceda a opção profissional, ficará a critério da Universidade dispor sobre a respectiva coordenação didática e administrativa.

§ 3º Os diplomas relativos aos cursos de graduação e pós-graduação serão expedidos diretamente pela Universidade.

Art. 9º A criação de qualquer curso deverá processar-se mediante a utilização dos recursos materiais e humanos existentes na Universidade, e só excepcionalmente importará na instituição de outra unidade.

Art. 10. A Universidade, em sua missão educativa, deverá estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes.

Parágrafo único. Os cursos e serviços de extensão universitária podem ter coordenação própria e devem ser desenvolvidos mediante a plena utilização dos recursos materiais e humanos da Universidade, na forma do que dispõe o [art. 1º do Decreto-Lei número 53, de 18 de novembro de 1966](#).

Art. 11. Os atuais institutos especializados que figuram nos Estatutos em vigor como unidades universitárias, e que hajam atingido alto grau de desenvolvimento, poderão manter tal condição, observados os princípios fixado no [art. 1º do Decreto-Lei número 53, de 18 de novembro de 1966](#).

Art. 12. Os prazos a que se referem os [artigos 6º e 7º e respectivos parágrafos, do Decreto-Lei número 53, de 18 de novembro de 1966](#), passam a contar-se da publicação desta Lei.

Parágrafo único. Os prazos estabelecidos neste artigo serão os mesmos para adaptação dos Estatutos e Regimentos à [Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965](#).

Art. 13. O decreto a que se referem o [art. 6º e seu parágrafo, do Decreto-Lei número 53, de 18 de novembro de 1966](#), será elaborado com base no parecer do Conselho Federal de Educação, favorável ao plano da Universidade, cabendo ao Ministro da Educação e Cultura resolver os casos omissos, ouvido o Conselho Federal de Educação.

Art. 14. Êste Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 28 de fevereiro de 1967; 146º da Independência e 79º da República.

H.CASTELLOBRANCO
Raymundo Moniz de Aragão

Este texto não substitui o publicado no DOU. de 28.2.1967



Anexo VII

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

DECRETO-LEI Nº 53, DE 18 DE NOVEMBRO DE 1966.

[Vide Decreto Lei nº 252, de 1967](#)

Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o parágrafo único do art. 31 do Ato Institucional nº 2, e tendo em vista o Ato Complementar nº 3,

DECRETA:

Art 1º As universidades federais organizar-se-ão com estrutura e métodos de funcionamento que preservem a unidade das suas funções de ensino e pesquisa e assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Art 2º Na organização das universidades federais, observar-se-ão os seguintes princípios e normas:

I - Cada unidade universitária - Faculdade, Escola ou Instituto - será definida como órgão simultaneamente de ensino e pesquisa no seu campo de estudos.

II - O ensino e a pesquisa básicos serão concentrados em unidades que formarão um sistema comum para toda a Universidade.

III - O ensino de formação profissional e a pesquisa aplicada serão feitos em unidades próprias, sendo uma para cada área ou conjunto de áreas profissionais afins dentre as que se incluam no plano da Universidade.

IV - O ensino e a pesquisa desenvolver-se-ão mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos envolvidos em cada curso ou projeto de pesquisa.

V - As atividades previstas no item anterior, serão supervisionadas por órgãos centrais para o ensino e a pesquisa, situados na administração superior da Universidade.

Parágrafo único. Os órgãos centrais de supervisão do ensino e da pesquisa terão atribuições deliberativas e serão constituídos de forma que nêles se representem os vários setores de estudos básicos e de formação profissional.

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

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

Art 4º As unidades existentes ou parte delas que atuem em um mesmo campo de estudo formarão uma única unidade na Universidade estruturada, em obediência ao disposto nos itens II e III do art. 2º.

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

Art 5º Serão distribuídos ou redistribuídos pelas unidades que passem a constituir a estrutura da Universidade, com remoção ou readaptação dos respectivos titulares, os cargos de magistério que lhes correspondem, segundo o princípio geral do art. 1º.

Art 6º O desdobramento, a fusão e a extinção de unidades existentes, em virtude da presente lei, bem como a redistribuição, transformação ou extinção dos cargos a elas distribuídos, serão declarados por decreto.

Parágrafo único. Dentro do prazo de cento e oitenta (180) dias, cada Universidade Federal apresentará o plano de sua reestruturação ao Ministério da Educação e Cultura para que, ouvido o Conselho Federal de Educação, seja elaborado o projeto do respectivo decreto.

Art 7º Dentro do prazo de noventa (90) dias, a contar da data de publicação do decreto referido no artigo anterior, cada Universidade Federal submeterá à aprovação do Conselho Federal de Educação o seu Estatuto adaptado às disposições da presente lei, estabelecendo, se necessário, normas de transição que precedam à plena vigência do seu novo regime de organização e funcionamento.

§ 1º Os regimentos das unidades universitárias, quer os das que resultem desta lei, quer das que já se encontrem instaladas, serão submetidos ao Conselho Federal de Educação até noventa (90) dias após a aprovação do Estatuto da Universidade.

§ 2º A Universidade poderá disciplinar as atividades que sejam comuns a várias unidades em Regimento próprio a ser aprovado na forma do § 1º.

Art 8º Da inobservância total ou parcial desta lei resultará a aplicação do dispôsto no [art. 84 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961](#).

Art 9º Aplicam-se as disposições dos artigos 1º a 3º e 7º a 8º da presente lei às Universidades constituídas sob a forma de fundações criadas por leis federais.

Art 10. Na concessão de subvenções e auxílios orçamentários da União às Universidades não federais, constituirá um dos critérios de preferência a observância, na

sua estruturação, de preceitos idênticos ou equivalentes aos estabelecidos na presente lei.

Art 11. O Ministério da Educação e Cultura, através dos seus órgãos especializados, prestará assistência às universidades que a solicitem para implantação do sistema estabelecido neste Decreto-lei.

Art 12. Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 18 de novembro de 1966; 145º da Independência e 78º da República.

H.

CASTELLO

BRANCO

Raimundo Moniz de Aragão

Este texto não substitui o publicado no DOU de 21.11.1966

*

•••

Anexo VIII**Senado Federal**

Secretaria-Geral da Mesa

Secretaria de Informação Legislativa

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial.

DECRETO Nº 60.731, DE 19 DE MAIO DE 1967.

Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPUBLICA, usando das atribuições que lhe confere o artigo 83 da Constituição, e tendo em vista o que dispõem a lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967,

DECRETA:

Art. 1º Os órgãos de ensino vinculados ou subordinados ao Ministério da Agricultura ficam transferidos para o Ministério da Educação e Cultura, nos termos do art. 6º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, combinado com o artigo 154 do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967.

Parágrafo único. Incluem-se, entre os órgãos transferidos, o Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves e os postos agropecuários de Pirantini e Jaguari, no Rio Grande do Sul, passando êstes últimos a integrar, respectivamente, a Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal de Santa Maria.

Art. 2º As Universidades Rurais do Sul, do Brasil e de Pernambuco passam a denominar-se, respectivamente, Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul (UFRRS) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPe).

Parágrafo único. As Universidades citadas neste artigo gozarão de autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar, nos termos do art. 80, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Art. 3º Os estabelecimentos isolados de ensino superior de agronomia e veterinária, por êste decreto integrados no Ministério da Educação e Cultura ficam subordinados à Diretoria do Ensino Superior.

Art. 4º Fica transferida para o Ministério da Educação e Cultura, com a denominação de Diretoria de Ensino Agrícola a Superintendência do Ministério da Agricultura.

Parágrafo único. O cargo em comissão, símbolo 3-C, de Superintendente da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, fica transformado em cargo de igual símbolo, de Diretor do Ensino Agrícola do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 5º Mediante convênios, será disciplinado o uso das instalações dos institutos de pesquisa e Experimentação do Ministério da Agricultura por parte dos corpos Docente e Discente das Universidades Rurais ora transferidas para o Ministério da Educação e Cultura.

Art. 6º Ficam transferidos para o Ministério da Educação e Cultura os servidores dos órgãos do Ministério da Agricultura que por êste decreto passam vinculação ou a subordinação daquele Ministério.

§ 1º Aos servidores do Ministério da Agricultura, exceto os ocupantes do cargos de series de classes de magistérios a que se referem as leis ns 3.780, de 12 de dezembro de 1960 e 4.881-A de 6 de dezembro de 1965, dos órgãos transferidos para o Ministério da Educação e Cultura ou integrados nas Universidades, fica assegurado o direito de opção a ser exercido no prazo de cento e vinte dias (120) dias, a partir da publicação deste Decreto e em requerimento dirigido a Divisão do Pessoal do Ministério da Educação e Cultura, através da Diretoria de Ensino Agrícolas ou das reitorias das Universidades.

§ 2º Os servidores que optarem pela permanência no Ministério da Agricultura continuarão em exercício nos órgãos transferidos para o Ministério da Educação e Cultura na qualidade de pessoal cedido, sem prejuízo dos seus direitos e vantagens.

Art. 7º Ficam mantidos os cargos em comissão e as funções gratificadas dos órgãos transferidos para o Ministério da Educação e Cultura até que sejam ajustados as reformas administrativa e universitária, respectivamente, consoante o estabelecido nos Decretos ns. 53, de 18.11.63, 200, de 25.2.67, e 252, de 28.2.67.

Art. 8º As dotações orçamentarias referentes ao exercício de 1967, consignadas aos órgãos do Ministério da Agricultura que passam para o Ministério da Educação e Cultura, ficam transferidas para êste último, nos termos do art. 213 do Decreto-lei nº 200, de 25.2.67.

§ 1º As dotações orçamentarias consignadas ao Fundo Federal Agropecuário e vinculadas aos órgãos referidos no Ministério da Agricultura, serão aplicadas, no exercício de 1967, em proveito dêsses mesmos órgãos segundo as normas do fundo assegurando-se a manutenção de recursos pelo fundo Federal Agropecuário nos exercícios subsequentes.

Art. 9º Os órgãos do Ministério da Agricultura transferidos para o Ministério da Educação e Cultura procederão, dentro do prazo de um (1) ano, a contar da data da publicação dêste decreto, o levantamento dos imóveis, encaminhamento ao Serviço do Patrimônio da União relação dos mesmos.

§ 1º Igualmente, será realizado, dentro do prazo de 180 (cento e oitenta) dias, a contar da publicação dêste Decreto, levantamento dos materiais permanentes e de consumo, bem como dos semolventes dos órgãos transferidos, encaminhando-se as Divisões do Material dos Ministérios da Agricultura e da Educação e Cultura e às Universidades os respectivos levantamentos para as medidas complementares.

§ 2º Os bens móveis e imóveis verificados nos levantamentos previstos neste artigo, existentes nas Universidades Federais Rurais serão sem indenização, incorporados ao patrimônio dessas universidades.

Art. 10. As Universidades Federais Rurais do Rio Grande do Sul, do Rio de Janeiro e de Pernambuco, integrar-se-ão no plano nacional de pesquisas agropecuárias do Ministério da Agricultura.

Parágrafo único. Essas Universidades participarão dos trabalhos de planejamento e programação das pesquisas agropecuárias do Ministério da Agricultura e obrigam-se-ão a executar as pesquisas determinadas pelos referidos planos e programas.

Art. 11. Ficam mantidos nas condições em que foram firmados, os contratos, convênios, ajustes e acordos, vigendo entre os órgãos transferidos para o Ministério da Educação e Cultura e outras entidades públicas ou privadas.

Art. 12. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 19 de maio de 1967; 146º da Independência e 79º da República.

A. COSTA E SILVA

Ivo Arzua Pereira

Tarso Dutra

Hélio Marcos Penna Beltrão



Anexo IX**Senado Federal**

Secretaria-Geral da Mesa

Secretaria de Informação Legislativa

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial.

DECRETO Nº 70.904, DE 31 DE JULHO DE 1972.***Declaração de utilidade pública as instituições que menciona.***

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º São declaradas de utilidade pública, nos termos do artigo 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, combinado com o artigo 1º do Regulamento aprovado pelo Decreto número 50.517, de 2 de maio de 1961, as seguintes instituições:

MJ. 17.158-71 - Albergue Noturno "Nosso Lar", com sede em Loanda, Estado do Paraná;

MJ. 32.758-70 - Associação de Proteção à Maternidade e à Infância de Ponta Grossa, com sede em Ponta Grossa, Estado do Paraná;

MJ. 6.108-72 - Grupo Espírita Fabiano, com sede no Estado da Guanabara;

MJ. 3.951-70 - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, com sede no Estado da Guanabara;

MJ. 30.634-70 - Federação Espírita do Estado do Rio de Janeiro, com sede em Niterói, Estado do Rio de Janeiro;

MJ. 17.303-71 - Serviço Voluntário de Assistência Social, com sede em Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais;

MJ. 32.466-71 - Ação Cristã Vicente Moretti, com sede no Estado da Guanabara;

MJ. 50.986-72 - Hospital São Pio X, com sede em Ceres, Estado de Goiás;

MJ. 5.777-71 - Nossa Escolinha de Educação da Criança Excepcional, com sede na cidade de Primeiro de Maio, Estado do Paraná;

MJ. 26.466-70 - Hospital Santa Terezinha, com sede em Braço do Norte, Estado de Santa Catarina;

MJ. 25.636-71 - Ação Católica Feminina Paroquial de Caxambu, com sede em Caxambu, Estado de Minas Gerais;

MJ. 7.164-71 - Instituto Santo Antônio, com sede em Curvelo, Estado de Minas Gerais.

Art. 2º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 31 de julho de 1972; 151º da Independência e 84º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI

Alfredo Buzaid



Anexo X



Decreto nº 62.024, de 29 de Dezembro de 1967

Institui Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o art. 83, item II, da Constituição e -

CONSIDERANDO que ao Ministério da Educação e Cultura compete a gestão da política estudantil, no País, e -
CONSIDERANDO a necessidade de serem coordenadas as medidas decorrentes da aplicação das diretrizes governamentais, com vistas à solução dos problemas estudantis,

DECRETA:

Art. 1º. Fica instituída Comissão Especial, no Ministério da Educação e Cultura, com a finalidade de:

- a) emitir parecer conclusivo sôbre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis;
- b) planejar e propor medidas que possibilitem melhor aplicação das diretrizes governamentais, no setor estudantil;
- c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado.

Art. 2º. A Comissão será constituída pelos Senhores Coronel Carlos de Meira Mattos, do Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra, Doutor Hélio de Souza Gomes, Diretor da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Professor Jorge Boaventura de Souza e Silva, Diretor da Divisão de Educação Extra Escolar do Ministério da Educação e Cultura, Doutor Affonso Carlos Agapito de Veiga, Promotor e Coronel-Aviador Valdir de Vasconcelos, da Secretaria Geral do Conselho de Segurança Nacional, sob a presidência do primeiro.

Parágrafo único. Os membros da Comissão desempenharão suas atribuições sem prejuízo de suas funções normais nos órgãos em que servem.

Art. 3º. O Ministério da Educação e Cultura deverá fornecer o material e pessoal

necessários ao funcionamento da Comissão.

Art. 4º. A Comissão submeterá a aprovação do Ministro de Estado o seu regimento interno.

Art. 5º. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 29 de dezembro de 1967; 146º da Independência e 79º da República.

A. COSTA E SILVA
Tarso Dutra

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 29/12/1967.

Publicação:

- Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/12/1967, Página 13147 (Publicação Original)
- Coleção de Leis do Brasil - 1967, Página 844 Vol. 8 (Publicação Original)



Anexo XI**Senado Federal****Secretaria-Geral da Mesa****Secretaria de Informação Legislativa**

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial.

DECRETO Nº 62.937, DE 2 DE JULHO DE 1968.

Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 83, item II, da Constituição,

CONSIDERANDO que a educação é problema de importância fundamental para o País, assim como instrumento de valorização da pessoal humana, como elemento essencial à criação de riquezas;

CONSIDERANDO que nas diretrizes setoriais para a educação, do Plano Estratégico do Desenvolvimento, estão expressos os princípios através dos quais se realizará a reforma universitária;

CONSIDERANDO que, encaminhada a reorganização administrativa do Ministério da Educação e Cultura, tornar-se-á possível utilizar uma estrutura ajustada às modernas exigências do trabalho, para a imediata formulação da nova política universitária, que o País reclama como imperativo de valorização da cultura superior e do desenvolvimento das pesquisas científicas e tecnológicas; e

CONSIDERANDO, ainda, que a solução do problema do mais alto sentido para a ascensão social da comunidade brasileira, deve associar os esforços e a colaboração efetiva de educadores, cientistas, especialistas e estudantes,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído, no Ministério da Educação e Cultura, um grupo de trabalho, com 11 (onze) membros designados pelo Presidente da República, para acelerar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País.

Parágrafo único. Ao Presidente de uma das Casas do Congresso Nacional será solicitada a designação de um parlamentar para, a título de colaboração, participar das atividades e deliberações do Grupo de Trabalho criado por este Decreto.

Art. 2º O grupo de trabalho a que se refere o artigo anterior será presidido pelo Ministro de Educação e Cultura e deverá convocar a colaboração de educadores, cientistas, estudantes, especialistas em educação superior e representantes de outros setores governamentais, para a assistência técnica indispensável aos objetivos visados.

Art. 3º Os estudos e projetos deverão estar concluídos dentro de 30 (trinta) dias após a instalação do grupo de trabalho, cujos encargos constituirão matéria de alta prioridade e relevante interesse nacional.

Art. 4º Os funcionários públicos requisitados para prestar serviço aos membros do grupo de trabalho ficarão sujeitos ao regime de tempo integral.

Art. 5º Decorrido o prazo de 30 (trinta) dias, os Ministros da Educação e Cultura, Planejamento e Coordenação Geral, Fazenda e Justiça, que representam os setores integrados na reforma universitária, promoverão, em conjunto e a curto prazo a revisão dos projetos elaborados.

Art. 6º O Conselho Federal de Educação será ouvido, nas matérias relacionadas com suas atribuições específicas.

Art. 7º Revogadas as disposições em contrário, o presente decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de julho de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA

Luis Antônio da Gama e Silva

Antônio Delfim Netto

Tarso Dutra

João Paulo dos Reis Velloso

•••

Anexo XII**Senado Federal**

Secretaria-Geral da Mesa

Secretaria de Informação Legislativa

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial.

1

LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968.

Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

CAPÍTULO I**Do Ensino Superior**

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos.

§ 1º (Vetado).

a) (Vetado).

b) (Vetado).

c) (Vetado).

d) (Vetado).

e) (Vetado).

f) (Vetado).

g) (Vetado).

§ 2º (Vetado).

a) (Vetado).

b) (Vetado).

c) (Vetado).

d) (Vetado).

e) (Vetado).

f) (Vetado).

§ 3º (Vetado).

a) (Vetado).

b) (Vetado).

c) (Vetado).

d) (Vetado).

§ 4º (Vetado).

Art. 4º As universidades e os estabelecimentos de ensino superior isolados constituir-se-ão, quando oficiais, em autarquias de regime especial ou em fundações de direito público e, quando particulares, sob a forma de fundações ou associações.

Parágrafo único. O regime especial previsto obedecerá às peculiaridades indicadas nesta Lei, inclusive quanto ao pessoal docente de nível superior, ao qual não se aplica o disposto no artigo 35 do Decreto-Lei nº 81(*), de 21 de dezembro de 1966.

Art. 5º A organização e o funcionamento das universidades serão disciplinados em estatutos e em regimentos das unidades que as constituem, os quais serão submetidos à aprovação do Conselho de Educação competente.

Parágrafo único. A aprovação dos regimentos das unidades universitárias passará à competência da Universidade quando esta dispuser de Regimento-Geral aprovado na forma dêste artigo.

Art. 6º A organização e o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior serão disciplinados em regimentos, cuja aprovação deverá ser submetida ao Conselho de Educação competente.

Art. 7º As universidades organizar-se-ão diretamente ou mediante a reunião de estabelecimentos já reconhecidos, sendo, no primeiro caso, sujeitas à autorização e reconhecimento e, no segundo, apenas a reconhecimento.

Art. 8º Os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão, sempre que possível incorporar-se a universidades ou congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas, constituindo, neste último caso, federações de escolas, regidas por uma administração superior e com regimento unificado que lhes permita adotar critérios comuns de organização e funcionamento.

Parágrafo único. Os programas de financiamento do ensino superior considerarão o disposto neste artigo.

Art. 9º (Vetado).

Art. 10. O Ministério da Educação e Cultura, mediante proposta do Conselho Federal de Educação, fixará os distritos geo-educacionais para aglutinação, em universidades ou

federação de escolas, dos estabelecimentos isolados de ensino superior existentes no País.

Parágrafo único. Para efeito do disposto neste artigo, será livre a associação de instituições oficiais ou particulares de ensino superior na mesma entidade de nível universitário ou federação.

Art. 11. As universidades organizar-se-ão com as seguintes características:

- a) unidade de patrimônio e administração;
- b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas;
- c) unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
- d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos;
- e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais;
- f) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa;
- g) (Vetado).

Art. 12. (Vetado).

§ 1º (Vetado).

§ 2º (Vetado).

§ 3º O departamento será a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, e compreenderá disciplinas afins.

Art. 13. Na administração superior da universidade, haverá órgãos centrais de supervisão do ensino e da pesquisa, com atribuições deliberativas, dos quais devem participar docentes dos vários setores básicos e de formação profissional.

§ 1º A universidade poderá também criar órgãos setoriais, com funções deliberativas e executivas, destinados a coordenar unidades afins para integração de suas atividades.

§ 2º A coordenação didática de cada curso ficará a cargo de um colegiado, constituído de representantes das unidades que participem do respectivo ensino.

Art. 14. Na forma do respectivo estatuto ou regimento, o colegiado a que esteja afeta a administração superior da universidade ou estabelecimento isolado incluirá entre seus membros, com direito a voz e voto, representantes originários de atividades, categorias ou órgãos distintos de modo que não subsista, necessariamente, a preponderância de professores classificados em determinado nível.

Parágrafo único. Nos órgãos a que se refere este artigo, haverá, obrigatoriamente, representantes da comunidade, incluindo as classes produtoras.

Art. 15. Em cada universidade sob forma de autarquia especial ou estabelecimento isolado de ensino superior, mantido pela União, haverá um Conselho de Curadores, ao qual caberá a fiscalização econômico-financeira.

Parágrafo único. Farão parte do Conselho de Curadores, na proporção de um terço dêste, elementos estranhos ao corpo docente e ao discente da universidade ou estabelecimento isolado, entre os quais representantes da indústria, devendo o respectivo estatuto ou regimento dispor sobre sua escolha, mandato e atribuições na esfera de sua competência.

Art. 16. A nomeação de Reitores e Vice-Reitores de universidades e Diretores e Vice-Diretores de unidades universitárias ou estabelecimentos isolados far-se-á com observância dos seguintes princípios:

I - o Reitor e o Vice-Reitor de universidade oficial serão nomeados pelo respectivo Governo e escolhidos de listas de nomes indicados pelo Conselho Universitário ou colegiado equivalente;

II - quando, na administração superior universitária, houver órgão deliberativo para as atividades de ensino e pesquisa, principalmente se constituído de elementos escolhidos pelos Departamentos, a lista a que se refere o item anterior será organizada em reunião conjunta dêsse órgão e do Conselho Universitário ou colegiado equivalente;

III - o Reitor e o Diretor de universidade, unidade universitária ou estabelecimento isolado, de caráter particular, serão escolhidos na forma dos respectivos estatutos e regimentos;

IV - o Diretor de unidade universitária ou estabelecimento isolado, quando oficial, será escolhido conforme estabelecido pelo respectivo sistema de ensino, salvo nos casos previstos no § 1º dêste artigo.

§ 1º Os Reitores, Vice-Reitores, Diretores e Vice-Diretores das instituições de ensino superior, mantidas pela União, salvo o disposto no § 3º dêste artigo, serão indicados em lista de seis nomes pelos respectivos colegiados e nomeados pelo Presidente da República.

§ 2º Será de quatro anos o mandato dos Reitores, Vice-Reitores, Diretores e Vice-Diretores, vedado o exercício de dois mandatos consecutivos.

§ 3º (Vetado).

§ 4º Ao Reitor e ao Diretor caberá zelar pela manutenção da ordem e disciplina no âmbito de suas atribuições, respondendo por abuso ou omissão.

Art. 17. Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos:

a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular;

b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação que preencham as condições prescritas em cada caso;

c) de especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de graduação ou que apresentem títulos equivalentes;

d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos.

Art. 18. Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional.

Art. 19. (Vetado).

Art. 20. As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes.

Art. 21. O concurso vestibular, referido na letra *a* do artigo 17, abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores.

Parágrafo único. Dentro do prazo de três anos a contar da vigência desta Lei o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificado em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular de acordo com os estatutos e regimentos.

Art. 22. (Vetado).

a) (Vetado).

b) (Vetado).

c) (Vetado).

Art. 23. Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.

§ 1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

§ 2º Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos.

Art. 24. O Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo sua validade, no território nacional, de os estudos nêles realizados terem os cursos respectivos, credenciados por aquele órgão.

Parágrafo único. (Vetado).

Art. 25. Os cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros serão ministrados de acordo com os planos traçados e aprovados pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados.

Art. 26. O Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional.

Art. 27. Os diplomas expedidos por universidade federal ou estadual nas condições do artigo 15 da Lei nº 4.024 (*), de 20 de dezembro de 1961, correspondentes a cursos reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação, bem como os de cursos credenciados de pós-graduação serão registrados na própria universidade, importando em capacitação

para o exercício profissional na área abrangida pelo respectivo currículo, com validade em todo o território nacional.

§ 1º O Ministério da Educação e Cultura designará as universidades federais que deverão proceder ao registro de diplomas correspondentes aos cursos referidos neste artigo, expedidos por universidades particulares ou por estabelecimentos isolados de ensino superior, importando o registro em idênticos direitos.

§ 2º Nas unidades da Federação em que haja universidade estadual, nas condições referidas neste artigo, os diplomas correspondentes aos mesmos cursos, expedidos por estabelecimentos isolados de ensino superior, mantidos pelo Estado, serão registrados nessa Universidade.

Art. 28. (Vetado).

§ 1º (Vetado).

§ 2º Entre os períodos letivos regulares, conforme disponham os estatutos e regimentos, serão executados programas de ensino e pesquisa que assegurem o funcionamento contínuo das instituições de ensino superior.

Art. 29. Será obrigatória, no ensino superior, a freqüência de professôres e alunos, bem como a execução integral dos programas de ensino.

§ 1º Na forma dos estatutos e regimentos, será passível de sanção disciplinar o professor que, sem motivo aceito como justo pelo órgão competente, deixar de cumprir programa a seu cargo ou horário de trabalho a que esteja obrigado, importando a reincidência nas faltas previstas neste artigo em motivo bastante para exoneração ou dispensa, caracterizando-se o caso como de abandono de cargo ou emprêgo.

§ 2º A aplicação do disposto no parágrafo anterior far-se-á mediante representação da instituição ou de qualquer interessado.

§ 3º Se a representação fôr considerada objeto de deliberação, o professor ficará desde logo afastado de suas funções, na forma do estatuto ou regimento.

§ 4º Considerar-se-á reprovado o aluno que deixar de comparecer a um mínimo, previsto em estatuto ou regimento, das atividades programadas para cada disciplina.

§ 5º O ano letivo poderá ser prorrogado por motivo de calamidade pública, guerra externa, convulsão interna e, a critério dos órgãos competentes da Universidade e estabelecimentos isolados, por outras causas excepcionais, independentes da vontade do corpo discente.

Art. 30. A formação de professôres para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§ 1º A formação dos professôres e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

§ 2º A formação a que se refere êste artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental.

CAPÍTULO II

Do Corpo Docente

Art. 31. O regime do magistério superior será regulado pela legislação própria dos sistemas do ensino e pelos estatutos ou regimentos das universidades e dos estabelecimentos isolados.

Art. 32. Entendem-se como atividades de magistério superior, para efeitos desta lei:

a) as que, pertinentes ao sistema indissociável de ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades e nos estabelecimentos isolados, em nível de graduação, ou mais elevado, para fins de transmissão e ampliação do saber;

b) as inerentes à administração escolar e universitária exercida por professores.

§ 1º Haverá apenas uma carreira docente, obedecendo ao princípio da integração de ensino e pesquisas.

§ 2º Serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos.

Art. 33. Os cargos e funções de magistério, mesmo os já criados ou providos, serão desvinculados de campos específicos de conhecimentos.

§ 1º (Vetado).

§ 2º Nos departamentos, poderá haver mais de um professor em cada nível de carreira.

§ 3º Fica extinta a cátedra ou cadeira na organização do ensino superior do País.

Art. 34. As universidades deverão progressivamente e na medida de seu interesse e de suas possibilidades, estender a seus docentes o Regime de Dedicção exclusiva às atividades de ensino e pesquisa.

Art. 35. O regime a que se refere o artigo anterior será prioritariamente estendido às áreas de maior importância para a formação básica e profissional.

Art. 36. Os programas de aperfeiçoamento de pessoal docente deverão ser estabelecidos pelas universidades, dentro de uma política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida através da CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisas.

Art. 37. Ao pessoal do magistério superior, admitido mediante contrato de trabalho, aplica-se exclusivamente a legislação trabalhista, observadas as seguintes regras especiais:

I - a aquisição de estabilidade é condicionada à natureza efetiva da admissão, não ocorrendo nos casos de interinidade ou substituição, ou quando a permanência no emprego depender da satisfação de requisitos especiais de capacidade apurados segundo as normas próprias do ensino;

II - a aposentadoria compulsória, por implemento de idade, extingue a relação de emprego, independente de indenização, cabendo à instituição complementar os proventos da aposentadoria concedida pela instituição de Previdência Social, se estes não forem integrais.

CAPÍTULO III

Do Corpo Discente

Art. 38. O corpo discente terá representação, com direito a voz e voto, nos órgãos colegiados das universidades e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, bem como em comissões instituídas na forma dos estatutos e regimentos.

§ 1º A representação estudantil terá por objetivo a cooperação entre administradores, professores e alunos, no trabalho universitário.

§ 2º A escolha dos representantes estudantis será feita por meio de eleições do corpo discente e segundo critérios que incluam o aproveitamento escolar dos candidatos, de acordo com os estatutos e regimentos.

§ 3º A representação estudantil não poderá exceder de um quinto do total dos membros dos colegiados e comissões.

Art. 39. Em cada universidade ou estabelecimento isolado do ensino superior poderá ser organizado diretório para congregar os membros do respectivo corpo discente.

§ 1º Além do diretório de âmbito universitário, poderão formar-se diretórios setoriais, de acordo com a estrutura interna de cada universidade.

§ 2º Os regimentos elaborados pelos diretórios serão submetidos à aprovação da instância universitária ou escolar competente.

§ 3º O diretório cuja ação não estiver em consonância com os objetivos para os quais foi instituído, será passível das sanções previstas nos estatutos ou regimentos.

§ 4º Os diretórios são obrigados a prestar contas de sua gestão financeira aos órgãos da administração universitária ou escolar, na forma dos estatutos e regimentos.

Art. 40. As instituições de ensino superior:

a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento;

b) assegurarão ao corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos;

c) estimularão as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais;

d) estimularão as atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional.

Art. 41. As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina.

Parágrafo único. As funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior.

CAPÍTULO IV

Disposições gerais

Art. 42. Nas universidades e nos estabelecimentos isolados mantidos pela União, as atividades técnicas poderão ser atendidas mediante a contratação de pessoal na forma da legislação do trabalho, de acordo com as normas a serem estabelecidas nos estatutos e regimentos.

Art. 43. Os vencimentos dos servidores públicos federais de nível universitário são desvinculados do critério de duração dos cursos.

Art. 44. (Vetado).

Art. 45. (Vetado).

Art. 46. O Conselho Federal de Educação interpretará, na jurisdição administrativa, as disposições desta e das demais leis que fixem diretrizes e bases da educação nacional, ressalvada a competência dos sistemas estaduais de ensino, definida na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Art. 47. A autorização ou o reconhecimento de universidade ou estabelecimento isolado de ensino superior será tornado efetivo, em qualquer caso, por decreto do Poder Executivo, após prévio parecer favorável do Conselho Federal de Educação, observado o disposto no artigo 44 desta Lei.

Art. 48. O Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo, poderá suspender o funcionamento de qualquer estabelecimento isolado de ensino superior ou a autonomia de qualquer universidade, por motivo de infringência da legislação do ensino ou de preceito estatutário ou regimental, designando-se Diretor ou Reitor *pro tempore*.

Art. 49. As universidades e os estabelecimentos isolados reconhecidos ficam sujeitos à verificação periódica pelo Conselho de Educação competente, observado o disposto no artigo anterior.

Art. 50. Das decisões adotadas pelas instituições de ensino superior, após esgotadas as respectivas instâncias, caberá recurso, por estrita argüição de ilegalidade:

a) para os Conselhos Estaduais de Educação, quando se tratar de estabelecimentos isolados mantidos pelo respectivo Estado ou de universidades incluídas na hipótese do artigo 15 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961;

b) para o Conselho Federal de Educação, nos demais casos.

Art. 51. O Conselho Federal de Educação fixará as condições para revalidação de diplomas expedidos por estabelecimentos de ensino superior estrangeiros, tendo em vista o registro na repartição competente e o exercício profissional no País.

CAPÍTULO V

Disposições transitórias

Art. 52. As atuais universidades rurais, mantidas pela União, deverão reorganizar-se de acôrdo com o disposto no artigo 11 desta Lei, podendo, se necessário e conveniente, incorporar estabelecimentos de ensino e pesquisa também mantidos pela União, existentes na mesma localidade ou em localidades próximas.

Parágrafo único. Verificada, dentro de doze meses, a partir da data de publicação desta Lei, a juízo do Conselho Federal de Educação, na impossibilidade do disposto neste artigo, as universidades rurais serão incorporadas às federais existentes na mesma região.

Art. 53. (Vetado).

Art. 54. (Vetado).

Art. 55. (Vetado).

Art. 56. (Vetado).

Art. 57. (Vetado).

Art. 58. Ficam revogadas as disposições em contrário.

Art. 59. A presente Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A. COSTA E SILVA
Presidente da República

•••

Anexo XIII**Legislação Informatizada - DECRETO-LEI Nº 464, DE 11 DE FEVEREIRO DE 1969 - Publicação Original.**

Veja também:

- [Dados da Norma](#)

DECRETO-LEI Nº 464, DE 11 DE FEVEREIRO DE 1969

Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968,

DECRETA:

Art. 1º A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, será executada com as disposições complementares estabelecidas no presente Decreto-lei.

Art. 2º Será negada autorização para funcionamento de universidade instituída diretamente ou estabelecimento isolado de ensino superior quando, satisfeitos embora os mínimos requisitos prefixados a sua criação não corresponda às exigências do mercado de trabalho, em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional ou regional.

§ 1º Não se aplica a disposição deste artigo aos casos em que a iniciativa apresente um alto padrão, capaz de contribuir, efetivamente, para o aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa nos setores abrangidos.

§ 2º O reconhecimento das universidades e dos estabelecimentos isolados de ensino superior deverá ser renovado periodicamente, de acordo com as normas fixadas pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 3º A faculdade prevista no parágrafo único do artigo 10 da Lei número 5.540, de 28 de novembro de 1968, deverá ser exercida, quando se tratar de universidade, com observância do disposto no artigo 11 da mesma lei.

Art. 4º O Ministério da Educação e Cultura atuará junto às instituições de ensino

superior, visando à realização, mediante convênio, de concursos vestibulares unificados em âmbito regional.

Art. 5º Nas instituições de ensino superior que mantenham diversas modalidades de habilitação, os estudos profissionais de graduação serão precedidos de um primeiro ciclo, comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins, com as seguintes funções:

- a) recuperação de insuficiências evidenciadas, pelo concurso vestibular, na formação de alunos;
- b) orientação para escolha da carreira;
- c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores.

Art. 6º Nas instituições oficiais de ensino superior, será recusada nova matrícula ao aluno reprovado em disciplinas que ultrapassem, quanto às horas prescritas de trabalho escolar, um quinto (1/5) do primeiro ciclo ou um décimo (1/10) do curso completo.

Art. 7º No ensino superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, abrangerá, no mínimo, cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluindo o tempo reservado a exames.

Art. 8º O Conselho Federal de Educação, ao baixar as normas previstas no artigo 24 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, poderá admitir que, excepcionalmente, instituições credenciadas expeçam títulos de doutor, diretamente por defesa de tese, a candidatos de alta qualificação científica, cultural ou profissional, apurada mediante exame dos seus títulos e trabalhos.

Art. 9º O registro de diplomas em universidades oficiais far-se-á por delegação do Ministério da Educação e Cultura, na forma do que dispõe o artigo 102 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Parágrafo único. Os diplomas correspondentes a cursos criados de conformidade com o artigo 18 da Lei número 5.540, de 28 de novembro de 1968, estarão sujeitos a registro e terão validade nos termos do artigo 27 da mesma lei.

Art. 10. Os cargos de professor catedrático transformam-se, para todos os efeitos, inclusive denominação, nos que correspondam ao nível final da carreira docente, em cada sistema de ensino.

Art. 11. Aos membros do magistério superior, admitidos no regime da legislação trabalhista, a Justiça do Trabalho aplicará também as normas constantes das leis do ensino e dos estatutos e regimentos universitários e escolares.

Art. 12. Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior, o regime disciplinar de professôres e alunos, regulado pelas normas constantes dos estatutos e regimentos, será da competência dos reitores e diretores, na jurisdição das respectivas instituições.

Art. 13. A disposição constante do artigo 16, § 2º, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, aplica-se aos reitores e diretores que se encontravam no exercício de seus mandatos na data de publicação da mesma lei.

Art. 14. Dependem de homologação do Ministro da Educação e Cultura os pronunciamentos do Conselho Federal de Educação previstos na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e neste Decreto-lei.

§ 1º O Ministro da Educação e Cultura poderá devolver, para reexame, qualquer parecer ou decisão de Conselho Federal de Educação, que deva ser por êle homologado.

§ 2º Na hipótese do artigo 48 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a homologação do parecer do Conselho, em que propuser a suspensão da autonomia de universidade ou do funcionamento de estabelecimento isolado de ensino superior, será seguida da designação de Reitor ou Diretor pro tempore, pelo Ministro da Educação e Cultura.

§ 3º Sem prejuízo do disposto no artigo 48 da Lei nº 5.540, a supervisão ministerial do sistema federal de ensino superior será exercida nos termos e casos legalmente previstos.

Art. 15. O parágrafo único do artigo 15, os artigos 31 e 36 e a letra c do artigo 40, e o artigo 52 e seu parágrafo único, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, passam a vigorar com a seguinte redação:

Parágrafo único. Na composição do Conselho de Curadores, a ser regulada nos estatutos e regimentos, deverão incluir-se, além dos membros pertencentes à própria instituição, representantes da comunidade e do Ministério da Educação e Cultura, em número correspondente a um terço dototal.

Art. 31. O regime jurídico do magistério superior será regulado pela legislação própria dos sistemas de ensino e pelos estatutos e regimentos das universidades, das federações de escolas e dos estabelecimentos isolados.

Art. 36. A formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior obedecerá a uma política nacional e regional, definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida por meio de uma Comissão Executiva em cuja composição deverá incluir-se representantes do Conselho Nacional de Pesquisas, da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Conselho Federal de Educação, do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, do Fundo de Desenvolvimento Técnico Científico, do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educação e das Universidades.

Art. 40.
c) estimularão as atividades de educação física e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais.

Art. 52. As atuais universidades rurais, mantidas pela União, deverão reorganizar-se de acôrdo com o disposto no artigo 11 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, ou ser incorporadas, por ato executivo, às universidades

federais existente nas regiões em que estejam instaladas.

Parágrafo único. Para efeito do disposto na segunda parte do artigo, a reorganização da escola poderá ser iniciada com a aglutinação de estabelecimentos de ensino superior, mantidos pela União, existentes na mesma, ou em localidades próximas.

Art. 16. Enquanto não houve em número bastante, os professôres e especialistas a que se refere o artigo 30 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único. Nos cursos destinados à formação de professôres de disciplinas específicas no ensino médio técnico, bem como de administradores e demais especialistas para o ensino primário, os docentes que se encontravam em exercício na data da publicação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, sem preencher os requisitos mínimos para o exercício de magistério em nível superior, deverão regularizar a sua situação no prazo de cinco anos.

Art. 17. A fiscalização dos estabelecimentos isolados de ensino superior, mantidos pelos Estados ou Municípios, caberá aos sistemas estaduais de ensino.

Art. 18. Dentro do prazo de noventa (90) dias a contar da vigência dêste Decreto-lei, as universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior submeterão ao Conselho de Educação competente os seus estatutos e regimentos adaptados às prescrições da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e do presente Decreto-lei.

Parágrafo único. O prazo para adaptação dos regimentos gerais, ou dos regimentos das unidades universitárias, quando não houver regimento geral, será de noventa (90) dias a contar da aprovação dos respectivos estatutos.

Art. 19. Ficam revogados os artigos de ns. 66 a 87, 117 e 118 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, bem como as disposições em contrário ao presente Decreto-lei.

Art. 20. Êste Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de fevereiro de 1969; 148º da Independência e 81º da República.

A.	COSTA	E	SILVA
Tarso			Dutra
Hélio Beltrão			

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 12/02/1969

Publicação:

- Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/2/1969, Página 1409 (Publicação Original)

- Coleção de Leis do Brasil - 1969, Página 64 Vol. 1 (Publicação Original)



Anexo XIV

[...] Sexta-feira 23 - Diário OFICIAL: (Seção f - Parte 1)' (Suplemento), agosto ao 1968.

' Art. 2º. O grupo de trabalho a que se refere o artigo anterior Será presidido pelo Ministro da Educação e Cultura e deverá convocar a colaboração de educadores, cientistas, estudantes, especialistas em educação superior e representantes de outros setores governamentais, para a assiste Saneia técnica indispensável aos objetivos visados.

Art. 3º Os estudos e projetos deverão estar concluídos dentro de 30 .(trinta) dias após a instalação do grupo de trabalho, cujos encargos constituirão matéria de alta prioridade &relevante interesse nacional.

Art. 4º Os funcionários públicos requisitados para prestar serviços aos membros do grupo de trabalho ficarão sujeitos ao regime de tempo integral.

Art. 5º Decorrido o prazo de 30 (trinta) dias, os Ministros da Educação e Cultura, Planejamento e Coordenação Geral, Fazenda e Justiça, que representam os setores integrados da reforma universitária, promoverão, em conjunto e a curto prazo a revisão dos projetos elaborados.

Art. 6º O Conselho Federa; de Educação será ouvido nas matérias relacionadas com suas atribuições específicas.

Art. 7º Revogadas as disposições em contrário, o presente decreto entrare em vigor na data de sua publicação.

Brasília 2 de julho de 1968; 1479º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA

- Luis Antonio da Gama e Silva
- Antonio Delfim Netto
- Tarso Dutra
- João Paulo dos Reis Valioso.

RELATÓRIO GERAL DO GRUPO DE TRABALHO PARA A REFORMA UNIVERSITÁRIA

I — INTRODUÇÃO

Definição de princípios — Concepção da reforma universitária

O Decreto que instituiu o Grupo de Trabalho atribuiu-lhe a missão e "estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos e, em alto nível para o desenvolvimento do País". Os termos do decreto E, to bastante explícitos e definem uma tarefa concreta e objetiva. Não se trata, pois, de formular um diagnóstico da presente crise universitária, mas mesmo de traçar os delineamentos de uma reforma, e sim propor um repertório de soluções realistas e de medidas operacionais que permitam racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade. importa, no entanto, indicar a perspectiva em que se situou o Grupo de Trabalho na abordagem do problema, definir os princípios que inspiraram sua concepção da reforma universitária na fase atual de transformação da sociedade brasileira e determinar o alcance das soluções propostas. que justifica e, mesmo se impõe a ação estimuladora e disciplinadora do Estado. A crise atual da Universidade brasileira, que sensibiliza os diferentes setores da sociedade, não poderia deixar de exigir do Governo uma ação eficaz que enfrentasse, de imediato, o problema da reforma universitária, convertendo-a numa das urgências nacionais. O movimento estudantil, que quer que sejam os elementos ideológicos e políticos nele implicados, teve o mérito de propiciar uma tomada de consciência nacional do problema e o despertar enérgico do senso de responsabilidade coletiva. A nação se encontra hoje seriamente atenta para o fato de que o ensino superior é investimento prioritário pela sua alta rentabilidade econômica, a longo prazo, e valorização dos recursos humanos. Por outro lado, cresce também o convencimento de que a educação universitária corresponde a uma exigência de formação da pessoa, acima de toda concepção puramente profissional ou mercantil da cultura. erupção da crise, a eclosão desta consciência, tornaram inadiável a busca de uma solução, a curto e longo prazo, para os problemas da universidade. A criação do Grupo de Trabalho representa a resposta pronta e

objetiva ao desafio de acometer certos pontos críticos do sistema universitário. Será eficaz na medida em que marcar o início de um movimento renovador capaz de conduzir a universidade brasileira à sua posição de liderança cultural e ao processo de desenvolvimento do País. O Grupo está do mesmo modo consciente de que a reforma universitária perde sentido se for dissociada do processo global das reformas sociais e de que, por conseguinte, há de ser concebida como dado da totalidade nacional. Mas dessa premissa válida não se pode inferir que o problema da universidade seja, antes de tudo, um problema político e que, por isso, a reforma deixe de ser tratada em seus aspectos técnicos e especifique. Se estamos convencidos da necessidade de se efetuarem profundas mudanças em nossa estrutura sócio-econômica, entendemos que a Universidade deve ser, ao mesmo tempo, objeto e agente das reformas. Aliás, a consciência que nela se elabora, longe de ser mera consciência reflexa, termina por atuar dialéticamente sobre a sociedade da qual faz parte. Se a Universidade é fator decisivo de desenvolvimento, como todos cremos, não teria sentido esperar que se consumassem as reformas sociais para então pensar em sua reforma. Esta tem de ser considerada não apenas em seus aspectos políticos, mas também em seus problemas estruturais, funcionais e técnico-pedagógicas. Isto não implica, certamente, uma reforma universitária em termos de pura eficiência, instrumental. Observa-se, aliás, que se o ensino universitário, para obedecer aos imperativos de bem comum, deve assumir funções suplementares num dado momento da história e numa situação concreta da cultura, importa, no entanto, permanecer fiel à sua missão própria. Doutra forma, correrá o risco de tornar-se ineficaz até mesmo nestas funções suplementares. Em consequência, para que a Universidade Brasileira possa exercer plenamente sua influência sobre as demais esferas da vida cultural e sobre as estruturas da sociedade, como a situação atual exige, lhe é indispensável executar suas tarefas específicas com vigor e eficiência. Em primeiro lugar, não temos a veleidade de outorgar uma reforma meramente elaborada, mesmo se tivéssemos a convicção da excelência do modelo proposto. Estamos conscientes de que a reforma de uma obra eis espírito como a Universidade, tão complexa em seu ser e suas operações e tão diversa em seus interesses e objetivos, não poderia consumir-se em etapas de ação e funcionamento que lhe sejam impostos. O objeto do grupo não é, portanto, fazer a reforma universitária, mas induzi-la, e caminhará-la sob duplo aspecto: de

uni lado removendo óbices, eliminando esc atos de estrangulamento que entravam a dinâmica universitária; doutra pe :te, proporcionando meios, dotando a instituição de instrumentos idôneos qu s possibilitem sua auto-realização na linha de uma conciliação difícil, m ts necessária, entre o ensino de massa de objetivos práticos e imediatos, -1 missão permanená da Universidade, a de constituir-se o centro criador de ciência e a expressão mais alta da cultura de um povo. Se a Universidade há de realizar-se a partir de uma vontade e de Ull espírito ois iginários de seu próprio ser, ela não constitui universo em errado em si mesmo, capaz de se reformar por suas próprias forças. Cl) no organização social do saber, depende da comunidade que a instituiu, do Estado que assegura sua existência legal e a provê de recursos necesear os à execução de suas tarefas. A Universidade não pode ser a única ins alicia decisória de sua inserção na sociedade. O acesso ao ensino sur erior, o uso das habilitações profissionais por ele conferidas e o saber e cultura que a Universidade produz, concernem o conjunto de tôda a nsu ão, a totalidade das instituições organizadas nos planos econômico, soe al, cultural e o próprio Estado. Ainda, em sua condição de verdadei o "poder espiritual", a Universidade só poderá exercer, com eficácia, ase, "magistratura do espírito" articulando-se, num sistema de influências rec pretas, com todos os outros poderes da cultura, incluindo também o Est idio; Doutra forma, desenraizada do solo cultural que a nutre, ela se esterill a, permanecendo à margem da realidade como instituição omissa e inú U. Por isso mesmo, a verdadeira reformea, universitária se processa no entrecchoque de uma tríplice dialética: relação entre o Estado e a Uni iersiciade, numa espécie de debate vertical; relação entre a Universidade e a múltiplas fôrças da comunidade, à maneira de um debate horizontal, e, l inalmente, no interior dela mesma, como revisão interna na dialética do amestre e do aluno. Esta reciprecidade de relações, êste tríplice diálogo, pari faiarmos a linguagem do tempo, é o processo válido de uma reforma legi ima e fecunda, pois a Universidade atuante há de ser o lugar da con.rontação e, ao mesmo tempo, da conciliação, também dialética, dos con litos de gerações, da cultura que nela se produz com a sociedade global; é ní o :samente o lugar privilegiado da transmissão de uma herança cultural mas o instrumento de renovação e mudança. Sobretudo neste mundo que se traesforma em ritmo vertiginoso, a Universidade, como expressão da raci nalidade criadora e crítica, não pode aferrar-se a tradições que não core

aperadern a valôres permanentes do espírito, más deve estar voltada pari plasmação do futuro. »Ias, justamente, porque a Universidade é o ponto de cruzamento de mase neribos sociais e de cultura, agente necessário do desenvolvimento, e pont .e se acha integrada rio sistema de Meças de qual o Estado deve ser fa or do equilíbrio e direção sua reforma afeta ao poder público na Medita em que se inclui na ordem dos interasses coletivos e do bem comum ake g dal. Nesta perspectiva, sem prejuízo da autonomia da Universidade; A análise crítica da universidade brasileira já tem sido feita repetidas vezes e apontada suas graves deficiências para que nos alonguemos neste tópico. Organizada à base das faculdades tradicionais, ia Universidade, apesar de certos progressos, em substância, ainda se revela inadequada para atender às necessidades do processo do desenvolvimento, que se intensificou na década dos 50, e se conserva inadapta da às mudanças sociais dele decon emes. Sem dúvida, a universidade brasileira, já não é aquela instituição simplificada a oferecer as clássicas carreiras liberais. Neste último decênio, o ensino superior quase triplicou seus efetivos e apresenta um elenco de meia centena de cursos que conferem privilégios profissionais. A Universidade Brasileira é, hoje, vasto aglomerado de faculdades,, institutos e serviços. Tôda essa expansão, contudo, não obedeceu a planejamento racional, nem determinou a reorganização de seus quadros estruturais e de seus métodos de ensino. O crescimento se fez por simples multiplicação de unidades, em vez de desdobramentos orgânicos; houve acréscimo de novos campos e atividades que foram progressivamente anexadas. Se o crescimento não foi apenas vegetativo, também não chegou a ser desenvolvimento orgânico, o qual implica sempre mudança qualitativa e recrganização dinâmica, mas apenas justaposição de partes. A universidade se expandiu mas, em seu cerne, permanece a mesma estrutura anacrônica a entrar o prozesso de desenvolvimento e os germes da inovação. Se, apesar disso, se fêz pesquisa científica em certos setores, e se a universidade demonstrou alguma capacidade criadora em determinados ramos da tecnologia, podemos dizer que o sistema, como um todo, não está aparelhado para cultivar a investigação científica e tecnológica. Por outro lado, mantendo a rigidez de seus quadros e as formas acadêmicas tradicionais, faltou-lhe a flexibilidade necessária para oferecer produto universitário amplamente diversificado e capaz de satisfazer às solicitações de um mercado de trabalho cada vez mais diferenciado. A

Universidade, em se:1 conjunto, revelou-se despreparada para acompanhar o extraordinário progresso da ciência moderna, inadequada para criar o knowshoiv indispensável à expansão da indústria nacional e, enfim, defasada sócio-culturalmente, porque não se identificou ao tempo social da mudança que caracteriza a realidade brasileira. Nesta ordem de idéias, a reforma há de ser primeiramente encaminhada em função do duplo papel que a universidade está chamada a desempenhar como pré-investimento no esforço de desenvolvimento do país. Essa idéia de desenvolvimento aqui esposada define o processo racional de construção da nova sociedade através da transformação global e qualitativa de suas estruturas, visando à promoção do homem na plenitude de suas dimenses. O desenvolvimento, como categoria de totalidade, embora tenha como suposto fundamental o progresso econômico, objetiva a realização de todos os valores humanos numa hierarquia de meios e fins. Dentre deste. concepção integrada, situa-se a Universidade como um dos fatores essenciais. Do primeiro ponto-de-vista, a reforma tem objetivos práticas e tende a conferir ao sistema universitário unia espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, que tem por consequência o aumento de produtividade dos sistemas econômicos. Para tanto impõe-se a metamorfose de l ume instituição tradicionalmente acadêmica e socialmente Seletiva num centro de investigação científica e tecnológica em 1 condições de assegurar a autonomia da expansão industrial brasileira. [...]

