

... Cadernos :: edição: 2002 - Nº 19 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**

A FACULDADE INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO

Clovis Renan Jacques Guterres

Este trabalho se propôs reconstruir histórica e criticamente a Faculdade Interamericana de Educação, Convênio OEA/MEC/UFSM a partir do contexto da guerra fria e das determinações da Política de Integração da OEA assim como da Política de Pós-Graduação do Brasil. A partir desses condicionantes passou-se a analisar o desenvolvimento do Projeto Multinacional, assim como investigar as razões de sua exaltação e execração que tantos problemas acarretaram aos períodos posteriores.

Palavras-Chave: Faculdade Interamericana de Educação, Contexto da Guerra Fria, Política de Integração da OEA, Política de Pós-Graduação do Brasil, Exaltação e Execração.

Este trabalho analisa a primeira fase do atual Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, oriundo de um Projeto Multinacional desenvolvido na forma de convênio entre o Governo Brasileiro e a Organização dos Estados Americanos, OEA, no período de 1970 a 1977.

A intenção de investigar as origens do Programa de Pós-Graduação em Educação originou-se das constantes referências ao Projeto denominado como "Faculdade Interamericana de Educação" aprovado na Quinta Reunião do Conselho Interamericano Cultural da Organização dos Estados Americanos, realizada de 15 a 22 de fevereiro de 1968, na cidade de Maracay, na Venezuela.

Como professor e ex-coordenador do Curso na década de 80, administrávamos, juntamente com os demais ex-coordenadores e professores um processo de crise, com raízes profundas na primeira fase, que denominávamos de "estigmas da interamericana". Tais estigmas haviam se originado a partir da "suspeita" de falta de credibilidade do Curso em decorrência do seu não credenciamento, na época.

A questão veio a público em 1975 quando a UFRGS se recusou a aceitar o diploma de Mestre de uma ex-aluna do Curso que pleiteava seu enquadramento como professora da instituição. A alegação se justificava no não credenciamento do curso. Independente do conhecimento mais profundo e sério da situação, os juízos negativos e preconceituosos sobre o curso se disseminaram, principalmente nos bastidores das reuniões promovidas pela CAPES e pela ANPed. Desnecessário se torna descrever o "ar" e o "ton".

Dessa maneira a intenção transformou-se em projeto, isto é, num plano organizado sistematicamente com o propósito de investigar a real contribuição da Faculdade Interamericana de Educação para o aperfeiçoamento de pessoal docente em nível de pós-graduação para a América Latina, assim como, esclarecer os elementos que geraram as controvérsias que se transformaram nos "estigmas da Interamericana".

A preservação do Arquivo Morto da Interamericana no Centro de Educação assim como a existência de testemunhas como administradores, professores, alunos e funcionários, assegurou a viabilidade da investigação.

Um trabalho de retrospectiva que já vinha desenvolvendo facilitou mais o trabalho graças a uma série de gravações em vídeo com coordenadores, professores, alunos e funcionários que abrangiam, na época, os 25 anos do Curso.

A definição de uma metodologia adequada ao projeto exigiu o exame de várias alternativas de abordagem. O caráter particular do objeto de estudos levou-nos, num primeiro momento, a optar entre um "estudo de caso" no qual predomina a análise sociológica e num segundo momento a uma história institucional o que nos levaria a uma análise historiográfica. A opção pela segunda abordagem deveu-se ao fato de que na primeira abordagem cairíamos fatalmente numa avaliação institucional que levaria a uma simples confrontação entre o modelo oficial e o que se desenvolveu na Faculdade Interamericana de Educação. A opção pelo enfoque historiográfico, por outro lado, trataria da avaliação como uma parte do processo de uma instituição gerada no final da década de 60 e desenvolvida na década de 70, cuja especialidade ou originalidade só poderia ser compreendida a partir do contexto histórico no qual se desenvolvera.

Não procuramos, apesar da opção, rígidos determinantes históricos, apenas determinados condicionantes que tivessem influenciado o desenvolvimento da instituição traçando coordenadas para o presente e o futuro que, mesmo que não fossem implementadas na sua totalidade, permitiriam a sua

compreensão.

Nesse sentido identificamos quatro condicionantes a serem levados em consideração: histórico, no qual o político, o econômico, o social e o ideológico estão implicados, marcados pela Guerra Fria deslocada do palco europeu para a periferia após a década de cinquenta, principalmente para Ásia, com a guerra da Coreia e do Vietnã e para a América Latina com a Revolução Cubana; a política de integração da Organização dos Estados Americanos - OEA - criada em 1948 a partir da reformulação da União Pan-Americana refletia, obviamente as diretrizes emanadas dos confrontos da Guerra Fria; a política de pós-graduação no Brasil que, após a revolução de 64 abandonava a influência predominante européia e reproduzia o modelo norte-americano de pós-graduação, como modelo oficial; e, a política da UFSM que, na época, defendia, através do Projeto Nova Universidade, a vinculação da universidade ao desenvolvimento concreto da região na qual estava inserida, assim como sua interiorização, em oposição às suas universidades encasteladas da época, sediadas nas capitais do estado.

Identificados os condicionantes passou-se a definir os elementos de reconstrução do projeto e seu desenvolvimento. A base material para efetuar esta reconstrução foi a documentação de arquivos e o testemunho dos envolvidos, colhido através de depoimentos orais e escritos, a partir dos instrumentos específicos para cada segmento: administradores, professores, alunos e funcionários.

A reconstrução propriamente dita abrangeu três etapas: análise do projeto e suas alterações, os procedimentos de planejamento e organização a partir das orientações da OEA, até sua configuração final em dezembro de 1969; análise das questões preliminares de instalação do Curso e o desenvolvimento das atividades administrativas, didático-pedagógicas e de integração cultural e educacional, correspondentes aos períodos 70/77; e, a avaliação da Faculdade Interamericana centrada principalmente no depoimento das testemunhas.

Contexto Histórico

O período abrangido pela Faculdade Interamericana de Educação vai, desde o evento que a tornou possível, "O Encontro dos Chefes de Estado Americano em Punta Del Este, no Uruguai em 1967", até o encerramento do Projeto Multinacional em junho de 1977.

Embora seja um período relativamente curto ele só pode ser compreendido, em sua totalidade, se nos remetermos a um contexto mais amplo no qual está inserido. Refiro-me a Guerra Fria iniciada em 1947, como fenômeno do pós-guerra, e encerrada em 1989 com a queda do Muro de Berlim.

Uma análise mais demorada da Guerra Fria revela que a Aliança que derrotou o nazismo era circunstancial e frágil. Os antagonismos ideológicos a que precediam, foram silenciados estrategicamente para assegurar a vitória sobre os países do eixo. O desaparecimento do inimigo comum com o fim da guerra provocou o reaparecimento dos conflitos entre os aliados.

A Guerra Fria dividiu o mundo em dois blocos; um capitalista liderado pelos EUA e outro comunista, liderado pela URSS. Durante mais de 60 anos o Mundo sofreu as conseqüências dessa divisão em todos os setores como observa Fontaine:

A Guerra Fria plasmou as nossas convicções e os nossos hábitos, a maneira de viver em São Francisco, em Pequim, em Havana e em Leopoldville: dividiu em duas nações e cidades, destruiu e fez nascer nações, fez dezenas de milhares de homens portar armas, matou algumas centenas de outros, superlotou as prisões, suscitou entusiasmos, sofrimentos e medos e, como toda grande esperança, o melhor e o pior. (Fontaine, apud. Cambi, 1999, p.601).

Inicialmente o palco da guerra restringia-se a Europa, mais precisamente, na Alemanha dividida, na guerra civil que explodira na Grécia, na revolta da Tchecoslováquia. Posteriormente, desloca-se para a periferia eclodindo na Ásia, com a guerra da Coreia no início da década de 50 e no Vietnã na década de 60 e início de 70. Na América Latina, com a Revolução Cubana, os dois blocos chegam a beira de um confronto de grandes proporções.

A América Latina, por sua vez, administrava a crise dos populismos nacionalistas no pós-guerra assim como as constantes pressões dos países desenvolvidos, principalmente os Estados Unidos da América, a partir da conferência de Bretton Woods, pela abertura do mercado interno. Impossibilitados de definir o próprio caminho, apesar da Conferência de Bandung, os populismos se inclinam para a esquerda enquanto que a burguesia se inclina para o capital internacional.

Resguardadas as diferenças os países latino-americanos sofrem o impacto da divisão do Mundo em dois blocos e as pressões pelo alinhamento se refletem, conseqüentemente, em suas políticas internas. A quebra da aliança entre a burguesia e as camadas populares, leva a um inevitável confronto entre os extremos; direita e esquerda. Golpes de estado deflagrados pelos grupos de direita apoiados pelos Estados Unidos se sucedem na América Latina: Brasil, 1964; Argentina, 1966; Uruguai, 1967. Por outro lado, a experiência socialista do Chile realimenta as esperanças da esquerda. Sucumbe, entretanto, em 1973, ao golpe de estado do General Pinochet, coincidentemente a repressão militar generalizada que

atingia todo o cone sul.

Afinal, que tem isto a ver com a Faculdade Interamericana de Educação? Certamente tinha. Qualquer instituição, principalmente pública, ainda mais internacional, como era o caso, não poderia escapar aos ditames da política os dos acontecimentos. A Guerra Fria não dividiu o Mundo em apenas dois blocos ideológicos como condicionou a vida a essas duas macro-referências. As ideologias professadas pelos blocos e defendidas a qualquer preço, não se restringiram apenas à política e à economia, mas a história, a ciência, a cultura, a educação, a arte refletindo esse mesmo caráter dicotômico.

No caso das instituições educacionais o reflexo era imediato, seja na identificação das tendências à direita ou à esquerda, tanto nas concepções filosóficas, como epistemológicas e pedagógicas como procuramos demonstrar neste trabalho.

A Política de Integração da OEA

A análise das origens, e do desenvolvimento da OEA tornaram-se imperativos, não só pelo fato da Faculdade Interamericana de Educação ser resultante de um convênio entre essa instituição e o governo brasileiro, mas principalmente, para entender o papel desse organismo internacional e suas políticas no contexto da Guerra Fria.

A Organização dos Estados Americanos, na forma que a temos hoje, remonta ao ano de 1948 quando, em Bogotá (30/04/1948) foi votada a carta de princípios da entidade. Tornaram-se signatários 22 Repúblicas, com exceção do Canadá. As finalidades abrangiam "a manutenção e o fortalecimento da paz e da segurança no continente americano, a solução pacífica das controvérsias e a ação comum em caso de ataque" (BARSA, p.443). Este compromisso vem se renovando desde o século passado através das diferentes formas de encontros e organizações que se elaboraram até atingir a configuração atual.

As origens remotas da OEA encontram-se no século XIX nas preocupações e idéias de Simon Bolívar, que almejava a integração dos países americanos, como forma de assegurar a independência conquistada no confronto com os países colonizadores, como Espanha, Portugal e Inglaterra. Alguns autores costumam dividir a evolução da entidade em três períodos. O primeiro se inicia com a Conferência do Panamá em 1826, sob inspiração de Simon Bolívar (1783-1830). Como já vimos, a preocupação central era com a consolidação da independência política da América Latina contra o perigo que ainda representavam as metrópoles colonizadoras. O segundo período é marcado pela preocupação com o campo econômico uma vez que a soberania dos países americanos já se consolidara frente aos antigos colonizadores. O palco dos debates é a I Conferência Internacional Americana realizada em Washington (1889/90) quando é fundada a União Internacional das Repúblicas Americanas, e constituído um escritório central, o Bureau Comercial, para receber e distribuir informações comerciais, sediado em Washington. A integração é estimulada por uma série de acordos que vão substituindo os vestígios da dominação política colonialista por uma crescente dominação por parte dos Estados Unidos. O terceiro e último período iniciou com a já citada Conferência de Bogotá em que o pós-guerra definiu novos rumos para as organizações internacionais através da criação da ONU - Organização das Nações Unidas em substituição à falida Liga das Nações. As Conferências e Reuniões de Consulta que se sucedem após a sua fundação são basicamente marcadas pelo combate a "expansão comunista" daí sua profunda vinculação a Guerra Fria. Assim na Quarta Reunião de Consulta (1951) os Ministros decidiram "tomar medidas ante la amenaza a la paz Del hemisfério creada por la política expansionista del comunismo internacional (Manual da OEA: 1972,p.31). Na Décima Conferencia Interamericana (1954), quando termina a Guerra da Coréia "se dio nueva orientación a la política y programas de la OEA formulados para los cinco años siguientes y se recalcó el desarrollo económico, social y cultural (Ibidem,p.29). Entre os vários documentos assinados dois foram de fundamental importância: "a declaração dos direitos do homem e a declaração para a defesa e preservação da democracia na América, isto é, da integridade política dos Estados contra a intervenção do comunismo internacional" (BARSA;v.11,p.445). Mas, é com a Oitava Reunião de Consulta, realizada em Punta Del Este que delibera sobre a suspensão de Cuba da OEA que a América Latina é atingida de forma mais dramática pela Guerra Fria e pelas "políticas de integração da OEA".

Aprobó (Oitava Reunião de Consulta) una resolución que, en esencia, declaraba que la adhesión de cualquier miembro de la OEA al marxismo-leninismo es incompatible con el sistema interamericano; que el Gobierno de Cuba, que se había identificado oficialmente como un gobierno marxista-leninista, era incompatible con los principios y los propósitos del sistema interamericano excluía a esse Gobierno de su participación en el sistema. El comercio y el tráfico de armas y material de guerra con Cuba fueron suspendidos (Manual da OEA, 1972,p.31).

Em 1967, o "Encontro dos Chefes de Estado Americanos" reunidos em Punta del Este tinha o propósito de "fortalecer la Alianza para el Progreso y llegar a um acuerdo sobre nuevos métodos técnicos de cooperación multilateral para acelerar la integración de la América Latina" (Manual, p.32). A preocupação com a pobreza na América Latina como fonte de exploração política pelos grupos de esquerda, principalmente após a revolução Cubana, havia levado os americanos a uma mudança de estratégia com a proposição da Aliança para o Progreso em 1961 por John Kennedy.

Coube ao Conselho Interamericano Cultural a implementação da política de desenvolvimento educacional da OEA a partir de 1967.

Na Quinta Reunião do Conselho Interamericano Cultural realizado em Maracay, na Venezuela, em 1968, as propostas e projeto elaborados pela Comissão de Educação "Ad-Hoc" e o Grupo de Peritos em Ciência e Tecnologia são apreciados pelas quatro comissões de trabalho constituídas no Encontro: estrutura orgânica; educação; ciência e tecnologia; e cultura.

Os estudos empreendidos pelas Comissões resultaram na aprovação de 33 resoluções. A primeira, e a mais importante, denominada de "Resolução de Maracay", CIC-1/68, foi aprovado o Regime Orgânico do Conselho Interamericano Cultural e de seus Programas Regionais. Para o Programa regional de educação foram estabelecidos os objetivos de elevar a qualidade da educação, promover a pesquisa e a incorporação de métodos modernos na educação e nos setores afins, impulsionar a cooperação interamericana, em matéria educacional e principalmente:

promover a integração latino-americana, por meio, da educação, com o, propósito de elevar o nível econômico e social da região e como passo importante no sentido da criação de uma comunidade latino-americana no setor da educação, respeitada a personalidade educacional e cultural os povos (Crônica da OEA, V.III.5 de abril de 1968, p. 24).

No "Informe Final de la Primera Reunión", impresso em 1969 pela Secretaria da OEA, o "Proyecto Multinacional de Perfeccionamiento de Personal Especializado en Educación", estabelece os objetivos, indica as instituições responsáveis pelos projetos, as atividades, metas e orçamento proposto. Entre as sete instituições indicadas duas eram brasileiras: o Centro Regional de Pesquisas Educacionais Dr. Queirós Filho do INEP de São Paulo e a Universidade Federal de Santa Maria. Nas atividades e metas propostas a UFSM se insere no item 3 letra C, p.35:

C. Universidad Federal de Santa Maria, em Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Se ofrecerán cursos de postgrado de un año de duración para la formación de especialistas en curriculum. El primer semestre se destinará para la programación de los cursos.

Neste documento, CECIC/36 em espanhol (ver.26/04/1969), na IV parte, os Planos de Operações são justificados como "complemento de los convênios celebrados con las instituciones y registran los tipo, magnitud e calendario de las actividades que se deben realizar de acuerdo con el programa propuesto". O Plano, dividido trimestralmente, supõe aprovação das instâncias estabelecidas e ser revisado periodicamente. Na V parte são explicados os procedimentos que regem a execução das atividades de programas regionais. No anexo I são listadas as informações que devem constar nos Projetos Multinacionais e no anexo II é apresentada uma escala de saldos e compensações.

No decorrer do ano de 1969 novas reuniões se sucederam, mas acreditamos que esta retrospectiva tenha esclarecido os pressupostos ideológicos, político e técnico-burocráticos que deram as coordenadas para o funcionamento do Projeto da UFSM aprovado em Maracay.

3. A Política de Pós-Graduação no Brasil

Estamos acostumados a nos referir as origens da Pós-Graduação no Brasil como uma retomada do Parecer 977/65 o que, na verdade, é não só uma forma de ignorar como menosprezar o que já existia. Esta recusa preconceituosa de olhar para o período anterior a 65 tem sido uma constante na produção bibliográfica sobre o assunto, com ressalvas exceções.

Na revisão destes trabalhos percebemos que, do conjunto de documentação abrangida, o Parecer 977/65 aparece como um divisor de águas em que o período anterior a 65 é visto como assistemático, confuso e marcado por múltiplas tendências, enquanto que o período pós 65 é visto como sistemático, uniforme e crescentemente rígido e rigoroso. A descrição do período anterior a 65 tem levado os pesquisadores a menospreza-lo de tal maneira que os comentários são rápidos e repetitivos sem uma avaliação mais aprofundada. Em conseqüência disso a maior parte da literatura se atém ao período posterior.

Esse procedimento decorre, em parte, da fundamentação teórica do Parecer 977/65 que, devido a sua solidez, é tomado como referência básica. A outra parte, certamente, decorre da natureza dos cursos da época e da sua exígua legislação.

No que diz respeito ao parecer 977/65, percebemos que a argumentação inicial parte de uma contradição, pelo menos aparente, uma vez que a solicitação do Ministro parece ignorar o que já existia ao utilizar a expressão : "Considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de pós-graduação em nosso ensino superior..."

A continuação do argumento dá a entender que se trata apenas de uma imprecisão conceitual quando na verdade já existiam mais de cem cursos. Veja-se na transcrição da segunda parte do

argumento: "E tendo em vista a imprecisão que reina entre nós sobre a natureza desses cursos..."

A seqüência de argumentação refere-se, por fim, ao que é solicitado: "Solicita ao conselho pronunciamento sobre a matéria que defina e se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere a letra b do art. 63 da Lei de Diretrizes e Bases."

É óbvio que o ministro não desconhecia a existência da pós-graduação, mas devia considerá-la extremamente precária a ponto de não se limitar a "solicitação" mas a especificar o que pretendia como esclarece o relator Newton Sucupira;

O aviso ministerial não se limita a solicitar uma interpretação, mas indica certos pontos básicos em função dos quais seria disciplinada a pós-graduação. Entende o Sr. Ministro, que esses cursos, destinados a formação e pesquisadores e de docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos equivalentes aos "máster e doctor" da sistemática norte-americana, fixando o Conselho "as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas". Sugere, ainda, que tais cursos constituem atribuição das universidades antes que de estabelecimentos isolados. Quando em caráter excepcional o estabelecimento isolado deva realizar curso de pós-graduação, essa iniciativa deverá ficar sujeita à prévia autorização do Conselho.

Mais do que solicitar a definição e regulamentação da pós-graduação, ignorando o já existente, o Ministro sugere ou indica o modelo a ser implantado.

Examinemos, agora, as origens e pertinência de tal menosprezo. Se tomarmos como referência os instrumentos legais podemos parcialmente, Niskier (1987) que a implantação da Pós-Graduação no Brasil, antes de 65, se deu com a criação da CAPES em 1951 e que, retrocedendo até 1931, quando da Reforma Francisco Campos, o que houve foram "tentativas". Dizemos "parcialmente" porque o decreto 19851, de 11 de abril de 1931, que institui a Reforma, ao incluir os cursos de especialização, aperfeiçoamento e doutorado, embora não mencione a expressão "pós-graduação", propiciou as condições legais para a sua criação.

A segunda "tentativa" segundo Niskier (1989, p.401) já que a primeira foi a Reforma Francisco Campos, foi a aprovação do Estatuto da Universidade do Brasil pelo decreto 212321, de 18 de junho de 1946 no qual a pós-graduação é "citada", diz o autor. Bertoso (1977:35) por sua vez, afirma que é a primeira vez que a expressão "pós -graduação" é usada. O Artigo 71 do referido Decreto distingue os tipos de curso na seguinte ordem: a) cursos de formação; b) cursos de aperfeiçoamento; c) cursos de especialização; d) cursos de pós-graduação; e) cursos de doutorado. A distinção é apenas nominal e não conceitual de tal maneira que pode-se deduzir que a expressão "pós-graduação" se refere a cursos restritos aos graduados distinguindo-se dos cursos de aperfeiçoamento e especialização cuja terminologia era empregada no sentido amplo como no treinamento de profissionais ou funcionários públicos.

Um elemento a ser considerado, ainda, no final da década de quarenta cujas repercussões se dão de forma mais sistemática na década seguinte é o acordo assinado entre o Brasil e os Estados Unidos da América, em 1947, decorrente das preocupações norte-americanas com a Guerra Fria e a possível influência dos países comunistas sobre os subdesenvolvidos. Desse acordo o que diz respeito a assistência técnica, resultaram vários convênios com escolas e universidades em conseqüência dos quais, segundo Oliveira;

Vários alunos foram para os Estados Unidos cursar programas de Mestrado e doutorado e inúmeros professores e pesquisadores americanos vieram ao Brasil desenvolver cursos de Pós-Graduação lato sensu e stricto sensu (Oliveira, 1995,p.56).

Cinco anos depois, conforme Niskier, é implantada oficialmente a pós-graduação no Brasil com a criação da CAPES - Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente, pelo Decreto 29.741 de 11 de julho de 1951.

É preciso lembrar que a preocupação com a pesquisa já dominava os meios acadêmicos e preocupava o governo, tanto é que, 6 meses antes, havia sido criado o CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa, pelo decreto 1.310 de janeiro de 1951.

Góes observa que, além dos funcionamentos e bolsas concedidos pelo CNPq e pela CAPES, "procura-se identificar os chamados Centros de Excelência, assim entendidos os núcleos de ensino e pesquisa dotados de pessoal altamente qualificados, trabalhando em tempo integral e tendo programas de pesquisa em desenvolvimento" (Góes, 1972,p.225).

Além das universidades, principalmente a USP e a UFRJ devem ser registradas aqui as fundações e os institutos voltados para a pesquisa, ou em função dela como: a) Fundação Getúlio Vargas 1944; b) Escola Nacional de Ciências Estatísticas do IBGE, 1952; c) ITA - Instituto Técnico da Aeronáutica, 1947; d) Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, 1954. Na linha de orientação do CNPq foram criados outros institutos como: o Instituto Nacional de Energia Atômica, o Instituto Nacional de Pesquisas da

Amazônia, o Instituto de Matemática Pura e Aplicada, e o Instituto de Pesquisas Rodoviárias.

Se na década de 50 houve um avanço nas formas oferecidas de pós-graduação, na primeira metade da década de 60 o processo se acelera, pressionado pelas exigências da industrialização crescente e pela expansão do ensino superior. Esses movimentos se expressam nas determinações legais como na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e nas experiências diferenciadas de ensino de pós-graduação de influência européia ou da crescente influência americana, como observa Cunha;

Até 1964, havia dois paradigmas que orientavam a pós-graduação, o europeu, particularmente o francês, adotado pela Universidade de São Paulo, e o paradigma norte-americano, adotado na recém criada Universidade de Brasília e em cursos "modernos", financiados pela USAID, encravados em universidades "arcaicas", como as de agronomia e sociologia rural de Viçosa, os do Instituto Tecnológico de Aeronáutica e o de engenharia química da UFRJ (Cunha / MEC/DAU/CAPES, p.9 e 10).

Uma pesquisa realizada pela CAPES faz um levantamento da situação da pós-graduação em 1965. Segundo Maciel (1967) O Trabalho reúne informações de 157 entidades cujos resultados relevaram a presença de 286 cursos de aperfeiçoamento e especialização e 96 cursos de pós-graduação dos quais 22 eram de doutorado, 67 de mestrado e 7 de características que não se enquadravam nos critérios estabelecidos para verificação. Sobre os critérios o autor citado explica:

Para classificar os cursos, foram utilizados os critérios estabelecidos no Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, de autoria do Conselheiro Newton Sucupira. Isso fez com que deixassem de ser mencionados como de pós-graduação muitos cursos assim intitulados, mas que não correspondiam aos critérios estabelecidos naquele Parecer (Maciel, 1967, p.9).

Caberia aqui especular sobre que resultados poderiam advir se a pesquisa fosse com os critérios do modelo europeu praticado na USP. Independente dos resultados o que queremos é que os critérios são sempre arbitrários no ato de incluir ou excluir conforme a forma ou modelos que foram construídos. O problema é o ato de exclusão determinado pelo critério leva a uma radicalidade maior que a uniformidade, como de fato ocorreu após 65. O que tornamos a perguntar é: O que garante que a uniformidade é melhor que a pluralidade? Ou não será uma forma de não permitir que os excluídos ameacem o modelo que se impôs? Independente do êxito que não o arbítrio e muito menos o autoritarismo, podemos ter saído perdendo sem saber.

Por outro lado, podemos compreender, agora, a solicitação do Ministério da Educação ao CEF quando de refere "a necessidade de implantar e desenvolver o regime de pós-graduação em nosso ensino superior" ao ignorar a trajetória da pós-graduação desde de 30 até 65 assim como os cursos detectados pela própria CAPES, e, principalmente, ao indicar o modelo americano como referência.

A Política de Pós-Graduação após 1964, desencadeada, como já, nos referimos, pela solicitação do Ministro e fundamentada pelo parecer 977/65 visava não só disciplinar os cursos já existentes através de critérios uniformes e rigorosos, mas acima de tudo qualificar o corpo docente das universidades que se expandiam aceleradamente, segundo o Programa de Ação Econômica do Governo para o período 64/66.

Para atingir esses propósitos o relator, Newton Sucupira, elabora um sólido documento dividido em sete partes precedidas de um prólogo no qual se refere, como já vimos, ao atendimento ao Aviso Ministerial: Origem Histórica da Pós-Graduação; Necessidade de Pós-Graduação; Conceito de Pós-Graduação; Um exemplo de Pós-Graduação: a Norte Americana; A Pós-Graduação na Lei de Diretrizes e Bases; A Pós-Graduação e o Estatuto do Magistério e a Definição e Características do mestrado e Doutorado.

Na sétima e última parte do Parecer, o relator procura definir e fixar as características dos cursos de mestrado e doutorado, tomando como referência os cursos de pós-graduação norte-americanos, suprimindo, entretanto, o essencial que os caracteriza; as diferenças. Desta maneira, o modelo de pós-graduação brasileiro passa a ser uma cópia mais pobre porque ignora a riqueza maior que caracteriza a cultura norte-americana; a pluralidade.

A uniformidade atingida a partir dos elementos e o controle proposto pelo credenciamento via CFE transformaram-se numa camisa de força para as instituições que, que caso não se submetessem a "forma" ficavam a margem do sistema, conforme podemos observar nos itens que estruturam o modelo, sintetizados por Brandão, 1977, p.384:

a) escalonamento da pós-graduação em dois níveis, o mestrado e o doutorado;

b) autonomia relativa entre mestrado e doutorado, não sendo obrigatoriamente o primeiro requisito para inscrição no segundo, e podendo-se criar programas de doutorado sem que a mesma instituição mantenha mestrado na área;

c) distinção entre graus acadêmicos ou de pesquisa e graus profissionais, discriminados, em cada caso, de acordo com os respectivos campos;

d)estratificação do programa de estudo em uma primeira fase de freqüência a aulas e seminários e uma segunda de pesquisa e preparação da dissertação ou tese;

e)estruturação curricular bipartite, compreendendo matérias da área de concentração e matérias complementares escolhidas de área afim ou "domínio conexo";

f)flexibilidade na composição dos programas individuais de estudo;

g)fixação de duração mínima, em vez de duração uniforme, de modo a garantir mais flexibilidade na organização de programas individuais de estudo;

h)fixação da carga máxima de trabalhos escolares não superior a 360 ou 450 horas para o mestrado e doutorado, de modo a conceder ao aluno certa margem de tempo para seus estudos e trabalhos de pesquisa individuais;

i)regime de estudo com grande ênfase na participação ativa do aluno; daí a sugestão de realização da pós-graduação em tempo integral, pelo menos quando em sua duração mínima;

j)rigorosa seleção intelectual dos candidatos;

l)coordenação central da pós-graduação acadêmica ou de pesquisa;

m)exigência de credenciamento do curso para que os diplomas possam produzir feitos legais.

O modelo que se instalou com o Parecer 977/65, foi consolidado pelas legislações posteriores como a lei 5540 da reforma universitária e o Decreto-Lei 465/69 que complementa a Lei 5539/68 que não se reforçam a doutrina, como a consolidam no meio universitário pelas exigências de qualificação do corpo docente, segundo as quais "os professores assistentes deveriam obter o título de Mestre dentro de 6 anos -a partir do início de suas atividades docentes -e professores adjuntos, o Doutorado, em período a ser determinado pelas Universidades". (MEC-DAU-CAPES, 1977, p.5). O Parecer 77/69 simultâneo ao O Parecer 77/69 de 11/02/69, simultâneo ao Decreto lei 465, normatiza o sistema de credenciamento dos Cursos de Pós-Graduação em conformidade com a doutrina do Parecer 977/65. A autonomia da Universidade, sucumbe à uniformidade e ao controle, reduzindo-se ao seu próprio espaço. Uma autonomia ilusória de criar um curso de pós-graduação stricto sensu, uma vez que o reconhecimento dos diplomas, a nível nacional, está condicionado ao prévio "credenciamento" pelo CFE.

Com a uniformidade estabelecida pelo Parecer 977/65 e o controle assegurado pelo Parecer 77/69 as preocupações passaram a ser com as condições de implantação. Os problemas de qualidade dos cursos de graduação e os níveis de qualificação dos professores das Universidades estavam aquém das exigências estabelecidas pelo modelo.

A alternativa apontada foi a institucionalização de uma política de pós-graduação com criação de centros regionais de pós-graduação a semelhança, mais uma vez, das universidades norte-americanas como a de Chicago, por exemplo.

Esta alternativa, interpretada por alguns como descentralizadora, mas nem tanto, uma vez que o propósito era evitar uma expansão generalizada para instituições que não possuíam infra-estrutura adequada, nem corpo docente qualificado. A solução encontrada parece-nos, mais redutora na medida em a expansão generalizada é reduzida a uma expansão limitada através de um processo de nuclearização denominada de "centros regionais" segundo uma distribuição geográfica polarizada pela melhor instituição. Acrescente-se a isso, o novo espírito da Reforma Universitária, isto é, "a não duplicação de meios para fins idênticos".

As origens da proposta, segundo Brandão, 1977, p.385, 386, foi gerada no GTRU:

Define-se, portanto, o GTRU em favor de uma ação que se propõe instauradora, para usar a expressão do Prof. Newton Sucupira, de um dos componentes críticos da reestruturação do ensino superior. Reconhece que "existem no Brasil, espalhados por várias universidades, pesquisadores capacitados, trabalhando isoladamente, e, muitas vezes, sem meios adequados (...) e que "toda questão é concentrar recursos em determinadas áreas". E aponta como solução a idéia que viria a assumir considerável preeminência nos anos imediatos ao trabalho do Grupo, entre as preocupações dos legisladores da reforma universitária: a criação de centros regionais de pós-graduação.

Essa política de pós-graduação ganhou forma a partir de três decretos publicados entre 68 e 70. O primeiro decreto 6.343 de 1/10/68 dispõe sobre a instituição dos centros regionais de pós-graduação justificando inicialmente as razões de sua criação assim como seus objetivos e as atribuições da CAPES e do CNPq na criação, organização e financiamento dos centros. Os Centros Regionais teriam os seguintes objetivos:

- formar professorado competente para atender à expansão do ensino superior, assegurando, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade.

mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade,

- estimular o desenvolvimento da pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores;
- proporcionar o treinamento eficaz de técnicos de alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional;
- criar condições favoráveis ao trabalho científico, de modo a estimular a fixação dos cientistas brasileiros e o retorno dos que se encontram no estrangeiro.

O decreto 64085 de 11/02/69, lançado juntamente com o Parecer 77/69 constitui a Comissão Executiva do Programa de Implantação dos centros regionais de Pós-Graduação.

O decreto 67.350 de 6/10/70 que dispõe sobre a implantação de Centros Regionais de Pós-Graduação é mais elaborado que os anteriores seja na definição seja na especificação dos procedimentos. Entretanto, a criação de uma Comissão de Coordenação (Art.4) em cada Centro, cujo coordenador seria designado pelo DAU, mas por indicação da universidade que funcionasse como sede, deve ter dado margens a problemas de poder uma vez que os centros não se consolidaram. A criação de uma Comissão Nacional dos Centros Regionais de Pós-Graduação (Art. 5) como órgão de assessoramento, vinculado ao DAU visava, sugerir as bases de uma política nacional de Pós-Graduação, a serem submetidas ao Conselho Federal de Educação; estudar as possibilidades de implantação dos centros, acompanhar, propor recursos e medidas ao seu adequado funcionamento.

Percebe-se aqui não só o processo que levaria aos futuros Planos Nacionais de Pós-Graduação assim como a criação do Conselho Nacional de Pós -Graduação.

A criação dos Centros Regionais de Pós-Graduação prevista no Art. 10 teve duração efêmera e ao que se sabe "apenas na Região Sul chegou-se a implantar realmente um centro coordenador regional de pós-graduação (Brandão,Ibidem,p.386).

O ponto culminante dos Centros Regionais de Pós-Graduação foi o primeiro e único simpósio desta natureza. O 1 Simpósio Nacional de Centros Regionais de Pós-Graduação realizado em Brasília em janeiro de 1972 cuja temática estava centrada na reação entre ensino e pesquisa em nível de pós-graduação. Em 1974 foi criado o Conselho Nacional de Pós-Graduação, dando início a fase dos Planos Nacionais de Pós-Graduação. O I Plano Nacional de Pós-Graduação aprovado em novembro de 1974 para vigorar no período de 75 a 79 reafirma a doutrina vigente desde o parecer 977/65 e do sistema de credenciamento normatizado pelo Parecer 77/69, assim como, reforça o caráter uniformizante e centralizador presente nos pareceres citados em oposição ao caráter descentralizador" dos Centros Regionais de Pós-Graduação.

É inegável a expansão quantitativa do sistema de pós-graduação no Brasil até 1977 quando chegou-se ao total de 822 cursos de pós-graduação stricto sensu dos quais 609 eram de mestrado 213 de doutorado. Entretanto, apesar deste crescimento ser significativo, o sistema mostra uma preocupação constante pelo controle da expansão sob a alegação de preservação da qualidade quando na verdade revela aquilo que Anísio Teixeira (1968,MEC/INEP,RBEP,n.111,p.36) costumava dizer, usando a expressão latina "numerus clausus" para se referir a um dos traços da política de ensino superior no Brasil, que é a restrição de matrícula, ou, em outras palavras o elitismo sempre justificado.

Na seqüência lógica da tese segue-se o capítulo 5 que trata especificamente da Faculdade Interamericana de educação. Analisa-se as origens do projeto Multinacional de Aperfeiçoamento de Pessoal especializado em Educação e suas alterações até o final de 1969, assim como as orientações dos especialistas da OEA. Faz-se, também, uma retrospectiva das origens e desenvolvimento da Universidade Federal de Santa Maria, assim como uma explicitação do seu projeto institucional. A partir desses elementos prévios, analisa-se o planejamento, a organização e o desenvolvimento do projeto no período 70/77. Encerra este capítulo com a avaliação da FIE pelo depoimento de suas testemunhas.

No intuito de evitar o alongamento do texto, assim como redundâncias, preferimos transcrever as considerações finais que invertendo o processo de análise reconstrói sinteticamente a investigação a partir do específico, isto é, da instituição.

Invertendo a análise do contexto histórico que parte do mais amplo para o mais restrito, podemos dizer que a Faculdade Interamericana de Educação resultou, como ponto de partida, da política da UFSM cujo Projeto Nova Universidade propunha o rompimento dos muros acadêmicos em busca de uma integração mais efetiva com a comunidade e uma forma mais concreta de contribuir para o desenvolvimento do país, através da Universidade. O projeto extrapolou realmente os muros acadêmicos, através da definição e da atuação sobre sua área geo-educacional, não só atendendo as demandas pelo ensino superior, na própria universidade, como estendendo-a através de uma política extensionista para toda a metade oeste do Rio Grande do Sul.

Acabou indo além da área geo-educacional, com a criação do Campus Avançado de Roraima, e atinuiu a América Latina com a criação da Faculdade Interamericana de Educação.

Encontrou respaldo para isso no MEC e na política da OEA decorrente do Encontro do Conselho Interamericano Cultural, na Venezuela, em 1968, onde foi aprovado o Projeto. Deste encontro foram delineadas as políticas de Educação e Ciência e Tecnologia das quais o Projeto vinculou-se a primeira. Cabe lembrar que esta política resultou do Encontro dos Chefes dos Estados Americanos, em Punta del Este, no Uruguai, em 1967, que por sua vez se remete ao Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso, cujo o propósito maior, era, através de uma política de amplos financiamentos tentar reduzir a pobreza na América Latina e conseqüentemente, evitar a disseminação da Revolução Cubana pelo continente.

Sob esse prisma, percebe-se, subjacente a esse processo a concepção de mundo liberal-capitalista do bloco ocidental liderados pelos EUA traçando as coordenadas ideológico-políticas para os países aliados, principalmente para a América Latina, através a OEA, destinada a salvaguardar a sobrevivência do sistema por bem ou por mal, como vimos durante a Guerra Fria.

Revelou-nos está análise os vínculos profundos entre a instituição e seu contexto, e a conseqüente ingenuidade daqueles que a supõe autônoma ou neutra nos seus propósitos e atividades.

Da mesma forma, o Projeto da Faculdade Interamericana de Educação da UFSM representou, no início, o pioneirismo, antecipando a muitas outras universidades no desenvolvimento de um curso de Pós-graduação em nível de Mestrado. Aprovado pouco depois do Parecer 977/65 que ainda não era suficientemente conhecido e antes do Parecer 67/69, emergiu fora dos parâmetros estabelecidos rigorosamente pelo primeiro parecer e consolidado pelo segundo. Esse desencontro fatal, que se deu no início da política de pós-graduação, através dos Centros Regionais de Pós-graduação e posteriormente pelo I Plano Nacional de Pós-Graduação, levou o curso a uma ambigüidade ou contradição insolúvel, isto é, ao mesmo tempo que era prestigiado pelo governo brasileiro com sucessivas visitas de Ministros e altas autoridades da OEA era marginalizado pelo sistema de Pós-Graduação em conseqüência do seu não credenciamento. O desfecho não poderia ser outro, o fim do Convênio o expôs a condição imperativa do sistema, de credenciar-se, não só para receber apoio, mas para sobreviver.

O vício da uniformidade, em nenhum momento levantou a hipótese de um investimento num curso de natureza diversa, a pluralidade tinha sido sentenciada a morte com o Parecer 977/65. Ironicamente, para os modelos nos quais se espelhou, cuja essência estava na diversidade.

O modelo desenvolvido pela Faculdade Interamericana de Educação poderia ser bem mais adequado a realidade brasileira, se aperfeiçoado.

A dupla saída de Especialistas e Mestres evitaria grandes perdas e frustrações assim como os cálculos estatísticos obcecados pela evasão.

A argumentação da diferença entre os cursos de Especializações e Mestrados embora justificados, em termos, não se sustenta. A ruptura entre um curso de Especialização e um curso de Mestrado não tem consistência. Podemos até estabelecer níveis como Especialização, Mestrado e Doutorado mas terão, obviamente em comum a mesma natureza, isto é, o fato de serem cursos efetuados após a Graduação. Retomar conceitos de Ciência pura e aplicada não tem mais sentido.

O que se percebe aqui, é o vício do padrão, a intolerância com a diferença e a falta de criatividade e abertura para aceitar e propor mudanças.

O lamentável é não saber ver o alcance e o significado de um projeto dessa envergadura. Até deveríamos reestruturá-lo, mas perder esse espaço de presença da Universidade brasileira na América Latina construído durante quase oito anos, através desse Projeto, é inaceitável.

Foi preciso aparecer o Mercosul para o Brasil descobrir que passara muito tempo voltado para a Europa e para EUA e quase sempre de costas para a América Latina.

Evidentemente que essas considerações não ocultam os problemas do Projeto, seus equívocos e sua demora para solucionar o problema principal que era o credenciamento.

Por outro lado, pode-se dizer que atingiu consideravelmente os objetivos aos quais se propôs: com a qualificação de 229 Especialistas dentre os quais 138 Mestres; pelo desenvolvimento de um enfoque teórico-prático através de um processo sistemático de integração das disciplinas trabalhadas conjuntamente pelos professores e alunos; pelo desenvolvimento original de um tipo de extensão às instituições educacionais brasileiras e de outros países da América Latina; pelo processo de integração cultural e educacional iniciado mas interrompido por falta de visão política das autoridades nacionais; além do espaço acadêmico aberto com a OEA e Universidades Norte-americanas.

As objeções da CAPES quanto a duração do curso e tempo para defesa e dissertação eram de fato pertinentes mas esbarravam na duração das bolsas da OEA, que poderiam ser contornadas, entre as partes do Acordo, se houvesse vontade política. Quanto a questão do corpo docente não poderia ser

encarado de igual maneira que no Brasil, divididos entre permanentes e visitantes como o foi. A realidade é que os visitantes não tinham caráter complementar, ao contrário, eles eram os portadores da concepção pedagógica recomendada pela OEA e, eram, na sua maioria quase absoluta, Doutores ou portadores do título de Phd. Na verdade, eram as autoridades acadêmicas e como tal, tratadas.

Cabe observar, por último, que a concepção ideológica implícita nas Políticas Educacionais que lhe serviram de suporte assim como os pressupostos epistemológicos do modelo empírico-analítico de pesquisa presente na maioria de suas dissertações e as concepções pedagógicas tecnicistas dominantes nos cursos, nas atividades e bibliografias indicadas, demonstram o funcionamento articulado de um modelo que refletiu claramente sua época.

Referências Bibliográficas

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

BARSA, **Encyclopaedia Britannica do Brasil**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1995.

BERTOSO, Eunice Barros Ferreira. **A Influência dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu na prática dos Cursos de Pedagogia, Medicina e Engenharia de Universidades Confessionais do Estado de São Paulo**. 1997. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco – Bragança Paulista.

BRANDÃO, Maria de Azevedo R. **A constituição da política de pós-graduação no Brasil 1965/75**. *Ciência e cultura*, 29 (4) : 381 – 393, abril 1977.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

GOES, Paulo de. **Aspectos Administrativos da Educação Pós-graduada no Brasil**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. MEC/INEP, n. 128, out./dez., 1972.

GUTERRES, Clovis R.J. **A Faculdade Interamericana de Educação – Projeto Multinacional de Aperfeiçoamento de Pessoal Especializado em Educação, 1970/1977**. 2001. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria

MACIEL, Rubens. Cursos de Pós-Graduação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógico**. MEC/INEP, n. 105, jan/mar, 1967.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira – 500 anos de História – 1500-2000**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS. Manual. Departamento de Información y asuntos Públicos. Secretaría General de la OEA. Washington. D.C. 1972.

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

Cadernos :: edição: 2002 - Nº 19 > [Editorial](#) > [Índice](#) > [Resumo](#) > **[Artigo](#)**