

UFSM

Tese de Doutorado

A FACULDADE INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO
PROJETO MULTINACIONAL DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL
ESPECIALIZADO EM EDUCAÇÃO, 1970/1977

Clovis Renan Jacques Guterres

CONVÊNIO UFSM / UNICAMP

UFSM
Biblioteca Central

Santa Maria, RS, Brasil

2001

057587

743535

CC
2001
59834

A FACULDADE INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO:
PROJETO MULTINACIONAL DE APERFEIÇOAMENTO
DE PESSOAL ESPECIALIZADO EM EDUCAÇÃO,
1970/1977

por
Clovis Renan Jacques Guterres

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação, em Educação,
Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria
(RS) em convênio com a UNICAMP (SP), como requisito parcial
para a obtenção do grau de

Doutor em educação

Convênio UFSM / UNICAMP

Santa Maria, RS, Brasil

2001

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

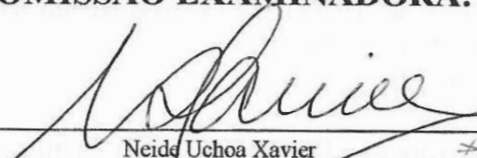
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado

A FACULDADE INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO:
PROJETO MULTINACIONAL DE APERFEIÇOAMENTO DE
PESSOAL ESPECIALIZADO EM EDUCAÇÃO, 1970/1977

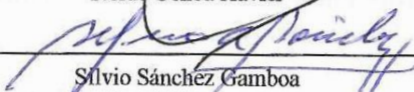
Elaborada por
Clovis Renan Jacques Guterres

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação

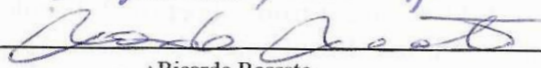
COMISSÃO EXAMINADORA:



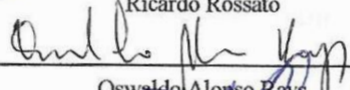
Neide Uchoa Xavier ** orient.*




Silvio Sánchez Gamboa



Ricardo Rossato



Oswaldo Alonso Rays



Nedison Faria

Santa Maria, julho de 2001

E, da multidão dos que criam, o coração era um e a alma uma; e nenhum dizia ser sua coisa alguma daquelas que possuía, mas tudo entre eles era comum . Atos dos Apóstolos 4-32

AGRADECIMENTOS

A Professora Neide Uchoa Xavier, pela orientação tranqüila e sábia de quem trabalhou e vivenciou a Faculdade Interamericana desde sua origem.

Ao professor Gamboa pelas suas excelentes aulas, orientação sólida e disponibilidade permanente.

Aos professores Oswaldo Rays e Jorge Cunha cujas observações, quando da qualificação desse trabalho, muito contribuíram para o seu aperfeiçoamento.

Aos professores do Convênio UFSM / UNICAMP, Dermeval Saviani, Pedro Goergen, Sanfelice e Silvio Gamboa que, juntamente com o corpo docente e a coordenação do PPGE viabilizaram esta experiência, cuja relevância não pode ser medida apenas pelos professores que foram qualificados em nível de doutorado, mas pelo grau de excelência dos cursos ministrados, pelas trocas acadêmicas que permitiram tantos desdobramentos favoráveis ao PPGE, assim como, a fraternidade dos encontros e das amizades que, felizmente, não precisam ser guardadas em prateleiras e esquecidas no universo das bibliotecas.

Aos professores Ricardo Rossato, Nedson Faria e Maria Joanete da Silveira que, juntamente com os professores que participaram da banca de qualificação, aceitaram, participar da banca de defesa.

A todos aqueles que, na qualidade de ex-coordenadores, ex-professores, ex-alunos e ex-funcionários da Faculdade Interamericana de

Educação se dispuseram às entrevistas ou a responder por escrito aos instrumentos de pesquisa.

A Chefia do Departamento de Fundamentos da Educação, na pessoa da Prof^ª. Lorena P. Marquesan, pela compreensão e amizade, e a todos os colegas do Colegiado do FUE que sempre se mostraram solidários e amigos.

A Coordenação do PPGE, a Direção do Centro de Educação e da UFSM pela oportunidade.

Aos servidores técnico-administrativos do Centro de Educação e em especial a Secretária do Departamento, a Secretária do PPGE e da Biblioteca Setorial.

A Prof^ª. Aldema Menini Trindade pela amizade e pelo trabalho solidário de acompanhamento e revisão dos originais que, junto com a Rosana, deram-lhe melhor qualidade redacional.

Ao Mário Roberto Telles Guterres e a Alessandra Fernandes Wernz pelo trabalho de computação.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS / xii

RESUMO / xvi

ABSTRACT / xviii

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO / 01

1.1 O Contexto do Problema / 02

1.2 A Definição do Problema / 04

1.3 As Hipóteses de Trabalho / 07

1.4 A Justificativa / 08

1.5 A Delimitação do Estudo / 10

1.6 Os Objetivos do Estudo / 11

1.7 A Metodologia / 12

1.7.1 Abordagem / 12

1.7.2 Procedimentos / 34

1.7.2.1 A Documentação / 35

1.7.2.2 As Testemunhas / 37

1.7.2.3 Os Instrumentos / 38

1.7.2.4 A Organização do Trabalho / 44

CAPÍTULO 2. CONTEXTO HISTÓRICO / 46

2.1 Internacional: A Guerra Fria / 46

2.2 Latino-americano: A Revolução Cubana / 65

2.3 A Crise do Populismo, as Ditaduras e os Movimentos Revolucionários na América Latina / 101

CAPÍTULO 3. A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS - OEA. /121

3.1. Origens e Desenvolvimento da Política de Integração dos Estados Americanos / 121

3.2. O Encontro de Chefes de Estado Americanos em Punta Del Este- 1967 / 130

3.3. O Conselho Interamericano Cultural e a Implementação da Política de Desenvolvimento Educacional da OEA a partir de 1967. / 143

CAPÍTULO 4 - A POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL / 156

4.1 A Pós-Graduação antes de 1965 / 156

4.2 A Política de Pós-Graduação de 1965 a 1977 / 173

CAPÍTULO 5. A FACULDADE INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO

5.1. Origens 67/69 / 195

5.1.1 Origens do Projeto / 195

5.1.2 A Universidade Federal de Santa Maria e seu Projeto de Desenvolvimento / 198

5.1.3 O Projeto de Ensino Superior - Faculdade Interamericana de educação / 213

5.1.4 As Orientações da OEA / 221

5.2. Planejamento e Organização / 221

5.2.1 A Primeira Reunião Preparatória / 222

5.2.2 O Plano Operacional março/junho de 69 / 223

5.2.3 A Assinatura do Acordo / 231

5.2.4 O Plano Operacional julho de 1969 a junho de 1970 / 234

5.2.5 A Segunda Reunião Preparatória / 241

5.3. Instalação e Desenvolvimento / 254

5.3.1 A Aula Inaugural / 256

5.3.2 O Desenvolvimento das Atividades / 256

5.3.2.1 As Atividades Administrativas / 259

5.3.2.2 As Atividades Didático Pedagógicas / 263

5.3.2.3 As Atividades de Integração Culturais e Educacionais / 276

5.3.3 A Avaliação da Faculdade Interamericana de Educação / 277

5.3.3.1 As Testemunhas / 277

5.3.3.2 O Encerramento do Projeto / 307

CAPÍTULO 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS / 319

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / 324

ANEXOS / 333

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A

- A.1 Carta de Apresentação dos Questionários
- A.2 Roteiro para depoimento (Professor)
- A.3 Roteiro para depoimento (Aluno)
- A.4 Roteiro para depoimento (Funcionário)
- A.5 Roteiro para Depoimento (Diretores / Administradores)

ANEXO B

- B.1** Acordo

ANEXO C

- C.1 – Reunião dos Presidentes da América, em Punta del Este, Uruguai, 1967.
- C.2 – O Presidente da Venezuela, Dr. Raul de Leoni, faz um brinde à Representação do Brasil na V conferência do CIC (Conselho Interamericano de Cultura), realizada pela OEA (Organização dos estados Americanos) em Maracay, Venezuela, em fevereiro de 1968. Nessa oportunidade ficou acertada a instalação da Faculdade Interamericana de Educação em Santa Maria.
- C.3 – Reunião preparatória do Curso , 14 / 11 / 1969
- C.4 – Reunião preparatória do Curso, 14 / 11 / 1969
- C.5 – Representantes da OEA na inauguração da Faculdade Interamericana, 1970

- C.6 – Aula inaugural – Fala do Ministro da Educação, 4 / 02/ 1970
- C.7 – Aula inaugural – Fala do Representante da OEA, 4 / 02/ 1970
- C.8 - Reunião do Reitor, coordenadores, representantes da OEA com os alunos do CPGE, 3 / 4/ 1970
- C.9 – Reunião do Reitor, coordenadores, representantes da OEA com os alunos do CPGE, 3 / 4/ 1970
- C. 10 – Formatura da 1ª turma de 1970
- C. 11 – 1ª aula da turma de 1971
- C. 12 – Visita do Ministro da educação
- C. 13 - Homenagem prestada pela Irmã Consuelo em nome da Faculdade Interamericana de Educação (convênio OEA / UFSM) em 1971
- C. 14 – Formatura da 1ª turma de 1971
- C. 15 – Flagrante da visita do Exmo Sr. Dr. Euro Brandão, D.D. Secretário Geral do Ministério da educação e Cultura à UFSM, 1975
- C. 16 – Direção, professores e professores alunos do VI CPGE, 1975
- C. 17 – VII CPGE e o Exmo. Sr. Prof. Hermán Vera, D. D. chefe da unidade de currículo do DAE da OEA, visitam o reitor da Universidade Federal de Santa Maria, 1976
- C. 18 - Flagrantes do Prof. Visitante da OEA, Abran Magdenzo, ministrando aula aos alunos do VII CPGE, 1976
- C. 19 - Almoço de confraternização dos professores do CPGE pôr ocasião da visita do Dr. Hugo Albornoz, 14 / 02 / 1977
- C. 20 – Flagrante da visita do VIII CPGE ao Magnífico Reitor da UFSM, Prof. Reitor Hélios Homero Bernard, 1977

ANEXO D

D. 1 - Reportagem: A presença da OEA na aula magna da interamericana –
Jornal A Interamericana, Santa Maria, 4 / 7 71 – Edição especial

D.2 – Reportagem : E os primeiros mestres foram entregues às américas -
Jornal A Interamericana, Santa Maria, 4 / 7 71 – Edição especial

D. 3 - Reportagem : O ministro também veio ver a faculdade
interamericana e A interamericana corresponde as expectativas da OEA
Jornal A Interamericana, Santa Maria, 4 / 7 71 – Edição especial

D. 4 – Reportagem : Os novos mestres vivem novas experiências Jornal A
Interamericana, Santa Maria, 4 / 7 71 – Edição especial

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Estrutura dos Instrumentos.....	39
QUADRO 2- Relação entre questões específicas e comuns.....	40
QUADRO 3- Questões comuns às categorias.....	40
QUADRO 4- Procedência dos depoimentos.....	43
QUADRO 5- Comparativo dos Projetos.....	265
QUADRO 6- Horário.....	267
QUADRO 7- Candidatos brasileiros.....	273
QUADRO 8- Especialistas em teoria e prática de currículo. Acordo MEC/OEA-UFSM- pôr países membros da OEA/UFSM- Santa Maria- RS Brasil1970/1977.....	274
QUADRO 9- Mestres em Educ.-Acordo MEC/OEA/UFSM pôr países membros da OEA UFSM-SM-RS-BR 1970/1977.....	275

RESUMO

GUTERRES, Clovis Renan Jacques, Faculdade Interamericana de educação projeto multinacional de aperfeiçoamento de pessoal especializado em educação, 1970/1977.

Orientador: Neide Uchoa Xavier

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 destes condicionantes procurou-se analisar o desenvolvimento do Projeto Multinacional, assim como investigar as razões de sua exaltação e execração que tantos problemas acarretaram aos períodos posteriores. A análise revelou que as exaltações estavam relacionadas a grande projeção política e midiática nacional e internacional do Projeto, assim como a aprovação tanto administrativa quanto pedagógica pela comunidade envolvida. Por outro lado as execrações foram atribuídas a interpretações equivocadas a respeito do não credenciamento do Curso, uma vez que o Processo não foi apreciado, mas retirado do CFE em consequência de tratar-se de um Projeto Multinacional, não sujeito, portanto, a legislação em vigor. A não sujeição as normas brasileiras criou, entretanto, uma situação inusitada, isto é, o curso era reconhecido como resultante de um convênio assinado pelo Brasil mas não enquadrado nas normas internas o que

provocou o não reconhecimento dos diplomas, causando novas controvérsias e interpretações equivocadas. A apreciação real do mérito só aconteceu após o Convênio quando o Curso foi enquadrado na legislação brasileira a partir de 1978 . Os diplomas foram validados .quatro anos após o encerramento do Convênio.

ABSTRACT

GUTERRES, Clovis Renan Jaques, Interamerican College of Education
Multinational Project of improvement of specialized people in education,
1970 / 1977.

Adivisor: Neide Uchoa Xavier

This paper has of reconstructing historically and critically Interamerican College of Education, *Convention/Treaty* OEA / MEC / UFSM starting from the context of Cold War and the determinations of the Politics of Integration of OEA as well as the Politics of post graduation of Brazil. From these conditions, one looked for analyzing the development of the Multinational Project as well as investigating the reasons of its exaltation and execration which so many problems resulted in further periods. The analysis demonstrated that the exaltations were related to great, mediatic national and international projection of the involved community. However, the execrations were attributed to equivocated interpretations about the non credit of the course, since the Process was not appreciated, but withdrew of CFE as a result of being a Multinational Project not subject to the legislation in effect. The non subordination to Brazilian rules created, however, an unusual situation, that is, the course was recognized as a result of a convention assigned by Brazil but not included in internal rules which provoked the non recognition of diplomas, causing new equivocal controversies and interpretations. The actual appreciation of the merit only

occurred after the *Convention / Treaty*, when the course was included in the Brazilian legislation from 1978. Diplomas were valid four years after the end of the cooperation

Capítulo 1

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar o problema, as hipóteses de trabalho, a justificativa, a delimitação do estudo, os objetivos e a metodologia.

1.1 O Contexto do Problema

Nem sempre uma tese decorre de um processo metódico de escolha de temas de pesquisa. Assim como as descobertas, os temas podem resultar de puro acaso, instituições, mera curiosidade, um sinal não muito claro, mas persistente, que nos chama atenção para alguma coisa. O presente trabalho resultou de uma temática de fundo que perpassava o meio acadêmico na década de 80, ou seja, a crescente preocupação com a memória institucional e a associação com algo aparentemente insólito sobre o qual passo a discorrer. Em 1982, quando era coordenador substituto do CPGE, (Curso de Pós Graduação em Educação CE-UFSM), uma sala, frente ao Colegiado do Curso, estava sempre fechada. Como ninguém se referia, entrava ou saía dessa sala, a minha curiosidade foi aumentando até que perguntei a secretária do curso o que havia ali. Ela respondeu de uma forma um pouco grave, como alguém que se refere a algo muito sério, mas distante, enterrado no passado. Literalmente ela disse que ali estava “o morto”.

- Que morto? Perguntei intrigado.
- O arquivo morto da Interamericana, respondeu ela.

Mais curioso ainda, pedi a chave. Lá dentro, dois armários de madeira, amarelos e grandes, abarrotados de documentos e dissertações esparramadas, algumas empilhadas no chão, entregues as traças e baratas. Não era propriamente um abandono, mas um “não saber o quê fazer com aquilo”. Passei a fazer visitas com certa regularidade ao “morto”.

Em 1987, como coordenador do curso fiz a proposta de “ressuscitar o morto”, isto é, de transformar a sala do arquivo em setor de documentação. Como o CPGE havia sofrido, em 1984, uma profunda reformulação em que as áreas de concentração em Currículo e Metodologia do Ensino foram substituídas pela área de concentração em Educação Brasileira, a idéia de um setor de documentação tomou força como um instrumento de apoio à produção de pesquisas de base em educação brasileira. O setor passou a se denominar Laboratório de Pesquisa e Documentação em Educação Brasileira. O termo “laboratório”, apesar do nosso desagrado, era condição para obter financiamento. O LAPEDOC acabou funcionando como setor de documentação e produção científica de alunos e professores do CPGE, fórmula encontrada também para fazer frente às exigências da CAPES. de elevar o número de publicações do corpo docente e corpo discente. Com a denominação de Cadernos de Pesquisa, o setor iniciou uma produção até hoje não interrompida. Além das publicações que se tornaram rotina, a preocupação maior, da minha parte, era com produção de pesquisas de base. Imbuídos desse espírito desenvolvemos um projeto com a finalidade de levantar e classificar o maior número possível de documentos referentes ao Ensino Superior no Rio Grande do Sul. O material se encontra hoje arquivado e à disposição dos interessados.

Em 1995, quando o curso completava 25 anos, apresentei na Semana da Pós-Graduação, comemorativa do evento, um documentário em vídeo (três fitas) intitulado **CPGE: uma retrospectiva**, com depoimentos de coordenadores, professores, alunos e funcionários do curso. Era o resultado de um projeto com o mesmo nome, desenvolvido anteriormente.

Quando ingressei no curso de Doutorado em Educação-UFSM/UNICAMP, a escolha da minha tese de doutorado foi consequência lógica de uma associação entre historiografia, arquivo morto, setor de documentação, pesquisa de base e, acima de tudo, vivência de pós-graduação.

O último elemento que contribuiu para escolha definitiva do tema e que de certa forma manteve a determinação, foi um pequeno e significativo poema de Cora Coralina referido no livro *Perspectivas Históricas da Educação* da Prof^a. Eliane Marta Teixeira Lopes.

“Alguém deve rever, escrever e assinar os autos do passado antes que o tempo passe tudo a raso.”

O enfoque historiográfico, por outro lado, descartava a tendência, quase natural, de cair numa avaliação institucional. Não que ela não tivesse seus méritos, mas analisar um Programa a partir de um modelo abstrato aplicado a todos os Programas de Pós-Graduação tinha suas limitações uma vez que priorizava determinados dados e ignorava outros, principalmente aqueles que revelavam a vida institucional e as múltiplas e diversificadas determinações a que estavam sujeitos cada um deles.

Nessa mesma lógica, a tendência para analisar a capacitação de professores em nível de pós-graduação, foi absorvida pelo estudo da própria instituição na realização desse objetivo.

O tema, portanto, assumiu essa configuração final de História da Educação no sentido específico de História das Instituições.

1.2 A Definição do Problema

Ao contrário do mundo clássico para o qual o conhecimento era o resultado da contemplação desinteressada do real, no mundo da atualidade, dominado pela ciência e pela tecnologia, o conhecimento decorre do trabalho e da necessidade que leva o homem a intervir no real como forma de resolver seus problemas.

Nestas circunstâncias, mesmo que o tema desta pesquisa tenha resultado de uma situação inusitada, o que justificou a investigação foi a sua constituição como problema, em algo a ser resolvido, esclarecido, e que resultasse em contribuição à área de conhecimento ou em alguma forma de retribuição social. Assim sendo, o enquadramento do nosso objeto de investigação, nesta visão um pouco pragmática de pesquisa, configurou-se numa primeira versão de projeto cujo título original era, “A Pós-Graduação em Educação no Brasil: o Caso de Santa Maria”, e o período de abrangência, 1970 a 1995. A idéia era fazer um estudo minucioso do desenvolvimento do curso, procurando identificar as suas dificuldades e as formas de superá-las. Primeiramente seria elaborado um estudo sobre a origem e concepção da pós-graduação em educação no Brasil, seguido de uma análise das políticas de pós-graduação. Num segundo momento, seriam analisados os modelos de avaliação da CAPES, e a contribuição da ANPed para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação. O terceiro momento analisaria a evolução do curso através de uma periodização marcada por profundas alterações estruturais: o primeiro

período de 1970 a 1977 correspondente a duração do Convênio com a OEA; o segundo, de 1978 a 1984, denominado de Pós-Convênio, obviamente, mas também caracterizado pela reformulação geral, acrescida de uma nova área de concentração em Metodologia do Ensino, o credenciamento do curso em 1980 e uma profunda crise gerada pelo questionamento das bases ideológicas e epistemológicas do modelo vigente; o terceiro período, de 1984 a 1994, marcado pela mudança de enfoque teórico e metodológico, pela elevação do conceito junto a CAPES, pela criação de um programa de Doutorado em Convênio com a UNICAMP.

Como se pode perceber, o projeto inicial se reduziu ao primeiro período, isto é, ao Convênio com a OEA, razão pela qual recebeu a denominação de: “A Faculdade Interamericana de Educação: uma Experiência de Integração”, modificada, posteriormente, para “A Faculdade Interamericana de Educação: Projeto Multinacional de Aperfeiçoamento de Pessoal Especializado em Educação, 1970/1977”, como forma de evitar a polarização na temática da “integração” e, por consequência, assegurando uma visão globalizada da instituição. Essa redução da abrangência do Projeto não alterou a intenção originária da investigação, apenas a restringiu no tempo e no espaço em que ela se realizou. As alterações realizadas não decorreram, entretanto, de uma simples redução de tempo ou outros tipos de dificuldades, mas especificamente do caráter “sui generis” do período inicial. Isto é, a medida que trabalhava organizando a documentação do Convênio, com a OEA, as características do Curso implantado foram se configurando com maior precisão, a ponto de percebermos que as diferenças em relação aos períodos posteriores eram

superiores às semelhanças. Essas diferenças foram resumidas em: o caráter internacional do curso; a natureza “híbrida” do curso, uma vez que se tratava de uma especialização com mestrado optativo; a duração; limitada a um ano em decorrência dos custos e do tempo de duração da bolsa da OEA; o enfoque teórico-prático da área de concentração em currículo (Teoria e Prática de Currículo para Ensino Médio); a ausência de espaço para estudos especulativos de caráter individual, isto é, o curso estava voltado para a solução de problemas do ensino médio na América Latina, razão pela qual as três disciplinas, Currículo, Planejamento e Pesquisa, eram trabalhadas de forma integrada, o que também explica a orientação coletiva das dissertações no primeiro ano; assessorias; prestadas às instituições locais regionais, nacionais e internacionais faziam parte da rotina do curso que em alguns casos era do tipo, “pesquisa sob encomenda”, para uma melhor compreensão do seu significado; o caráter intensivo das atividades do curso; tempo integral, constituído de 1500 horas, com dois turnos de estudo. A possibilidade de um estudo comparativo com o projeto similar que se desenvolveu em Brasília, após o encerramento, em 1977, do projeto de Santa Maria, era outra alternativa, mas as circunstâncias geográficas e históricas eram muito diferentes para fazer um estudo “realmente” comparativo. O projeto de Santa Maria, localizado no extremo sul do país e desenvolvido no período mais duro da ditadura (1970/1977), contrastava significativamente com o projeto de Brasília, localizado na capital do país e desenvolvido no período em que se inicia a Abertura política, em 1978.

Esta especificidade reforçou a tendência a uma análise centrada na instituição, uma vez que, a forma como ela se constituía, diferenciada, fora

do padrão, do sistema Nacional de Pós Graduação da época, não comportava um estudo comparativo. Ao mesmo tempo, esta especificidade, parecia ser a fonte capaz de explicar a contradição; a exaltação versus estigmatização da Faculdade Interamericana de Educação. Refiro-me, aqui, ao fato de as pessoas recordarem do Curso como uma conquista de fazer inveja às outras universidades e cuja repercussão nacional e internacional as deixava orgulhosas de terem participado nas categorias de alunos, professores e funcionários. Por outro lado, a circulação nos meios acadêmicos, posteriores, de comentários depreciativos e preconceituosos ao Programa de Pós-Graduação, em decorrência desse período marcado pela FIE, se transformaram em preconceitos, resistências, e em verdadeiros obstáculos ao desenvolvimento e consolidação do curso.

O problema, desta pesquisa configura-se ,portanto, como uma procura de elementos capazes de explicar as origens dessa contradição. Em resumo, uma resposta a pergunta:

Por que a Faculdade Interamericana de Educação foi, ao mesmo tempo, tão exaltada e tão estigmatizada (execrada) ao ponto dessas controvérsias se transformarem num problema para o desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM?

1.3 As Hipóteses de Trabalho

Para responder ao problema foram levantadas duas hipóteses como forma de conduzir o processo de investigação.

A - A exaltação está diretamente relacionada com os resultados obtidos pela Faculdade Interamericana de Educação na realização das

atividades de ensino, pesquisa, extensão e integração, bem como pelo seu impacto na comunidade local, nacional e internacional.

B - A estigmatização não é uma rejeição gratuita. Ela decorre desde a criação da Faculdade Interamericana de Educação, pela incompatibilidade entre a proposta de pós-graduação do Projeto Multinacional e a proposta de pós-graduação vigente no Brasil desde 1965 e consolidada em 1969, cujas diferenças assentam, principalmente, no tempo disponível para a realização dos créditos e da pesquisa, bem como na qualidade das atividades desenvolvidas pela instituição.

No caso da primeira hipótese deve-se deduzir que a exaltação decorrente dos resultados e seus impactos não deve ser fruto de mera propaganda, mas dos níveis de qualidade das atividades de ensino, pesquisa, extensão e integração atingidos, caso contrário, não haveria reconhecimento. da comunidade acadêmica conveniada Cabe, portanto, examinar a documentação bem como ouvir as testemunhas para comprovar tal afirmativa.

No caso da segunda hipótese, deve-se deduzir que a estigmatização, originada nas suspeitas sobre a qualidade do curso serão comprovadas pelo comprometimento da qualidade das atividades decorrentes dos parâmetros do modelo utilizado.

1.4 A Justificativa

Durante a fase de elaboração deste projeto de pesquisa, emergiu a questão da relevância do trabalho para o mundo acadêmico ou apenas objeto de satisfação dos interesses subjetivos do pesquisador. No decorrer

do processo e do contato com inúmeras pessoas que participaram do Projeto Multinacional, ficou evidente que o interesse em esclarecer essas controvérsias não era preocupação apenas do autor, mas de todos aqueles que se sentiam incomodados com a visão distorcida que se formara sobre a Faculdade Interamericana de Educação. É claro que o estudo brotou de um interesse subjetivo, mas não como mera curiosidade, e sim da vivência, do fato de ter participado na administração do Programa em períodos posteriores, de saber o que era carregar o “estigma da Interamericana” . Por outro lado, se o ponto de partida foi subjetivo, o propósito foi objetivo na medida em que os resultados pretendidos, supunha-se, beneficiaria o Programa com o resgate da memória documental e oral e, obviamente, com o esclarecimento dos fatos (circunstâncias e contextos)

Tínhamos também consciência dos limites, uma vez que a documentação arquivada no LAPEDOC era vasta, porém, incompleta logo teríamos que buscar elementos em outros arquivos, bem como muitas testemunhas tinham morrido ou não tinham condições de serem inquiridas. Mesmo assim o material existente e a disponibilidade de testemunhas residentes em Santa Maria, lúcidas e encorajadoras, asseguraram a viabilidade do projeto.

Como não dispúnhamos de literatura sobre o objeto de investigação, a não ser breves comentários de jornais e os dados apresentados no vídeo já mencionado, e não especificamente sobre a primeira fase, o objeto era praticamente inexplorado. Daí sua originalidade, acentuada pelo fato de não se restringir exclusivamente a um enfoque centrado na avaliação, mas na história da instituição onde a categoria avaliação é aí contemplada.

Acreditávamos, entretanto, que a relevância maior do projeto não estava só na restauração da memória da primeira fase do Programa, mas na recuperação de uma identidade negada ou reprimida por força dos preconceitos.

1.5 A Delimitação do Estudo

Em vista da abrangência do Convênio, com a OEA dezoito (18) países da América Latina com uma representação de 228 alunos dos quais 120 brasileiros e 108 estrangeiros, e dos altos custos que envolveriam a pesquisa, o resgate das informações orais foi concentrada em Santa Maria uma vez que era possível encontrar ex-alunos de todas as turmas bem como a maioria de professores e funcionários que participaram da experiência. Mesmo assim enviamos correspondência ao pessoal estrangeiro na esperança de obter suas reflexões atuais sobre a experiência que viveram e não apenas aquelas contidas em seus relatórios de curso no Arquivo do LAPEDOC.

Embora o Projeto Multinacional tenha se desenvolvido de 1970 a 1977, a investigação retrocedeu a 1967, ano do Encontro dos Chefes de Estado da América, em Punta del Este, e no qual esse projeto se originou. Por outro lado, a política da OEA, só poderia ser compreendida no contexto da Guerra Fria, iniciada em 1947, após o fim da Segunda Grande Guerra em 1945, quando o mundo se dividiu em dois blocos ideológicos; um capitalista, liderado pelos Estados Unidos e, outro, comunista, liderado pela União Soviética. Do mesmo modo, o ano de encerramento (1977) foi praticamente estendido em função das dissertações defendidas posteriormente, bem como os impasses decorrentes da expedição de

diplomas de mestre em razão. dos questionamentos da natureza e especificidade do curso.

Os períodos de desenvolvimento do projeto foram analisados a partir da documentação em arquivo e através de depoimentos de pessoas diretamente envolvidas.

1.6 Os Objetivos do Estudo

- analisar a contribuição da Faculdade Interamericana de Educação para o aperfeiçoamento de pessoal docente em nível de pós-graduação para a América Latina
- identificar e analisar os elementos que no desenvolvimento do Projeto geraram controvérsias sobre o seu desempenho, e que se transformaram nos “estigmas da Interamericana”;
- identificar e analisar os elementos contextuais que precederam a criação da Faculdade Interamericana de Educação, bem como aqueles que fizeram parte do seu desenvolvimento no período de 70 a 77 e suas interações;
- analisar a política de integração da OEA bem como seus substratos ideológicos e em que medida eles se fizeram presentes no desenvolvimento do Projeto Multinacional de Ensino Superior
- analisar a política de Pós-Graduação no Brasil e identificar os elementos de conflito com o modelo da FIE, assim como suas conseqüências no decorrer do Convênio
- identificar e analisar os eventos e os atos que deram origem a FIE.

- identificar as características que permitam fazer uma avaliação diagnóstica do Projeto a partir dos objetivos propostos e seus níveis de consecução
- recuperar e sistematizar a memória documental, tanto escrita quanto oral, do Convênio com a OEA;

1.7. Metodologia

1.7.1 Abordagem

A opção por uma abordagem de pesquisa incorre numa série de problemas nem sempre fáceis de solucionar. O mais difícil parece ser aquele que envolve as convicções do pesquisador. A opção supõe um domínio sólido da abordagem escolhida, bem como dos seus limites e real aplicabilidade ao objeto de pesquisa em questão. Nas Ciências Sociais e Humanas, ao contrário das Naturais e Exatas, a escolha de uma abordagem é mais do que uma questão técnica, é uma questão de visão de mundo, da qual não se pode descartar, como se faz de uma técnica ou de determinados procedimentos. Nesse tipo de abordagem, o pesquisador está incluído. Isso quer dizer que a mudança de abordagem supõe mudanças nas convicções do pesquisador. Um processo catártico engendra um combate interno de autocrítica no qual o pesquisador revisa suas posições, refuta-as através de uma ruptura radical para, posteriormente, elaborar um novo processo de adesão ou construção de uma nova abordagem que só se consolida quando as novas convicções são estabelecidas. Quando isso não ocorre, é inútil e arriscado pesquisar a partir de um novo enfoque no qual não se tem segurança. Coloco esta questão por uma razão óbvia: estamos no final do século. O muro de Berlim caiu, o fenômeno da divisão do mundo em dois

grandes blocos ideológicos foi substituído pelo fenômeno da Globalização, os pós-modernos dizem que as grandes narrativas, típicas da modernidade, chegaram ao fim assim como a História e a Utopia. Não está fácil navegar neste mar revolto onde as referências, senão sumiram, foram desacreditadas. Portanto, o uso de uma abordagem, nos dias atuais, é mais do que uma escolha, é um enfrentamento com a crítica do presente e o desgaste do passado. Em vista dessa complexidade convém examinar, criteriosamente, nosso objeto de investigação, uma vez que a riqueza de nossa língua favorece diferentes formas de leitura do real o que, por outro lado, dificulta a penetração na essência do fenômeno estudado. Neste caso, a Faculdade Interamericana de Educação é uma instituição educacional de ensino superior decorrente de um convênio com outras instituições de caráter local, nacional e internacional.: Universidade Federal de Santa Maria, Ministério da Educação e Cultura, Organização dos Estados Americanos. Outras instituições certamente se envolvem no decorrer da execução do Projeto Multinacional de Ensino Superior. Torna-se, portanto, necessário esclarecer o que se entende por instituição educativa uma vez que sua criação supõe as intenções e as condições sob as quais se realizam os projetos educativos.

Convém, antes, examinarmos, primeiramente, as concepções mais amplas de instituição, seguidas das concepções de instituição educacional e história das instituições educacionais ou educativas.

Os dicionários de filosofia (Abbagnano, 1970, p.539) entre outros, ao situarem a origem etimológica do termo instituição, atribuem à expressão latina “*institutio*” o significado de arranjo, disposição, sistema. Barbier (1985, p.129), em Pesquisa-Ação usa a expressão “*instituire*”,

como “colocar em; no sentido próprio e figurado: estabelecer, construir, preparar, fundar, regulamentar, dispor, introduzir em uso; começar, iniciar, empreender, pôr-se, resolver-se a; adestrar, ensinar, instruir” (Barbier, 1985, p. 129). De uma maneira geral, os dicionários empregam preferencialmente a palavra “estabelecida” para expressar o significado de instituição como algo criado pelo homem, pela sociedade em oposição ao que é natural, ao que está aí ou nos antecede, como na definição de Condillac (In: Durozoi 1993, p. 258) por exemplo: “ uma coisa é dita institucional quando é obra dos homens para distingüí-la daqueles que a natureza estabeleceu” ou na expressão similar de Littre “ tudo o que é inventado e estabelecido pelo homem em oposição ao que é natural. O que é de instituição é sujeito a mudança” (Barbier, 1985, p.130). Na linguagem comum, a tendência é identificar “instituição” com estabelecimento. O que também é, mas não só. Idéias, padrões comportamentais, normas, leis são instituições. Os romanos, por exemplo, tinham o “Instituta” que era o manual de Direito Romano elaborado por Triboniano, Doroteu e Teófilo, a mando do imperador Justiniano (Barsa, 1995, p. 15, v.10). Quintiliano (40-118), o grande educador romano, escreveu, por sua vez, uma obra que se tornou célebre para os educadores, intitulada “Institutione Oratorias” na qual defendia os princípios de uma educação integral. Na Lógica Medieval, a palavra é empregada como um recurso que consiste na adoção de um novo vocábulo no decorrer da discussão, com o propósito de “tornar a linguagem mais concisa; ou aquela de discutir uma coisa desconhecida; ou aquela de enganar o interlocutor ou de permitir-lhe responder mais facilmente às objeções. Neste último sentido é uma das obrigações” (Abbagnano, 1970, p. 539). Na lógica terminística medieval, o empenho

pelo qual o interlocutor admite na discussão algo que precedentemente não admitia. Segundo Ockham, dentre as seis espécies de obrigações, a instituição (institutio) consiste em dar a um vocábulo um novo significado para a duração da disputa e não mais (ibden p. 695). Com a Revolução Francesa a instituição tomou caráter revolucionário como “uma ação instituinte das massas contra a ordem estabelecida” (Lourau, 1985, p. 130). Após um processo regressivo e conservador é percebido nos textos de Joseph de Maistre, em de Bonald e Auguste Comte. Esta posição se consolida em Durkheim que pensou a Sociologia como uma ciência das instituições. A recuperação do caráter revolucionário só vai acontecer, segundo Barbier, com Cornelius Castoriadis a partir de uma interpretação lingüística.

Outra forma de focar o problema encontra-se no Dicionário de Sociologia Globo (1969, p. 182-83), que classifica as instituições em regulativas e operativas. “Regulativa é a instituição cujas funções têm importância vital para a sociedade. As instituições propõem-se controlar determinados setores de comportamento dos indivíduos da sociedade respectiva.: Exemplos: família, propriedade, igreja, Estado, escola. Operativas chamam-se as instituições as quais se atribuem funções mais restritas e que interessam a determinados grupos, em um determinado tempo. Exemplos: bibliotecas públicas, organizações de beneficência, correio, caixas de aposentadoria etc”.

O que se percebe nesse processo evolutivo da instituição é a crescente complexidade organizativa bem como a oscilação entre o caráter conservador e revolucionário mas, com visível inclinação para tendência conservadora. Para compreender uma instituição, hoje, é imprescindível

analisar a sua constituição interna assim como o sistema externo no qual ela se insere. Mesmo que a estudemos isoladamente como num estudo de caso, é impossível compreender o seu sentido sem o vínculo com a exterioridade, uma vez que a forma como ela está constituída já a direciona para fora si. Ao mesmo tempo, o inverso também é pertinente porque a fundação de uma instituição supõe a sujeição às normas que regulamentam seu funcionamento na instituição maior, isto é, a Sociedade. Por outro lado, o que está explícito, seja na forma de constituição interna, seja na forma de vínculos externos, nem sempre é suficiente para a compreensão de uma instituição. Outros elementos, implícitos, de natureza simbólica, lhe dão um sentido que ultrapassa o que está explícito. A instituição, portanto, como objeto de estudo não pode ser vista somente pela forma que se mostra, mas por aquilo que permanece oculto e que faz com que ela realize outros fins que transcendem os previstos em sua constituição. Sem a leitura ou a interpretação desse outro lado da instituição, corre-se o risco de, simplesmente, aceitar, ingenuamente, a forma como ela se relata e, ao mesmo tempo, ignorar a forma como ela se mantém oculta. Não se quer com isto subestimar o lado explícito e nem superestimar o lado implícito, mas dizer que a apreensão da instituição enquanto objeto de estudo exige uma investigação detalhada da sua constituição, para compreendê-la em sua natureza, finalidade e organicidade, bem como uma análise de conjuntura como forma de compreendê-la no tempo e no espaço no qual está inserida e comprometida.

Tomando como base os elementos universalizantes a partir dos quais qualquer instituição pode ser investigada, cabe, agora, por analogia, explicitar os elementos comuns às instituições educacionais. Partindo da

especificidade “regulativa” da instituição educacional, conforme classificação acima referida, na qual “propõem-se a controlar o comportamento dos indivíduos da sociedade”.

A instituição educacional, formal, compreende uma finalidade específica, ensinar, ou em outras palavras, transmitir o conhecimento universal acumulado pela humanidade às gerações que se sucedem. Para que isso ocorra, a instituição educacional é organizada: com um corpo docente adequado a essa função, isto é, que possua o domínio do conhecimento a ser transmitido, que seja capaz de, metodicamente, facilitar a aprendizagem bem como verificar a retenção e a permanência do apreendido (seja conhecimentos, habilidades, hábitos, valores ou normas); com um corpo administrativo destinado a gerenciar esse processo, bem como instalações adequadas e funcionais.

As instituições educacionais estão sujeitas a um princípio organizativo maior emanado do Estado que regula a sua organização e funcionamento. Geralmente são classificadas em públicas e privadas. No primeiro caso podem ser federais, estaduais ou municipais. No segundo caso, podem ser confessionais, quando vinculadas a uma religião, ou leigas, quando resultante de uma livre associação de indivíduos sem vínculos religiosos ou governamentais específicos. Na maioria das vezes estão sujeitas aos princípios ou regras de uma instituição mantenedora responsável pelo seu gerenciamento.

Ensinar em uma instituição educacional supõe, entretanto, mais do que transmitir conhecimentos universais, supõe a veiculação e a internalização de determinadas formas de pensar autorizadas e exigidas pela sociedade, que reproduzidas nas gerações mais novas preservam a

manutenção e a continuidade da ordem social, econômica e cultural sob a qual se organiza e vive a sociedade como, plenamente justificado na definição de educação de Durkheim.

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. (Durkheim, 1975, p. 41).

Podemos inferir que há um componente determinativo, e por conseqüência impositivo, seja do adulto em relação a criança, seja da sociedade em relação ao indivíduo sob a mesma argumentação da minoridade biológica ou social. Neste sentido, a argumentação de Durkheim é perfeitamente compreensível quando define a educação como ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações mais jovens através da qual sua natureza egoísta, ao nascer, é tornada, nesse processo, social.

Bourdieu e Passeron, (1975) entretanto, retomam, em certa medida, as teses durkheimianas na obra *A Reprodução* na qual a instituição escola é dissecada, isto é, onde seus mecanismos internos são postos a nu, explicitados, revelando, segundo os autores, o caráter arbitrário do processo pedagógico.

Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 20).

Essas leituras nos mostram as duas faces do fenômeno: uma versão otimista na qual o homem, originariamente egoísta, é transformado na

instituição escola, num ser altruísta, “um ser novo”, segundo Durkheim, capaz de viver e conviver na sociedade; uma versão pessimista, que revela o outro lado da escola, que, ao contrário de criar um ser novo, o submete e o forja segundo o molde que convém. Entretanto, esse processo de violência se dissimula de tal forma que parece legítimo aos seus usuários, reforçando desta maneira o domínio da sociedade sobre o indivíduo.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (B e P, 1975, p. 19).

Estas duas posições reforçam o que já havíamos referido anteriormente sobre as instituições de um modo geral, que para melhor compreendê-la é imprescindível que a investigação se aprofunde nos elementos implícitos, isto é, no “outro lado”, que revela o que no explícito se oculta.

Embora não partilhemos integralmente dessa posição, uma vez que o mecanismo da reprodução não reproduz o mesmo, no sentido literal do termo, mas sempre de forma diferenciada através de novos elementos que são introduzidos no decorrer do processo, o que obriga o sistema a um permanente reformismo como forma de preservar o substrato ideológico, que também, obviamente, se modifica. Entretanto, esta crítica de Bourdieu e Passeron e de outros autores na mesma linha, ressalvadas as diferenças, como Althusser, (1979) tornaram-se imprescindíveis para subsidiar uma leitura crítica da instituição escolar.

Retomando nosso objeto de estudo, a Faculdade Interamericana de Educação, podemos agora reafirmar que, apesar de se tratar de um estudo de caso, os elementos universais referentes às instituições em geral, bem como os elementos específicos, referentes às instituições educacionais, são pressupostos sem os quais não poderíamos fazer uma leitura rigorosa e crítica de nosso objeto de estudo.

Como nosso objetivo maior é “Analisar o Projeto Multinacional de Ensino Superior, na qualidade de Curso de Pós-Graduação em Educação e sua real contribuição ao aperfeiçoamento de pessoal docente para o ensino médio na América Latina” que se desenvolveu na década de 70, na UFSM, é imperativo, em termos de abordagem histórica, que se dê relevância às relações de interdependência com o contexto histórico, político, econômico, social e educacional mais amplo que lhe serve de pano de fundo e do qual, supomos, emanaram as diretrizes que lhe deram existência e consistência.

Narrar a história de uma instituição educacional, supõe, portanto, levar em consideração esta dupla dimensão da face exposta e da face oculta como forma de penetrar em sua essência, como diz Kosik:

A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela o seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. (Kosik, 1969, p. 11).

Apesar da crise das grandes narrativas decretada pela Pós-modernidade, considero, neste caso, uma instituição de caráter

internacional, impossível restringir a análise ao regional. Por outro lado, as grandes transformações históricas, políticas, econômicas, sociais e tecnológicas pelas quais passamos na segunda metade do século XX se refletem de forma profunda em todas as instituições de maneira que, ignorá-las, seria um ato de cegueira voluntária ou dogmático e não um ato lógico de reconhecimento das coordenadas traçadas por esses acontecimentos a todas instituições deste período.

A ênfase que vem sendo dada ao contexto histórico já define um posicionamento no que diz respeito aos enfoques historiográficos. Não se trata de uma rejeição pura e simples, preconceituosa ou de militância fanática. Trata-se, sim, de entender, ou continuar entendendo, que os acontecimentos históricos não podem ser explicados de forma satisfatória, desvinculados das condições econômicas, sociais, políticas, culturais de onde se realizam. Em suma, os acontecimentos históricos só podem ser explicados a partir dos múltiplos fatores que, se não os determinam de uma forma radical, os condicionam de uma forma profunda e duradoura, de tal forma, que, isolados, dificilmente serão compreendidos. Razão por que entendemos serem essenciais à interpretação do fenômeno investigado.

Recorremos, aqui, como referência, a um texto apresentado pelo Prof. Saviani no II Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana realizado na UNICAMP, em 1994, intitulado: “É Possível, uma História da Educação Latino-Americana?”. Nesse trabalho, o autor analisa a educação na América Latina, as possibilidades do seu estudo bem como a perspectiva teórico-metodológica a ser adotada. Após minuciosa análise, responde a questão levantada no título: “Em síntese, creio ser possível responder afirmativamente à pergunta sobre a existência

de uma educação latino-americana”... e num segundo momento, aponta sobre as possibilidades desse estudo;

Admitida a existência de uma educação latino-americana como um dado objetivo com características comuns aos diferentes países da região, coloca-se o problema da possibilidade de seu estudo histórico e, em caso de resposta afirmativa, quais as condições dessa possibilidade (Saviani, 1996, p. 7 - 8).

Na segunda parte do texto, item 2, aponta na direção de uma perspectiva teórico-metodológica capaz de,

se constituir num esforço de superação dos limites dos paradigmas clássicos da historiografia representados pelo Positivismo e Presentismo (SCHAFF, 1974) mantendo uma interlocução ativa e crítica com as correntes atuais que resultaram das contribuições da “Escola dos Annales” (Burke, 1991) atento, porém, aos riscos a ela inerentes de incidência relativista ou irracionalista (Cardoso, 1994, p. 10).

A refutação do enfoque dos Annales se dá em função do deslocamento das preocupações com uma visão de totalidade para uma visão localizada. Saviani conclui o trabalho recomendando a observância de cinco princípios na orientação metodológica defendida o qual tomamos como primeira referência:

o caráter concreto do conhecimento histórico-educacional (primeiro princípio), isto é, o entendimento de que o conhecimento em geral e, especificamente, o conhecimento histórico-educacional configura um movimento que parte do todo caótico (síncrise) e atinge, através da abstração (análise), o todo concreto (síntese)”. Assim, o conhecimento que cabe a historiografia da Educação produzir, consiste em

reconstruir, através das ferramentas conceituais (categorias) apropriadas, as relações reais que caracterizam a educação como fenômeno concreto ...;

a adoção de uma perspectiva de longa duração (segundo princípio) que segundo Gramsci, ao salientar a necessidade de se distinguir os movimentos orgânicos dos conjunturais, observou que para se captar os movimentos orgânicos (estruturais) é necessário submeter a análise períodos relativamente longos;

o olhar analítico-sintético no trato com as fontes, (terceiro princípio), ou seja, o exame minucioso das fontes disponíveis abrangendo as suas diversas modalidades e articulando-as sincrônica e diacronicamente de modo a não deixar escapar as características e o significado do fenômeno investigado;

a articulação do singular e do universal (quarto princípio) princípio este que implica o empenho em se encontrar a justa relação entre o local, o nacional e o internacional.

a atualidade da pesquisa histórica (quinto princípio), ou seja, a consciência de que, como toda pesquisa a investigação histórica não é desinteressada. Conseqüentemente, o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de se responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente... (Saviani, 1996, p.11-12).

Embora o autor refira-se a trabalhos globalizantes, entendemos que o enfoque teórico-metodológico pode ser adaptado ao estudo do particular sem ferir os princípios estabelecidos, uma vez que, como já vínhamos enfatizando, a vinculação entre o geral e o particular é bem mais profunda do que aparenta, a tal ponto que a inversão epistemológica não é de todo impossível. Queremos com isso, dizer que, se o particular pode ser compreendido a partir do geral, o inverso também pode ser verdadeiro. Isto é, o geral pode ser compreendido a partir do particular na medida em que

este é uma forma de expressão do geral. As instituições educacionais são um exemplo gritante disso, porque são rigorosamente determinadas e controladas por uma política educacional que na maioria das vezes as sufocam, dificultando inclusive a construção de uma identidade institucional. Em outras palavras, não há uma mera relação unilateral entre o geral e o particular, mas uma relação bilateral ressaltada, obviamente, as devidas proporções. Assim, nosso objeto de estudo, não pode ser compreendido na sua singularidade se não for investigada a totalidade maior da qual ela é expressão, seja em nível internacional (OEA), em nível nacional (MEC), ou em nível local (UFSM) e, por outro lado, podemos conhecer essas instituições pelas relações que estabeleciam com a FIE, registradas nos seus arquivos ou na memória das pessoas envolvidas.

Por outro lado, o curto período abrangido pelo Projeto, dez anos, de 1967 a 1977, considerando desde as origens, poderia ser objeto de restrições, entretanto, o período de contexto para compreendê-lo a partir das coordenadas ideológicas e políticas que condicionam, remontam as origens da Guerra Fria, desde 1947, portanto, um relativo e considerável período cujos acontecimentos são de grande significação histórica e indispensáveis a interpretação do fenômeno estudado.

Esclarecidas as questões mais polêmicas, as demais questões abrangidas pelos princípios como “olhar analítico-sintético no trato com as fontes” e a “atualidade da pesquisa histórica” se aplicam sem restrições.

Nessa linha de investigação, o objeto da pesquisa foi analisado a partir de suas relações com os elementos conjunturais e estruturais que lhe deram suporte. Para esse processo de reconstrução histórico-crítica do objeto de estudo procuramos as “ferramentas conceituais”, isto é, as

categorias, mais adequadas a análise. Tomamos como segunda referência o texto de Souza (1985) sobre “Como se faz Análise de Conjuntura”.

Na introdução, o autor se refere, ao sentido genérico da expressão, “análise de conjuntura”, porque costumamos aplicá-la mesmo sem saber, as mais variadas situações como: sair do emprego, casar, entrar num partido político, que implicam uma avaliação prévia, da pertinência ou não, de tomar tal decisão, principalmente, porque nossos interesses, estão em jogo. Em linhas gerais, a análise de conjuntura, não deixa de fazer parte da rotina diária através da qual administramos nossos interesses. Procurar as melhores informações, antecipar possíveis conseqüências, avaliar nossas condições de enfrentamento e selecionar a melhor alternativa é fazer análise de conjuntura. Como o autor diz:

A análise da conjuntura é uma mistura de conhecimento e descoberta, é uma leitura especial da realidade e que se faz sempre em função de alguma necessidade ou interesse. Nesse sentido não há análise de conjuntura neutra, desinteressada: ela pode ser objetiva mas estará sempre relacionada a uma determinada visão do sentido e do rumo dos acontecimentos (Souza, 1985, p. 8).

Nessa conceituação o essencial está presente, isto é, analisar é uma forma de ler o real e quem o lê, o faz a partir de uma determinada ótica cujas categorias condicionam a interpretação. Mas, pelo fato dela ser explicitada, ela pode ser objetiva e rigorosa dentro de sua própria lógica. Ao contrário, portanto, de outras abordagens, cuja ênfase na neutralidade, oculta uma lógica implícita, àquela que defende.

Definido o tipo de análise, trata-se agora de fazê-la, tarefa nada fácil segundo Souza:

Mas a análise de conjuntura é uma tarefa complexa, difícil e que exige não somente um conhecimento detalhado de todos os elementos julgados importantes e disponíveis de uma situação determinada, como exige também um tipo de capacidade de perceber, compreender, descobrir sentidos, relações, tendências a partir dos dados e das informações (Souza, 1985, p. 8)

Para fazer análise de conjuntura, são necessárias determinadas “ferramentas”, segundo a expressão do autor, que são as categorias, já referidas, com que se trabalha: acontecimentos; cenários, atores; relações de forças; articulação (relação) entre estrutura e conjuntura, hoje, de uso comum, mas tornadas célebres por Marx no seu estudo da Revolução Francesa, no “18 Brumário” .

Na análise de conjuntura, o ponto de partida são as ocorrências, isto é, aquilo que está ocorrendo no momento, os acontecimentos, mas que se distinguem dos fatos que seriam corriqueiros, banais, sem importância, enquanto que os acontecimentos seriam marcados pela importância, pela relevância, pelo sentido como bem exemplifica Souza (1985:10) “O beijo pode ser um fato comum mas o beijo de Judas foi um acontecimento”. Neste sentido na análise de conjuntura “o importante é analisar os acontecimentos, sabendo distinguir primeiro fatos de acontecimentos e depois distinguir os acontecimentos segundo sua importância” (ibid. p.10). Ressalva, entretanto, o autor, que a importância, obviamente, depende, da ótica de quem analisa a conjuntura. Esta leitura dos acontecimentos é importante porque “eles indicam sempre certos sentidos e revelam também a percepção que uma sociedade ou grupo social tem da realidade e de si mesmos” (ibid. p10).

Identificados os acontecimentos, cabe tratar dos espaços onde eles ocorrem, descritos nesta concepção, como cenários. Esta relação entre acontecimento e cenário não pode ser confundida como um momento imortalizado numa pintura ou numa fotografia em que o cenário aparece muitas vezes como uma paisagem de fundo enquanto uma cruenta batalha é travada. A analogia aqui é com o teatro onde acontecimentos e cenários mudam conforme a trama. Assim, “o cenário de um conflito pode se deslocar de acordo com o desenvolvimento da luta: passar das ruas e praças para o parlamento, daí para os gabinetes ministeriais e daí para os bastidores...” (ibid. p.11). O cenário, portanto, é o lugar onde as ações da trama social e política se desenvolvem, e, na medida que, se alternam, influenciam no conflito.

A terceira categoria tratada é o ator, que é quem representa um papel numa trama de relações que, tanto pode ser um indivíduo, como uma instituição, um sindicato, um partido, um grupo, uma categoria social, uma classe social. “Um indivíduo é um ator social quando ele representa algo para a sociedade (para o grupo, a classe, o país), encarna uma idéia, uma reivindicação, um projeto, uma promessa, uma denúncia” (ibid. p. 12).

Uma batalha, como exemplo já mencionado, uma greve em confronto com a polícia ou até uma luta entre dois homens mostra uma relação de força, no sentido explícito do termo, força física, mas que representa a forma como individualmente ou coletivamente os homens medem o seu poder de enfrentamento e capacidade de luta. Se houvesse diferenças muito acentuadas ou desvantajosas, provavelmente, não haveria conflito ou a cena seria outra, uma navio negreiro, por exemplo, onde a cena é de violência e subjugação. Os atores, portanto, sejam eles indivíduos

sociais ou grupos e classes sociais estão em relação uns com os outros, cuja natureza, pode ser de “confronto, de coexistência, de cooperação e estarão sempre revelando uma relação de força, de domínio, igualdade ou subordinação” (ibid. p.13).

Essas relações de força, por outro lado, nem sempre são explícitas, muitas vezes são implícitas, a semelhança de pressões sobre indivíduos ou grupos na forma de ameaças veladas de retaliação ou revanche. “Encontrar formas de verificar a relação de forças, ter uma idéia mais clara dessa relação, é decisivo se quer tirar conseqüências práticas da análise de conjuntura” (ibid. p.13). Por outro lado, não se pode ignorar, que as relações de força também estão sujeitas a mudança, razão pela qual há que se estar atento para não ser surpreendido.

Existem, certamente, formas de identificar essas relações de força, conforme Souza, elas se revelam “através de indicadores até quantitativos, como é o caso de uma eleição: o número de votos indicará a relação de forças entre partidos, grupos e classes sociais” (1985:13). Porém, nem tudo pode ser quantificado. Outras vezes devemos buscar formas de verificação menos visíveis qual é a força de um movimento social ou político emergente? Como medir o novo, diz o autor, aquilo que não tem registros quantitativos? (ibid. p.13). Deduzimos que estas “outras formas” se refiram a interpretação pelo uso freqüente que o autor faz das palavras “sentido” e “sinal”, por outro lado, pela sua filiação filosófica, a palavra interpretação também deve ser entendida na perspectiva historiográfica conforme Abbagnano:

Um outro uso do termo é aquele que se faz nas disciplinas históricas, quando se fala da Interpretação de um determinado evento ou complexos de eventos ou de um

período. Neste caso a I. é um aspecto da escolha historiográfica; e consiste na escolha das características históricas que se consideram como dominantes e centrais, com relação as quais as outras vêm situar-se num plano subordinado e secundário. Neste sentido fala-se por ex., de I. materialista da história, quando se aceitam como primários e fundamentais os aspectos materiais (ou econômicos) da própria história (Abbagnano, 1970, p. 551).

Podemos examinar , agora, a última categoria, a articulação, isto é, a relação entre estrutura e conjuntura. Convém, antes, esclarecer os termos, uma vez que podem ser tomados em diferentes sentidos. “Uma estrutura, define o dicionário de filosofia, constitui um conjunto de elementos em que cada elemento só tem sentido pelas relações que mantém com os outros e em que a modificação de um único elemento acarreta uma modificação do conjunto” (Durozoi: Roussel: 1993, p.169). Como o termo se presta a conotações diferentes como na Linguística, na Etnologia, na Psicologia, aqui, em consonância com a abordagem de Souza, 1985: “estrutura é a constituição econômica da sociedade em que entram as relações de produção e as relações de trabalho, ao passo que a superestrutura é a constituição jurídica, estatal, ideológica da própria sociedade” (MARX: Crítica da Economia Política - Abbagnano, 1970 p. 357). O termo, conjuntura, por outro lado, não apresenta problemas de conotação entre diferentes áreas de conhecimento, para que mereça uma atenção maior. No dicionário é definido como: “ Concurso de circunstâncias, ocasião. Conjunto de elementos que constituem uma solução presente. Dificuldade, situação embaraçosa” (Koogan: Larousse, p.219).

Esclarecidos os termos, cabe agora analisar a relação entre os mesmos.

O que caracteriza a conjuntura é a circunstância, o presente, o instável; o que caracteriza a estrutura é, o passado, a estabilidade, logo, a articulação entre essas duas categorias se torna essencial para interpretar os acontecimentos.

A questão aqui, é que os acontecimentos, a ação desenvolvida pelos atores sociais, gerando uma situação, definindo uma conjuntura, não se dão no vazio: eles têm relação com a história, com o passado, com relações sociais, econômicas e políticas estabelecidas ao longo de um processo mais longo (Souza, 1985, p. 14)

Assim o autor ilustra a argumentação com dois exemplos bem significativos;

Uma greve geral que marca uma conjuntura é um acontecimento novo que pode provocar mudanças mais profundas, mas ela não cai do céu, ela é o resultado de um processo mais longo e está situada numa determinada estrutura industrial que define suas características básicas, seu alcance e limites

(...) Um quadro de seca no Nordeste pode marcar uma conjuntura social grave, mas ela deve ser relacionada à estrutura fundiária que, de alguma maneira, interfere na forma como a seca atinge as populações, a quem atinge e como (ibid. p.14).

Assim, este procedimento é chamado de “relacionar a conjuntura (os dados, os acontecimentos, os atores) à estrutura”. A essência da argumentação está na descrição da relação conflituosa gerada em decorrência de uma estrutura considerada prejudicial e injusta por parte dos que a contestam e, obviamente, negada por aqueles que a defendem. Este antagonismo tende a crescer, dependendo do grau de organização dos contestadores, ou a diminuir, dependendo da habilidade política dos detentores do poder. Muitas vezes, revolta e intransigência acabam em

tragédia. É exatamente nesse sentido que procede a análise de conjuntura como forma de avaliar as relações de força e a conveniência ou não de um enfrentamento.

Além dessas categorias, Souza (1985) ressalta, ainda a importância de considerar outros aspectos como: perceber o sentido dos acontecimentos bem como o pano de fundo que o produz. Nessa leitura do que aparece a nossa percepção e ao mesmo tempo o que se oculta é necessário um esforço para perceber o conjunto de forças, movimentos e contradições que geram os acontecimentos. Somente quando esse fundo nebuloso se torna claro, é que percebemos os sentidos dos acontecimentos.

Embora não seja fácil perceber o sentido, porque os acontecimentos nem sempre “acontecem dentro de uma lógica determinada” é necessário “buscar o fio condutor”, isto é, algo que nos leve a descoberta das relações, dos encadeamentos, da lógica, das articulações, dos sentidos comuns dos acontecimentos. “Quando somos capazes de perceber a lógica interna de uma determinada política econômica, ficará mais fácil entender o sentido dos decretos, das ações e até mesmo das visitas dos ministros do Planejamento” (Souza, 1985, p. 15).

É claro que esta leitura dos acontecimentos supõe a posição social do leitor. Assim, existem dois modos de ler a conjuntura: do ponto de vista do poder dominante ou do ponto de vista dos opositores do poder dominante. No primeiro caso, a intenção é a preservação do sistema. Uma análise de conjuntura desse ponto de vista, condicionaria tanto os procedimentos como os resultados a uma interpretação favorável a classe detentora do poder. “Todo acontecimento é uma realidade com um sentido atribuído, não é um puro fato, mas um fato lido e visto por interesses

específicos” (ibid. p, 16). No segundo caso, sem fantasiar, ou inventar situações, a questão é “partir dos acontecimentos sociais e historicamente determinados, existentes, concretos, mas percebê-los, analisá-los sob a ótica dos interesses das classes subordinadas, dado que toda análise de conjuntura só adquire sentido quando é usada como um elemento de transformação da realidade” (ibid. p, 16). É na interpretação deste antagonismo entre conservação e transformação que os mecanismos de dominação são desmascarados.

A análise de conjuntura, portanto, é também uma forma de intervenção na política. Não é apenas uma forma de compreender a realidade, mas também uma forma de transformá-la. Nesta intervenção com vistas a consecução de seus objetivos, é possível identificar as linhas gerais de ação empregadas pelos atores sociais que são, segundo o autor; estratégia e tática. A primeira é definida “como a articulação, a definição de um conjunto de meios, de forças, de elementos tendo em vista realizar objetivos gerais ou “projetos” mais globais que respondem a interesses e objetivos sociais, econômicos e políticos de determinadas forças ou classes” (ibid. p.17). Na segunda, ao contrário da primeira, “observamos os meios e formas particulares, concretas de ação, tendo em vista a realização de estratégias determinadas” (ibid. p, 18).

Definido o enfoque teórico-metodológico e explicitadas as categorias principais passamos à História das Instituições Educativas.

Tomamos, como terceira referência, o texto de MAGALHÃES; (1999) “Breve Apontamento para a História das Instituições Educativas”.

Esse autor examina inicialmente os problemas decorrentes da polissemia do conceito de educação que podem dificultar o

desenvolvimento de uma investigação. Ao mesmo tempo, chama atenção para a multidimensionalidade e complexidade dos fenômenos educativos “sendo necessário distinguir os diferentes planos de abordagem: plano dos actores, dos contextos, dos processos, dos meios , da interacção, da relação” (Magalhães; 1999, p. 67).

Assim, no plano histórico e no plano pedagógico, a instituição educativa se constitui numa totalidade em construção e organização cuja “cultura pedagógica compreende uma ideário e práticas de diversa natureza, dados os fins, os actores, os conteúdos, inserida num contexto histórico e desenvolvendo uma relação educacional adequada aos públicos, aos fins, aos condicionalismos e às circunstâncias” (Magalhães, 1999, p. 68-69).

Para esse autor, a instituição constrói um projeto pedagógico para um determinado público, que se constitui na relação e na razão do seu desenvolvimento. Chama também a atenção para o quotidiano da instituição bem como para perda dos seus registos.

A história das instituições constitui-se, assim, “um processo epistêmico que medeia entre a(s) memória(s) e o arquivo, não se limitando a memória às dimensões orais, mas incluindo as crônicas e outros textos afins e não se confinando o arquivo à documentação e informações escritas”(Magalhães, 1999, p. 70).

Na terceira parte do trabalho, item 3, o autor aponta para definição de “áreas, dimensões e meios de factorização que permitam uma abordagem historiográfica das instituições educativas” (Ibidem p.70) abrangendo as dimensões de informação, análise e organização básica da pesquisa. A seguir enumera e caracteriza as áreas: espaços, contextos e estrutura

arquitetônica dos edifícios, as duas grandes áreas de uma instituição em funcionamento: área pedagógica e didática; área de direção e gestão; o setor administrativo; os órgãos de gestão, direção e as relações de poder; a dimensão socio-cultural. cuja abordagem “não se obtém senão inquirindo a acção, os sentimentos e o sentido da participação dos actores” (Ibidem p.71); a caracterização dos actores e seus motivos de acção, suas expectativas e formas de realização e participação; o autor ainda salienta importância da caracterização da cultura organizacional e do clima social da escola.

“A construção da história de uma instituição educativa visa , por fim, conferir uma identidade cultural e educacional. Uma interpretação do itinerário histórico, à luz do seu próprio modelo educacional. A história de uma instituição educativa constrói-se a partir de uma investigação coerente e sob um grau de complexificação crescente, pelo que, à triangulação entre histórias anteriores, à memória e ao arquivo, se haverá de contrapor uma representação sintética, orgânica e funcional da instituição - o seu modelo pedagógico”. (Ibidem p 72).

Podemos dizer que, do ponto de vista didático, o texto de Magalhães, nos ajudou a pensar a instituição, por dentro, enquanto que os textos de Saviani (1996) e Souza (1985) nos auxiliaram a pensar a instituição por fora, isto é, nos permitiram, articuladamente, analisar, a dupla face da instituição.

1.7.2 Procedimentos

Este estudo apoiou-se basicamente na análise da documentação e do arquivo da AFIE (LAPEDOC/ setor de documentação da Biblioteca setorial

do Centro de Educação da UFSM) complementarmente nos depoimentos da amostra de ex-gestores, ex-funcionários, ex-professores e ex-alunos e em fontes bibliográficas. O caráter complementar dos depoimentos teve dupla função: acrescentar informações não contidas no arquivo ou esclarecê-las em caso de dúvida; avaliar as atividades da FIE no sentido de expressar satisfação ou insatisfação com o Curso bem como ajudar a reconstituir o clima acadêmico vivido e a integração propalada. O apoio bibliográfico centrou-se principalmente nos elementos teórico-metodológicos, na análise dos primeiros capítulos referentes ao Contexto Histórico, a Política de Integração da OEA e a Política de Pós-Graduação no Brasil e, complementarmente, no decorrer da análise do desenvolvimento do Curso.

1.7.2.1 A Documentação

Para proceder a análise documental foram identificados os documentos existentes no arquivo da FIE. A classificação original em pasta A-Z fora substituída por caixas-arquivo e obedeciam o critério de classificação usual das secretarias de curso: correspondência recebida e expedida; currículo dos professores; credenciamento do curso; documentação dos alunos; fichas de pagamento (bolsistas); atas; documentos diversos e a documentação da Associação Interamericana de Pós-Graduação em Educação. Nas caixas-arquivo havia a indicação do conteúdo e do ano embora nem sempre correspondesse aos documentos ali indicados.

A leitura minuciosa do material em arquivo levou-nos a uma classificação cronológica e tipológica da documentação essencial para facilitar a investigação. Consideramos documentação essencial aquela referente aos atos de criação, organização e instalação da FIE e aqueles correspondentes ao planejamento, desenvolvimento e relatórios de atividades, administrativas e curriculares.

A maior parte da documentação referente a origem do Convênio, constam do 1ª Processo de Credenciamento concluído em 9 de dezembro de 1969 encaminhado ao Reitor que por sua vez o encaminhou ao Conselho Federal de Educação em 21/01/1970. Outros documentos, dispersos, do mesmo período, encontram-se arquivados numa pasta A-Z e na caixa-arquivo número 02.

A documentação essencial referente ao Desenvolvimento do Projeto constituída de planos operacionais, planos de curso, atas de seleção, atas de defesa de dissertação, relatórios de atividades, relatórios de alunos, relatórios financeiros, alterações administrativas e normativas. Esses documentos foram assim classificados para facilitar a comparação entre o proposto e o realizado.

A documentação considerada não essencial, mas importante, passou por uma nova triagem da qual foram selecionados aqueles considerados mais relevantes para a complementação de informações. Com esta última triagem, foi constatada, ainda, a falta de documentos importantes como a Carta de Intenção, mencionada pelo primeiro coordenador do Curso Prof. Milo Aita, que antecedia ao Projeto de Ensino Superior. em questão. Iniciamos, portanto, um novo processo de busca na seguinte ordem: Arquivo Geral e Biblioteca Central da UFSM; Biblioteca do CEUNIFRAN

antiga FIC; arquivos da CAPES; Biblioteca Central da Universidade de Brasília - UNB; setor de documentação do Itamaraty além de arquivos pessoais de ex-professores e ex-alunos. A documentação selecionada ajudou a preencher algumas lacunas, mas não todas. Ainda existem documentos perdidos mas que não inviabilizaram a pesquisa.

1.7.2.2 As Testemunhas

Conforme nos referimos na delimitação do estudo o resgate das informações foram concentrados em Santa Maria uma vez que era possível a localização de ex-alunos, ex-funcionários e ex-professores que haviam participado do Convênio. Apesar dessas limitações, enviamos também correspondências a ex-alunos residentes no Brasil e na América Latina. Embora não pretendesse quantificar respostas, procuramos selecionar os depoentes de maneira a mais representativa possível, principalmente no que se refere ao pessoal residente em Santa Maria.. O procedimento consistiu na identificação, seleção e envio de correspondência seguida de contato telefônico para marcar a entrevista ou combinar o retorno do depoimento escrito, uma vez que muitas pessoas preferiam assim, por problemas de idade, saúde, disponibilidade ou por não se sentirem a vontade num processo de entrevista. Como o número maior de testemunhas eram alunos, procuramos selecioná-los de acordo com as turmas a que pertenceram e ao grau de representatividade caracterizado por aqueles que vivenciaram e acompanharam por mais tempo a trajetória da FIE,. No caso dos funcionários a preocupação foi localizar aqueles que participaram dos atos iniciais da criação bem como aqueles que permaneceram mais tempo na administração. Os ex-professores, residentes em Santa Maria, foram

também selecionados pelos critérios de participação dos atos iniciais bem como pelo tempo que permaneceram vinculados ao Corpo Docente. No que diz respeito a administração da FIE foram contatados os coordenadores do Projeto na sua fase inicial e no seu encerramento bem como a diretora da Faculdade Interamericana de Educação.

1.7.2.3 Instrumentos

Foram elaborados 4 instrumentos um para cada categoria: alunos, professores; funcionários e administradores em razão de suas especificidades. Reservou-se, entretanto, um número razoável de questões comuns às quatro categorias passíveis de relação ou comparação.

A princípio, a idéia era elaborar um roteiro para depoimento constituído de itens em seqüência e não perguntas, evitando-se, assim, o risco de indução do informante. Ao mesmo tempo, evitava-se a tendência à quantificação de respostas, como num questionário. Para evitar surpresas e contratemplos, fizemos uma breve experiência cujos resultados nos levaram abandonar a idéia inicial, por uma simples razão: os entrevistados faziam perguntas sobre cada item. Talvez pelo fato de estarem habituados a pergunta ou pelo fato do item não ser muito estimulante ou sugerir pouco e deixar para o informante a tarefa de se interrogar a si mesmo. Procuramos construir um novo roteiro, similar a entrevista semi-estruturada, assegurando desta maneira a liberdade de testemunho e forma de expressão que tanto nos preocupava.

Os instrumentos foram divididos em campos constituídos de itens, para o primeiro e segundo campos, e perguntas abertas para os demais campos, conforme quadro abaixo:

Quadro N° 1 – Estrutura dos Instrumentos

Campos/ categorias	Alunos	Professores	Funcionários	Administradores
1. Identificação	3	3	3	3
2. Formação	2	7	6	2
3. Organização e F.	5	3	9	10
4. Organização D-P	6	3	-	2
5. Capacitação Doc.	3	2	-	2
6. Produção C e P	2	2	-	2
7. Integração C e E	3	3	3	2
8. Avaliação	4	4	3	11
9. Auto-avaliação	3	3	3	2

A divisão dos instrumentos em campos assegurou uma visão mais ampla da totalidade da experiência ao mesmo tempo que não descuidou da especificidade de cada setor abrangido. Nesse sentido, a denominação do campo era a parte do objeto de investigação a ser conhecido enquanto que as questões tinham a função instrumental de facilitar ao depoente ou informante a recordação dos acontecimentos bem como segurar as falas prolixas (ou textos) ou estimular as falas sintéticas. No depoimento oral, o procedimento foi estimular a livre expressão e, ocasionalmente, chamar o informante ao aprofundamento das questões ignoradas ou abordadas de forma superficial. Nos depoimentos escritos (predominantes) prevaleceu o estilo do depoente, alguns excessivamente prolixos outros sintéticos, mas a maioria apresentou um certo equilíbrio apesar de ficarem mais presos as questões que aos campos.

A variação no número de questões entre alunos, professores, funcionários e administradores deveu-se a abrangência dos campos para cada categoria. Procurou-se, entretanto, manter um equilíbrio razoável entre questões específicas e questões comuns conforme quadro a seguir.

Quadro N° 2 – Relação entre questões específicas e comuns

Categorias	Aluno		Professor		Funcionário		Administrador	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Questões Específicas	17	54,83	16	56,33	19	70,37,	23	63,88
Comuns	14	45,17	14	46,66	8	29,62	13	36,11
Total	31	100	30	100	27	100	36	100

As variações dos percentuais deveu-se ao grau de envolvimento das categorias nos respectivos campos : alunos e professores no campo didático-pedagógico e funcionários e administradores no campo organização e funcionamento.

As questões comuns foram distribuídas nos instrumentos conforme quadro abaixo:

Quadro N° 3 – Questões comuns às categorias

Campos / Categorias	Aluno	Professores	Funcionário	Administradores
1. Identificação	1,2,3	1.2.2	1.2.3	1.2.3
2. Formação	4	4,5	1	4,5
3. Organização e F	8, 10	8,1	-	15
4. Org. Didático P	11	11	-	11
5. Capacitação	18,1	14	-	18
6. Prod. Científica	20,21	16,17	-	20,21
7. Integração	22	18	16	22
8. Avaliação	25	21	19	31
9. Auto-avaliação	29,3	25,26	22,23	35

Os objetivos dos campos dos instrumentos.

1. Identificação

- identificar e localizar a informante como forma de assegurar a credibilidade das fontes;

2. Formação

- informar o nível de qualificação do informante bem como suas atividades profissionais;

3. Organização e Funcionamento

- registrar as impressões subjetivas (pessoais), expectativas, interesses, opiniões;

- descrever a organização e o funcionamento do setor assim como as relações no ambiente de trabalho/estudo;

- informar ou registrar dados sobre as origens da FIE não descritos na documentação;

4. Organização Didático-pedagógica

- descrever as atividades de ensino, pesquisa e extensão e as formas de participação;

5. Capacitação Docente

- identificar o nível de qualificação docente e sua variação no decorrer do Convênio;

- identificar e avaliar a política de capacitação docente;

6. Produção Científica e Publicações

- verificar a existência de um programa de estímulo à publicação bem como sua facilitação;

7. Integração Cultural e Educacional

- verificar as formas de integração e suas conseqüências

8. Avaliação

- identificar os fatores que contribuíram para a exaltação ou execração do Convênio;

9. Auto-avaliação

- identificar os níveis de satisfação ou de insatisfação na participação do Convênio.

Para a aplicação dos instrumentos procurou-se constituir uma representação significativa por categoria não com o propósito de construir uma amostra no sentido estatístico do termo mas no sentido de tornar viável uma complementação dos dados documentais de forma que as hipóteses de trabalho (questões) levantadas pudessem ser expressadas com maior evidência.

Como já foi referido anteriormente, a consulta às testemunhas concentrou-se principalmente em Santa Maria, entretanto, vislumbrando a possibilidade de ampliação de dados, enviamos correspondências também para ex-alunos e professores residentes em outras cidades, estados e países.

Na categoria dos ex-alunos, residentes na cidade, foram encaminhadas correspondências para 37 pessoas cujos endereços foram localizados. Desse total, 13 concordaram em responder ao instrumento, 4 aceitaram a gravação da entrevista e 9 preferiram responder por escrito ao instrumento. A representação prevista inicialmente não ficou completa porque ex-alunos das turmas 73 e 77 contatados não responderam.

Das correspondências encaminhadas a outros estados e países houve um baixo retorno: 2 de outros estados - Maranhão e Sergipe; 1 de El Salvador. Incluídos nos demais depoimentos resultou no seguinte quadro:

Quadro N° 4-Procedência dos Depoimentos

Turma	SM	Br	AL	D.Oral	D.Escrito
1970	4	-	-	-	2
1971	7	-	-	1	-
1972	6	1	-	-	3
1973	2	-	-	-	-
1974	6	1	1	2	6
1975	3	-	-	1	-
1976	7	-	-	-	2
1977	4	-	-	-	-
Total	37	2	1	4	12

Na categoria dos ex-professores, residentes na cidade, 7 dos 9 contatados eram ex-alunos mas apenas 4 deram retorno. Três responderam por escrito e um aceitou gravar a entrevista.

Na categoria dos funcionários, três foram contados e dois responderam por escrito.

Na categoria dos administradores 4 foram contatados. A ex-diretora da Faculdade Interamericana de Educação, (1964/77), Prof^ª. Carmem Silveira Neto, respondeu por escrito. O primeiro coordenador, Prof. Milo Aita aceitou gravar a entrevista em sua residência em Brasília e, a Prof^ª. Ladyr Anchieta da Silveira, ex-aluna, ex-professora e Coordenadora no período do encerramento do Convênio, também gravou entrevista.

Fizemos, ainda, uma nova tentativa de ampliar este quadro enviando correspondências aos membros das quatro categorias residentes no país e no exterior com o intuito de um aproveitamento no decorrer da análise dos dados.

Outra fonte de consulta a testemunhas foi o aproveitamento das entrevistas em vídeo gravadas em 1995 pelo projeto “Retrospectiva: os 25 anos do Curso de Pós-graduação em Educação da UFSM”.

Para contrastar com essas duas fontes mais recentes, recorreremos aos relatórios trimestrais dos ex-alunos enviados a OEA nos quais, em seus elementos conclusivos opinavam sobre o Curso. Aqui não se estabeleceu, também nenhuma forma de amostra estatística nos relatórios, entretanto, procuramos levar em consideração uma distribuição proporcional ao número de turmas.

1.7.1.4 Organização do Trabalho

O estudo foi dividido em capítulos conforme discriminação abaixo:

1. Introdução

Procurou-se neste capítulo apresentar a temática e sua gênese bem como a sua configuração em forma de problema. Em decorrência, procedeu-se a justificação da pesquisa, a delimitação de sua abrangência e os objetivos a serem alcançados. Numa exposição mais alongada, o objeto de investigação foi retomado e examinado com mais detalhes como forma de assegurar a opção por uma abordagem e procedimentos mais adequados a sua especificidade.

2. O Contexto Histórico

Nesse capítulo, a intenção foi situar a Faculdade Interamericana de Educação num contexto mais amplo, como num pano de fundo, marcado pela Guerra Fria na sua versão internacional, latino-americana, nacional e local cujos reflexos se faziam sentir, de forma explícita ou implícita, tanto do ponto de vista ideológico e epistemológico quanto pedagógico.

3. Política de Integração da Organização dos estados Americanos - OEA

Neste capítulo analisa-se as origens e o desenvolvimento da política de integração na América principalmente a partir de 1948 quando da fundação da Organização dos Estados Americanos até 1967 e a partir daí até 1977 analisa-se a Política Educacional desenvolvida pelo Conselho Interamericano Cultural sob cujas diretrizes foi aprovado e desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria, inicialmente denominado; Projeto de Ensino Superior - Faculdade Interamericana de Educação.

4. A Política de Pós-Graduação no Brasil

Precedida de uma breve análise do ensino Superior no Brasil, efetua-se uma retrospectiva da Política de Pós-Graduação antes de 1965 e seu desenvolvimento até 1977 quando, na UFSM, se encerra o Convênio com a OEA.

5. A Faculdade Interamericana de Educação

Neste capítulo procuramos reconstruir a Faculdade Interamericana de Educação desde os elementos iniciais que geraram o Projeto de Ensino Superior assim como a etapa preparatória de planejamento e organização e o processo de desenvolvimento iniciado em 1970 e encerrado em 1977.

6. Conclusões

Retomou-se de forma sintética os propósitos da pesquisa articulados com o processo de investigação e os resultados atingidos.

Capítulo 2

O CONTEXTO HISTÓRICO

Neste capítulo procuramos reconstituir o contexto marcado pela Guerra Fria, no qual se desenvolve o Projeto Multinacional de Ensino Superior- A Faculdade Interamericana de educação.

2.1 Internacional: A Guerra Fria

Analisar em pleno ano 2000 o contexto em que nasceu e se desenvolveu a Faculdade Interamericana de Educação (1970/1977), foi, certamente, uma experiência privilegiada porque nos permitiu identificar os elementos que contribuíram para formação desse contexto, no pós-guerra, bem como os elementos que influíram para o seu desmonte no final da década de 80 com a real e simbólica queda do muro de Berlim.

Os programas da FIE, entretanto, iniciavam invariavelmente, com uma referência sintética sobre as origens do curso: a partir da Reunião dos Chefes de Estado Americanos em 1967, em Punta del Este; da V Reunião do Conselho Interamericano Cultural (CIC) realizada em Maracay, na Venezuela em 1968; a assinatura do Acordo Brasil/OEA em Washington, D.C., em 22 de maio de 1969 e a instalação do Curso em 26 de janeiro de 1970. Não havia nem nos programas do curso, nem em outros documentos oficiais, qualquer referência ao contexto no qual o curso se originara e se desenvolvera. Apenas nas falas ou discursos de ocasião, como aula inaugural, ou

formaturas apareciam algumas referências mas que não se constituíam em falas específicas ou sistemáticas sobre a questão.

Predominava uma descrição factualista dos acontecimentos, datas, lugares, atores principais bem como uma referência sem crítica dos nobres propósitos dos encontros firmados em cartas, acordos e convênios.

Em razão do caráter do curso, não podemos deixar de nos referir ao condicionante mais amplo, a Guerra Fria, cenário internacional onde os atores representavam um drama maniqueísta, simbolizado por duas grandes nações em conflito que impunham a todas as outras uma tomada de posição ou alinhamento. A Guerra Fria como recorda Fontaine:

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. Gambi. 1999, p.601)

Embora a Faculdade Interamericana de Educação se origine a partir de acontecimentos iniciados em 1967 com o Encontro dos Chefes de Estado Americanos em Punta Del Este os elos, ideológicos e políticos, entre o passado recente (pós-guerra) e o presente são marcantes, a semelhança de coordenadas cujos traços direcionam os rumos dos acontecimentos de tal forma que os atos do presente sejam, senão um reflexo, pelo menos, uma continuação dos atos do passado, atualizados. Para que nossa argumentação não se confunda com um

determinismo, torna-se conveniente uma retrospectiva, ainda que breve, do que foi a Guerra Fria e suas influências sobre a segunda metade do século XX.

Antes, porém, cabe salientar que o impacto dessa polarização bem como seu conteúdo ideológico contamina também os historiadores que, em suas análises, demonstram suas inclinações. Não nos cabe neste espaço, até porque foge aos nossos propósitos, analisar essas diferenças. Não podemos entretanto, deixar de mencioná-las uma vez que fazemos uso constante do material bibliográfico produzido por esses autores tanto de uma como de outra tendência.. Não defendemos nenhuma postura de neutralidade até porque as diferenças de análise nos obrigam a um exame mais rigoroso dos acontecimentos e conseqüente aprofundamento quando, por exemplo, procuramos discernir o que um autor chama de “massacre” e outro chama de “libertação”. Esse ponto de vista condicionado pelo lugar de fala, se necessário, será mencionado no texto, seja pelo respeito devido ao autor ou autores seja no sentido de preservar a visão do autor deste texto.

A Guerra Fria, apesar de incubada no final dos conflitos, configurou-se a partir de 1947 e se encerrou em 1989 com a queda do muro de Berlim decorrente do processo de desintegração do bloco soviético. Os especialistas, entretanto, dividem esse período conforme os acontecimentos mais relevantes. Hobsbawm em, “A Era dos Extremos”, divide a história do século XX em três “eras”: A Era da Catástrofe marcada pelas duas guerras, a crise de 1929 e o surgimento da Rússia; A Era do Ouro, correspondente as décadas de 50 e 60, ou dos anos dourados, em conseqüência das grandes transformações

econômicas e sociais. A Era do Desmoronamento, de 1970 a 1991, marcada pela instabilidade e crises econômicas iniciadas em 1973 com a “crise do petróleo”, cujos efeitos globalizantes desabaram sobre a União Soviética que acabou implodindo. A Guerra Fria, nesse contexto, vai, segundo o autor, do fim da guerra até o fim da União Soviética não se constituindo, entretanto, num período homogêneo ou “único na história do mundo ... dividem-se em duas metades, tendo como divisor de águas o início da década de 70” (Hobsbawm, 1996, p. 223). O autor se refere a esse período, ainda, como uma Segunda Guerra Fria dadas as características anteriormente mencionadas. Já Vizentini, 1990, em “Da Guerra Fria à Crise” divide em quatro períodos: o primeiro, 1945-1955, marcado pelo pós-guerra e pela formação de blocos; o segundo de 1955-1964, caracterizado pela irrupção do Terceiro Mundo; o terceiro de 1964 a 1979 caracterizado pelo desgaste bipolar e a tendência à multipolarização; o quarto e último período, a partir de 1980, identificado pela reação conservadora. Apesar desta periodização, este autor, no capítulo quarto de sua obra, refere-se às origens mais remotas da Guerra Fria conforme registramos abaixo:

Num sentido amplo, a Guerra Fria iniciou em novembro de 1917 com o estabelecimento do primeiro regime socialista; conheceu períodos “quentes” e amainou durante as fases de détente, pois o conflito e a coexistência sempre foram partes de um mesmo processo, com ênfase ora num, ora noutro aspecto (Vizentini, 1996, p. 86)

Remond, 1974, em “O Século XX”, embora o texto trate o período de 1914 aos inícios da década de 60, no capítulo 3 dedicado a Guerra Fria, divide sua análise em três momentos: 1. As Origens do

Rompimento; 2. O Ano de 1947 e a Cisão da Europa; e, 3. A Generalização da Guerra Fria. Embora esses autores abordem a questão por diferentes ângulos e periodizações assim como outros autores lidos mas não mencionados aqui, suas reflexões esclarecem pontos obscuros assim como mostram convergências na explicação das origens, da expansão e do processo de crise.

Embora não seja nosso propósito analisar A Guerra Fria em si, mas suas influências na educação, somos obrigados a, pelo menos, reconstruí-la nos seus principais momentos para identificarmos as possíveis relações entre contexto histórico e contexto educacional.

Quando termina a Segunda Guerra Mundial, ingleses, americanos e russos são os principais vencedores. A situação de cada um nesse cenário caótico é determinante para as ações que se desencadeiam no pós-guerra. Os americanos, confortavelmente distantes do cenário de guerra com o Oceano Atlântico a separá-los da Europa e o Oceano Pacífico a separá-los do Japão, preservaram a integridade do seu território continental de qualquer dano e, ao mesmo tempo, sua economia intacta e aquecida pela própria indústria da guerra. Os ingleses, mais próximos do cenário, mas protegidos pelo caráter insular do seu território, conseguiram resistir às tentativas de invasão, mas sofreram profundas perdas materiais e humanas com os bombardeios alemães e, como os demais países europeus, tiveram sua economia arrasada. Os russos, ao contrário dos americanos e dos ingleses, estavam no próprio cenário da guerra pela unidade continental com os demais países europeus envolvidos. Foram, dos três, os que mais sofreram perdas materiais e humanas. A invasão alemã e depois o movimento de reconquista do próprio território, bem

como a libertação dos demais países invadidos, custou-lhes a perda de quase 15 milhões de pessoas e entre militares e civis, além a destruição de grande parte de seu parque industrial. Segundo o historiador Eduard Burns;

Nada menos de 1700 cidades russas, grandes e pequenas, tinham sido destruídas, assim como aproximadamente 64000 quilômetros de ferrovias e 31000 fábricas. Stálin afirmou em 1946 que provavelmente seriam necessários pelo menos seis anos para reparar os estragos e reconstruir as áreas devastadas (Burns, 2.v., p. 738).

A diferença substancial entre os vencedores era, por um lado, que a unidade territorial favorecia ao russos manter sua influência sobre os territórios reconquistados seja por motivo de segurança, como manter a Alemanha a distância e sob controle ou assegurar, pela presença do exército vermelho nesses países, a expansão do comunismo, também como forma de neutralizá-los num primeiro momento e cooptá-los posteriormente uma vez que, na sua maioria haviam sido administrados por governos fascistas que facilitaram a invasão do seu território pelos alemães.

Os americanos ensoberbados pela vitória e com a mundo a sua disposição seja pela derrota dos países do eixo seja pelo desgaste dos seus aliados mais poderosos como a Rússia e Inglaterra e, assegurados ainda pelos acordos de guerra, preocupavam-se, naquele momento, com a repatriação de seus efetivos e equipamentos cujas dificuldades esbarravam na ausência de calado suficiente para a transladação para a América.

Os países da Europa Ocidental, por outro lado, não encaravam a atitude russa do ponto de vista da preocupação com a segurança do seu território mas, ao contrário, viam-na como fruto de um projeto de expansão política e ideológica facilitada pela presença do exército vermelho na metade da Europa, com enorme efetivo, além do prestígio adquirido com a derrota dos nazistas, agravada, acima de tudo, pela retirada dos americanos. A destruição produzida pela guerra, a fome e as crises sociais de toda espécie seguidas do fortalecimento dos partidos comunistas produziram, sem grande esforço, um temor quase paranóico de uma ocupação russa sobre o que restou da Europa.

Os ingleses foram os primeiros a reagirem a essa possibilidade intervindo na guerra civil grega onde guerrilheiros monarquistas e comunistas, que antes haviam enfrentado os nazistas, guerreavam entre si pela conquista do poder. As tropas britânicas que já haviam expulsado os alemães em 1944, desembarcaram em Atenas, efetuando um massacre dos comunistas gregos, segundo Vizentini (1996, p.4) ou uma intervenção com extrema energia segundo Remond (1974, p. 147) sobre os movimentos de esquerda, restabelecendo a ordem. Não houve reação de Stálin uma vez que o tratado de Ialta colocava a Grécia na zona de influência britânica. Esta atitude inicial de não ingerência nas zonas delimitadas repetir-se-á com freqüência nos demais conflitos.

É claro que isso não poderia ser previsto por Churchill naquela ocasião razão pela qual, do alto do seu prestígio, apesar de afastado do cargo, chamava atenção sobre os riscos da independência da Europa .Conforme Remond:

É a ele quem se credita , em 1946, a famosa expressão da cortina de ferro que se abateu sobre a Europa e a divide em duas. preconiza uma união europeia defensiva contra a infiltração e subversão comunista. A primeira idéia de unificação europeia não é econômica; é política e estratégica: a idéia de que, divididos, os países da Europa são outras presas expostas à ambição soviética, mas que unidos, podem opor um dique à invasão estrangeira e às desordens internas (Remond, 1974, p.147).

Por invasão estrangeira entenda-se “URSS” e por desordens internas entenda-se “grupos de resistência de esquerda”.

A preocupação dos europeus ocidentais não era de todo descabida uma vez que os antagonismos ideológicos não eram um fenômeno específico do pós-guerra, mas anterior, isto é, decorrente da Revolução Russa de 1917, como já observara Vizontini, e que, no decorrer do período entre-guerras, manifestou-se, na maioria das vezes, de forma velada ou através de acordos ou boicotes. Durante a guerra, com a invasão alemã ao território russo e o ataque dos japoneses aos americanos em Pearl Harbor, uma aliança silenciou estrategicamente os conflitos mas não conseguiu impedir que entre os grupos de resistência de direita e de esquerda ocorressem algumas escaramuças que se transformaram, posteriormente, em guerra civil, como no caso da Grécia. Também é importante lembrar que, às vésperas da guerra, Moscou faz um pacto de não agressão com a Alemanha (Pacto Germano-Soviético em 23/08/1939) e quando esta invade a Polônia, em 1 de setembro, a URSS faz o mesmo no dia 12, invadindo a Polônia Oriental e efetuando sua partilha com os alemães em 28 do mesmo mês. Dois dias, depois invade a Finlândia. O confronto com a Alemanha somente se desencadeará em junho de

1941, quando Hitler, sem aviso prévio, ignorando os termos do acordo, invade o território soviético. Percebe-se, portanto, que a aliança era circunstancial, conveniente em decorrência do inimigo comum, mas frágil do ponto de vista político e insustentável em função do antagonismo ideológico. A sua ruptura era uma questão de tempo.

Por outro lado, se o temor chegava as raías da paranóia na Europa Ocidental, na URSS a situação não era diferente. Stálin consciente da fragilidade de seu país, seja pela destruição deixada pela guerra, seja pela morte de milhares de soldados e civis, precisava urgentemente desmobilizar suas tropas para recompor tanto a produção quanto os níveis demográficos perdidos. A hipótese de uma invasão também não era descartada por isso Stálin se escudava no tratado de Ialta ou fazia concessões como já o fizera no decorrer da guerra como bem observa Broué;

para obter da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos a abertura de “um segundo front”, Stálin multiplicava as concessões. Neste sentido, determinou a dissolução da Internacional Comunista (1943), uma vez que teria “desempenhado seu papel histórico”. Participou ativamente da negociata (que culminaria nos acordos de Ialta e de Postdam, em 1945) sobre a divisão do globo em “zonas de influência” e fez pressão sobre os Pcs para que subordinassem suas próprias estratégias aos acordos entre os aliados: Tito foi repreendido e obrigado a entender-se com o rei iugoslavo exilado em Londres; o PC italiano aliou-se ao governo do marechal Badoglio, um ex-dignatário facista; o PC francês sustentou o governo do general de Gaulle ; os comunistas chineses foram instados a poupar o regime de Chiang Kai-chek, etc (Broué, 1996, p.130).

Podemos dizer, atualmente, que os temores eram similares mas não eram, naturalmente, compartilhados. A desconfiança mútua, os antecedentes históricos, as diferenças ideológicas e os temores de um novo conflito levaram tanto um lado como o outro a precaver-se e armar-se. Entretanto, os horrores da guerra e suas conseqüências deram aos confrontos que se geraram um caráter mais retórico do que bélico pela predominância maior das ameaças e intenções do que ações propriamente ditas.

Os medos, as desconfianças, as preocupações com a segurança de seus territórios e principalmente a defesa de seus interesses, levaram a URSS e o EUA a inversão do processo de aproximação e aliança gerado na guerra por um processo de distanciamento e rivalidade crescente no pós-guerra.

Com a morte de Roosevelt, a Grande Aliança, como Churchill a chamava, mantida no Conferência de Ialta em fevereiro de 1945, começava a naufragar. Truman, o novo presidente dos Estados Unidos, adotara uma política mais dura para com os soviéticos surpreendendo-os, inclusive, no dia da capitulação alemã

interrompendo sem comunicação prévia a ajuda fornecida através da Lei de Empréstimos e Arrendamentos à URSS, chamando de volta um comboio que se encontrava a meio caminho deste país (Vizentini, 1996, p. 19).

Incomodados com as concessões da Conferência de Ialta que, segundo acusações dos conservadores do Partido Republicano, Roosevelt, envelhecido e doente, entregara a metade da Europa aos soviéticos, o que, não é verdade, uma vez que os russos haviam l

reconquistado os territórios invadidos pelos alemães com duras perdas. Mas, como o mérito não estava mais em jogo mas os interesses, a Conferência de Postdam, realizada entre 17 de julho a 2 de agosto de 1945, nas proximidades de Berlim, com Truman em substituição a Roosevelt, apesar de referendar as disposições da conferência anterior substituiu o clima conciliatório e otimista de Ialta por um clima mais frio e rígido entre os EUA e a URSS. Truman comunica a Stálin a existência da bomba “A”, que ficara pronta três meses após a morte de Roosevelt, sem entrar em detalhes. O contraste é flagrante uma vez que no encerramento da Conferência de Ialta o clima era festivo: Stálin oferecera um grande jantar no dia 8 de fevereiro e Churchill no dia 10 oferecia um jantar mais modesto e mais restrito nos quais brindaram entre si. Após um brinde à aliança, Stálin comentou que

Não era difícil manter a unidade em tempo de guerra, uma vez que havia um objetivo comum – a derrota do inimigo – que não estava em discussão; as dificuldades surgiriam depois da guerra, quando interesses diversos tendessem a dividir os aliados. Disse confiar em que a presente aliança passaria nesse teste também e que era dever de todos zelar para que assim fosse e para que nossas relações em tempo de paz continuassem tão sólidas quanto tinham sido na guerra (Sherwood, 1998, p. 870)

A Aliança não passou no teste e o clima assemelhou-se aquele em que foi gestado o projeto da bomba “A”

O general Groves, responsável pelo projeto Manhattan (produção da bomba atômica), afirmara em 1942 – em plena vigência da aliança EUA-URSS – que esta seria uma importante arma contra a União Soviética. No mesmo ano, Churchill elaborou seu Memorandum Secreto, no qual afirmava que, assim que o Eixo deixasse de se constituir uma ameaça, os aliados anglo-

saxões deveriam recordar que a URSS era o “verdadeiro inimigo” (Vizentini, 1996, p. 18).

Quatro dias depois de encerrada a conferência de Postdan, a 6 de agosto, a bomba atômica é lançada sobre Hiroshima, três dias depois, sobre Nagasaki, apesar dos oficiais da Marinha e do Exército americano afirmarem que o Japão estava batido, não havendo, portanto, necessidade do lançamento das bombas. Truman queria mais do que dobrar o joelho do japoneses, como realmente o fez, queria, acima de tudo, advertir o mundo inteiro e especialmente a URSS e os movimento de guerrilheiros de esquerda, cujos méritos eram enaltecidos, que seu poder e vigilância, antes restrito a América, se estendia, nos pós-guerra, sobre todo o mundo civilizado.

As conseqüências eram previsíveis. Os russos amparados pelos acordos de Ialta e Postdan, cujas cláusulas lhes asseguravam que os países limitrofes não deveriam possuir governos anti-soviéticos, trataram de reorganizar os países ocupados formando, estrategicamente, governos mistos. Os partidos comunistas eram minoritários nos países do leste, predominantemente agrários, e, como antes da guerra, estavam na clandestinidade, como conseqüência dos governos conservadores ou fascistas, sozinhos não conseguiriam governar, razão, pela qual, adotaram uma política marcada pela moderação. Mesmo assim, não abriram mão na constituição dos governos de postos chave como o Interior, a Polícia e a Justiça. Segundo Remond, a conquista do poder operou-se em vários momentos:

No primeiro, o governo de coalizão. No segundo, às vezes concomitante, os comunistas propõem ao Partido Socialista a unidade orgânica, isto é, o fim da divisão

dispõem a auxiliar os povos livres ameaçados pela agressão totalitária conforme transcrição abaixo;

Não podemos alcançar ... os nossos objetivos, a menos que sejamos capazes de auxiliar um povo livre a manter suas instituições livres e sua integridade nacional contra movimentos agressivos que buscam impor-lhes regimes totalitários impostos a povos livres , por agressão direta ou indireta, minam os fundamentos da paz internacional e, assim, a segurança dos Estados Unidos (Morris, apud Arruda).

A exposição dessas idéias, seguidas da decisão de enviar tropas à Grécia para substituir os ingleses na luta contra os guerrilheiros de esquerda, culminaram com a contenção das reivindicações da URSS sobre a Grécia e a Turquia assim como consagraram a ruptura da aliança.

Apesar da ruptura se efetivar nos acontecimentos, ela não se efetivara nos planos diplomáticos tanto que, quando o General Marshall anuncia o plano de ajuda norte-americana para o reerguimento da Europa, ele não exclui a Europa oriental e nem a própria URSS.

O Plano Marshall, segundo Vizentini, concedia empréstimos a juros baixos aos governos europeus, para que adquirissem mercadorias dos EUA. O custo político de sua aceitação era elevado, pois as nações beneficiárias deveriam abrir suas economias aos investimentos norte-americanos, o que no caso das economias fracas (como as Democracias Populares do leste) ou devedoras (como a Europa Ocidental) representava o abandono de parte da soberania destes países. Além disso, o plano propunha o aprofundamento da divisão do trabalho entre uma

Europa ocidental industrial eo leste agrário do continente (Vizentini, 1996, p.21,22).

A recusa dos soviéticos e de suas repúblicas populares ao Plano Marshall, por constituir-se em ameaça às suas economias bem como um risco de perda de controle político, a cisão se completa dividindo, por consequência, a Europa em dois blocos um a oeste liderado pelos EUA e outro a leste liderado pela URSS.

Na Europa Ocidental, apesar dos protestos e greves dos partidos comunistas, o Plano Marshall instalou-se sob os aplausos de uma população cansada de privações. Não tardou, entretanto, que sob o peso da chantagem americana os comunistas fossem banidos dos governos de coalizão principalmente na França e Itália onde eram mais poderosos.

Em 1948 os acontecimentos se precipitaram. A crise do governo de Praga que termina com o afastamento dos conservadores do poder é divulgada no ocidente como o “Golpe de Praga”. Os guerrilheiros comunistas são subjugados na Grécia. Tito consegue escapar ao controle soviético com o chamado comunismo nacional. O acontecimento de maior impacto, por outro lado, foi o bloqueio de Berlim decretado por Stálin em represália as *“reformas econômicas realizadas pelos aliados nas zonas que controlavam na Alemanha, visando aprofundar a divisão da mesma e integrá-la economicamente à Europa Ocidental”* (Vizentini, 1996, p. 23). O problema era que Berlim que estava dentro da zona soviética de ocupação era, também, dividida em quatro zonas. O despejo de dólares sobre as sua zonas de ocupação na Alemanha, e, em especial sobre Berlim, transformaram-

se numa ameaça a frágil economia do lado oriental, provocando uma migração em massa de pessoal qualificado para o lado ocidental.

O bloqueio de Berlim se transformou na maior antipropaganda dos soviéticos e explorado a exaustão pelo imprensa do ocidente.

Com o bloqueio de Berlim na zona soviética, os aliados passaram a abastecê-la através de uma ponte aérea que durou quase um ano que apesar dos milhares de dólares gastos gerou mais dividendos ao oeste do que ao leste. Enquanto que o leste recebia apoio e adesões dos indecisos ou neutros o leste amargava o fracasso e o desgaste, razão pela qual suspendem o bloqueio.

Em 1949, isolados e sem auxílio, os soviéticos criam o CAME ou COMECON, uma versão similar ao Plano Marshall através do qual integram os planos de desenvolvimento lançando as bases de um mercado comum dos países socialistas.

Os ocidentais mais agressivos desde o início do que os defensivos russos, criam a Organização do Tratado do Atlântico Norte *“a qual perpetuava, intensificava e legalizava a presença militar americana no continente europeu”* (Vizentini, 1996, p. 25). Logo em seguida era fundada a República Federal da Alemanha com a capital em Bonn, reunindo as zonas de ocupação americana, francesa e britânica. No mês seguinte é criada a República Democrática Alemã com a capital em Berlim-leste.

Para fechar os acontecimentos do ano a URSS lança sua primeira bomba atômica e os comunistas chineses vencem a guerra civil e proclamam a República Popular da China. O impacto destes últimos acontecimentos foram terríveis para o ocidente uma vez que

as condições de uma guerra nuclear estavam agora postas. Os europeus, imprensados entre as duas potências, pediam o encerramento dos conflitos, os americanos, principalmente, cujos cientistas já trabalhavam com outro tipo de bomba, não atenderam a esse apelo. A escalada armentista inicial se transformou em escalada nuclear.

Podemos dizer que até o final da década de quarenta, a Guerra Fria, seja pelo acontecimento seja pelos impactos internacionais estava concentrada entre os países centrais e localizada especificamente no cenário europeu. Quando a Coreia do Norte, auxiliada pela China invade a Coreia do Sul (1950) que é prontamente socorrida pelos Estados Unidos, a guerra fria se desloca para a periferia expandido-se, posterior e gradualmente pela Ásia, pelo Oriente Médio, pela África e pela América Latina. A guerra acaba em 1953 com a conservação da independência e integridade da Coreia do Sul. Apesar dos americanos não terem admitido qualquer zoneamento no Japão a semelhança do que ocorreu na Alemanha eram obrigados a reconhecer que a presença russa na Coreia do Norte fazia parte dos acordos uma vez que o próprio Roosevelt insistira com participação dos mesmos na guerra do Pacífico. Fora as despesas de guerra mais de 50.000 americanos morreram nesse conflito. A URSS não participou diretamente desse conflito mas os americanos sabiam que pilotos russos participavam dos combates mas como não interessava um enfrentamento direto tudo ficava no plano da retórica.

Com a morte de Stálin, no mesmo ano, uma crise interna profunda provoca uma série de mudanças na URSS que culminaram com a ascensão de Nikita Khrushchov ao poder. Mesmo em crise, a

URSS havia se tornado em 1953 a Segunda potência industrial do mundo.

Seu parque industrial (que duplicara desde a Primeira Guerra até aquela data colocava-a logo abaixo da Grã-Bretanha: eis um resultado considerável. Ao mesmo tempo, houve o desenvolvimento, em uma escala fantástica, da instrução, da técnica e do progresso científico, como todo mundo pôde verificar, por exemplo, no domínio do espaço (Broué, 1996, p.140-141).

Apesar da previsão de Stálin (que não se cumpriu)de que a URSS se tornaria a primeira potência industrial em 1970 havia ainda muitas diferenças em relação às potências ocidentais como se percebe:

O atraso da URSS permaneceu considerável em numerosas áreas, principalmente na produtividade do trabalho: duas a três vezes inferior à dos Estados Unidos, uma vez e meia a duas vezes inferior à da Europa ocidental.(ibid, p.141).

No plano interno, sucessivas greves reivindicando melhorias salariais redução de jornada de trabalho, fim da discriminação etc, que foram deflagradas na Alemanha Oriental, em Berlim, e após em Vorkuta. Apesar das repressões, sucessivas conquistas foram sendo atingidas pelos trabalhadores ao mesmo tempo que se desmantelava o sistema repressivo.

No plano externo, com a morte de Stálin as relações com o ocidente foram paulatinamente melhorando. Mesmo com a explosão das bombas de hidrogênio, primeiro pelos americanos e logo em seguida pelos russos, a tendência para o confronto tomou lugar a uma política de coexistência pacífica, uma vez que ficara claro , tanto para

as duas potências, como para o mundo inteiro, que num conflito nuclear só haveriam perdedores.

A ascensão de Khruchchov deu-se num clima de crítica ao culto de personalidade que culminou com o processo de desestabilização, decorrente das denúncias apresentadas no 20 Congresso que se desenvolveu de 14 a 25 de fevereiro de 1956.

O famoso relatório “secreto” de Khruchchov foi pronunciado a portas fechadas nos dias 24 e 25 de fevereiro, após várias intervenções antistalinistas, principalmente a de Mikoyan. O documento responsabiliza Stálin por todos os atos de violência e de terror, pela “repressão mais cruel, violando todas as normas da legalidade revolucionária”, criando “condições de insegurança, de medo e mesmo de desespero”. Khruchchov fala de “milhares de comunistas honestos e inocentes mortos em conseqüência monstruosas falsificações”. Ele confirmava, assim, a fabricação de processos, as responsabilidades de Stálin nas derrotas perante o ataque militar de Hitler em 1941 e a gigantesca repressão do pós-guerra contra os alemães na Europa Oriental e contra os povos não-russos na URSS, embora continuando solidário com sua política geral e mantendo particularmente a condenação dos “trotskistas” e dos “bukharinistas” (Broué, 1996, p.160-161)

As conseqüências deste discurso inicialmente pronunciado a portas fechadas mas pouco a pouco divulgado provocou um grande choque e prejuízo para o comunismo mundial segundo a interpretação dos chineses que passaram a atacar Khruchchov e a distanciar-se da URSS.

Nas democracias populares os efeitos foram imediatos com os levantes da Polônia e da Hungria que acabaram resultando num novo endurecimento do governo. Apesar das repressões o saldo das reivindicações foi positivo, conforme Broué:

Em 1956, a jornada de trabalho foi reduzida para seis horas de trabalho na véspera de festas, a licença-maternidade passou de 77 a 112 dias. Em 25 de abril de 1956, foi abolido o decreto de junho de 1940 sobre a disciplina do trabalho, os atrasos e as faltas. Todas as sentenças pronunciadas em virtude deste decreto foram revisadas. A jornada de trabalho passou de oito para seis horas para os menores de 18 anos. Criou-se um sistema geral de aposentadoria. A cobrança de taxas nas universidades foi suprimida. Os baixos salários tiveram aumento de 30%, etc.(Broué, 1996, p.146).

No final da década de 50 dois acontecimentos vão assombrar o mundo e particularmente os americanos: o lançamento do satélite espacial russo e a Revolução Cubana. O primeiro mostra o avanço tecnológico atingido pela União Soviética e o segundo a penetração dos russos no domínio privado dos americanos, a poucas milhas da Flórida.

Este acontecimento nos remete, naturalmente, a um reflexão sobre as relações entre os EUA e a América Latina.

2.2 Latino-americano: A Revolução Cubana

Se a doutrina Monroe, da “América para os Americanos”, mantinha os Estados Unidos à distância da Europa, numa posição isolacionista, de não intervenção no palco europeu e vice versa, o mesmo não acontecia na América, principalmente, Central onde sob a noção de “civilização superior” justificava uma política

intervencionista, fundamentada no famoso Corolário de Roosevelt à Doutrina Monroe em 1904:

Incidente crônicos, a incapacidade (de certos governos) ... podem., na América, como em outros lugares, requerer a intervenção de uma nação civilizada e, no hemisfério ocidental, a adesão dos Estados Unidos à Doutrina Monroe podem força-los, mesmo contra sua vontade, a exercer poderes de policia internacional em casos claros de incidentes ou incapacidades (in Moura, 1991, p.16)

Essa política ficou conhecida como big stick , cujo significado “diplomático” era “fala macia seguida de um grande porrete”,. caracterizou-se pelo intervencionismo cujas vitimas foram os países da América Central e do Caribe : Cuba 1898 na guerra entre EUA e Espanha; Colômbia 1903, provocando a separação e independência do Panamá uma vez que a Colômbia resistia a cedência da área para a construção do Canal do Panamá, como ficou posteriormente conhecido; na República Dominicana em 1904 controlando a economia do país; na Nicarágua em 1909 para proteger os interesses americanos e em 1912 para evitar a derrubada do presidente Dias por uma revolta popular. Estabeleceram aí, aproveitando as circunstâncias, uma base militar americana, assim como o arrendamento de duas ilhas nicaraguenses por 99 anos; no Haiti, em 1916 sob o pretexto de impedir a anarquia obrigaram a Assembléia a eleger um presidente pró-americanos; na República Dominicana, no mesmo ano, controlando a alfândega e a própria política financeira do país.

No período entre guerras a América Latina deu um impulso a sua indústria ainda incipiente , favorecida pelos países envolvidos na Primeira Guerra Mundial que se viram obrigados a importar mais

matéria prima e alimentos. Os americanos, com o desgaste dos países europeus, principalmente a Inglaterra, com a qual já disputava o mercado, aumenta sua influência sobre a região, pelo menos, até a crise de 1929, quando sofre um sério revés. O início dos anos 30, ainda sob o efeito da quebra da bolsa de Wall Street, a América Latina, a semelhança do que já ocorria na Europa, segue a tendência nacionalista de constituir governos fortes e autônomos como forma de fazer frente ao capitalismo em crise e ao socialismo emergente conforme se refere Moura, 1991:

Nos anos 30, a Alemanha voltou a se projetar no plano internacional, ampliando sua presença na América Latina. Do ponto de vista ideológico, três correntes principais – liberalismo, fascismo e socialismo – lutavam para conquistar os corações e mentes dos povos latino-americanos, mas do ponto de vista da influência política e econômica, a Grã-Bretanha defendia suas posições, enquanto os EUA e a Alemanha constituíam potências emergentes, cujo crescimento as colocava em posições antagônicas, no que se refere a América Latina. Os alemães davam ênfase ao autoritarismo antiparlamentar, protecionismo econômico e nacionalismo militar, enquanto os americanos sublinhavam a democracia liberal e o livre-comércio no plano internacional (Moura, 1991, p.26).

Durante esse período desenvolve-se um crescente comércio entre a Alemanha e a América Latina inclusive com venda de armamentos além de missões militares para treinamento de exércitos latino-americanos.

Os americanos, por sua vez, após a eleição de Roosevelt, anunciam uma mudança nas suas relações com a América Latina,

substituindo a política intervencionista por uma política de boa vizinhança conforme ficou conhecida .

Embora alguns métodos tivessem mudado, os objetivos da política externa americana continuaram os mesmos: minimizar a influência européia na América Latina, manter a liderança dos EUA no hemisfério e encorajar a estabilidade política dos países do continente (Moura, 1991, p.28).

Apesar da mudança da política americana, a América Latina, na década de 30, que também amargava os impactos da crise de 1929 inclinava-se para a tendência nacionalista, emergente na Europa, como forma de administrar o caos decorrente da economia internacional.

A Argentina cuja economia sólida e crescente assentava sobre as exportações de carne e cereais para o mercado europeu, entra em crise, que, em consequência da falta de medidas práticas e urgentes da União Cívica Radical, de tendência antioligárquica, no poder desde 1916, culminam num golpe desfechado pelas forças conservadoras .

Em 6 de setembro de 1930, o golpe militar encabeçado pelo general José Uriburu assinalou o retorno ao poder das forças conservadoras, depostas em 1916 pelo Partido Cívico Radical, abrindo, assim, o segundo ciclo oligárquico (1930-1943), que se prolongou até o advento do regime peronista (Prado, 1996, p. 51).

Essa orientação ideológico-fascista governou a Argentina até 1943 quando um novo golpe militar decreta o fim da política conservadora.

No Brasil, num movimento inverso ao da Argentina, as oligarquias são derrubadas pela Revolução de 1930., liderada por

Getúlio Vargas (1930-1945), apoiado pela nova classe emergente (burguesia industrial), associada a classe média, imprimiu uma política de caráter nacionalista, ou mais precisamente, nacional-populista. Não havia, ainda, sinais, apesar do clima, de conotação fascista ao nacionalismo brasileiro.

No Peru, que em 1924, sob a liderança de Victor Raúl Haya de La Torre, havia sido fundada a Aliança Popular Revolucionária Americana (APRA), organização nacionalista e anticapitalista é mantida a margem do poder entre 1931 e 1945 por sucessivos governos conservadores.

Por outro lado, no México, com a eleição de Lázaro Cárdenas (1934-1940), desenvolveu-se uma orientação de cunho nacional populista centrada na redução da dependência externa, nas reformas sociais e principalmente agrária, na educação e na saúde. Conforme Prado, 1996, os traços principais do populismo cardenista foram marcados

Pela política de concessões aos trabalhadores urbanos e rurais, promovendo a organização e recuperação dessas massas no processo político, e pelo esforço do Estado em alavancar o desenvolvimento capitalista auto-sustentado, agradando a alguns setores da burguesia nacional (Prado, 1996, p. 65).

Inegavelmente o nacionalismo na sua versão autoritária e protecionista imprimiu o desenvolvimento da indústria nesse período, em muitos países latino-americanos, substituindo, em grande parte, as importações de equipamentos e produtos industrializados que eram comprados na Europa, principalmente na França e na Inglaterra.

Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial a América Latina declarou-se neutra na primeira Reunião dos Ministros de Relações Exteriores da América, realizado no Panamá, em setembro de 1939.

É importante lembrar que se a posição de neutralidade favorecia aos americanos auxiliar à Inglaterra como já vinham fazendo, por outro lado, a posição nacionalista e anti-americana do Chile, da Argentina e mesmo do Brasil, conforme o pronunciamento de Getúlio Vargas as vésperas da tomada de Paris, preocupava os americanos:

Em 11 de junho de 1940, ao evidenciar-se, tres dias antes da queda de Paris, o colapso total da França ante as tropas de Hitler, Vargas, a bordo do encouraçado “Minas Gerais”, pronunciara para as Forças Armadas um discurso de cunho nacionalista e socializante, com o qual marcara a posição do Brasil, distanciando-o dos EUA, ao declarar que a época dos “liberalismos imprevidentes” passara e o que se assistia era a “exacerbação dos nacionalismos, as nações fortes impondo-se pela organização baseada no sentimento da Pátria e sustentando-se pela convicção da própria superioridade”. Segundo ele, a “economia equilibrada” não mais comportava “o monopólio do conforto e dos benefícios da civilização por classes privilegiadas”, daí por que o estado devia assumir a “obrigação de organizar as forças produtoras, não para garantir lucros pessoais ou ilimitados a grupos cuja prosperidade se baseava na exploração da maioria, e sim para o engrandecimento da coletividade. A democracia econômica deveria substituir a democracia política, pois lugar não mais havia para “regimes fundados em privilégios e distinções” (Bandeira, 1998, p. 79-80).

Elogiado pelos comunistas mesmo os encarcerados ou no exílio em consequência da revolta de 35 (intentona), mas acusado de germanófilo pelos americanos, Vargas jogava habilmente, por que,

sabendo que os americanos eram contra a industrialização brasileira, procuraria tirar partido das necessidades e da própria pressão americana. Os resultados foram imediatos. No dia seguinte Vargas recebeu, ainda no encouraçado Minas Gerais, a notícia de que Roosevelt estava disposto a conceder o crédito necessário a construção do complexo siderúrgico reivindicado pelo governo brasileiro.

Um mês após, na Conferência de Havana, em julho de 1940 decidiu-se:

Que qualquer tentativa de um país não americano de violar a integridade, a inviolabilidade territorial, soberania ou independência política de um país americano seria considerado um ato de agressão contra todos os países americanos (Moura, 1991, p.32).

Aos americanos, no entanto, não bastava a solidariedade continental, tinham o temor de que os alemães que já ocupavam o norte da África pudessem atravessar o Atlântico por isso reivindicavam ao governo brasileiro a permissão para instalar bases militares no Nordeste. Os ânimos andaram aitos a ponto do general americano Lehmann Miller ameaçar o ministro da guerra, Eurico Dutra, de ocupação pela força ao que prontamente respondeu que os soldados americanos seriam recebidos a bala. Como não interessava a Roosevelt um conflito dessa natureza naquelas circunstâncias preferiu a negociação, cuja contrapartida, à cedência da instalação das bases, foi o crédito de US\$ 20 milhões para a Companhia Siderúrgica Brasileira. A conferência do Rio de Janeiro, em 1942, com os avanços da guerra, recomendou a ruptura *das* relações diplomáticas e comerciais com o Eixo. A Argentina e o Chile permaneceram na

neutralidade, mas conseguiram derrotar a proposta americana que era de “rompimento” por “recomendação de rompimento” sem o caráter imperativo. Apesar dos americanos terem obtido grandes vantagens como:

a compra exclusiva de materiais estratégicos e o controle absoluto de sua distribuição no continente nos anos seguintes além de terem assegurado tratamento preferencial no comércio interamericano e garantia para seus investimentos (Moura, 1991, p.36).

As conseqüências, para o Brasil, que já cedera aos EUA a construção de bases militares no Nordeste, principalmente em Natal, para servir de ponte para a África e o patrulhamento do Oceano Atlântico, em troca da modernização das forças armadas brasileiras, foi o afundamento de navios mercantes brasileiros pelos submarinos alemães, ou americanos, conforme controvérsias, que de uma forma ou de outra, culminaram com o envio de tropas brasileiras para a Itália.

Com o fim da guerra os nacionalismos de tendência fascista sofreram em sério revés, entretanto, suas teses protecionistas sobreviveram nas democracias liberais como no Brasil com o fim da ditadura em 1945, ou nas democracias socialistas como na Iugoslávia de Tito. em 1948.

Após a guerra, a conjuntura era outra, a Europa arrasada não tinha mais como segurar suas colônias na Ásia e na África, principalmente naqueles países onde os movimentos de guerrilha haviam participado, lado a lado, contra os países do eixo. e, tinham se transformado em movimentos de libertação. Ao mesmo tempo, a

Organização das Nações Unidas – ONU – criada em substituição a fracassada Liga das Nações defendia a independência e autonomia dos países sob jugo colonial. Obviamente, os americanos, eram os principais interessados nos ricos mercados de matéria-prima que se abririam com a independência política desses povos.

O olhar sobre a América Latina não era diferente, pelo menos do ponto de vista econômico, uma vez que os países latino-americanos, na sua maioria, eram livres e emancipados politicamente. Entretanto, eram dependentes economicamente da Europa, para onde exportavam matéria-prima e recebiam produtos manufaturados. Com a Europa sem condições de competir, o mercado já disputado, estava, agora, aberto, limitado entretanto, pelas políticas nacionalistas desenvolvidas, conforme já observamos.

Com a Guerra Fria, as políticas nacionais-populistas, desgastadas pela derrota dos regimes autoritários, e a defesa da internacionalização da economia desde a Conferência de Bretton Woods em 1944, eram pressionadas a abertura de seus mercados, sendo suas oposições e resistências enquadradas, a partir de então, sob o prisma comunista, ou, como diz Lopez, 198

pela ótica da conspiração comunista internacional. Qualquer veleidade de nacionalismo econômico era combatido em nome desse rótulo simplista.... o intervencionismo dos EUA, assumiu, no período pós-45, um novo caráter, visto que deixou de ser entendido como uma questão doméstica e passou a ser encarado no contexto dos compromissos globais de defesa do “Mundo Livre” (Lopez, 1985, p.133).

O próprio clima de antagonismo ideológico e disputa pela hegemonia entre EUA e URSS, que já se desenrolava no pós-guerra,

contribuiu para que essa “versão simplista” evoluísse e fosse amplamente explorada.

Na Conferência Interamericana do México , realizada em fevereiro e março de 1945, destinada a definir a posição dos países latino-americanos na nova ordem internacional, ficaram muito claras as divergências entre os EUA e alguns países latino-americanos, conforme Moura, 1991:

Alguns países latino-americanos queriam debater a melhor política para se obter o desenvolvimento econômico, com ênfase na industrialização e numa política de proteção ao mercado interno; para isso, visualizavam a necessidade da presença do Estado na vida econômica e pensavam no EUA como fonte de recursos para grandes empreendimentos, via empréstimos de governo a governo (como fora o caso da usina siderúrgica de Volta Redonda no Brasil). Os EUA insistiam nos princípios consagrados em Bretton Woods: não discriminação, abolição de práticas comerciais restritivas, redução de barreiras alfandegárias, eliminação do nacionalismo econômico, tratamento justo à empresa e aos capitais estrangeiros, promoção da empresa privada e conseqüente desestímulo à ação com intervenção do Estado na economia (Moura, 1991, p.40-41).

O caráter insolúvel destas controvérsias atravessaram décadas se reproduzindo nas conferências e nas práticas políticas entre os EUA e os países latino-americanos.

Em 1947, sob o espírito da Doutrina Truman, era assinado no Rio de Janeiro pelos EUA e pelos países latino-americanos, o TIAR, Tratado Interamericano de Assistência Recíproca como “instrumento militar de ajuda coletiva em caso de agressão externa a qualquer dos

signatários”(Vizentini, 1996; p. 50). Segundo Moura, 1991, o TIAR deveria ajudar os objetivos estratégicos dos EUA na América Latina, a saber:

possibilidade de utilização de bases latino-americanas por forças americanas, proteger linhas de comunicação e finalmente assegurar o apoio latino-americano às posições internacionais dos EUA. Pode-se Manter um fluxo contínuo de matérias-primas, manter aberta a perceber que o TIAR não era propriamente um tratado de defesa hemisférica, mas um canal de articulação da hegemonia político-militar dos EUA sobre o conjunto do continente. (Moura, 1991, p.44).

Na esteira desses acontecimentos, no Brasil, o Partido Comunista que havia retornado a legalidade, como na maioria dos países, após a vitória dos aliados contra o Eixo, é mais uma vez posto na ilegalidade (1947) pelo Presidente Dutra que cortara as relações diplomáticas com a União Soviética, estabelecidas desde o final da guerra.

No ano seguinte era criada a OEA (1948), Organização dos Estados Americanos, na Conferência de Bogotá, inspirada no Pan-americanismo e sob os nobres propósitos de assegurar a independência , promover a cooperação sócio econômica e o intercâmbio cultural entre os países americanos, respaldada nos princípios de igualdade jurídica e respeito a soberania das nações. Entretanto, os propósitos americanos eram “manter alinhados os governos do continente à sua estratégia de forma legal e legítima” (Vizentini, 1996, p. 50) e, atuar como “suporte diplomático do anticomunismo” (Lopez, 1998, p.188)

Na realidade, os acordos estabeleciam os princípios ideais que na prática justificavam as intervenções, as pressões sobre os governos nacionalistas ou anti-americanos. Assim, no Brasil, Getúlio foi reeleito com temor que as conquistas anteriores fossem perdidas e da mesma forma foi levado ao suicídio sob a pressão de grupos internos associados a pressão internacional. Na Argentina, Peron, (1946-1950-1951-1955), “que promoveu desde o início intensa campanha de nacionalização de riquezas e serviços do país, tanto no setor público como no privado” (Prado, 1996, p. 55), sem sustentação política e pressionado pelos grupos conservadores preferiu abandonar o poder como forma de evitar uma guerra civil

Setores da classe média e os opositores tradicionais do regime, como a oligarquia rural, uma fração da alta burguesia industrial e o capital externo, uniram-se contra Perón.(Prado, 1996, p.58).

Nessa linha de estratégia muitos governos anti-americanos do pós-guerra foram sendo substituídos por governos pró-americanos, facilitando desse modo, a internacionalização do mercado interno com a instalação progressiva das grandes empresas multinacionais. Lopez, neste caso, observa que:

A era das multinacionais corresponde ao período posterior a II Guerra e representa o auge da fase imperialista do capitalismo. Segundo Luciano Martins, (atualmente) 200 das maiores multinacionais são norte-americanas e 30 são europeias, tendo o Japão entrado recentemente no “clube”, aliás, com grande destaque. De acordo com o mesmo autor, 20% dos investimentos norte-americanos no exterior estão na América Latina. Por volta do fim do século, (XX) calcula-se, cerca de 50% da produção capitalista mundial será das multinacionais. (Lopez, 1998, p.174).

Essa estratégia vai começar a mudar as vésperas da Revolução Cubana, em 1958, quando Nixon iniciara uma visita a vários países da América do Sul, como “missão de boa vontade” cujo propósito era explicar a política norte-americana para o continente. Depois de ter visitado a Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia sem maiores incidentes, a não ser algumas ofensas na Universidade de São Marcos no Peru. No Equador e na Colômbia também nada foi registrado. Na Venezuela, ao contrário dos demais países visitados, a “missão de boa vontade” foi recebida com muita “má vontade”.

No desembarque no aeroporto de Caracas e no transporte da comitiva até o centro da cidade, Nixon foi alvo de vaias, tomates, insultos e finalmente, quando o cortejo parou devido ao tráfego intenso, teve os vidros do carro atacados com paus e pedras até que alguns soldados conseguiram dominar a situação e colocar o vice-presidente a salvo na embaixada americana (Moura, 1991, p.47).

Os venezuelanos tinham razões para não gostar da visita, pois, os americanos haviam apoiado a ditadura de Pérez Jimenez, cuja repressão brutal estava viva na memória da população.

Os americanos, temendo o pior enviaram fuzileiros e paraquedistas para Guantânamo e Porto Rico e dois aviões para Curaçao com o propósito de resgatar o vice-presidente.

A América Latina reagiu indignada a esta atitude cobrando revisão da política americana para a América Latina. Mesmo assim, pouco mudou, a não ser o apoio para o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a aprovação para se estudar a integração

econômica latino-americana. Algumas concessões sempre faziam parte do jogo das contrapartidas dos acordos.

Com a Revolução Cubana em 1959, o palco da Guerra Fria que se deslocara para o sudoeste asiático entre 1950 e 1953, e que havia amainado na Europa com a morte de Stálin, armava um novo cenário, para os perplexos americanos a poucas milhas de suas costas. O impacto da Revolução Cubana assume grandes proporções por que a sua economia era controlada pelos EUA, principalmente, os setores de transporte (ferrovias), mais de 50%; mineração, 90% das minas e mais de 50% da indústria açucareira, além de ser o parque de diversões dos milionários americanos, com salões de jogos, cabarés luxuosos e prostituição generalizada.

É preciso lembrar que Cuba, mais do que qualquer outro país, com exceção do Panamá, era considerada uma espécie de extensão do continente americano, interrompido apenas por algumas milhas. Anexá-la fazia parte do sonho americano desde suas origens como observa Chomsky.

Thomas Jefferson e John Quincy Adams, os “pais fundadores”, falavam da necessidade de incorporar Cuba ao nascente império norte-americano. Jefferson queria simplesmente anexá-la. (Chomsky: 1998, p.132).

Esse sonho se realiza quando os cubanos empreendem a Segunda luta pela independência em 1895 sob a liderança de José Martí. A primeira guerra durara dez anos de 1868 a 1878 encerrada com a Convenção de El Zanjón na qual a Espanha comprometera-se em atender às principais exigências reformistas como a emancipação

dos escravos e o sufrágio universal. Entretanto, novas arbitrariedades do regime espanhol e a suspensão das garantias constitucionais em 1895 provocou o início da Segunda Guerra pela independência. Apesar dos espanhóis enviarem mais de 200.000 homens, mais uma vez a resistência e o enfrentamento dos cubanos obrigaram os espanhóis a abandonar a sua política e assegurar a concessão de um regime autônomo em 1897. Como as decisões políticas e administrativas permaneceram nas mãos do governador espanhol reiniciaram os conflitos.

Neste momento o presidente norte-americano ofereceu-se como mediador no conflito. A mediação resultou em atritos entre o governo espanhol e a comissão de arbitragem dos EUA, interrompidas com a explosão do cruzador da marinha de guerra americana, o Maine, no porto de Havana causando a morte de seus marinheiros. A exploração do fato pela imprensa americana e a secundarização da investigação espanhola sobre a ocorrência, culminaram com a declaração de guerra dos EUA a Espanha. O fato passou a história como “circunstância nunca suficientemente esclarecida”, mas atribuída aos espanhóis. Segundo Chomsky,

A investigação espanhola de 1898 chegou a conclusão de que o cruzador explodiu devido à combustão espontânea nas reservas de carvão do barco, que se alastrou para o paiol de munições. Uma investigação recente confirma essa conclusão. O aproveitamento propagandístico do incidente pelos jornais de W.R.Hearste J. Pulitzer reforçou a facção pró-intervencionista, que cunhou o slogan; “Remember the Maine to hell with Spain”. H.D. (Chomsky, 1998, p.200).

A guerra, iniciada em abril de 1898, dura poucos meses dada a superioridade naval americana. Com o tratado de Paris, de 10 de dezembro de 1898, a Espanha cede Cuba aos EUA. Em primeiro de janeiro de 1899 o domínio espanhol é substituído pela ocupação militar norte-americana que se prolongou até maio de 1902, quando a Constituição cubana confirma o direito de intervenção militar dos americanos. A Emenda Platt, como ficou conhecida, assegurava os interesses políticos e econômicos ianques na ilha e submetia Cuba a uma espécie de protetorado norte-americano. Essa emenda se manteve em vigor até 1934 quando foi abolida em troca de um acordo comercial. Entretanto, durante a sua vigência, os EUA ocuparam cinco vezes a ilha: 1906, 1912 e 1913, 1917 e 1933.

Os acontecimentos que se seguem a esse período podem ser compreendidos a partir da crise de 1929 quando os americanos reduzem a quota de açúcar adquirido em Cuba de 50 para 28% e que culmina em 1933 com a derrubada da sanguinária ditadura de Gerardo Machado que já durava 8 anos.

Segue-se uma seqüência de governos onde vai crescendo a figura de Fulgêncio Batista: Carlos Manuel Céspedes, 1932; Ramón Grau San Martín (1933-34) com algumas medidas de caráter popular mas totalmente ignorado pelos americanos. Batista no poder instaura em 1934 uma repressão geral conhecida como "terror branco". Entre 1940 e 1944 Batista mantém a mesma linha dura e segura Cuba na órbita americana. Em 1944, San Martín volta ao poder permanecendo até 1948, sem contudo, solucionar os graves problemas do país. Sucede-lhe Carlos Prío Socarrás (1948-1952) que é derrubado por

Fulgêncio Batista que instala uma nova ditadura, nos moldes de Gerardo Machado, até 1959 quando é derrubado por Fidel Castro.

A trajetória política de Castro se desenvolve no período em que a política cubana é dominada por Fulgêncio Batista. Castro estuda Direito na Universidade de Havana (1945-50). Em 1947 junta-se ao grupo de Eduardo Chibás que em 1951 já havia se convertido no político de maior expressão em Cuba. Chibás liderava a tomada do poder por meios legais com o propósito de criar uma sociedade honesta, democrática. Surpreendentemente, Chibás se suicida em 1951, destruindo os sonhos de seus seguidores.

Em 10 de março de 1952, três semanas antes das eleições presidenciais, Batista, que estava em terceiro lugar na preferência dos eleitores, derruba o governo constitucional de Carlos Prío Socarrá apoiado pelos oficiais mais jovens do exército. Batista, segundo Vail, 1991,p.22, "*acabó inmediatamente com las garantías constitucionales: las elecciones fueron suspendidas, las libertades de expresión y de prensa duramente recortadas y restringidas las actividades de los partidos de oposición*".

Fidel lança um manifesto (13/03/52) público no qual clama "os valorosos cubanos ao sacrifício e a luta" encerrando o documento com as duas últimas linhas do hino nacional cubano: *Vivir encadenados es vivir en la verguenza; morir por la patria es vivir.*

O crescimento da violência, das arbitrariedades e da tortura puseram por terra os ideais de retomada do governo por meios pacíficos e legais herdados de Eduardo Chibás.

Castro y otros cubanos radicalizados entendieron que la única opción que les quedaba era la lucha armada.

En todas as partes surgían predicadores de la acción violenta, y Castro advirtió que muchos otros jóvenes compartían con él sus sentimientos respecto de la causa cubana. En mayo de 1952, dirigiéndose a un de simpatizantes compuestos de obreros y estudiantes de La Habana, afirmó que la revolución era una necesidad. “La revolución”- dijo – “abre el camino de la virtud a quienes tienen ideales sinceros y coraje, a quienes ponen riesgo sus vidas y llevan el estandarte de combate en sus manos”. Les advirtió asimismo que la liberación de Cuba era un deber, y que esa tarea no podía esperar a una nueva generación (Ibidem. p.23).

Em janeiro de 1953 uma grande manifestação estudantil reunida a pretexto de homenagear Martí, em seu centenário, protesta contra a ditadura de Batista queimando um boneco com as seguintes inscrições: “*Soy Batista, el asesino*”. Castro calificó a Batista de “*representante de la casta militar, de los políticos corruptos, de los grandes empresarios, de los grandes terratenientes y de las compañías extranjeras*”(Ibidem. p.25).

Castro, a esta altura, já liderava um grupo de seguidores conhecidos como “fidelistas”. A maioria eram homens, trabalhadores de fábricas ou de grandes plantações de açúcar enquanto que as mulheres eram da baixa classe média e de classes trabalhadoras.

Os fidelistas haviam comprado uma granja perto de Santiago e reunido dezoito mil pesos para comprar armas e munições para por em prática o plano que havia defendido Castro.

Su plan consistía en atacar el cuartel Moncada, cercano a la ciudad de Santiago, en provincia de Oriente. Allí esperaba capturar un arsenal suficiente para armar a sus seguidores. También creía que la acción estimularía un levantamiento popular en Oriente que remataría en un

movimiento revolucionario a nivel nacional. (Ibidem. p.23).

Em 25 de julho, Castro com seu grupo ataca o quartel Moncada em Santiago de Cuba, cujo fracasso, em decorrência da perda do fator surpresa, lhe custa quase um ano e meio de prisão.

Julgado em 16 de outubro de 1953 foi condenado a 15 anos de prisão, seu irmão a 13 anos e outros rebeldes foram condenados a penas menores. Em sua defesa, Castro pronunciou um discurso de duas horas que ficou posteriormente famoso como um manifesto intitulado: “La historia me absolverá”. No encerramento do seu discurso disse:

En cuanto a mí, sé que el encierro estará (...) lleno de amenazas, ruindades y cobardes actos de encarnizamiento, pero no temo, como tampoco temo la furia del miserable dictador que les quitó la vida a 70 de mis hermanos. Condénenme. No importa. La historia me absolverá. (Ibidem. p.28).

Em “A História me Absolverá” Castro formulou seu Plano de Reformas caso fosse vitorioso. Sobresaiam no plano cinco grandes reformas:

- a) restabelecimento pleno da Constituição de 1940;
- b) implantação da Reforma Agrária;
- c) participação dos trabalhadores nos lucros das empresas;
- d) participação nos direitos da cana-de-açúcar;
- e) e, confisco dos bens auferidos com a delapidação do patrimônio público.

Além destes cinco pontos previa a nacionalização das companhias de eletricidade e telefonia e a redução dos aluguéis. Este plano seria retomado posteriormente.

Entretanto, naquele momento, dois meses após o ataque a Moncada, o clima era de fracasso. A perspectiva de 15 anos de prisão não era nada alentadora. Por outro lado, os mais otimistas interpretavam como um início de um processo, como observa Vaill;1991, p. 27:

El asalto al Moncada fue una derrota militar, pero como Castro habia profetizado, resultó una importante victoria política. Castro y sus hombres se convirtieron en los ídolos de una nueva generación de cubanos que pretendía cambiar el destino del país. Como escribió Celia Sánchez, la secretaria de Castro: "Moncada fue le comienzo de la lucha (...) fue la madre de la revolución".

Alguns meses após a sua reeleição (1954) Batista decreta, em maio de 1955, uma anistia para todos o presos políticos. Castro após um ano e meio de prisão é libertado, juntamente, com 18 homens que o haviam acompanhado no ataque a Moncada.

Na prisão ocupou seu tempo lendo Hugo, Tolstoi e Dostoievsky além de textos filosóficos como os de Locke e Tomás de Aquino.

Com a anistia, retornou as suas atividades políticas escrevendo artigos e participando de reuniões nas quais continuava atacando o governo de Batista.

Constantemente vigiado pela polícia do governo e correndo o risco de ser assassinado Castro resolveu combater o governo de Batista do estrangeiro.

Permanece no México, país escolhido para organizar a invasão a Cuba, de julho de 1955 a dezembro de 1956. No México, viveram dias difíceis em consequência da falta de dinheiro e da vigilância constante de seu grupo pelas autoridades locais. Para imprimir o Manifesto no qual dava conhecimento a público da criação do Movimento 26 de julho em outubro de 1956, Castro teve que empenhar seu abrigo. Para superar os problemas financeiros e divulgar o Movimento, Castro viajou sete sete semanas pelos EUA, fazendo discursos e arrecadando dólares junto aos imigrantes cubanos.

No México treinavam intensivamente aprendendo a montar e desmontar armas adquiridas com as arrecadações além de técnicas de guerrilha. Durante esse período foram se constituindo as novas lideranças do Movimento como o médico argentino cognominado Che Guevara e Camilo Cienfuegos que abandonou seu trabalho nos EUA para juntar-se ao grupo.

Acosados pelas autoridades mexicanas anteciparam a invasão a Cuba. Com 40.000 dólares recebidos do líder da oposição, Prio Socarrás, Castro comprou o iate Granmae em 25 de novembro, sob forte tempestade lançaram-se em direção a Cuba.

Mais uma vez o fator surpresa falhou. A tentativa de levante do Movimento 26 de Julho, em 30 de novembro, em Santiago que deveria coincidir com a chegada de Castro foi descoberta e sufocada pelas tropas do governo. O Granma após tres dias de navegação enfrentara uma Segunda tempestade que o desviou de rota, provocando o atraso. No dia 2 de dezembro, para agravar a situação, além do iate ter encalhado a cem metros da praia é avistado por um avião do governo. No desembarque os rebeldes não só tiveram que

nadar até a praia como foram obrigados a abandonar seus mantimentos e equipamentos e embrenhar-se pelas matas.

Cansados, sedentos e famintos foram avistados por um fazendeiro que avisou os soldados de Batista. Vinte homens dos 82 embarcados no Granma morreram nesse ataque, alguns se renderam, outros foram executados e poucos conseguiram escapar. Somente 17 homens chegaram a Sierra Maestra, entre eles, Castro, seu irmão Raul, Che Guevara e Camilo Cienfuegos. Mesmo assim, o otimismo e a determinação de Castro continuavam irremovíveis : *“Estamos en las Sierras”, dijo, “Los dias del dictador están contados”*(*Ibidem.p.35*).

Entre o desembarque desastrado em em 2 de dezembro de 1956 e a fuga de Batista em primeiro de janeiro de 1959 o Movimento 26 de Julho se imortalizou e passou a servir de referência para os grupos de esquerda do Terceiro Mundo.

Os sobreviventes do ataque e perseguição dos soldados do governo instalaram-se, inicialmente, no ponto mais alto de Sierra Maestra, o pico Turquino, a montanha mais alta de Cuba com seus, aproximadamente, 2000 metros. Aos poucos foram ganhando confiança dos camponeses com os quais conseguiam localizar água potável e alimentos. Em contrapartida, pressionavam os fazendeiros a aumentar-lhes os salários sob pena de represálias. Forneciam, também, assistência médica em seu hospital de campanha além de desenvolverem um trabalho de alfabetização junto a essas populações.

O ano de 1957 foi marcado por esse processo de instalação, domínio e confiança das populações locais assim como de treinamento intensivo nas táticas de guerrilha. Os acontecimentos que mais se

destacaram foram: a entrevista de Castro ao Times; o ataque a uma guarnição em La Plata e combate em El Uvero.

A entrevista de Castro com o jornalista do New York Times, Herbert Matthews, deu conhecimento ao mundo da guerrilha em Cuba, derrubando o que a rígida censura do governo tentava ocultar e convencer: o extermínio do grupo que desembarcara com Castro e a conseqüente inexistência de atividade de guerrilheira no país.

O ataque a uma guarnição em de La Plata, em 15 de janeiro, deu início aos enfrentamentos com os soldados de Batista. Nesse ataque o grupo se apoderou de armas e munições.

Em El Uvero a questão foi diferente, os oitenta guerrilheiros tiveram dificuldades para tomar o quartel com seus 53 soldados bem armados e protegidos. Houve perdas de ambos os lados, provavelmente mais de um terço dos combatentes morreram ou ficaram feridos nesse combate. O alto custo e o mérito da vitória levaram a registrar nas suas memórias o significado do confronto para os guerrilheiros.

de los rebeldes. "Marco"- escribe el Che – "la madurez de nuestra guerrilla". La acción de El Uvero fue también importante desde el punto de vista estratégico. Obligado a dismantelar estas pequeñas guarniciones de la Sierra, el ejército dejó la región montañosa de la provincia de Oriente en manos de las fuerzas rebeldes (Ibidem p.38).

Nos incios de 1958, Castro já liderava um grupo de 300 homens. Em fevereiro começara a funcionar a Rádio Rebelde através da qual Fidel se dirigia ao que ele chamava de "*Territorio liberado de Cuba en Sierra Maestra*" (Ibidem p.42)

destacaram foram: a entrevista de Castro ao Times; o ataque a uma guarnição em La Plata e combate em El Uvero.

A entrevista de Castro com o jornalista do New York Times, Herbert Matthews, deu conhecimento ao mundo da guerrilha em Cuba, derrubando o que a rígida censura do governo tentava ocultar e convencer: o extermínio do grupo que desembarcara com Castro e a conseqüente inexistência de atividade de guerrilheira no país.

O ataque a uma guarnição em de La Plata, em 15 de janeiro, deu início aos enfrentamentos com os soldados de Batista. Nesse ataque o grupo se apoderou de armas e munições.

Em El Uvero a questão foi diferente, os oitenta guerrilheiros tiveram dificuldades para tomar o quartel com seus 53 soldados bem armados e protegidos. Houve perdas de ambos os lados, provavelmente mais de um terço dos combatentes morreram ou ficaram feridos nesse combate. O alto custo e o mérito da vitória levaram a registrar nas suas memórias o significado do confronto para os guerrilheiros.

de los rebeldes. “Marco”- escribe el Che – “la madurez de nuestra guerrilla”. La acción de El Uvero fue también importante desde el punto de vista estratégico. Obligado a dismantelar estas pequeñas guarniciones de la Sierra, el ejército dejó la región montañosa de la provincia de Oriente en manos de las fuerzas rebeldes (Ibidem p.38).

Nos inícios de 1958, Castro já liderava um grupo de 300 homens. Em fevereiro começara a funcionar a Rádio Rebelde através da qual Fidel se dirigia ao que ele chamava de “*Territorio liberado de Cuba en Sierra Maestra*” (Ibidem p.42)

as forças do governo abandonam o quartel. Fidel entra em Guisa aclamado pelo povo.

Os Estados Unidos já haviam percebido que exército de Batista estava fragmentando-se razão pela qual enviaram o empresário William Pawley que tinha interesses em Cuba para convencer Batista a renunciar. Segundo Vail, *los norteamericanos pretendían sustituir a Batista por un gobierno amigo que pudiera detener a Castro e impedirle llegar al poder. A Batista se le ofreció asilo en Florida, pero rechazó el plan e insistió en que sus tropas podrían derrotar rápidamente a Castro (Ibidem .p.48).*

Em 31 de dezembro, Santa Clara caiu nas mãos de Guevara e Batista admitiu finalmente que a situação era desesperadora. No dia seguinte, 1 de janeiro de 1959, Batista foge em um avião, acompanhado de alguns assessores, para a República Dominicana. Pela manhã, a população comemorava nas ruas e a noite, em fúria, ataca os edifícios que simbolizavam o regime.

Com a fuga de Batista, Castro preparou o avanço sobre Santiago. Entretanto, o chefe da guarnição se rendeu sem lhe dar combate. Castro entrou pacificamente na cidade.

Por último, Castro ordenou a Guevara e Cienfuegos o avanço sobre Havana que foi ocupada em dois de janeiro.

Castro chegou em Havana em 8 de janeiro aclamado pela população. Em seu pronunciamento a mais de 500.000 pessoas declarou:

Juro ante mis compatriotas que si algunos de nuestros compañeros, o nuestro movimiento, o yo mismo nos convirtiéramos en obstáculo para la paz, el pueblo,

desde este preciso momento, tiene la facultad de resolver por nosotros e indicarnos qué hacer (Ibidem p.51).

Os americanos receberam a vitória da revolução em Cuba com apreensão e nervosismo. Aconselhados pelo irmão do presidente, Milton Eisenhower

de que os EUA deveriam tratar de desfazer a imagem de sempre apoiarem ditaduras, reconheceram em 7 de janeiro o novo governo cubano sob a presidência de Manuel Urrutia, que decretara a restauração da Constituição de 1940” (Bandeira, 1998, p.185-186).

Os quatro primeiros anos que sucederam a Revolução foram tensos e dramáticos, mas decisivos para consolidá-la.

A Revolução Cubana, na sua origem, não era comunista. Não passava, como diz Lopes, 1998, p 161, de um “reformismo democrático e progressista pequeno burguês”. Tinha muito em comum com as idéias populistas ainda em voga, tanto é que era apoiada pela própria comunidade empresarial, conforme podemos deduzir pelo telegrama enviado pela Associação Nacional de Produtores de Café: “Al glorioso ejército rebelde: así como ayer estuvimos de vuestro lado en las montañas (...) hoy estamos junto a vosotros en la consolidación de la Pátria” (Vail, 1991, p.56).

O próprio grupo de apoio ao movimento guerrilheiro era composto, na sua maioria, por liberais e por uma minoria de comunistas. Cabe lembrar aqui que o próprio Partido Comunista Cubano havia condenado o assalto a Moncada . Castro para desfazer esta constante confusão costumava dizer que os rebeldes cubanos “no eran ni capitalistas ni comunistas, sino humanistas” o bien

señalando que se oponían tanto “ a la libertad capitalista sin pan” como al “pan comunista sin libertad” (Vail, 1991, p. 54).

O Governo Provisório constituído para administrar o país até que se procedessem as eleições num prazo de dezoito meses era constituído, na sua maioria, por homens moderados, naturalmente, opositores de Batista. Castro escolheu para chefiar o Governo Provisório, na qualidade de Presidente, o ex-juiz Manuel Urrutia que, por sua vez, escolheu José Miro Cardona para Primeiro Ministro. Castro só participou do governo na qualidade de Chefe do Exército Rebelde.

Na verdade, a Constituição de 1940, restaurada, impedia a maioria dos líderes como o próprio Castro de assumir cargos elevados no governo porque tinham menos de 35 anos. Castro na ocasião, tinha apenas 32 anos. Somente com a reforma da Constituição é que Castro pode assumir como Primeiro Ministro em 16 de fevereiro, após a renúncia de Cardona.

Apesar da tomada do poder, o grupo de Castro era inexperiente do ponto de vista administrativo. Mesmo Castro, no início, mantinha-se afastado do Gabinete ou de reuniões administrativas. Preferia manter o contato permanente com o povo e chegar as reuniões após haver se aconselhado com seu grupo e com decisões já tomadas. O próprio Castro reconhecia o problema:

Eramos solamente un grupo de combatientes con grandes ideales y poca preparación (...) teníamos que cambiar las estructuras y comenzamos a hacerlo sin tener un plan (Vail, 1991, p. 54).

O Governo Provisório constituído, tomou as primeiras medidas saneadoras desmantelando a rede de hotéis, cassinos e casas de prostituição controladas pelos norte-americanos e os aliados de Batista. Enquanto isso o Exército Rebelde desmontava as Forças Armadas e Policiais de Batista, colocando em pontos chave o seu pessoal de confiança.

A medida que desmontavam a administração anterior iam encontrando rastros de corrupção e violência. Foram descobertos nessa varredura, câmaras de tortura, corpos mutilados e cemitérios clandestinos.

Oficiais e funcionários do governo anterior que não conseguiram fugir foram aprisionados e muitos, após julgamentos sumários, foram executados.

Essas medidas drásticas repercutiram no exterior, principalmente nos EUA que reagiram com severas críticas que acabaram gerando um profundo ressentimento em Cuba. Milhares de cubanos reunidos em 22 de janeiro, na frente do palácio presidencial apoiaram os julgamentos do Governo. Castro, respaldado pela multidão

Denunció a los Estados Unidos por criticar los procesos a criminales de guerra después de haber silenciado las atrocidades del régimen de Batista (Vail, 1991, p, 61).

Em abril, em visita aos EUA à convite da Associação de Imprensa de Washington, apesar de seu sucesso entre os americanos, foi constantemente questionado sobre a possibilidade de Cuba tornar-se comunista, inclusive pelo próprio vice-presidente Richard Nixon

que “ le presentó informes compilados por la CIA donde se intentaba demostrar que algunos de los seguidores de Fidel eran comunistas”. Já em Cuba, disse Fidel num discurso:

Quienes no se entregan o se rindem son tachados de comunistas. En cuanto a mi, no me entrego a los norteamericanos ni recibo órdenes de ellos (Vail, 1991, p, 62).

Guevara que, simultaneamente a visita de Castro aos EUA, viajava pelo mundo em busca de apoio internacional, declarava que:

La posición de Cuba en la guerra fria era de neutralidad y situaba a Cuba entre los países subdesarrollados del Tercer Mundo. Refiriéndose a la política internacional de Cuba, dijo: “ En el ajedrez del poder político, nunca se nos encontrará desempeñando el papel del dócil peón” (Vail,1991, p. 63).

Pressionada constantemente pelos norte-americanos Cuba não sustenta por muito tempo esta posição.

Quando no mês seguinte a visita aos EUA, maio, Castro anuncia a Reforma Agrária, o governo de coalização que já não vinha muito bem, começa apresentar rachaduras estimuladas pela reação americana. A Lei da Reforma Agrária não suprime a propriedade mas a limita conforme observa Vail, p.66;67:

Casi todas las haciendas se limitarian a una extensión máxima de 400 hectáreas; sólo se exceptuaban de esta medida aquellas que produjeran como mínimo un 50 por ciento por encima del promedio nacional. Toda propiedad de más de 400 hectáreas seria expropiada por el gobierno y sus dueños compensados por un sistema de bonos pagaderos a 20 años. Una parte de las tierras exprpriadas seria distribuida entre los campesinos y outra se concederia a las cooperativas agrarias. Las

cooperativas, o haciendas estatales, serian controladas por un nuevo organismo, el Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA). El INRA se convirtió rápidamente en una de las instituciones de mayor importancia en la Cuba revolucionaria. Este organismo no sólo estaba encargado de las expropiaciones y la redistribución de tierras, sino que también promovió la construcción de rutas, hospitales, escuelas y viviendas.

Quando o governo se apodera de 131 fazendas de criação de gado, próximo de Camaguey e, entre elas, várias propriedades norte-americanas, a reação é geral. Os proprietários passam a atacar o governo nos meios de comunicação assim como realizar sabotagens com o sacrifício de animais e ocultação de colheitas de grãos.

Os conflitos internos se agravam com as acusações do comandante da força aérea, Pedro Dias Lanz sobre os perigos do comunismo. Atacado por Castro, Lanz abandona Cuba com a família em direção aos EUA . Logo a seguir foi a vez do Presidente Urrutia, de, em 13 de julho, atacar publicamente o Partido Comunista Cubano. Surpreendentemente, na manhã seguinte, Fídel Castro renunciara ao cargo de Primeiro Ministro. A noite, Castro atacou violentamente o Presidente e incitou o povo a que pedisse a sua renúncia. A multidão voltou imediatamente as ruas enquanto Fidel ainda discursava. Na manhã seguinte Urrutia renunciava.

Um novo governo foi constituído com Osvaldo Dorticós, advogado muito conhecido que havia apoiado a revolução. Poucos dias depois Castro retornou ao cargo de Primeiro Ministro sob aplausos de milhares de camponeses. A estratégia dera certo . {Aqui no Brasil, Jânio Quadros usou a mesma estratégia mas os resultados foram outros, apesar do imenso apoio que obtivera nas urnas}.

Mesmo assim um movimento contra-revolucionário já se formava com a constituição de grupos guerrilheiros e as tentativas de conspiração por parte dos proprietários de fazendas.

A crise aumentou em outubro quando Huber Matos, companheiro de armas de Castro e governador militar de Camaguey renuncia a seu cargo em consequência da crescente influência comunista no governo. Muitos outros chefes militares o seguem. Castro antevendo o perigo de um contra-golpe prende Matos acusando-o de traição. Lanz, a par dos acontecimentos lança sobre Havana, num bombardeiro B25 milhares de panfletos acusando Castro de comunista.

Castro optou por aprofundar o processo revolucionário reestruturando o Gabinete com a substituição dos membros moderados (não comunistas) por fidelistas leais. Ao mesmo tempo, levou a reforma agrária a um estágio mais agudo desapropriando fazendas de extensão média e aumentando os impostos sobre empresas estrangeiras.

A participação dos comunistas no governo era uma situação da qual Castro não podia abrir mão, não por questão ideológica, mas por questão administrativa mesmo. Afinal, o grupo de Castro era reduzido e inexperiente em questões administrativas enquanto que os comunistas como observa Vail, 1991, p.69:

El Partido Comunista, por el contrario, tenía más de 15000 afiliados, muchos de ellos con años en la política y con experiencia en funciones administrativas. El Partido Comunista, como Castro dijo mas tarde, “ tenía en sus filas hombres verdaderamente revolucionarios, honestos, leales y entrenados , y los necesitaba.

Com a ruptura do governo de coalizão, os ataques aéreos dos exilados, a guerrilha crescendo e o crescente confronto com os EUA a posição de Cuba vai ficando cada vez mais difícil.

Preocupado com uma possível invasão de Cuba, Fidel alerta num encontro de trabalhadores de açúcar:

En 1960 tendremos que defender la revolución con nuestras armas (...) debemos prepararnos psicológicamente para combatir contra enemigos poderosos (...) peharemos hasta el último hombre (Vail, 1991, p.71).

Os americanos, aborrecidos com os constantes ataques verbais de Castro, tentaram ainda por meios diplomáticos reestabelecer as relações com Cuba esquivando-se da pressão dos exilados que queriam apoio para invadir a ilha.

Dois acontecimentos jogaram por terra esta iniciativa: a visita do vice-primeiro ministro soviético que assumiu o compromisso de compra do açúcar cubano por cinco anos; e, a explosão do navio francês *Le Coubre* (março de 60) que transportava fuzis e granadas da Bélgica para Cuba. Castro acusou os norte-americanos: “Ustedes” – apuntó – “no van a lograr reducirnos ni por medio de la guerra ni por medio del hambre” . Os americanos negaram mas, a essa altura, o caminho diplomático já havia fracassado.

Daqui para frente o processo se torna irreversível. Eisenhower aprova o plano proposto pela CIA para treinar os exilados cubanos anticastristas após demonstrar que Cuba estava se tornando comunista.

Em maio, Cuba que havia encomendado petróleo mais barato dos soviéticos, solicita permissão para processar óleo nas refinarias

norte-americanas instaladas em Cuba. Pressionadas pelo governo norte-americano as refinarias se negam a fazê-lo. Um mês depois o Congresso Americano aprovava a redução de compra de açúcar cubano. Castro interpretou esse ato como uma declaração de guerra econômica. Quando os diretores das refinarias se retiraram para os EUA em consequência da chegada do petróleo russo, Castro desapropriou as refinarias norte-americanas.

Eisenhower aprovou imediatamente o projeto de redução de importações de açúcar. O governo soviético reagiu as medidas norte-americanas, anunciando a compra do açúcar rejeitado pelos EUA assim como se dispunha prestar assistência militar a Cuba caso fosse necessário. Castro continuou desapropriando empresas norte-americanas.

Nos, EUA, (setembro de 60) Castro se encontra com Kruschov na celebração do 15 aniversário das Nações Unidas. Kruschov, em resposta a um jornalista que pedia sua opinião sobre a política norte-americana em Cuba, previu corretamente os acontecimentos futuros ao dizer: “ Fidel Castro no es todavia un comunista, pero la política de los Estados Unidos lo convertirá al comunismo dentro de los próximos años”(Vail, 1991, p.75). No ano seguinte a previsão se cumpriria.

No início de 1961, os americanos rompem as relações com Cuba. Prevendo o pior, Castro ordena que todo o pessoal da embaixada dos EUA abandonem a ilha.

Em 15 de abril inicia invasão de com um grande número de aviões pilotados por exilados cubanos bombardeando aeroportos e instalações militares da ilha. Na madrugada do dia 17 acontece o

desembarque na Baía dos Porcos dos 1500 homens que haviam partido de Puerto Cabezas na Nicarágua.

A estratégia cubana de ocultar seus aviões e equipamentos e preparar milícias locais deram resultado. Um ataque intenso as forças invasoras pela força aérea cubana provocou o afundamento de vários navios e a retirada de outros. Na manhã seguinte os invasores em terra estavam cercados. Kennedy ao tomar conhecimento do fracasso da invasão se recusou a enviar tropas e rejeitou a idéia de um ataque aéreo. As conseqüências deste confronto são profundas e radicais como observa Vail p. 81;82:

En La revolución de Castro, Theodor Draper escribió: “ La desventurada invasión a Cuba de abril de 1961 constituyó uno de esos raros acontecimientos politico-militares, un perfecto fracaso”. Los Estados Unidos no sólo habían errado sus cálculos en relación com el fuerte apoyo popular de que gozaba Castro, sino también en cuanto a la capacidad militar y de liderazgo del gobierno revolucionario.

Bahia de Cochinos significó un triunfo personal para Fidel Castro y una divisoria de aguas en la revolución cubana.

A tentativa de Castro, por outro lado, de manter-se neutro em relação a guerra fria, como afirmara Guevara, tornou-se impossível as circunstâncias o haviam empurrado inevitavelmente a uma aliança com os soviéticos.

Em 1 de maio Castro anunciou a transformação de Cuba em um Estado Socialista de orientação marxista-leninista.

A resposta dos EUA à Cuba viria em janeiro de 1962 na reunião da OEA em Punta del este quando foi decretado o bloqueio

continental à Revolução Cubana. Mais que isso, os americanos conseguiram , sob forte pressão, aprovar o pedido de expulsão de Cuba “ da organização defensiva do continente, o que equivalia a colocá-la na posição de virtual inimigo dos demais países americanos”(Guazzelli, 1993, p.20).

A reação de Castro veio na Segunda Declaração de Havana no mês seguinte, criticando os países latino-americanos que sob pressão dos EUA haviam rompido as relações com Cuba, com exceção do México.

Fidel Castro criticou acerbamente a submissão dos governos latino-americanos aos interesses dos Estados Unidos, acentuando que a aceitação dos termos de Punta del Este colocava os povos do continente à mercê de eventuais intervenções norte-americanas; salientou ainda que a acusação feita aos cubanos como “exportadores de revoluções” era infundada, já que Cuba unicamente havia dado um exemplo, e que “as revoluções as fazem os povos” (Ibidem p. 20).

Temendo outra invasão, Castro acabou aceitando a proposta dos soviéticos de instalação de mísseis em Cuba.

Desencadeou-se, em conseqüência, uma nova crise que passou do confronto entre os exilados cubanos e o governo de Cuba para o confronto direto entre os EUA e a URSS. Foram, sem dúvida, os momentos mais críticos da Guerra Fria.

As fotos de um avião espião provaram a existência dos mísseis. Kennedy reagiu imediatamente falando pela televisão em 22 de outubro:

Hizo pública la “inaceptable” presencia de los misiles soviéticos en Cuba y anunció que establecería un

bloqueo naval para impedir la llegada a Cuba de otros embarques de armas soviéticas. Dieciséis destructores fueron enviados para inspeccionar cualquier barco soviético en ruta hacia Cuba que pudiera transportar armas ofensivas. Kennedy solicitó también a los soviéticos que retiraran los misiles que ya habían instalado (Vail, 1991, p.85).

Castro colocou em alerta máxima seu exército e suas milícias e afirmou na televisão que :

Esto ocurre simplemente porque, hasta ahora, todos los intentos de los Estados Unidos para destruir nuestra revolución han terminado en fracasos (...) Que hemos hecho? Nos hemos defendido. Eso es todo. (Ibidem. p.85).

O risco de um confronto entre as duas potências e o perigo de uma guerra nuclear levaram Jruschov (Kruchoy) a fazer uma proposta de retirada dos mísseis se os norte-americanos se comprometessem em não invadir Cuba. “los norteamericanos aceptaron rápidamente la iniciativa soviética y el día 28 Jruschov anunció que los misiles iban a ser retirados.

Por outro lado, Castro que não havia sido consultado se sentiu traído pelos soviéticos provocando uma séria crise nas relações com a URSS.

El modo en que Jruschov había dado por terminada la disputa sin consultar a Castro había enfadado al líder cubano y aumentado sus deseos de colocar a Cuba en una posición independiente en la escena política internacional. Apesar del desacuerdo político, Cuba inició abierta y activamente una campaña de apoyo a la revolución armada en otros países latinoamericanos. La revolución cubana se ofrecía como testimonio de que la rebelión podía triunfar a partir del método de la guerra

de guerrillas en el campo y el sabotage en las ciudades (Vail, 1991, p.86).

O acordo entre os EUA e a URSS que deu fim a Crise dos Mísseis aliviou o Mundo, afinal, a paranóia de uma guerra nuclear nunca tinha chegado tão perto. Por outro lado apesar de uma aparente derrota dos Soviéticos os Americanos tiveram que aceitar as condições do acordo, isto é, reconhecer e aceitar a condição de Cuba como a primeira nação comunista na América a poucas milhas de suas costas.

Cuba, apesar de ter se libertado política e economicamente dos EUA, passou a depender economicamente dos Soviéticos, assim como, de sua proteção militar. A crise política com a URSS assegurou uma certa distância, que deu a Cuba, a condição de se colocar como exemplo para o Terceiro Mundo que emergia desde a Conferência de Bandung, na metade da década de 50.

2.3 A Crise do Populismo, as Ditaduras e os Movimentos Revolucionários na América Latina

Talvez esta retrospectiva da Revolução Cubana tenha sido um tanto prolixa uma vez que não é o objeto específico deste trabalho, entretanto, entendemos que sua eclosão, no final da década de 50, simultânea a crise do populismo e a crescente pressão pela internacionalização do mercado interno, oriunda dos países capitalistas e principalmente dos EUA, tenha contribuído para a definição dos acontecimentos nas décadas de 60 e 70 sob o prisma do antagonismo ideológico gerado pela Guerra Fria.

Convém, agora, examinar em que medida a crise do populismo favoreceu a construção desse antagonismo, cujas conseqüências foram tão dramáticas para a América Latina.

Já nos reportamos, anteriormente, a fase áurea do populismo com Cardenas no México, Perón na Argentina, Getúlio no Brasil entre outros cujo propósito maior era a superação do modelo oligárquico. Favorecidos pela crise de 1929 que levou a bancarrota as velhas oligarquias o populismo se estabeleceu a partir de uma aliança entre a burguesia emergente e as camadas populares. O processo de industrialização ganhou força principalmente após a crise gerada pela Segunda Guerra na qual foram envolvidas as maiores potências do planeta obrigando-as a colocarem seus parques industriais a serviço da guerra e a conseqüente redução das exportações de produtos industrializados. Esta nova situação forçou os países, tradicionalmente importadores, a ampliar e transformar seus emergentes parques industriais para produzir os produtos antes importados. Este surto industrial ficou conhecido e categorizado como período de substituições das importações cuja duração no Brasil ocorreu entre 1930 e 1960.

Com o final da Guerra, como já vimos, após um período de transição, os países industrializados iniciaram um processo de recuperação dos mercados perdidos gerando um confronto com os países sob governo populista que defendiam a indústria nacional e conseqüentemente o mercado por ela abrangido. Esse período de pressão externa acentuado a partir do final da década de 50 e acirrado a partir da década de 60 foi denominado de período da internacionalização do mercado interno.

Os governos populistas, pressionados externamente pela abertura do mercado interno e internamente pelas demandas populares de melhores condições de vida, assim como, também pressionado pela burguesia para a abertura ao capital estrangeiro entrou em crise e conseqüentemente em colapso.. No caso brasileiro, Getúlio enfrentou exatamente este dilema , como observa Lopes, 1997, p. 108,109:

No segundo mandato, Getúlio Vargas tentou inicialmente uma difícil conciliação entre o seu populismo, comprometido com reformas sociais e nacionalistas, e os interesses dos setores conservadores, vinculados ao capitalismo americano desejoso de investir no Brasil, e representados politicamente na UDN. A conciliação fracassou pelo simples fato de que não seria possível mantê-la sem despertar antagonismos entre os progressistas ou entre os conservadores. O resultado do fracasso foi a guinada definitiva de Getúlio, tal como ele fizera em 1945, para o lado comprometido com reformas mais radicais, isto é, o chamado populismo de esquerda.

É esta inclinação oposta do populismo, originariamente de direita e com características fascistas como o justicialismo de Perón ou mesmo, na época do Estado Novo, do próprio Getúlio, que provoca o aumento das tensões entre os defensores da burguesia e os defensores das camadas populares levando a aliança populista a ruptura.

Assim como o populismo não se constitui numa doutrina sistemática, suas variações são tão amplas quanto as formas nas quais se realiza em cada país. Na Argentina, por exemplo, o governo de Perón (1946-1955), é derrubado pela grande burguesia, em 1955, preocupada com a mobilização das massas trabalhadoras assim como pela retórica antimperialista de Perón.

condição de regime parlamentarista, acordado com a oposição, sujeito a uma deliberação plebiscitária posterior. Em 1963 o regime parlamentarista foi derrubado pela maioria da população que restaurou o presidencialismo e devolveu ao Presidente as suas prerrogativas habituais.

O retorno a plenitude do Populismo de Esquerda provocou a radicalização de posições. A crescente onda de greves, a inflação descontrolada que subiu de 7,7% em 1961 para 81% em 1963, a pressão popular pelas reformas de base (agrária, bancária, educacional, tributária) e assinatura de João Goulart dos famosos decretos de nacionalização das refinarias de petróleo particulares e a criação da Superintendência da Reforma Agrária no célebre comício do dia 13/3/64 desencadeiam o processo de golpe, já em gestação, que culmina com a deposição do Presidente em 31 de março de 1964.

A semelhança do que ocorrera na Argentina, os grandes proprietários de terra, a burguesia conservadora e grande parte da classe média apoiam o golpe desencadeado pelos militares. Soma-se também o apoio do governo norte-americano que reconheceu imediatamente o novo governo brasileiro. Rompe-se assim o pacto populista.

Na Argentina, após a derrubada de Perón pelos militares, assumiram o poder dois governos civis; Arturo Frondizi da União Radical que recebeu apoio do próprio Perón, o que facilitou a sua eleição. Contemporâneo de Juscelino, no governo e nas idéias, uma vez que, desenvolveu uma política semelhante, centrada no desenvolvimento industrial com participação de capital externo. Entretanto, sua política de abertura ao capital estrangeiro não agradou

aos nacionalistas, assim como, o arrojo salarial decorrente,, provocou reações contrárias na população que, indignada, votou em massa nos candidatos peronistas. Os militares que procuravam manter os peronistas aliados do poder pressionaram Frondizi à anular as eleições. Negando-se, Frondizi foi deposto em 28 de março de 1962.

No ano seguinte foi eleito Arturo Illia que venceu facilmente o gen. Pedro Aramburu que havia derrubado Perón e governado a Argentina antes de Frondizi. As posições de Illia de tentar suspender as restrições ao peronismo assim como autorizar o retorno de Perón foram vetadas pelos militares. Illia também restringiu a penetração do capital estrangeiro no setor petrolífero e recusou-se a enviar tropas para a República Dominicana, em 1965, invadida pelos norte-americanos que buscavam constituir uma força plural para disfarçar o velho big stick. Illia foi derrubado em junho de 1966 pelo general Onganía que, a exemplo do que ocorria no Brasil, tomou medidas extremas:

Estruturou-se um Estado autoritário, com supressão dos partidos políticos, representação parlamentar e quaisquer atividades que pusessem em risco o regime. A ditadura do “onganiato” procurou favorecer abertamente o capital monopólico e cumprir um programa econômico afinado com a oligarquia e com o capital externo (Guazzelli, 1993, p.37).

No Brasil, cuja ditadura durou de 1964 a 1985, como já vimos, teve seu ponto mais violento de 64 a 77 uma vez que a partir de 1978 se inicia o processo de abertura que já vinha sendo ensaiado. Durante o primeiro período sucederam-se quatro Presidentes, todos militares: Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco – 1964-1967, Arthur da Costa e Silva – 1967-1969, que adoeceu e faleceu antes de

completar o mandato, sendo substituído por um Junta Militar que não permitiu a posse do vice-presidente, Pedro Aleixo que havia revisado a Constituição de 1967 e era contrário ao AI-5, por razões óbvias, o Ato era a negação da própria Constituição. A Junta Militar empreendeu modificação na Constituição de 1967 que foi chamada de Emenda n.1 que mantinha em vigor o AI 5 assim como os demais atos. A Constituição de 1969, com o ficou conhecida, foi outorgada em 17/10/1969. Em 30 do mesmo mês, o general Emílio Garrastazu Médici, que havia sido chefe do SNI em 1967 e Comandante do III Exército em 1969, é eleito conforme a norma, indiretamente pelo Congresso Nacional, Presidente da República, governando o País até março de 1974 quando assume o General Ernesto Geisel, cujo período de governo se encerra em março de 1979 quando assume o último general da Revolução, o Presidente João Figueiredo que encerrando a ditadura em 1985.

Apesar de defenderem, conjuntamente, o combate a corrupção e a subversão comunista, havia divergências entre os líderes do Movimento de 64. Castelo Branco, Ernesto Geisel, Golbery do Couto e Silva e muitos outros da linha moderada defendiam o retorno a normalidade institucional tão logo fossem debeladas as ações subversivas e eliminada a corrupção. Por outro lado, Costa e Silva, Médici e outros, identificados como de linha dura, defendiam a continuidade das Forças Armadas no poder. A predominância da linha dura assegurou a continuidade da Revolução e o confronto inevitável com aqueles que, não aceitando esta determinação, entraram em conflito, cujas conseqüências, resultaram dramáticas para a Nação.

O instrumento jurídico criado pela Revolução para intervir e administrar sem oposição foi o Ato Institucional . O primeiro, redigido pelos juristas Carlos Medeiros da Silva e Francisco Campos, já experiente nestas questões, uma vez que havia redigido a Carta Outorgada de 1937, quando da criação do Estado Novo. Apesar de preservar a Constituição de 1946, as modificações transferiram as atribuições do Congresso para o Executivo, compreensível a partir do constante na introdução do documento, publicado no Diário Oficial da União entre 9 e 11 de abril de 1969.

A revolução vitoriosa, como o Poder Constituinte, se legitima por si mesma. Ela destitui o Governo anterior e tem a capacidade de constituir novo Governo. Nela se contém a força normativa inerente ao Poder Constituinte. Ela adota normas jurídicas, sem que nisto seja limitada pela normatividade anterior a sua vitória.

Em outras palavras, o processo é invertido, o Congresso, antes eleito pelo povo, é legitimado pela Revolução que, obviamente, ao antecede-lo, priva-o do direito de apreciar o próprio Ato Institucional.

As modificações introduzidas na Constituição de 1946 dão ao poder Executivo as competências para cassar mandatos e suspender direitos políticos de qualquer cidadão sem processo judicial.

Nesse círculo vicioso em que o instrumento de arbítrio se legitima pelo próprio Congresso legitimado por êle, inicia o que foi chamado de "Operação Limpeza" com a lista dos primeiros cassados, a começar com o Presidente João Goulart, o ex-presidente Jânio Quadros mais 42 deputados e senadores, um governador e 2 prefeitos.

Os três Atos Institucionais, segundo Lopes, 1997, p.117, decretados no governo Castelo Branco, entre

1964 e 1967, ampliaram consideravelmente o sistema centralizador e repressivo instalado em 1964 e foram dando contornos definidos aos objetivos dos líderes do movimento militar que tomara o poder. O Ato Institucional n.2 estabeleceu eleições indiretas para a Presidência da República, a supressão dos partidos políticos existentes e a conseqüente implantação do bipartidarismo. O Ato Institucional n. 3 fixou eleições indiretas para governador estadual, pois o governo Castelo Branco tinha sofrido uma surpresa desagradável com o resultado das recentes eleições diretas em Minas e na Guanabara. E, finalmente, o Ato Institucional no 4 transformou o Congresso Nacional em Assembléia Constituinte com vistas à aprovação da nova Constituição, a qual efetivamente passou a vigorar a partir de 1967, atenuando o federalismo em favor do centralismo e diminuindo consideravelmente a participação popular nos mecanismos decisórios. Com essa Constituição, pode-se dizer, encerrou-se juridicamente o que já tinha se encerrado historicamente, isto é, a era do populismo.

Enquanto perdurou a Revolução duraram seus “instrumentos” cassando inúmeros parlamentares e suspendendo os direitos políticos de centenas de cidadãos brasileiros, suspeitos de subversão ou sob a acusação de pretenderem transformar o Brasil num país comunista.

Pelo lado econômico, a Revolução passou a receber além do apoio político, o apoio financeiro negado ao governo anterior. As medidas iniciais de anulação dos decretos das refinarias particulares e o da expropriação de terras restabeleceram a confiança externa. A nível interno as medidas de combate a inflação como a contenção salarial, a redução dos gastos públicos, controle do crédito do setor privado e o aperfeiçoamento do sistema de arrecadação de impostos equilibraram a economia em crise. Em 1967 o Paeg, Plano de Ação

Econômica do Governo havia conseguido reduzir a inflação estabilizando-a entre 20 e 25% ao ano quando em 1964 andava próximo dos 100%.

Esta base propiciou o chamado "Milagre Brasileiro" através da inversão das medidas iniciais, isto é, reativando o mercado retraído pela recessão, pela ênfase na acumulação de capital. As medidas adotadas foram restabelecimento do crédito reativando os diversos setores da economia, a começar pela construção civil com a criação do Banco Nacional de Habitação - BNH. O estímulo a renovação de produtos de consumo, como forma de evitar a saturação do mercado. O incentivo a exportação para dar vazão ao surto industrial desencadeado. E, obviamente, o favorecimento do capital estrangeiro, cujos lucros eram garantidos pela mão de obra barata mantida sob o arrocho salarial.

O milagre econômico que durou de 1968 a 1973, abrangendo o período final do governo Costa e Silva e quase a totalidade do governo Médici, levou o país a altos índices de crescimento, variando em torno de 8% ao ano e colocando o País entre as maiores economias do Mundo. Entretanto, a crise internacional do capitalismo, gerada ao final de 1973, pela triplicação do preço do petróleo afetou profundamente o Brasil que importava 80% do produto. O milagre se transformou em crise com um déficit de 8,2 bilhões de dólares no biênio 1974-1975. A inflação saltou de 20% para 46% em 1976. Apesar dos esforços do governo Geisel, o último governo da revolução herdou uma inflação que atingiu mais de 200% em 1983.

A Revolução esgotara o modelo baseado no binômio "desenvolvimento com segurança" fabricado lentamente desde a

década de 50 na Escola Superior de Guerra. A concepção de "desenvolvimento" predominante, ou pelo menos citada com mais frequência, no decorrer da década de 60, era a de Rostow, autor da obra *Etapas do Desenvolvimento Humano* cujo sub-título era altamente sugestivo - "Um Manifesto Não-Comunista.

O outro lado da questão é que as medidas tomadas pelo líderes do Movimento de 1964 encontraram sempre resistência, oposição e combate dos inconformados, progressistas ou não, mas de qualquer maneira tratados igualmente, isto é, como subversivos.

Marginalizados do processo político pela cassação de mandatos ou supressão de seus direitos, assim como o fechamento dos seus canais de expressão, como partidos, sindicatos ou organizações estudantis, os enfrentamentos com a Ditadura tomaram os mais diversos caminhos.

Para enfrentar a resistência e os protestos nas ruas e nas universidades ou nos espaços políticos ainda existentes, a Ditadura adotou novos instrumentos como a Lei da Imprensa, ou mais precisamente a censura, e a Lei de Segurança Nacional como forma "enquadrar" os que não se enquadrassem nos seus ditames, além, de ampliar as funções atribuídas ao Serviço Nacional de Informações - SNI.

A reação ao Governo Militar atingiu o ponto crítico em 1968, desencadeado pela morte do estudante secundarista Edson Luís de Lima Souto, quando a tropa de choque da polícia militar reprimiu a tiros uma manifestação estudantil em frente ao restaurante universitário. Um novo confronto em junho, dois meses após, entre estudantes e militares deixou um saldo de 28 mortos. Em

consequência deste episódio, que ficou conhecido como "Sexta-Feira Sangrenta", realizou-se a Passeata dos 100Mil, não reprimida, certamente por temor que a situação fugisse ao controle.

A reação no meio parlamentar veio através do Deputado Márcio Moreira Alves do MDB do Rio estimulando em seus discursos que os estudantes e seus pais protestassem contra o regime não participando das comemorações do dia 7 de setembro.

Os militares pressionaram o Congresso para que suspendesse a imunidade parlamentar do deputado, a fim de processá-lo por ofensa as Forças Armadas. A recusa do Congresso, apesar da maioria dos parlamentares pertencerem a ARENA, partido do Governo, provocou o lançamento do Ato Institucional N.5, o mais radical e repressivo de todos, acrescido do Ato Suplementar 38 que colocou o Congresso em recesso indefinido no dia 13 de dezembro de 1968.

Os grupos de esquerda que já se organizavam desde o início da década, radicalizaram suas ações contra o Governo partindo para a luta armada. O que provavelmente agradou o regime e seus órgãos de informação e repressão, uma vez que suas estratégias estavam voltadas para o enfrentamento da "Guerra Revolucionária", conforme o Manual Básico da ESG, e, assim puderam justificar a repressão, a violência generalizada, a tortura e a morte.

O período que vai de 1968 a 1973 que abrange parte de nosso estudo, corresponde, simultaneamente ao período auge do "milagre econômico" e do confronto armado entre as forças do Governo e as forças de esquerda.

O terrorismo de direita como do CCC - Comando de Caça aos Comunistas e o terrorismo de esquerda na clandestinidade, desencadearam um onda de atentados, seqüestros e confrontos sem precedentes na História do País.

No final de 1973, a maioria dos grupos de esquerda tinham sido dizimados e seus líderes presos ou mortos.

Segundo informações que somente agora começam a vir a tona, muitos desses grupos seguiram a teoria do Foquismo do líder guerrilheiro Tche Guevara ou a linha Maoista, ambas defensoras da luta armada.

A experiência cubana tornou-se um exemplo para a esquerda, não só no Brasil mas para a maioria dos países latino-americanos, principalmente para aqueles em que o populismo entrara em colapso.

No caso brasileiro, como no cubano e nos demais países os Partidos Comunistas de orientação soviética eram contrários as aventuras revolucionárias como as empreendidas pelas guerrilhas ou pelo terrorismo, uma vez que, defendiam a existência de condições prévias para que houvesse uma revolução. A Teoria do Foquismo de Guevara, baseada na experiência cubana, defendia o contrário, na ausência de condições ela devia ser criada por foco guerrilheiro e multiplicada, mesmo em condições adversas. Esta concepção levou a rupturas no Partido Comunista levando a uma proliferação de grupos de esquerda, que divididos, sofreram, como já frisamos, extermínio sumário.

Não era só a Teoria do Foquismo que influenciava a esquerda latino-americana, mas a própria experiência da Revolução Cubana,

razão pela qual, a teoria era explicada a partir da prática, de guerrilha desencadeada, desde 1956, em Cuba, conforme sintetiza Châtelet, 1985, p.297-298:

Primeira etapa: Moncada, 26 de julho de 1953. Um golpe de força esquerdista militarmente fracassado: o ataque ao quartel de Moncada, na extremidade leste da ilha (província de Oriente, onde já haviam se iniciado as guerras de independência). Cento e setenta insurrectos, quase todos com menos de 30 anos. Noventa em um mortos, Castro preso, depois obrigado a se exilar. Em suma: o fracasso.

Segunda etapa: Granma, 29 de novembro de 1956. Uma tentativa insurrecional totalmente fracassada: o desembarque de 83 revolucionários, vindos do México à bordo do Granma. A maioria morreu ou foi presa. Somente uma dúzia escapou ao exército de Batista. Janeiro de 1957: 12 homens perdidos nas montanhas de Oriente. Janeiro de 1959: atravessaram a ilha de leste a oeste e tomaram Havana, com vários milhares de rebeldes.

Terceira etapa: a Sierra Maestra, onde tudo se passou; a montanha de Oriente onde se construiu o Exército Rebelde. Romantismo e eficiência, em cinco fases:

- 1) Formação do núcleo guerrilheiro (dezembro de 1956-maio de 1957). - O grupo sobrevive, instala-se.
- 2) Conquista da Sierra (junho de 1957-novembro de 1957). - O Exército Rebelde se eleva a uma centena de homens. Castro confia uma Segunda coluna a Che Guevara.
- 3) Propagação da luta armada (novembro de 1957-março de 1958). - Na planície, os políticos divididos. Na montanha, o Exército Rebelde está unido e cresce. Os rebeldes passam as guerra de guerrilha à guerra de colunas.
- 4) Fracasso da greve geral e revés (abril-junho 1958). Em 9 de abril, o "golpe decisivo" fracassa; o trabalho não pára. O fracasso leva a uma subordinação

maior do movimento urbano à Sierra. Batista decide lançar uma contra-ofensiva contra ela.

- 5) A conquista do país (julho de 1958- janeiro de 1959). - O Exército Rebelde expulsa o exército regular da Sierra, instaura seu poder de fato em Oriente, consolida suas alianças políticas (os comunistas só aderirão em outubro) e subleva ilha. A progressão militar se dá por colunas, de través (de leste para oeste) e em espirais (cerco das pequenas cidades pelos campos, das capitais provinciais pelas cidades, de Havana pelas províncias). Em 5 de janeiro de 1959, uma greve geral abre a capital ao Exército Rebelde. Os castristas chegam ao poder.

Assim, a partir da experiência cubana é fabricado o modelo a ser desencadeado na América Latina.

Apesar de divulgado e disseminado pela América Latina, o modelo resultou em fracasso, a começar pelo próprio Guevara, que, em sua intenção de instalar um foco guerrilheiro na Bolívia, acaba morrendo num confronto com o exército boliviano em 1967.

No desenvolvimento da Guerra Fria na América Latina o governo norte-americano havia adotado novas estratégias: a primeira, em pleno processo cubano, Kennedy lançara a Aliança para o Progresso, um política de altos financiamentos, a muito reclamada pelos latino-americanos como forma de reduzir as condições de miséria e, obviamente, aliviar as tensões políticas. Chegara tarde demais, o rastilho de pólvora já tinha sido aceso e o fracasso foi inevitável apesar da tentativa de ressuscitá-la no Encontro dos presidentes em 1967. O próprio governo norte-americano já havia regredido quando, em 1965, havia invadido a República Dominicana para assegurar o poder nas mãos dos grupos de direita. A partir daí,

Lindon Johnson que havia sucedido Kennedy, desenvolve a política da contra-insurgência, que consistia aparelhar, assessorar e treinar pessoal e dar cobertura aos governos latino-americanos contra as tentativas de insurreição disseminadas pelos grupos de esquerda.

Esta política se fez presente nos confrontos entre os militares e os tupamaros no Uruguai. Os Tupamaros - Movimento de Libertação Nacional surgira em 1962, juntamente com outros partidos de esquerda quando, a Suíça da América Latina, como era conhecido o Uruguai, entrava numa profunda crise econômica. Os confrontos com o governo se acentuaram após a morte do Presidente Gestido em 1967, que foi substituído pelo vice Pacheco Areco que desencadeou o autoritarismo no Uruguai.

Em 1971 os militares assumiram o enfrentamento com a guerrilha e em 1973 com um golpe de Estado e a conseqüente dissolução do Parlamento. Prisões e torturas passaram ser lugar comum na política Uruguiaia, inclusive com a participação da CIA.

O Estado de Direito só retornaria, como para a maioria dos países sob ditadura nos anos oitenta.

No Chile, cuja tradição dos partidos de esquerda era mais consolidada, elege-se, pacificamente, o primeiro governo socialista da América Latina Salvador Allende eleito pela Unidade Popular substituindo Eduardo Frei, da Democracia Cristã, que desenvolvera uma proposta desenvolvimentista aliada ao capital estrangeiro.

As medidas adotadas por Allende como a nacionalização da exploração mineira, a desapropriação de terras, assim como a incorporação de parte do setor bancário e industrial levaram a uma

grande reação da burguesia. Em 1973, um golpe de Estado sob o comando do general Pinochet, financiado pela CIA, liquidou a experiência socialista chilena e instalou um dos regimes mais cruéis da América Latina. Allende morreu no ataque dos golpistas ao Palácio de la Moneda.

Pode-se dizer que na segunda metade da década de 70 o Cone Sul era basicamente governado por ditaduras, incluída entre elas, a ditadura paraguaia.

Na Bolívia, após a Revolução de 1952 que a pequena burguesia assumiu o poder com o Movimento Nacionalista Revolucionário sucedeu-se um ciclo de governos populistas como Siles Zuazo e Paz Estensoro, sob orientação norte-americana. Uma intervenção da CIA, cujas manobras envolveram os seguidores de Lechin com o tráfico de drogas levaram o líder a Revolução de 1952 e naquela ocasião vice-presidente, a renúncia. A partir daí segue-se um ciclo de ditaduras militares a começar com Barrientos que ganhou projeção internacional e total apoio dos norte-americanos, com a prisão e morte de Che Guevara em seu governo.

Com a morte de Barrientos em 1969 num acidente aéreo, até hoje não esclarecido, subiu ao poder o general Ovando iniciando um curto ciclo de reformas nacionalistas. Torres, que o sucedeu, procurou dar continuidade a linha do general Ovando, mas foi derrubado por Banzer, seguidor de Barrientos. O favorecimento do capital estrangeiro e os confrontos com os camponeses e operários tornou-se contínua. Somente com a volta de Zuazo do exílio em 1980 a situação foi estabilizada.

No Peru, em outubro de 1968 ocorria um golpe que tomaria rumos um tanto distinto dos demais. O general Velasco Alvarado que se opunha tanto as oligarquias como ao imperialismo, desencadeou uma política reformista de caráter desenvolvimentista e nacionalista, que alguns chamaram de populismo tardio. Entretanto, recebeu amplo apoio tanto dos reformistas como da APRA e da Ação Popular como das esquerdas como do Partido Comunista e do MIR - Movimento de Esquerda Revolucionária. A crise acentuada a partir de 1975, levou ao colapso o modelo de desenvolvimento auto-sustentado. Em 1980, retorna Belaúnde Terry, o último presidente civil do ciclo.

O que percebemos nesta sintética e incompleta revisão dos acontecimentos na América Latina, sob o contexto da Guerra Fria, foi a vontade dos latino-americanos de trilhar o próprio caminho sem ter que alinhar-se aos Estados Unidos ou a União Soviética. Tanto nos movimentos populistas de direita como de esquerda o propósito era preservar a autonomia política e econômica indissociadas, através de medidas nacionalistas e protecionistas. Nisto a Costa Rica e Cuba na década de 50 foram exemplo dessas tendências.

No Brasil, ironicamente, embora o contexto fosse outro, o projeto dos militares assemelhava-se a tendência costarriquenha, uma vez que, conforme Alves, 1984, p.50:

Os teóricos brasileiros da Doutrina de Segurança Nacional rejeitam abertamente o capitalismo de laissez-faire. Não acreditam na "mágica do mercado", considerando-a uma forma ultrapassada de desenvolvimento econômico capitalista, nem viável nem desejável atualmente, em especial no contexto de um país em desenvolvimento. É neste ponto que os teóricos brasileiros mais parecem afastar-se de seus colegas chilenos e argentinos. Eles sustentam a

necessidade de um Estado forte , capaz de aplicar uma série de incentivos e penalidades fiscais para regular o modelo de desenvolvimento econômico numa economia quase toda centralmente planejada. O capitalismo moderno , na ótica da ESG, deve buscar um modelo baseado em forte interferência do Estado no planejamento econômico nacional, na produção direta dos recursos naturais põe este mesmo Estado. O modelo mais se aproxima , portanto, do capitalismo de Estado que da variante de *laissez-faire*.

O irônico está em que a ditadura ao destruir o populismo de esquerda e tendo fracassado no seu intento de construir um capitalismo de Estado propiciou as bases para o capitalismo que rejeitou e que hoje leiloea em praça pública o que o espírito nacionalista levou décadas para construir e preservar.

Por outro lado, o projeto populista de esquerda, com suas reformas de base , estava mais próximo do projeto cubano, mas certamente como a própria Cuba, não almejava o comunismo e muito menos o atrelamento. Simplesmente almejavam um Terceiro Caminho, como a maioria dos países do Terceiro Mundo.

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 ou 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.

Capítulo 3

A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS -OEA

Neste capítulo analisa-se as origens e o desenvolvimento da política de integração na América principalmente a partir de 1948 quando da fundação da Organização dos Estados Americanos até 1967 e a partir daí até 1977 analisa-se a Política Educacional desenvolvida pelo Conselho Interamericano Cultural sob cujas diretrizes foi aprovado e desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria inicialmente denominado; Projeto de Ensino Superior – Faculdade Interamericana de Educação.

3.1 A Política de Integração da Organização dos Estados Americanos

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.

reunião e deliberação. As Conferências Internacionais Americanas se constituíram como instrumentos de encontros dos países associados e como fórum de deliberação. Esse mecanismo começou a ser usado na reunião de Washington em 1889-90, inaugurando a Primeira Conferência Internacional Americana. Até 1967 foram realizadas dez conferências ordinárias e três extraordinárias, a última em Buenos Aires em 1967 aprovou a Reforma da Carta da OEA já debatida na penúltima Conferência Extraordinária realizada no Rio de Janeiro em 1965. A Reforma substituiu a Conferência pela Assembléia Geral que passou a vigorar a partir de 1970. Entretanto, esse mecanismo ou instância principal era precedida, na maioria das ocasiões, de outros mecanismos ou instâncias menores, muitas vezes preparatórios e mais ágeis como; as Conferências Especiais, três ao todo, as Reuniões de Consulta dos Ministros das Relações Exteriores, treze até 1969. Haviam também, as Reuniões dos Chefes de Estado Americanos, mais raras, mas de grande significado político. No período que analisamos aconteceram apenas duas; uma em 1956 e outra, precisamente, em 1967. Após a Reforma, no período 1970 a 1971, foram realizadas três sessões de Assembléia Geral Extraordinária. Ainda em 1971 começaram as sessões ordinárias da Assembléia Geral e o sistema de Conferências Especializadas.

As Conferências Ordinárias e Extraordinárias e as Reuniões de Consulta que antecederam, proximamente, a Conferência de Bogotá em 1948, tratavam das questões relacionadas com a Segunda Guerra Mundial, ou decorrentes dela, como na Conferência Interamericana Especial para a Manutenção da Paz e a Segurança do Continente, realizada no Rio de Janeiro em 1947. Conforme o Manual da OEA,

Allí se pusieron permanentemente en vigencia las disposiciones del Acta de Chapultepec (Conferência do México, 1945), por medio del Tratado Interamericano de Assistência Recíproca (Tratado do Rio), la primera convención completa sobre seguridad colectiva suscrita por todos los Estados americanos. En este tratado se reafirmaron “los principios de la solidaridad y la cooperación interamericanas” enunciados en el Acta de Chapultepec y se declararon los propósitos de “proveer ayuda recíproca efectiva para hacer frente a los ataques armados contra cualquier Estado americano y ... conjurar las amenazas de agresión contra cualquiera de ellos”. El tratado define las obligaciones principales de las partes signatárias en el caso de ataques armados contra un Estado americano y de actos de agresión que no sean ataques armados. Se fijó una zona de seguridad dentro de la cual estaría vigente el tratado y se creó el Organo de Consulta. Las decisiones de éste que requieran la adopción de las medidas dispuestas en el tratado serán obligatorias para las partes, excepto aquéllas que exijan el empleo de la fuerza armada. El Tratado de Río es la base del sistema de defensa del hemisferio occidental y constituye una de las medidas más decisivas del largo proceso de las relaciones interamericanas. (Manual da OEA: 1972, p.29).

O período que sucede a criação da OEA, as Reuniões de Consulta e as Conferências são marcadas, principalmente, pela evolução da Guerra Fria. Assim, a Quarta Reunião de Consulta, realizada em Washington, em 1951, ocorreu em consequência da invasão da Coréia do Sul pela Coréia do Norte. Nessa reunião os Ministros decidiram “*tomar medidas ante la amenaza a la paz del hemisferio creada por la política expansionista del comunismo internacional*” (*Ibidem*, p.31). Na Décima Conferência Interamericana realizada em Bogotá, em 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).

Em 1956, dois anos depois, realiza-se no Panamá a Primeira Reunião dos Presidentes das Repúblicas Americanas, para comemorar os 130 anos da realização do Congresso do Panamá, convocado por Simon Bolivar em 1826. Além da homenagem prestada a Simon Bolivar, a Declaração do Panamá revelava a preocupação com os problemas sociais caracterizados pelo subdesenvolvimento da maior parte do continente.

Esta reunión de Panamá fue un punto decisivo de la evolución del sistema interamericano y de la actuación de la OEA, porque allí se sentaron las bases de normas y programas para combatir la desnutrición, la pobreza, la ignorancia, la enfermedad y la miseria humana (Manual da OEA; 1972, p.34).

Dessa reunião resultaram uma série de atos como o lançamento da Operação Pan-Americana (OPA) pelo presidente Juscelino Kubitschec em 1958; a criação do BID, Banco Interamericano de Desenvolvimento em 1959; e o famoso discurso do presidente Kennedy propondo uma Aliança para o Progresso em 13 de março de 1961. No período de 5 a 17 de agosto do mesmo ano foi realizada, em Punta del Este, uma reunião especial em nível ministerial do

Conselho Interamericano Econômico e Social no qual é aprovada a Ata na qual é criada a Aliança para o Progresso.

Visando ao esforço comum de todas as Repúblicas do Hemisfério Ocidental, devia, porém, basear-se, de um modo preponderante, em recursos públicos e privados dos Estados Unidos, com um montante global de vinte bilhões de dólares para vinte anos. A criação da Aliança para o Progresso foi justificada por: 1) ritmo insatisfatório de desenvolvimento da América Latina, situação agravada pela baixa na cotação de seus produtos e elevado crescimento populacional; 2) baixo nível de bem-estar social exigindo reformas sociais; 3) riscos de subversão social, promovida, particularmente, pelo baluarte americano do comunismo mundial: Cuba. (Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo, 1975, p.46).

A preocupação com a condição social da América Latina por parte dos EUA deveu-se mais ao risco que ela passou a representar com a chegada da Guerra Fria no seu quintal, via Cuba, do que uma preocupação de real resgate das condições de miséria vivida pela maioria das populações latino-americanas.

No ano seguinte, a Oitava Reunião de Consulta, realizada em Punta del Este, em 1962, declarou o comunismo incompatível com o sistema interamericano e suspendeu Cuba da OEA.

aprobó 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, y que esta incompatibilidad excluía a esse Gobierno de su participación en el sistema. El comercio y el tráfico de

armas y material de guerra com Cuba fueron suspendidos (Manual da OEA, 1972, p.31).

Em 1964, a Nona Reunião de Consulta, convocada com o disposto no tratado do Rio, o TIAR, realizada em Washington, avalia e delibera sobre a solicitação do Governo da Venezuela que havia encontrado um grande depósito de armas de procedência cubana em seu território. Segundo o documento citado:

La Novena Reunión censuró al Gobierno de Cuba por sus actos de agresión e intervención contra Venezuela, cuyas autoridades habían encontrado un gran depósito clandestino de armas de procedencia cubana. La Novena Reunión censuró al Gobierno de Cuba por sus actos de agresión e intervención contra Venezuela y acordó aplicar las siguientes medidas: que los gobiernos de los Estados americanos no mantuviese relaciones diplomáticas ni consulares con el de Cuba; que los gobiernos interrumpieran todo su intercambio comercial, directo ou indirecto com Cuba, con excepción de los alimentos, medicinas y equipo médico, enviados por razones humanitarias, y que los gobiernos de los Estados americanos interrumpiesen todo transporte marítimo entre sus países y Cuba, con excepción del transporte por razones de índole humanitaria (Ibidem, p.31).

Em 1965, o princípio da não-intervenção, tão defendido pelos latino-americanos sucumbe a criação de uma força interamericana de paz, da qual o Brasil, aguerrido defensor da não-intervenção, participa com tropas do Exército Brasileiro na ocupação da República Dominicana. Essa mudança de atitude do governo brasileiro, obviamente, deveu-se a dita Revolução de 1964 e seu alinhamento irrestrito a posição americana. Essa medida sem precedentes, tomada na Décima Reunião de Consulta em maio de 1965 tinha por missão, segundo o Manual da OEA:

restaurar la tranquilidad en la República Dominicana, velar por la seguridad y los derechos humanos de la población civil y establecer un ambiente de paz y conciliación a fin de celebrar elecciones y retirar las fuerzas de la Organización (Ibidem. p.32).

A Décima Primeira Reunião de Consulta teve o caráter preparatório no sentido de *tratar la proyectada Reunión de Jefes de Estado Americanos cuyo objeto era fortalecer la Alianza para el Progreso y llegar a un acuerdo sobre nuevos métodos técnicos de cooperación multilateral para acelerar la integración económica de la América Latina* (Ibidem. p.32).

O ano de 1967 é marcado por tres grandes e significativos encontros: a Décima Segunda Reunião de Consulta em Washington; a Terceira Conferência Extraordinária em Buenos Aires; e a Segunda Reunião dos Chefes de Estado Americanos em Punta del Este. A primeira trata da posição a ser adotada em relação a Cuba acusada de atividades subversivas em outros Estado;

para decidir la actitud quedebían adoptar los Estados Miembros, ante la política seguida por el Gobierno de Cuba, especialmente, en lo tocante a su persistente intervención en los asuntos internos con violación de la soberanía de los Estado Miembros, al propiciar y organizar actividades subversivas y actos de terrorismo en el territorio de varios Estados, con el deliberado propósito de destruir el sistema interamericano. El punto culminante de la reunión fue una resolución en la cual se condenaba Cuba por sus reiterados actos de agresión e intervención contra Venezuela, Bolivia y otros Estados americanos y se solicitaba de los Estados no miembros que cooperasen en el embargo comercial (ibdem, p.32).

A segunda reunião, trata de aprovar as emendas propostas na Segunda Conferência Extraordinária, realizada no Rio de Janeiro que deliberara pela necessidade de reformulação da Carta da OEA . A Carta reformulada entrou em vigor 27 de fevereiro de 1970. Conforme já nos referimos a Conferência Interamericana foi substituída pela Assembléia Geral. Sobre a terceira reunião passamos a uma análise mais minuciosa uma vez que é nela que se iniciam as demandas que culminaram com a criação da Faculdade Interamericana de Educação.

3.2 O Encontro dos Chefes de Estado Americanos em Punta Del Este, no Uruguai, em 1967.

Conforme vimos na análise do contexto, a conjuntura na qual se realiza o Encontro dos Chefes de Estado Americanos, é ainda marcada pelos impactos da Revolução Cubana e seus desdobramentos sobre a América Latina. Este encontro procurou dar continuidade as tentativas de reduzir a influência da Revolução Cubana com a nova política iniciada pela Aliança para o Progresso tendo como propósito a promoção e o desenvolvimento econômico e social da região.

A reunião de Punta Del Este culminou com a assinatura dos Presidentes dos países participantes de um documento intitulado “Declaração dos Presidentes da América” que passamos, agora, a examinar.

O documento de 28 páginas, datado de 1968, referente ao Encontro dos Chefes de Estado Americanos, realizado em Punta Del Este., Uruguai, de 12 a 14 de abril de 1967, está dividido em duas partes precedidas da “Declaração dos Presidentes da América” ; a primeira parte é constituída de intenções ou mais precisamente oito

determinações e a segunda parte é referente ao “Programa de Ação”, dividido em seis capítulos. Para compreender melhor o espírito do documento transcrevemos a declaração:

DECLARAÇÃO DOS PRESIDENTES DA AMÉRICA

Os Presidentes dos Estados Americanos e o Primeiro Ministro de Trinidad e Tobago reunidos em Punta Del Este, Republica Oriental do Uruguai,

RESOLVIDOS a dar uma expressão mais dinâmica e concreta aos ideais de unidade latino-americana e de solidariedade dos povos americanos, que inspiraram os fundadores de nossas pátrias;

DECIDIDOS a converter esse propósito em realidade em nossa própria geração, de acordo com as aspirações econômicas, sociais e culturais de nossos povos;

INSPIRADOS nos princípios que informam o sistema interamericano, especialmente os consignados na Carta de Punta del Este, na Ata Econômico-Social do Rio de Janeiro e no Protocolo de Buenos Aires, de emendas à Carta da Organização dos Estados Americanos;

CONSCIENTES de que a consecução dos objetivos nacionais e regionais do desenvolvimento se funda essencialmente no esforço próprio;

CONVENCIDOS, entretanto, de que para alcançar tais fins são necessárias a colaboração decidida de todos os nossos países, a contribuição complementar da ajuda mútua e a ampliação da cooperação externa;

EMPENHADOS em dar um vigoroso impulso à Aliança para o Progresso e acentuar seu caráter multilateral com o fim de promover o desenvolvimento harmônico da região em ritmo mais acelerado que o registrado até o presente;

UNIDOS no propósito de fortalecer as instituições democráticas, de elevar o nível de vida de nossos povos e de assegurar sua progressiva participação no processo de desenvolvimento, criando para esses fins

as condições adequadas, tanto no plano político, econômico e social como no sindical;

DISPOSTOS a manter uma harmonia de confraternidade americana na qual deve ser afetiva a igualdade racial;

PROCLAMAM

A solidariedade das nações que representam e sua decisão de alcançar plenamente a ordem social livre, justa e democrática que exigem os povos do Continente.

A tentativa de resgatar o caráter reformista da Aliança para o Progresso que a princípio suscitara esperança no continente, contrastava com a ênfase nos processos repressivos, já referidos, como no caso da invasão da República Dominicana em 1965 pelas tropas americanas ou como no apoio a governos autoritários, como no caso brasileiro, a partir de 1964. É claro que nessa conjuntura falar em “fortalecer as instituições democráticas” e “alcançar plenamente a ordem social livre, justa e democrática” soavam como pura retórica.

A segunda parte refere-se as resoluções dos Presidentes da América Latina a começar com criação do Mercado Comum Latino-Americano, a ser concretizado num prazo não superior a quinze anos, naturalmente, com o apoio do Presidente dos Estados Unidos da América. Na seqüência do texto, os Presidentes que subscrevem o documento afirmam:

- Construiremos as bases materiais da integração econômica latino-americana mediante projetos multinacionais.

- Conjugaremos nossos esforços no sentido de aumentar, substancialmente, as receitas provenientes do comércio exterior da América Latina.

- *Modernizaremos as condições de vida de nossa população rural, elevaremos a produtividade agropecuária em geral e aumentaremos a produção de alimentos, tanto para benefício da América Latina como do resto do mundo.*
- *Imprimiremos decidido impulso à educação em função do desenvolvimento.*
- *Poremos a ciência e a tecnologia a serviço dos nossos povos.*
- *Incrementaremos os programas de melhoramento da saúde dos povos americanos.*
- *A América Latina eliminará as despesas militares desnecessárias.*

No encerramento das intenções, os Presidentes “*proclamam sua fé no sentido profundo dos sistema interamericano, que não é outro senão o de fortalecimento a existência na América de Estados de direito, livres e democráticos*” . Proclamação irônica para uma época de Estados Autoritários.

Na segunda parte é apresentado o Programa de Ação: o primeiro capítulo, Integração Econômica e Desenvolvimento Industrial da América Latina, parte do princípio que *a integração econômica constitui um instrumento coletivo para acelerar o desenvolvimento latino-americano, cuja viabilidade supõe a abolição de todas as restrições que dificultam o comércio da região.* Para concretizar o projeto foram estabelecidos três pontos; criar de forma progressiva, o Mercado Comum a contar de 1970 com a previsão de sua efetivação em 1985, segundo prazo estabelecido, de não ser superior a quinze anos; aperfeiçoamento dos dois sistemas de integração existentes, a ALALC (Associação Latino-Americana de Livre Comércio) e o MCCA (Mercado Comum Centro-Americano); e promover a inclusão de outros países da região aos sistemas de

integração (OEA, 1967, p.7). Os demais itens do primeiro capítulo tratam das medidas comuns a serem adotadas pelos países latino-americanos. Os demais capítulos, II Ação Multinacional para Projetos de Infra-estrutura; III Medidas Destinadas a Melhorar as Condições do Comércio Internacional da América Latina; IV Modernização da Vida Rural e Aumento da Produtividade Agropecuária, Principalmente Alimentos; V Desenvolvimento Educacional, Científico e Tecnológico e Intensificação dos Programas de Saúde; e,VI Eliminação de Despesas Militares Desnecessárias; tem um caráter nitidamente operacional, nesse sentido, bem mais completo que os documentos anteriores. Apesar do fracasso na tentativa de implantar o Mercado Comum, que continua hoje tão polêmico quanto na época, na forma de ALCA, muitos projetos multinacionais foram desenvolvidos a partir das dotações orçamentárias estabelecidas.

Conforme nosso trabalho, procuramos nos deter mais no Cap. V Desenvolvimento Educacional, Científico e Tecnológico, uma vez que daí emanaram as diretrizes, posteriormente, desenvolvidas pelo Conselho Interamericano Cultural, do qual resultou a aprovação do Projeto de Ensino Superior da UFSM.

O capítulo quinto está dividido em três partes: A. Educação e Cultura; B. Ciência e Tecnologia; e Saúde. Cada uma das partes tem a mesma estrutura interna; o ponto de partida é uma espécie sintética de diagnóstico e prognóstico seguida dos esforços internos e dos esforços multinacionais como podemos ver no caso do setor de Educação e Cultura.

A. Educação e Cultura

A educação consitui um setor de alta prioridade na política de desenvolvimento integral dos países latino-americanos.

Não obstante Os Presidentes dos Estados membros da OEA reconhecem que se registrou na América Latina, no decurso do último decênio, um desenvolvimento dos serviços educacionais que não tem paralelo em nenhuma outra época da história de seus países.

Não obstante, é preciso admitir que:

- a) é necessário aumentar a eficácia dos esforços nacionais destinados à educação;*
- b) os sistemas educacionais devem ser ajustados mais adequadamente às exigências do desenvolvimento econômico, social e cultural; e*
- c) a cooperação internacional, no que diz respeito a assuntos educacionais, deve ser consideravelmente impulsionada de acordo com as normas da Carta da OEA.*

Em conseqüência, acordam melhorar os sistemas de administração e de planejamento da educação; elevar a qualidade do ensino a fim de estimular o espírito criador do educando; acelerar o processo de expansão quantitativa dos sistemas educacionais em todos os níveis; e dar prioridade às seguintes medidas relacionadas com o desenvolvimento econômico, social e cultural:

Aqui o texto se divide em medidas referentes aos esforços internos e esforços multinacionais. Das medidas apontadas apenas faremos referências aquelas relacionadas com a nossa temática:

Esforços internos

- 1. Orientar e, quando for necessário, reestruturar os sistemas educacionais, de acordo com as necessidades e possibilidades de cada país, a fim de conseguir;*

a) a ampliação da capacidade dos estabelecimentos de ensino médio e o melhoramento dos seus programas;

e) a ampliação e a diversificação dos estudos universitários, incluindo novas profissões indispensáveis ao desenvolvimento econômico e social;

f) a criação ou ampliação de cursos de pós-graduação, por meio de escolas de especialização;

2. Promover a preparação e aperfeiçoamento do magistério e do pessoal de administração, desenvolver a pesquisa e a experimentação educacionais; e ampliar, de forma adequada, os programas de construções escolares.

10. Fortalecer a educação para a compreensão internacional e a integração da América Latina.

Esforços Multinacionais

1. Ampliar os recursos internacionais destinados aos fins previstos neste capítulo.

2. Encarregar os organismos competentes da OEA de:

i) no que diz respeito à pesquisa, experimentação e modernização educacionais;

ii) para o aperfeiçoamento de pessoal especializado; e

iii) no que diz respeito à televisão educativa. Recomenda-se o estudo da conveniência da criação de um centro multinacional de treinamento;

3. Ampliar os programas de bolsas de estudo e de empréstimos para estudantes, bem como os intercâmbio de professores, patrocinados pela OEA.

Como o Encontro dos Chefes de Estado em 1967 tinha o propósito de “*fortalecer la Alianza para el Progreso y llegar a un acuerdo sobre nuevos métodos técnicos de cooperación multilateral para acelerar la integración económica de la América Latina*”(Manual, p.32) é obvio que, no que diz respeito a educação, há uma relação entre o Cap. V acima transcrito em partes e o Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progreso, aprovado na

Reunião Extra-ordinária do Conselho Interamericano de Educação, conforme já mencionamos, realizado em agosto de 1961, em Punta del Este. Torna-se, portanto, importante, fazer um parêntese para examinar as questões decorrentes do Plano Decenal e sua evolução.

No plano internacional, conforme Arapiraca; 1982, realizavam-se Conferências Internacionais de Instrução Pública desde 1929 patrocinados pelo BIE, Bureau Internacional de Education de Genebra, posteriormente agregado a UNESCO. No continente americano, a semelhança do que ocorria em nível mundial, realizavam-se Conferências Interamericanas de Educação. A primeira, foi realizada no Panamá em 1943, centrada na proposta de criação e aprovação do Estatuto da Universidade Interamericana e a Segunda, em Lima em 1956 sem grandes repercussões em consequência do caráter genérico de suas deliberações. Um mês antes, no mesmo local, havia se realizado a Primeira Conferência Regional Latino-americana sobre Educação promovida pela UNESCO, OEA e o governo do Peru, cuja tônica era o aumento da escolaridade para 6 anos ou mais.

Entre a Primeira Conferência Regional, realizada em 1956, no Peru, e a Segunda realizada em 1962, no Chile, realizou-se em agosto de 1961, conforme já registramos, a Reunião Extra-ordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social, no qual é aprovado o Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso. Este Plano passa a ser referência básica para a Política Educacional na América Latina, assim como objeto de crítica nas reuniões posteriores. O Plano defendia uma maior integração entre os planos de desenvolvimento educacional com os programas nacionais de desenvolvimento conforme podemos conferir nas metas estabelecidas para o um prazo de dez anos:

a) proporcionar, no mínimo, seis anos de educação primária, gratuita e obrigatória, para toda a população em idade escolar. Isto pressuporia o aumento do número de matrículas nas escolas primárias, que foi, aproximadamente de 26 milhões de crianças em 1960, para 45 milhões em 1970;

b) realizar campanhas sistemáticas para a educação de adultos, com vistas ao desenvolvimento das comunidades, habilitação de mão de obra, extensão analfabetismo. Desta maneira, pode-se conseguir que mais de 50 milhões de adultos analfabetos participem efetivamente, em níveis mínimos, da vida cultural, social e econômica de seus países;

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 um tipo de formação vocacional ou profissional de alta qualidade. Isso redundaria em considerável aumento da atual matrícula (aproximadamente 3,2 milhões) na escola secundária;

d) realizar estudos com o objetivo de atender as múltiplas necessidades de mão-de-obra qualificada, exigida pelo desenvolvimento industrial, pela reforma agrária e a promoção agrícola, pelos programas de desenvolvimento social e pela administração pública em todos os seus níveis; uma outra meta seria 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, dessa forma aumentando substancialmente o número de matrículas nas universidades, o qual é atualmente de cerca de 500 mil alunos;

f) fomentar o ensino no campo das ciências e da pesquisa científica e tecnológica, e intensificar o preparo e o aperfeiçoamento de cientistas e professores de ciência;

- g) *intensificar o intercâmbio de estudantes, mestres, professores, pesquisadores e outros especialistas, a fim de estimular a compreensão mútua e o aproveitamento máximo dos meios de formação e de pesquisa;*
- h) *desenvolver as bibliotecas públicas e escolares como um dos meios mais eficazes para a complementação e reforço da obra educacional, enriquecendo e difundindo, desse modo, o patrimônio artístico e cultural;*
- i) *reorientar a estrutura, conteúdo e métodos de educação em todos os níveis, a fim de adaptá-los 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 a deserção escolar, particularmente nas zonas rurais, e de garantir igualdade efetiva de oportunidades educativas em todos os seus níveis;*
- k) *desenvolver e fortalecer centros nacionais e regionais, para o aperfeiçoamento e formação de mestres e professores, e especialistas nos vários setores do planejamento e na administração dos serviços educacionais, requeridos para a consecução das referidas metas.*

Colocados, lado a lado, o Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso de 1961 com as Medidas propostas no Capítulo V do Documento do Encontro dos Presidentes de 1967, percebe-se, uma profunda vinculação entre os documentos, principalmente, no que diz respeito ao enfoque economicista da educação.

Voltando a seqüência anterior, a Segunda Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada em Santiago do Chile, em março de 1962, patrocinado pela

UNESCO, CEPAL, OIT, FAO e OEA, foi, segundo Arapiraca, mais pragmática uma vez que foram estabelecidos critérios para o alcance das metas propostas, dando ao Plano de Metas maior consistência. Relevante, entretanto, para nosso trabalho, são os estudos recomendados que demonstram a continuidade do enfoque economicista e tecnicista da educação cujos reflexos se fazem sentir no Projeto da UFSM desde suas origens até seu encerramento.

a) Planejamento da Educação

- *princípios e técnicas de planejamento educativo; métodos de coordenar esse planejamento com a planificação global;*
- *tecnologia da educação (possibilidades de novos métodos didáticos);*
- *papel que desempenha o professor e requisitos a que deve satisfazer (situação social econômica, nível social e econômico, nível de capacitação);*

b) Relação entre Educação e o Desenvolvimento Econômico

- *importância dos recursos humanos para o desenvolvimento econômico;*
- *as inversões e a educação; métodos de avaliar os gastos em educação e os benefícios respectivos; problemas de atribuição ótima de recursos à educação;*
- *técnicas de investigação das necessidades educativas relacionadas com o desenvolvimento econômico e social no plano nacional. (Arapiraca p.143).*

A reação latino-americana a essas tendências ocorreram na Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação realizada em agosto de 1963, em Bogotá, convocada para avaliar o Plano Decenal e propor possíveis correções. Na avaliação reconheceram-se os méritos do Plano e seu aperfeiçoamento na Conferência do Chile, entretanto, os latino-americanos, ainda sob influência das teses

nacional-populistas rejeitavam a aplicação uniforme e unilateral de tais metas aos planos de desenvolvimento de cada país. A representação brasileira cobrava a manutenção do espírito revolucionário original que lançara a Aliança para o progresso mais identificado com as reformas pleiteadas na época do que a associação com grupos privilegiados. Com a Revolução de 1964, este espírito de autonomia sucumbiu com o alinhamento, de tal forma, que as reformas educacionais posteriores, seguiram as linhas de orientação traçadas pelo Plano Decenal como pelos especialistas americanos contratados para implementá-las.

Fechando o parêntese, podemos dizer que as coordenadas políticas e educacionais traçadas pela OEA desde suas origens e consolidadas no Encontro dos Presidentes em 1967 estão presentes no Projeto Multinacional de Ensino Superior instalado na UFSM em 1970, tanto na sua constituição quanto no seu desenvolvimento.

No período posterior ao Encontro dos Presidentes em 1967, foi realizada, ainda na década de 60, a Décima Terceira Reunião de Consulta, em 1969, para tratar do conflito armado entre Honduras e Salvador. Nesse mesmo ano foi, também, assinada a Convenção Americana de Direitos Humanos que só entrou em vigor em 1978.

No início da década de 70, como já nos referimos, passou a vigorar a Nova Carta da OEA que substituiu a Conferência Interamericana pela Assembléia Geral a semelhança da ONU.

Inicialmente foram realizadas, entre 1970-1971 três sessões extraordinárias de Assembléia Geral. A primeira em julho de 1970 que, além de tratar dos problemas práticos de adaptação as novas estruturas, aprovou uma Resolução na qual se condenavam os *“actos de terrorismo y en especial el secuestro de personas y la extorsión*

conexa con ese delito" (Manual da OEA.1972 ,p.30).A Segunda foi convocada apenas para preencher uma vacância de cargo (ou representação) ocorrida no Comitê Jurídico Interamericano. A Terceira, realizada de 25 de janeiro a 2 de fevereiro

se amplió la resolución de la primera extarordinaria en una Convención para Prevenir y Sancionar los Actos de Terrorismo Configurados en Delitos contra las Personas y la Extorsión Conexa cuando Estas tengan Trascendencia Internacional (Ibidem. p.30).

O período de sessões ordinárias iniciou-se com Assembléia Geral realizada na Costa Rica de 10 a 23 de abril de 1971, durante a qual

se adoptaron varias resoluciones en las que se perfeccionaba la coordinación interna de los programas de la OEA; se aprobó la convocación de cinco conferencias especializadas; se estudiaron detenidamente los problemas comerciales de los Estados menos desarrollados de la Organización y se adoptó una resolución que instaba a las naciones desarrolladas a hacer especiales esfuerzos para aumentar sus importaciones procedentes de los países en desarrollo y particularmente a que evitaran la imposición de medidas proteccionistas (Ibidem. p.30).

No decorrer da década de 70 percebeu-se uma crescente reação e contestação da hegemonia americana, principalmente, no que se referia as sanções econômicas contra Cuba conforme observa o verbete da Barsa, v.11, p.447:

Se na reunião de consulta dos chanceleres, em Quito (1974), a proposta para o fim das sanções econômicas contra o governo de Cuba foi derrotada, em 1975 a OEA adotou a proposta mexicana que deu aos países membros o direito de reatar ou não, a seu alvitre, relações diplomáticas e econômicas com Havana.

Em 1977, ano que se encerra o Projeto Multinacional de Ensino Superior registra-se a assinatura dos Tratados do Canal do Panamá por parte do Presidente dos Estados Unidos, Jimmy Carter, e o Presidente Panamenho, Omar Torrijos, no qual os EUA se comprometeram com a devolução da área do Canal do Panamá no final do século XX, o que efetivamente ocorreu. Ato real e simbólico do fim de uma era.

3.3 O Conselho Interamericano Cultural e a Implementação da Política de Desenvolvimento Educacional da OEA a partir de 1967.

Para por em prática as deliberações da Reunião dos Chefes de Estado Americanos os Conselhos da OEA empreenderam sucessivas e sistemáticas reuniões visando a melhor forma de implementar as novas orientações.

O Conselho Interamericano Cultural, encarregado das políticas de educação, ciência e tecnologia foi acionado, rapidamente, pelo representante da Venezuela na OEA, que, no mês seguinte ao Encontro dos Presidentes, encaminhou uma nota ao Presidente do Conselho na qual ressaltava a urgência de convocar uma reunião extraordinária do Conselho Interamericano Cultural para *“estudar e analisar a Declaração dos Presidentes da América em relação aos campos da educação, da ciência e tecnologia e da cultura, com a finalidade de adotar as medidas de ação imediata necessárias”*(A Crônica da OEA. V.III. N.1, agosto de 1967, p.5).

O pedido do representante da Venezuela foi acatado pelo Conselho que, em 11 de maio, convocou a II Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Cultural para o dia 25 do mesmo mês.

Foram aprovadas nessa reunião, entre outras deliberações, a criação de uma Comissão Ad Hoc em nível técnico e a convocação de um Grupo de Personalidades. Para Comissão ad hoc foram atribuídas as seguintes tarefas:

- a) *Estudar com o Comitê Interamericano da Aliança para o Progresso os critérios e processos para a avaliação dos esforços nacionais nas matérias de competência do Conselho Interamericano Cultural e para a recomendação das atividades do Conselho Interamericano Econômico e Social e do Conselho Interamericano Cultural nos campos de intrínseco comum e na ampliação dos recursos internacionais necessários para os fins da Seção "A" do Capítulo V.*
- b) *Estabelecer as normas para os estudos técnicos que são atribuídos à Secretaria-Geral no item 5 da Resolução "Medidas para preparar a execução dos esforços multinacionais em matéria de educação previstos na Declaração dos Presidentes da América".*
- c) *Propor ao Conselho Interamericano Cultural em sua próxima reunião, com base nos estudos preparados pela Secretaria-Geral e pelos grupos de técnicos que deverão ser adotadas em cumprimento às determinações da Reunião dos Chefes de Estado Americanos nas matérias de competência do Conselho Interamericano Cultural (Ibidem p 5 e 6).*

O Grupo de Personalidades constituído de especialistas de alto nível com conhecimentos e experiência em ciência, tecnologia e direção de universidades foi atribuída a tarefa de:

fazer um estudo e formular recomendações ao CIC a respeito do estabelecimento dos institutos multinacionais de capacitação e investigação em ciência e tecnologia para pós-diplomados e o fortalecimento dos institutos dessa natureza existentes na América Latina, a que se refere o item 4 da parte intitulada "Esforços Multinacionais" da Seção "B" do

Capítulo V da Declaração dos Presidentes da América
(Ibidem p.6).

Em junho, os dois grupos constituídos voltaram a se reunir para definir a coordenação dos trabalhos e o estabelecimento de critérios gerais para a elaboração de normas de orientação para os estudos técnicos. Apesar dos trabalhos paralelos das duas comissões procuraremos nos restringir, na medida do possível, a Comissão de Educação. Nessa mesma reunião de 19 a 20 de junho, a Comissão Ad Hoc de Educação constituiu um grupo de trabalho para dar continuidade as atividades iniciadas nessa reunião.

O Grupo de Trabalho, por sua vez, realizou duas reuniões, a primeira em setembro e a segunda em dezembro de 1967. Na primeira, realizada em Washington de 5 a 9 de setembro, foram estabelecidas as bases para um Programa Interamericano de Desenvolvimento Educacional com os seguintes objetivos:

- a) *Estimular e complementar os esforços nacionais no campo da educação, de acordo com as prioridades assinaladas na Declaração dos Presidentes da América.*
- b) *Impulsionar a cooperação interamericana em matéria de educação, de acordo com as novas normas da Carta da Organização dos Estados Americanos.*
- c) *Promover a integração da América Latina com o propósito de elevar o nível econômico e social da região e como importante passo para a integração americana, respeitando a integridade educacional e cultural dos povos americanos (Crônica:V.III, N.2,out.1967, p.4).*

A segunda reunião, realizada também em Washington, de 6 a 13 de dezembro, a Comissão de Educação Ad Hoc formulou uma série

de propostas, conforme registra a Crônica da OEA em seu número 4 de fevereiro de 1968:

As mencionadas propostas se referem ao estabelecimento de um Programa Regional de Desenvolvimento Educacional: à criação de um Fundo Especial de Desenvolvimento Educacional para financiar esse programa; à execução de seis projetos multinacionais preparados pela Secretaria-Geral e de 50 projetos apresentados pelos governos dos Estados-Membros; a medidas para ampliação dos recursos internacionais dedicados à educação na América Latina; à ampliação dos programas de bolsas, empréstimos a estudantes e intercâmbio de professores, patrocinados pela OEA; e a medidas e processos para a adaptação do funcionamento do Conselho Interamericano Cultural ao espírito do Protocolo de Reforma da Carta da Organização.

Para execução das propostas a Comissão propôs o encaminhamento das seguintes sugestões ao Encontro de Maracay que procuramos resumir: supervisão do Programa Regional de Desenvolvimento pelo Conselho Interamericano Cultural; criação de uma comissão especial (executiva) para coordenar o programa; criação de uma secretaria integrada pela secretaria executiva do CIC para atender os dois programas; criação do cargo de diretor para cada programa para responsabilizar-se pela execução das atividades e projetos aprovado pelo Conselho; e a criação de um fundo especial que seria formado pelas contribuições dos Estados-Membros e de outras instituições.

Os projetos multinacionais preparados pela Secretaria-Geral de acordo com os temas sugeridos pela Segunda Reunião Extraordinária do CIC referem-se a:

- experimentação e inovação educacionais;

- ao aperfeiçoamento de pessoal especializado em educação;
- ao estabelecimento de um programa multinacional de televisão educativa;
- à harmonização dos programas nacionais de estudo com as metas da integração latino-americana;
- à organização de programas regionais de professores voluntários; e ao
- intercâmbio de professores

Por outro lado, os projetos nacionais apresentados pelos Estados-Membros referem-se a:

- aperfeiçoamento de pessoal especializado;
- planejamento da educação;
- televisão educativa;
- material educativo e livros de estudo;
- educação comparada;
- ensino programado e,
- integração educacional e cultura

Estes dados foram reorganizados a partir das informações contidas na Revista Crônica da OEA, V. III, n.4, de fevereiro de 1968.

Na Quinta Reunião do Conselho Interamericano Cultural, realizado em Maracay, Estado de Aragua, Venezuela, de 15 a 22 de fevereiro de 1968, as propostas e projetos 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. Para facilitar a identificação das comissões fragmentamos o

texto sem alterar o sentido e a ordem lógica da publicação da Revista A Crônica da OEA, V.III.N.5 de abril de 1968, p.5.

Primeira Comissão – Estrutura Orgânica

Examinou principalmente o mecanismo de funcionamento, as finanças e os aspectos relacionados com a organização dos programas regionais.

Segunda Comissão – Educação

Estudou o resto do relatório e das recomendações da Comissão de Educação Ad Hoc, os projetos multinacionais preparados pela Secretaria-Geral e os projetos apresentados pelos Estados-membros.

Terceira Comissão – Ciência e Tecnologia

Debateu o Projeto de Programa Regional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico apresentado pelo Grupo de Peritos em Ciência e Tecnologia, no que se refere às atividades e normas do programa.

Quarta Comissão – Cultura

Estudou os relatórios apresentados pelo Comitê de Ação Cultural e pela Secretaria Geral e os projetos nacionais correspondentes à sua esfera de ação. Estudou também o lugar que deveriam ocupar as atividades culturais na estrutura dos programas regionais e submeteu seus pontos de vista à Primeira Comissão.

Os estudos empreendidos pelas Comissões resultaram na aprovação de 33 resoluções. A primeira, e mais importante, denominada “Resolução de Maracay”, CIC – 1/68, foi aprovado o Regime Orgânico do Conselho Cultural Interamericano e de seus Programas Regionais. Para se Ter uma idéia “física” da Resolução, a sua transcrição na Revista A Crônica da OEA, Volume III, Número 5 de abril de 1968, na sessão de documentos, abrange 12 páginas. O texto está estruturado em três partes a saber: os “Considerando” nas quais faz, entre outras, referências aos principais eventos que desencadearam esse processo; o Encontro dos Chefes de Estado em

Punta del Este, que produziu a Declaração dos Presidentes; a Reunião de Buenos Aires no qual foi concluída a reforma da Carta da OEA, cujo documento ficou conhecido como “Protocolo de Buenos Aires: e, a Segunda Reunião Extraordinária realizada em Whashington que criou a Comissão ad hoc e constituiu o Grupo de Personalidades de alto nível em Ciência e Tecnologia. A Segunda parte é uma declaração constituída de três itens abaixo transcritos:

1. *Sua convicção de que o objetivo histórico da integração da criação do Mercado Comum Latino-Americano, acordada pelos Presidentes das Repúblicas da América Latina, deve ser expresso mais amplamente no campo da educação, da ciência e da cultura e deve ser complementado com o processo de integração no campo econômico;*
2. *Sua certeza de que, para tal efeito, um dos passos mais importantes dados na Quinta Reunião do Conselho Cultural Interamericano é o estabelecimento de um Programa Regional de Desenvolvimento Educacional e de um Programa Regional de Ciência e Tecnologia, que converterão em realidade muitas urgentes aspirações e direitos dos nossos povos;*
3. *Sua confiança em que, dentro dêsse espírito, essas realizações constituem um avanço de um processo de integração cuja etapa de amadurecimento deverá ser a constituição de uma comunidade latino-americana da educação, da ciência e da cultura, respeitada a personalidade educacional e cultural dos povos. (Ibidem .p.24).*

A terceira parte, ou a Resolução propriamente dita, subdivide-se em oito parte ou seções e se encerra com as disposições transitórias.

Em síntese, a Resolução CIC – 1/68 aprova, entre outras coisas, a criação dos Programas Regionais, a criação de uma Comissão Executiva, a criação dos Comitês Interamericanos e a criação de um Fundo Especial do Conselho Cultural Interamericano para atender a

manutenção dos Programas Regionais. Transcrevemos aqui apenas os objetivos do Programa Regional de Educação e as funções da Comissão Executiva e dos Comitês.

4. O Programa Regional de Desenvolvimento Educacional terá os seguintes objetivos:

- a) estimular e complementar os esforços nacionais a fim de elevar a qualidade da educação e acelerar o processo de expansão dos sistemas educacionais, em todos os níveis, melhorar a administração e planejamentoda educação e ajustar mais adequadamente os sistemas educacionais às exigências do desenvolvimento econômico, social e cultural;*
- b) promover as pesquisas e a incorporação de métodos modernos na educação e nos setores afins;*
- c) impulsionar a cooperação interamericana, em matéria educacional, de acôrdo com as normas da Carta da Organização dos Estados Americanos e os mandatos relativos à educação constantes da Declaração dos Presidentes da América;*
- d) 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 dos povos. (Ibidem. p.25).*

III – Comissão Executiva

10. Fica criada uma Comissão Executiva do Conselho Cultural Interamericano, a qual desempenhará as seguintes funções: (das 14 funções estabelecidas selecionamos as mais abrangentes e importantes).

- a) promover o desenvolvimento dos aspectos educacionais, científicos, tecnológicos e culturais, de conformidade com o estabelecido na Carta da Organização e na Declaração dos Presidentes da América e dentro do espírito do Protocolo de Buenos Aires;

- b) impulsionar, orientar e coordenar os Programas Regionais de desenvolvimento Educacional e de desenvolvimento Científico e Tecnológico e informar periodicamente o Conselho Cultural Interamericano sobre seu andamento e resultados;
- c) coordenar e orientar as demais atividades e programas do Conselho Cultural Interamericano;

VI. Comitês Interamericanos

15. No âmbito do Conselho Cultural Interamericano e em conformidade com as funções atribuídas à Comissão Executiva, ficam criados um Comitê Interamericano de Educação e um de Ciência e Tecnologia.

Os Comitês Interamericanos formularão e conduzirão os programas regionais e facilitarão a execução e avaliação dos mesmos.

Cada Comitê, além disso, deverá:

- a) para serem incluídos no programa respectivo e propor as prioridades correspondentes;*
 - b) examinar o respectivo projeto de orçamento-programa anual e submeter à Comissão Executiva suas conclusões e recomendações;*
 - c) orientar tecnicamente o Programa, de acordo com a política geral e as normas que forem estabelecidas pelo Conselho e sua Comissão Executiva;*
 - d) examinar e avaliar periodicamente as atividades do Programa e a eficácia de sua execução e fazer as recomendações que considerar convenientes.*
- (Ibidem.p.29)*

É importante salientar que nas disposições Transitórias no item 9 é dado um novo prazo, até 15 de abril, para os países que até então não haviam apresentado projetos. Pode-se desta forma entender a declaração do primeiro coordenador do Curso criado na UFSM, Prof. Milo Aita, quando diz que antes do Projeto foi aprovado, primeiramente, uma Carta de Intenção, razão pela qual consta na parte superior do Projeto de Ensino Superior a seguinte referência:

“Reformulado pela Universidade Federal de Santa Maria de acordo com a Resolução CIC – 9/68”.

A Comissão Executiva constituída, por sua vez, realizou duas reuniões de caráter organizacional e operacional, a primeira em novembro de 68 e segunda em abril de 69, essenciais a realização dos projetos aprovados na reunião de Maracay.

O Presidente do Conselho Interamericano, senhor Tarso Dutra, na época, Ministro da Educação do Brasil, quando da instalação da Comissão Executiva, na primeira reunião realizada entre 11 e 22 de novembro de 68, em Washington, resumia o momento na forma que segue;

Lhegamos por fin al gran momento esperado por todos en que solenemente institucionalizamos la estructura orgánica instituida en Maracay y proclamamos estar dispuestos a llevar a cabo las urgentes e inestimables tareas que nos fueron encomendadas por los Presidentes de América en la memorable Reunión de Punta del Este celebrada en abril de 1967. Desde entonces se há recorrido un largo camino en busca de fórmulas que respondiesen de manera amplia y objetiva al llamamiento de nuestros pueblos en pro de su desarrollo. Nos inspiramos en varios y notables antecedentes, entre otros la Carta de Punta del Este con su Plan Decenal de Educación, en las sabias disposiciones del Protocolo de Buenos Aires y en las normas sobre educación, ciencia y cultura (Cecic, 1969, p.187).

Nesta reunião foram eleitos os membros dos Comitês Interamericanos, assim como solenemente instalados. Durante as sessões foram examinados e aprovados os relatórios produzidos pelos Comitês resultantes das reuniões específicas dos dias 12 e 16 de novembro. Foi aprovado também o programa-orçamento do Fundo

Especial Multilateral do CIC num total de US\$ 7.653.554 para cobrir as despesas até 30 de junho de 1969. Ao Programa Regional de Desenvolvimento Educacional foi previsto um montante de US\$ 2.520.449 (A Crônica da OEA, V.IV,N.2 – agosto-dezembro de 1968, p.14 e15).

No “ Informe Final de la Primera Reunión”, impresso em 1969 pela Secretaria Geral da OEA, no Capítulo I da Terceira Parte do documento, na página 33 e seguintes a primeira área do Programa Regional de Desenvolvimento Educacional, denominada de A – 1 Proyecto Multinacional de Perfeccionamento de Personal Especializado en Educación, estabelece os objetivos, indica as instituições responsáveis pelos projetos, as atividades e metas e orçamento proposto.

I. Objetivos

1. Promover la formación y el perfeccionamiento de personal especializado en educación

2. Colaborar en los esfuerzos nacionales que se realicen para la formación y el perfeccionamiento del personal que requieran los sistemas educativos y especialmente com aquellos destinados a la creación o ampliación de cursos de especialización a nivel postgrado, en las facultades o escuelas universitarias de educación.

Entre as sete instituições indicadas duas eram brasileiras: O Centro Regional de Pesquisas Educacionais, Dr. Queiros 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:

B. Universidad Federal de Santa Maria, en 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.

A Segunda Reunião da Comissão Executiva do Conselho Interamericano Cultural – CECIC – realizada em Washington de 22 a 29 de abril de 1969 teve um caráter nitidamente técnico uma vez que tratou dos “ Criterios y Procedimientos para la Operación de los Programas Regionales de Desarrollo Educativo y de Desarrollo Científico y Tecnológico.

Neste documento, CECIC/36 em espanhol Ver. 26/04/1969 constituído de cinco partes e dois anexos, recupera-se nas considerações gerais alguns conceitos básicos assim como a política geral para o desenvolvimento dos Programas Regionais e as funções da Comissão Executiva e dos Comitês Interamericanos de Educação e Ciência e Tecnologia. Na IV parte, os Planos de Operações são justificados como “ complemento de los convenios celebrados con las instituciones y registran los tipos, magnitud e calendario de las actividades que se deben realizar de acuerdo con el programa-presupuesto. O Plano, dividido trimestralmente, supões 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.

Os Planos Operacionais se por um lado facilitaram o planejamento das atividades, por outro lado, criaram um problema em função da diferença de periodicidade entre o Brasil e os EUA, onde está sediada a OEA. Assim enquanto os Planos Operacionais na

UFSM obedeciam a periodicidade americana, o Planos de Curso obedeciam a periodicidade brasileira gerando alguns problemas de ordem financeira e na organização dos relatórios. Para ilustrar tomemos com referência o primeiro ano do curso realizado em 1970. Os Planos operacionais que abrangem o ano são: 1969-1970 e 1970 – 1971 enquanto que o Relatório na UFSM se refere as atividades realizadas no ano de 1970. Não poderia ser de outra maneira uma vez que as atividades educacionais no Brasil funcionam basicamente de março a dezembro. Segundo o Prof. Milo Aita, primeiro Coordenador do Curso esse problema foi objeto de controvérsias uma vez que a OEA queria que o Curso funcionasse de acordo com a periodicidade da norte-americana em função dos problemas orçamentários mas isso dificultaria a participação de brasileiros assim como o Curso funcionaria na contra-mão do ano letivo brasileiro.

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

jornais, boletins, revistas ou em capítulos de livros. Trabalhos mais exaustivos são mais raros, como os encontrados em relatórios de pesquisa, teses ou livros.

Mesmo que faça parte da rotina do pesquisador refazer caminhos e reinterpretar documentos e textos, a existência de estudos exaustivos e sistemáticos, certamente, economizaria tempo e facilitaria estudos mais aprofundados da Pós-Graduação no Brasil.

Na revisão desses trabalhos percebemos que, do conjunto da documentação abrangida, o Parecer 977/65 aparece como um divisor de águas em que o período anterior a 65 é visto como assistemático, incipiente, 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 menosprezá-lo de tal maneira que os comentários são rápidos e repetitivos sem uma avaliação mais aprofundada. Em consequência disso a maior parte da literatura se atém ao período posterior.

Esse procedimento, entendemos, 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 de 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 se utilizar da expressão abaixo transcrita;

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 da 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 obvio 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 um 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 de pesquisadores e de docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos equivalentes aos “master 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 concordar, parcialmente, como 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 instituiu 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.

É óbvio que isso não aconteceu de imediato, até porque naquela época, a própria Universidade era recente no Brasil. Basta lembrar que até 1930 o Brasil possuía apenas duas instituições, a Universidade do Rio de Janeiro fundada em 1920 e a Universidade de Minas Gerais em 1928. Havia, por outro lado, uma experiência com instituições isoladas de ensino superior desde o início do século XIX que culminou com 86 instituições ao final da Velha República que não poderia ser ignorada e muito menos menosprezada pelo fato de não serem universidades. Anísio Teixeira (1968) ex-aluno dessas instituições e um dos maiores educadores brasileiros assim se refere sobre a questão:

O Brasil somente conheceu ensino superior em escolas isoladas; não teve universidade; mas o espírito, o estilo, a atmosfera, a missão de universidade, com seus característicos passados e presentes, teve-a integralmente

A ausência de universidades era, porém, lembrada como sinônimo de atraso e humilhação para o Brasil se comparado com os demais países da América Latina que, em conjunto, já haviam criado mais de 50 instituições desde o século XVI até o século XIX. Na verdade a ausência de universidades no Brasil não se explica simplesmente como decorrência da colonização portuguesa ou do próprio atraso, mas do confronto de concepções sobre a importância ou não de sua criação. Inúmeros projetos de universidade foram discutidos no século XIX e durante a velha República e a resistência não era de um todo improcedente pelo menos no que se referia a universidade medieval conforme a fala do Conselheiro Almeida resgatada por Anísio Teixeira (1968):

Vim a encontrar no Congresso de Educação que se realizou no Brasil, em 1882, presidido pelo Conde D Eu, ao qual o Imperador deu extraordinária importância, um discurso em que um dos Conselheiros – o Conselheiro Almeida – faz uma longa catilinária contra a universidade. Toda sua argumentação gira em torno da universidade medieval. Alega que “a universidade é uma coisa obsoleta e o Brasil, como País novo, não pode querer voltar atrás para constituir a universidade; deve manter suas escolas especiais, porque o ensino tem de entrar em fase de especialização profunda; a velha universidade não pode ser restabelecida”. Ora, isto, em 1882, representava, dentro da atmosfera daquela época, certa visão não de todo despida de lucidez. Efetivamente, a universidade antiga era impossível de ser restaurada. Quanto a universidade nova, o que estranho é que ele não tenha conhecido

completamente a transformação sofrida pela universidade alemã. Mas, quanto as demais universidades, estava com plena razão. A universidade se achava em período de decadência; não estava em condições de enfrentar os problemas modernos da ciência, da pesquisa e da transformação social. De sorte que não foi apenas, a meu ver, a consciência conservadora que se opôs à universidade; parece Ter havido da parte dos governos brasileiros um particular e constante propósito de resistir a certos desenvolvimentos puramente ornamentais da educação (Teixeira, 1968, p. 26).

Faço este parêntese porque, na literatura brasileira, tem sido lugar comum o menosprezo ou a indiferença para com as instituições isoladas de ensino superior como se fossem, devido a sua natureza, sinônimo de precariedade ou de baixa qualidade de ensino. Da mesma forma como se critica a constituição da primeira universidade brasileira como junção de faculdades isoladas sem examinar as próprias instituições que a constituíram, como se não merecessem qualquer tipo de consideração.

Retornando à época da Reforma Francisco Campos, tínhamos, então, 2 universidades além das 86 instituições isoladas de ensino superior, quando o Decreto 1891/31 da referida reforma, instituiu a universidade brasileira propriamente dita, superando o caráter profissionalizante que herdara. Por meio desse decreto diz Tobias:

começou a existir, pelo menos teórica e legalmente , algo da Universidade brasileira. De agora em diante, já não se fala só em várias Faculdades para a existência de uma Universidade; segundo a conceituação de Universidade de Francisco Campos, para a existência de qualquer universidade, seriam necessárias, pelo menos três Faculdades, entre as mesmas incluídas as de Direito, de Medicina e de Engenharia, ou, ao invés de

uma delas, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que, “pela alta função que exerceria na vida cultural, é que dá, de modo mais acentuado, ao conjunto dos Institutos reunidos em Universidade, o caráter propriamente universitário, permitindo que a vida universitária transcendesse os limites do interesse puramente profissional, abrangendo, em todos os seus aspectos, os altos e autênticos valores da cultura, que à Universidade conferem o caráter e o atributo que a definem e a individualizam (Tobias, 1973, p. 234).

Com essa nova concepção de universidade foi fundada a USP, por exemplo, mas isso não impediu que novas universidades se constituíssem a partir de aglomerados de faculdades.

A nova realidade passou a ser a expansão gradativa das universidades e a continuação acelerada das faculdades isoladas. Ainda na década de 30, além da USP. Foi criada a Universidade de Porto Alegre, em 1934, e reformada a Universidade do Rio de Janeiro em 1937 para servir de modelo as novas universidades que viessem a ser criadas. Na década de 40 foram criadas 5 universidades públicas e 3 particulares já na década de 50 houve uma inversão, foram criadas 8 universidades particulares e 3 públicas. As instituições isoladas, por sua vez, tiveram um surto impressionante, só no período de 30 a 45, foram criadas 95 instituições, mais do que no Império e a Velha República juntos. E, até o final da década de 50 foram criadas mais 223 instituições, somando um total de 404 instituições.

É neste processo de expansão de universidades e das instituições isoladas, que, na ausência de uma regulamentação mais precisa, vão sendo criados cursos de pós-graduação conforme se refere Maciel (1966).

O desenvolvimento dos estudos de nível superior no Brasil está propiciando o florescimento, espontâneo e não sistematizado, de cursos de características variadas, aos quais se vem atribuindo a designação genérica de “Cursos de Pós-Graduação”. Correspondentes a necessidades imediatas distintas, tais cursos divergem acentuadamente nos propósitos, na estrutura, na duração, nas exigências de ingresso e de habilitação, e em muitos outros aspectos. (Maciel, 1966, p. 91)

Embora o autor não precise uma data, um ano, ou uma década, mas certamente o é antes de 65, a descrição corresponde a forma como o fenômeno da pós-graduação se desenvolvia no ensino superior brasileiro.

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 (1997:35) por sua vez, afirma que é 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 entretanto 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 países subdesenvolvidos. Desse acordo, no que diz respeito a assistência técnica, resultaram vários convênios com escolas e universidades em consequência 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.

Com isso, diz Niskier, o MEC passou a preocupar-se com o aperfeiçoamento do profissional de nível superior através da concessão de bolsas de estudo e do auxílio às faculdades nos programas de pós-graduação (Niskier, 1989, p. 401).

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.

Goes observa que, além dos financiamentos 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 qualificado, trabalhando em*

tempo integral e tendo programas de pesquisa em desenvolvimento” (Goes, 1972, p. 225).

Além das Universidades, principalmente a USP e a UFRJ devem ser registradas aqui as fundações e institutos voltados para a pesquisa ou em função dela como:

- a) Fundação Getúlio Vargas criada em 1944 para a formação, especialização e aperfeiçoamento de pessoal para funções administrativas e pesquisa sócio-econômica;
- b) Escola Nacional de Ciências Estatísticas do IBGE, fundada em 1952 cuja finalidade era ministrar o ensino estatístico em diferentes níveis: o de Formação - nível universitário com duração de 4 anos, o Técnico – ensino médio com duração de 3 anos e o Livre – para formação e aperfeiçoamento de funcionários dos sistema estatístico brasileiro, com duração de um ano além de cursos de Pós-Graduação e cursos intensivos especiais para funcionários do IBGE.
- c) ITA – Instituto Técnico da Aeronáutica – concebido no plano de criação do Centro Técnico da Aeronáutica pelo Brigadeiro Casimiro Montenegro Filho, da FAB, e pelo professor Richard H. Smith, do Massachusetts Institute of Technology dos Estados Unidos. O ITA começou a funcionar em 1947 mas sua ativação completa se deu a partir de 1952. As inovações introduzidas pelo Instituto foram, segundo Cunha (1982:154), resumidamente: ausência de cátedras vitalícias; carreira estruturada com base no desempenho; organização departamental; dedicação

exclusiva ao ensino e a pesquisa; disponibilidade dos professores aos alunos inclusive fora do período de aulas; flexibilidade curricular; divisão das séries (cinco) em duas partes: fundamental, com duração de dois anos e profissionalizante com duração de três anos; estímulo ao autogoverno e da disciplina; estímulo a pesquisa e pós-graduação visando a formação de docentes e pesquisadores.

- d) Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação – IBBD – órgão oficial criado pelo Decreto 35.124 de 27 de fevereiro de 1954 pelo Conselho Nacional de Pesquisas, por sugestão da UNESCO e com a colaboração da Fundação Getúlio Vargas e do DASP, é o centro nacional de documentação e informação para a ciência e tecnologia. Na mesma linha de orientação CNPq foram criados os seguintes institutos: o Instituto de Energia Atômica, o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, o Instituto de Matemática Pura e Aplicada, e o Instituto de Pesquisas Rodoviárias.

A tese de Niskier de que a implantação da Pós-Graduação no Brasil se deu com a criação da CAPES é reforçada pelas observações que os especialistas faziam sobre a pós-graduação na década de 50 como se pode deduzir das transcrições abaixo:

Foi somente a partir de 1950 que começaram a aparecer cursos dessa natureza, obedecendo a padrões mais adequados (Goes, 1972, p. 224).

Além de programas de mestrado e doutorado, realizam-se desde a década de cinquenta numerosas iniciativas de treinamento em nível de pós-graduação, na forma de cursos de especialização e aperfeiçoamento, certamente com níveis de exigências superiores aos de muitos de

seus atuais equivalentes (Brandão, 1976, p.381 in Bertoso, 1987, p. 34).

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. Esse movimento se expressa nas determinações legais como na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e nas experiências diferenciadas de ensino de pós-graduação de influência européia como na USP ou da crescente influência americana como na UFRJ, na Escola de Agronomia de Viçosa e no já citado Instituto Técnico da Aeronáutica e, a experiência brasileira na Universidade de Brasília.

A LDB, apesar de defasada pelos treze anos de discussão e mutilada na sua origem em consequência dos conflitos entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado, trouxe um avanço em relação a legislação anterior, no que diz respeito a pós-graduação, uma vez que, a distingue dos cursos de aperfeiçoamento e especialização. Fica claro no caput do art. 69 a intenção do legislador ao estabelecer a exigência de conclusão do curso de graduação e a obtenção do respectivo diploma.

Art. 69 Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;*
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;*

c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

Apesar desta diferenciação dos cursos não há uma definição dos mesmos nem referência a uma possível regulamentação. Não se tem conhecimento se foi uma omissão da época ou uma intenção de preservar as diferenças que caracterizavam os cursos relegando, portanto, aos estatutos e regimentos o caráter regulamentador, preservando desta forma a autonomia das instituições de ensino superior ou institutos de pesquisa.

No que diz respeito as experiências de pós-graduação a influência americana já predominava sobre o modelo europeu, apesar da excelência do doutorado da USP, como se percebe de forma mais enfática na UFRJ a qual passamos agora examinar.

Chagas Filho, professor da Faculdade de Medicina na UFRJ, em texto publicado em 1972, atribui a experiência ali iniciada, as origens do que veio a ser chamado de pós-graduação *sensu stricto*.

Foi sem dúvida a iniciativa tomada pela Universidade do Brasil que deu início à implantação do sistema, o qual posteriormente veio a se configurar na chamada modalidade *sensu stricto* (Chagas, 1972, p. 241).

Relatando a conversa com o Diretor da Fundação Ford na qual em resposta a pergunta sobre; "Qual o passo que deveria ser tomado para melhor desenvolvimento da pesquisa em nosso meio?", teriam admitido que "*fosse o da criação da pós-graduação em moldes de Graduate Scholl como nas universidades americanas (Ibidem p.241)*. Posteriormente foram estabelecidos os primeiros cursos de pós-

graduação na nova modalidade assim como foi criada, pela Universidade, a “Comissão de Pós-Graduação”.

Antônio Paes de Carvalho, Sub-Reitor de Ensino para Graduados e Pesquisa da UFRJ reafirma a mesma tese como podemos ver:

A pós-graduação *stricto-sensu* brasileira teve na UFRJ o seu berço e campo inicial de experiências. Originou-se ela de uma cristalização de anseios do corpo docente, catalisada pela colaboração da Fundação Ford e Universidades Americanas. A sua orientação firmou-se em esquemas do tipo Mestrado e Doutorado adaptados as nossas condições. ... Os anos seguintes testemunharam apreciável expansão e reorganização dos programas de Mestrado e Doutorado da UFRJ. Reconhecimento oficial da validade desta orientação apareceu em 1965, no magistral Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, que, juntamente com o Parecer 77/69, consagrou o modelo de pós-graduação aperfeiçoado na UFRJ (Carvalho, 1972, p.281).

A posição dos autores acima citados demonstra não só a consagração do modelo americano de pós-graduação na UFRJ mas também a sua repercussão posterior sobre o modelo adotado a nível nacional a partir de 1965, evidentemente, facilitado não só pela influência já marcante, mas sobretudo pelo alinhamento do Brasil aos EUA após a Revolução de 1964.

A preocupação com a pós-graduação estava presente também na Universidade de Brasília que emergia como um modelo de universidade propriamente dita, superando os aglomerados de faculdades ainda em voga. Projeto Nacional da Intelectualidade Brasileira como diz o subtítulo do artigo de Heron de Alencar;

A Universidade de Brasília, diz Alencar, é o resultado de uma consciência crítica dos mais autênticos intelectuais brasileiros. Não foi imposta à realidade nem tampouco nasceu de um desejo alienado de nivelção cultural e científica com Universidades dos países chamados desenvolvidos. Pelo contrário, seu projeto transformado em lei pelo Congresso Nacional (Lei 3.998, aprovada pelo Presidente da República a 15 de dezembro de 1961) foi fruto da convergência de experiências de um grande número de intelectuais brasileiros, cada um deles projetando seu setor através de uma vivência pessoal e muitas vezes dramática da realidade brasileira. (Alencar, 1978, p. 272,273).

É dispensável comentar os percalços sofridos pela UNB em decorrência da citada Revolução portanto nos ateremos a especificidade já mencionada. No texto de Alencar, apêndice do livro *Universidade Necessária* de Darci Ribeiro, a pós-graduação aparece, na análise do seu Estatuto, nos objetivos, nas atribuições dos institutos, nas questões de carreira, nas comissões permanentes.

Nos objetivos: Art. 2

preparar profissionais de nível superior e especialistas altamente qualificados em todos os campos de conhecimento, capazes de promover o progresso social mediante a aplicação dos recursos da ciência e da técnica;

congregar cientistas, intelectuais e artistas, assegurando-lhes os necessários meios materiais e as indispensáveis condições de independência para que se entreguem à ampliação do conhecimento, ao enriquecimento da cultura, ao cultivo das artes e à sua aplicação a serviço do homem;

colaborar com estudos sistemáticos e pesquisas originais, para melhor e mais completo conhecimento da realidade brasileira;

Nas atribuições dos Institutos:

Art. 9

IV – programas de estudo de mestría e doutorado.

Nas questões de Carreira:

Às congregações de Carreira cabe: a) fixar e modificar o curriculum da respectiva carreira, assim como o plano de estudos, de treinamento técnico, profissional ou acadêmico, para graduação ou pós-graduação ou para obtenção de títulos e graus ou de certificados em cursos parcelados, de seqüência ou de especialização e aperfeiçoamento; b) eleger, entre seus membros docentes, os Decanos de estudos graduados e pós-graduados;.....

Nas Comissões Permanentes: (designadas pelo Conselho Universitário)

b) Mestría e Doutorado

Pode-se deduzir em consequência do exposto que as questões da pós-graduação avançavam em frentes paralelas segundo os modelos em voga: europeu ou americano. A UNB, apesar da defesa do caráter “brasileiro” do projeto a influência americana era visível como se refere Cunha, 1979, MEC/DAU/CAPES, p.9 e 10.

Até 1964, havia dois paradigmas que orientavam a pós-graduação 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 os de agronomia e sociologia rural de Viçosa, os do Instituto Tecnológico de Aeronáutica e o de engenharia química da UFRJ.

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

revelaram a presença de 286 cursos de aperfeiçoamento e especialização e 96 cursos de pós-graduação, propriamente dita, dos quais 22 eram de doutorado, 67 de mestrado e 7 de características que não se enquadravam nos critérios estabelecidos para a 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. 91).

Caberia aqui especular sobre que resultados poderiam advir se a pesquisa fosse feita com os critérios do modelo europeu praticado na USP. Independente dos resultados o que queremos dizer é que os critérios são sempre arbitrários no ato de incluir ou excluir conforme a forma ou modelo que foram construídos. O problema é o que o ato de exclusão determinado pelo critério leva a uma radicalidade maior que é 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 justifica nem o arbítrio e muito menos o autoritarismo, podemos ter saído perdendo sem saber.

Por outro lado, podemos compreender, agora, a solicitação do Ministro da Educação ao CFE quando se refere “a necessidade de implantar e desenvolver o regime de pós-graduação em nosso ensino superior”, ao ignorar a trajetória da pós-graduação desde 30 até 65

assim como os cursos detectados pela própria CAPES, e, principalmente, ao indicar o modelo americano como referência.

4.2. A Política de Pós-Graduação de 1965 a 1977

O período de 65/67 que passamos agora descrever e analisar é marcado pelas diretrizes políticas e educacionais emanadas do governo autoritário instalado em 31 de março de 1964.

Alinhado ideológica e politicamente aos EUA, o novo governo recebe, dele, apoio e orientação técnica para as suas ações.

No que diz respeito a educação o Plano Decenal da Aliança para o Progresso, proposto pelo presidente Kennedy e aprovado pela OEA em Punta del este em 1961 passou a ser a referência externa dominante, principalmente após as recomendações de 1963. Nesse encontro, foram avaliadas os primeiros anos do Plano cujas constatações mais relevantes foram sobre as dificuldades de implantação das metas em decorrência da instabilidade política da maioria dos governos latino-americanos, falta de informações estatísticas adequadas e respaldo legal o que inviabilizou a elaboração dos planos recomendados pela OEA. Tratava-se, na verdade, da resistência dos governos da época, ainda sob influência da ideologia nacional desenvolvimentista, que primavam pela suas autonomias evitando, portanto as recomendações de vinculação entre planos de desenvolvimento e planos educacionais interpretados como atrelamento do sistema educacional ao sistema econômico. Como a questão foi interpretada, convenientemente, como decorrente de dificuldades operacionais ou técnicas as novas recomendações foram no sentido de buscar ajuda de pessoal especializado.

Não havendo mais resistência ideológica da parte do novo governo brasileiro, pelo contrário, adesão total e acrítica, o recurso à ajuda externa foi imediata, porém, a princípio, sigilosa. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram assinados e reformulados em torno de doze acordos que ficaram famosos pela denominação de Acordos MEC/USAID.

Os protestos dos estudantes e professores que atingiram seu auge em 1968 agitando as principais cidades do país foram violentamente reprimidos pela forças policiais e pelos instrumentos jurídicos criados pela ditadura, os famigerados atos institucionais e decretos. Amordaçados e reprimidos, muitos estudantes, professores, militares e outros passaram a constituir grupos de resistência na clandestinidade que desembocou no chamado "terrorismo" desencadeado pela guerrilha urbana cujas atividades só cessaram em 1973 quando a maioria dos grupos já tinham sido desmantelados ou dizimados pelos militares.

A educação brasileira, portanto, entre 1964 e 1971 foi reformulada a partir das concepções americanas de educação, inclusive com participação, em alguns casos, majoritária dos técnicos americanos. As reformulações se deram em todos os níveis na ordem inversa, isto é, começou na Pós-Graduação com o Parecer 977/65, a seguir na Graduação com a Lei 5540/68 da Reforma Universitária e no Primeiro e Segundo Grau com a Lei 5692/71.

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, conforme observa Maciel, 1967, p.92:

O “Programa de ação econômica do Governo” para os anos de 1964 – 1966, editado pelo Ministério de Planejamento e Coordenação Econômica, ao fixar a meta de 180.000 matrículas novas, nos cursos superiores, até 1970, e admitindo a razão de 1 professor para cada 10 alunos, estabelece os seguintes números de novos professores, a serem formados nos anos correspondentes: 3900; e 1970 – 4500 num total de 18000 novos professores até 1970. ... Será forçoso recorrer aos cursos de pós-graduação, como o instrumento capaz de institucionalizar, ordenar e acelerar a formação de professores, reduzindo a um mínimo os riscos da instauração do sistema de cursos pós-graduados:

- 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa de nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
- 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;
- 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores

Para atingir esses propósitos o relator elabora um sólido documento dividido em 7 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.

A lógica do texto se orienta em torno de duas constatações a serem analisadas e superadas a partir da fundamentação teórica e da proposta do relator. A primeira constatação consta do prólogo p. 470;

o exame dos estatutos e regimentos nos tem mostrado que, de modo geral, falta às escolas uma concepção exata da natureza e fins da pós-graduação, confundindo-se freqüentemente seus cursos com os de simples especialização.

A segunda consta da segunda parte referente a “Necessidade da Pós-Graduação” p.472;

No que concerne à universidade brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem. Permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há ser feito em universidades estrangeiras.

A fundamentação teórica começa pela recuperação das origens da pós-graduação remetendo-se, inicialmente, a “origem próxima”, atribuída a própria estrutura da universidade norte-americana, mas reconhecendo, entretanto, uma influência mais remota sobre o desenvolvimento da pós-graduação nos EUA, de origem germânica conforme transcrevemos abaixo.

a Universidade acha-se dividida em dois grandes planos que se superpõem hierarquicamente: o

undergraduate e o graduate. No primeiro encontram-se os cursos ministrados no college conduzindo ao B.^a e ao B. Sc. E o segundo abrange os cursos pós-graduados, principalmente aqueles que correspondem a estudos avançados das matérias do college visando os graus de Mestre e Doutor.(p.470).

Quando o relator se refere a influência germânica ele não explica o que acontecia com a universidade alemã mas a importância que ela teve sobre as grandes transformações pelas quais passava a universidade americana nas três últimas décadas do século XIX. Entendemos ser importante explicitar o que provavelmente para o autor foi dado por implícito. Essa influência pode ser compreendida, principalmente, a partir da fundação da Universidade de Berlim em 1809, por Humbolt que defendia a associação entre ensino e pesquisa e a superioridade da Universidade sobre os liceus e escolas técnicas. "A Universidade se situava acima da escola e devia oferecer a especialização em todos os ramos do saber" (ROSSATO,1998, p.85) . Desloca-se assim, o eixo central da Universidade, voltada para a formação profissional, para a formação do pesquisador. É sobre esta influência que se refere o relator.

É quando a universidade deixa de ser uma instituição apenas ensinante e formadora de profissionais, para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica. Na verdade, a pós-graduação adquire seu grande impulso com a fundação da Universidade Johns Hopkins em 1876, criada especialmente para desenvolver estudos pós-graduados e inspirada na idéia da creative scholarship, isto é, uma universidade destinada não somente à transmissão do saber já constituído, mas voltada para a elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa criadora. p.471

Essa influência se faz sentir na própria estrutura da universidade norte-americana cuja Graduate School é equivalente a Faculdade de Filosofia da Universidade alemã, assim como o título de Ph.D. , doutor em filosofia, ganhou foros de universalidade sendo conferido indistintamente tanto no setor das ciências como das artes. O que fica claro nesse processo a começar pela Universidade alemã e a se consolidar também na Universidade norte-americana é o progressivo distanciamento entre a graduação e a pós-graduação como podemos ver pela especificidade atribuída a área.

Inspirando-se nesta faculdade (faculdade de filosofia alemã) a Graduate School, isto é, o instituto que se encarrega dos cursos pos-graduados, será na universidade americana o lugar, por excelência, onde se faz a pesquisa científica, se promove a alta cultura, se forma o scholar, se treinam os docentes dos cursos universitários p.471

Na segunda parte do texto, “Necessidade da Pós-Graduação”, o relator reforça a argumentação histórica que poderíamos chamar de sócio-gnoseológica isto é, resultante da expansão do conhecimento na sociedade.

Independente dessas origens, o sistema de cursos pós-graduados, hoje se impõem, e se difunde em todos os países, como a consequência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, tornando impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação (Ibidem p.471).

Em consequência dessa realidade e da impossibilidade de aumentar a duração dos cursos de graduação ou multiplicá-los,

segundo o relator, “ *temos que recorrer necessariamente aos estudos pós-graduados, seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado*” (Ibidem, p.471).

Nessa ordem, ressalvados os riscos de diminuir a graduação mas protegendo os direitos daqueles que, ao contrário da maioria, não se contentam apenas com a graduação, aconselha, como decorrência do desenvolvimento do saber e das técnicas

introduzir na universidade uma espécie de diversificação vertical com escalonamento de níveis de estudos que vão desde o ciclo básico, a graduação, até a pós-graduação. Haveria desta forma uma infra-estrutura correspondente ao plano de ensino, cujo objetivo seria, de um lado a instrução científica e humanista para servir de base a qualquer ramo, e doutra parte teria por fim a formação profissional: e uma superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível (Ibidem. p.472).

Para corroborar sua argumentação, o relator recupera, sinteticamente, o modelo francês também escalonado em ciclos, cujo terceiro e último corresponde ao doutorado. De qualquer maneira a pós-graduação aparece como a cúpula dos estudos.

O seu objetivo imediato, diz o relator, é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação (Ibidem. p.472).

Extrapolando o limite da qualificação profissional o relator recorre ao exemplo da universidade de Princeton onde a função principal da pós-graduação “ é promover o contínuo amor ao saber”, ou como na interpretação do relator, a pós-graduação como lugar onde “ se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas de cultura universitária”. Mesmo que se possa deduzir desta argumentação uma distinção entre um conhecimento prático-profissional de um conhecimento puro ou, ainda, como era usual a distinção entre pesquisa pura e pesquisa aplicada, é difícil acreditar numa “gratuidade criadora” numa cultura predominantemente utilitarista.

Podemos considerar nesta argumentação o esforço do relator em demonstrar para a universidade brasileira a necessidade de superar, como já nos referimos, “ na crença simplista na formação simultânea do profissional comum, do cientista e do tecnólogo” . E, obviamente, como isso não é possível, continuamos dependendo da formação dos nossos quadros no estrangeiro. É nesse sentido que entende a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos de pós-graduação seja para a formação local de nossos quadros seja para atender a expansão da indústria brasileiro como das próprias universidades.

Em nosso entender, diz o relator, um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura (Ibidem. p.473).

Nesse sentido o relator defende o funcionamento regular de cursos de pós-graduação como condição para a formação do professor universitário uma vez que o sistema não dispõe de mecanismos para tal, ocasionando, com freqüência, a improvisação de professores.

Na terceira parte, "O Conceito de Pós-Graduação", é elaborada a partir de uma distinção entre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* que, apesar de terem em comum o fato de serem realizados após a graduação, não são necessariamente iguais, conforme as características que lhes são atribuídas;

LATO SENSU

- designa qualquer curso que segue a graduação
- tem objetivo técnico-profissional específico
- tendem a ser eventuais embora possam também ser regulares e permanentes
- concedem certificados

STRICTO SENSU

- designa cursos especiais que seguem a graduação (por oposição ao "qualquer")
- tem objetivos mais amplos e profundos de formação científica ou cultural
- são cursos regulares e permanentes fazendo parte do complexo universitário, necessários a realização dos fins da universidade
- conferem grau acadêmico

Estas distinções que sintetizamos levam o relator a conceituar a pós-graduação *sensu stricto* nos seguintes termos:

O ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico.

Definida a pós-graduação *stricto sensu* o relator parte para uma análise da pós-graduação norte-americana, uma vez que, nossa “experiência incipiente” na área, nos obriga a “recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema”. Na análise o relator descreve as diferentes formas de conceber os cursos de Mestrado e Doutorado nos EUA variando de universidade para universidade e até, de departamento para departamento.

Todavia, diz o relator, apesar da grande diversidade de métodos e requisitos é possível falar-se de uma sistemática comum. Característica fundamental da pós-graduação norte-americana é que o candidato ao mestrado e ao doutorado, além da tese, dissertação ou ensaio deverá seguir um certo número de cursos, participar de seminários e trabalhos de pesquisas e submeter-se a uma série de exames, incluindo-se as provas de língua estrangeira (Ibidem p.476).

Os elementos comuns são alinhavados na exposição de tal forma que preferimos resumi-los na seguinte seqüência:

- a representação da pós-graduação *stricto sensu* em dois níveis: mestrado e doutorado, hierarquizados mas autônomos;

- a duração dos cursos – teoricamente requer um ano para o mestrado e dois para o doutorado;
- rigorosa seletividade intelectual;
- constituição dos cursos de mestrado e doutorado em duas áreas: uma área de concentração (major) à escolha do candidato e matérias anexas (minor);
- atribuição de título de Ph D. ou Doutor após a defesa de uma tese e dissertação, memória, ensaio ou exames para o Mestrado;
- flexibilidade na escolha dos cursos ou disciplinas;
- predomínio do seminário como método de instrução;
- exames parciais e gerais incluindo língua estrangeira

Na Quinta e Sexta parte, respectivamente, “ A Pós-Graduação na Lei de Diretrizes e Bases “ e “ A Pós-Graduação e o Estatuto do Magistério”, o relator se aproveita da lacuna da Lei ao não especificar os tipos de pós-graduação, interpretando-a como similar ao *stricto sensu* anteriormente definido. Mesmo assim o relator não ignora o limite da Lei:

Mas, se o Conselho, interpretando a lei no uso de suas atribuições, pode definir oficialmente a pós-graduação, faltar-lhe-ia, por enquanto, competência, como já acentuamos de início, para fazer a regulamentação geral dos cursos pós-graduados. Somente cabe-lhe regulamentar o curso de pós-graduação capaz de assegurar privilégio para o exercício de profissão liberal, nos termos do art. 70. Isto significa que, no atual regime da Lei de Diretrizes e Bases, qualquer estabelecimento, universidade ou faculdade isolada, poderia instalar cursos de pós-graduação conferindo grau, na forma de definição proposta pelo Conselho,

mas sem depender, para isso, da autorização ou reconhecimento. Tal é a situação dos cursos pós-graduados na Lei de Diretrizes e Bases (Ibidem p.479).

A solução do problema vem com o Estatuto do Magistério – Lei 4.881-A que, conforme Maciel, 1967, p,94, instituiu o regime jurídico do pessoal docente de nível superior vinculado à administração federal, em seu artigo 25 determina:

Art. 25 – O Conselho Federal de Educação, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da data da publicação da presente Lei, conceituará os cursos de pós-graduação e fixará as respectivas características.

Com esses poderes atribuídos pela lei fica assegurado ao CFE “os poderes para submeter os cursos de pós-graduação a uma certa regulamentação”. Abrindo um parêntese, o que chama atenção é que o Estatuto do Magistério no qual o Parecer 977/65 se ampara foi aprovado três dias após a aprovação do próprio Parecer. Este datado de 3 de dezembro de 65 e o Estatuto de 6 do mesmo mês e ano. Mais irônico ainda é que o Estatuto dá um prazo de 60 dias para o que já foi aprovado três dias antes. Fechado o parêntese voltemos as preocupações do relator, que passam a ser com a forma de controle da observância das características fixadas, uma vez que ficaria a cargo das próprias instituições que, conforme já frisou, assegurada pela autonomia que lhes é inerente.

Preocupado com as conseqüências que poderiam advir caso isso acontecesse, o relator, para evitar que tais cursos sofram o mesmo descrédito pelo qual passavam os cursos de graduação, em decorrência de uma expansão descontrolada propõem o sistema de

reconhecimento, a semelhança do sistema de "accreditation" dos americanos

O reconhecimento ou qualquer outro meio de controle que venha disciplinar o processo de implantação dos cursos de pós-graduação, parece-nos de todo indispensável se considerarmos as condições de funcionamento de nossas escolas superiores. A ser criada indiscriminadamente, a pós-graduação, já de si precária, com o abastardamento inevitável dos graus de Mestre e Doutor (Ibidem p.479).

Em nome do possível aviltamento dos cursos de pós-graduação, a proposta do relator restringe a autonomia das instituições, uma vez que atribui ao CFE, através do sistema reconhecimento, o controle sobre os cursos de pós-graduação:

Por isso mesmo, se quisermos evitar que a pós-graduação brasileira – essencial à renovação de nossa universidade – seja aviltada em seu nascedouro, devemos estabelecer não somente princípios doutrinários mas critérios operacionais e normas que dirijam e controlem sua implantação e desenvolvimento. Daí a necessidade de que os cursos de pós-graduação sejam reconhecidos pelo Conselho (Ibidem p.479).

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 dos elementos comuns dos cursos norte-americanos, mas uma cópia mais pobre porque ignora a riqueza maior que caracteriza a cultura norte-americana; a pluralidade.

A uniformidade atingida a partir dos elementos comuns e o controle proposto pelo credenciamento via CFE transformaram-se numa camisa de força para as instituições 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 de carga máxima de trabalhos escolares não superior a 360 e 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;
- k) coordenação central da pós-graduação acadêmica ou de pesquisa;
- l) exigência de credenciamento do curso para que os diplomas possam produzir efeitos legais.

Talvez, subjacente a essa uniformidade e controle, estejam presentes não só os elementos autoritários do regime militar vigente na época mas também elementos inconscientes da cultura brasileira, não suficientemente investigados, que a fazem tão passiva e submissa.

Há, entretanto, quem perceba flexibilidade neste Parecer cujas distorções são atribuídas ao regime da época como Fávero, 1993,p.34:

A flexibilidade do Parecer 977/65, defendida por Newton Sucupira, foi tolhida desde o início, de um lado, pela prática do cumprimento exato da norma estabelecida; e, de outro, pelo clima de pouquíssimo debate no período, fruto do regime autoritário e do espírito de subserviência que penetrou fundo em todas as instituições brasileiras.

A minha divergência quanto a interpretação de Fávero é que a flexibilidade defendida pelo relator é interna, pedagógica por assim dizer, mas não estrutural, de tal maneira que o modelo se impôs uniformemente, eliminando a pluralidade de modelos que vinham se constituindo.

O problema, portanto, não é o fato de copiar um modelo, afinal o modelo europeu da USP era outra cópia, o problema maior é a desfiguração do modelo original, no seu espírito aberto e plural, e o

seu empobrecimento pela uniformidade e conseqüente fechamento.

‘O êxito que hoje lhe é atribuído merece outras análises, mais profundas, certamente, do que as ufanistas e simplistas que por aí circulam.

Se houvessem sido aperfeiçoados os modelos em voga, assim como, traçadas linhas gerais para a implantação de outros modelos, certamente, o êxito seria maior quantitativa e qualitativamente, seja pela riqueza de experiências diferenciadas seja pelos resultados, obviamente, menos elitistas, que viriam a ser obtidos.

Entretanto, o modelo que se instalou com Parecer 977/65, foi consolidado pelas legislações posteriores como a Lei 5540 da Reforma Universitária e o Decreto-Lei no.465 de 11/02/69 que complementa a Lei 5539 de 27/11/68 que não só reforçam a doutrina, como a consolidam no meio universitário pelas exigências de qualificação do corpo docente, segundo as quais os “ 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 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 e pelo disposto na Lei 5540:

Art.1 - Para que seus diplomas gozem de validade em todo território nacional, os cursos de pós-graduação devem ser credenciados pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei 5540, de 28 de novembro de 1968.

Único - Os cursos de pós-graduação de que tratam as presentes normas são aqueles que conferem os graus de

Mestre e Doutor na forma definida pelo Parecer 977/65, do CFE.

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, o modelo norte-americano ;

em que existem consórcios de universidades, formados com grande sucesso, para ministrar cursos de pós-graduação, tais como o Committee on Institutional Cooperation - CIC, que abrange 10 grandes universidades (bigten), o do centro-oeste em torno da Universidade de Chicago, o Western Intercollegiate Compact oh Higer Education, o Consortium of Universities in Washginton e outros que, de acordo com Walters (1970), constituirão no futuro a grande solução para melhorar quantitativa e qualitativamente o ensino pós-graduado (Goes, 1972, RBEP, p. 128.,227,228).

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. Registramos aqui as justificativas na forma de “considerandos”, o primeiro dos três, e os objetivos dos centros:

Considerando a necessidade de se promover a implantação sistemática dos cursos de pós-graduação, e que as universidades nacionais, na conjuntura atual, não dispõem de recursos humanos e materiais suficientes, capazes de permitir a criação de cursos, nos diferentes campos do conhecimento, ao nível correspondente à natureza e objetivos da pós-graduação.

Art. 1 - Serão criados mediante convênio com universidades ou instituições de nível equivalente, Centros Regionais de Pós-Graduação, tendo os seguintes objetivos:

- a) formar professorado competente para atender à expansão do ensino superior, assegurando, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
- b) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores;
- c) proporcionar o treinamento eficaz de técnicos de alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional;
- d) 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.

Art. 2. - A Comissão de que trata o artigo anterior compor-se-á de representantes do Conselho Nacional de Pesquisas, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, e do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (FUNTEC), indicados pelos

respectivos órgãos e designados pelo Ministério da Educação e Cultura.

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 com as seguintes atribuições:

- I - Sugerir as bases de uma política nacional de Pós-Graduação, a serem submetidas ao Conselho Federal de Educação;
- II - Estudar as possibilidades de implantação dos centros regionais de pós-graduação, segundo a política nacional de pós-graduação;
- III - Acompanhar as atividades dos centros regionais de pós-graduação, orientando-os no sentido dessa política;
- IV - Propor a entrega de recursos às instituições que compõem os centros regionais de pós-graduação;
- V - Propor as medidas que se fizerem necessárias para a instalação de adequado funcionamento dos centros.

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).

Art. 10 - Serão criados inicialmente 5 (cinco) Centros Regionais de Pós-Graduação correspondentes às regiões Norte, Nordeste, Centro-Leste, Centro-Oeste, Sul e ao Estado de São Paulo.

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.

Capítulo 5

A FACULDADE INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO

Neste capítulo procuramos reconstruir a Faculdade Interamericana de Educação desde os elementos iniciais que geraram o Projeto de Ensino Superior assim como a etapa preparatória de planejamento e organização e o processo de desenvolvimento iniciado em 1970 e encerrado em 1977.

5.1 Origens – 67/69

Nesse período de 1967 a 1969, altamente convulsionado, tanto internacional como nacionalmente, embora com características distintas no seu desfecho, foi o pano de fundo no qual se sucederam os eventos que levaram a criação e organização da Faculdade Interamericana de Educação conforme vimos nos capítulos anteriores.

5.1.1 Origens do Projeto

O Projeto de Ensino Superior intitulado – Faculdade Interamericana de Educação, impresso na “Imprensa Universitária”, gráfica da UFSM, em 1968, não é o documento originário, mas uma versão de um documento anterior, conforme observação na parte superior direita da primeira página do documento: Projeto de Ensino Superior (Reformulado pela Universidade Federal de Santa Maria, de acordo com a Resolução CIC – 9/68).

Como esse documento não constava no Arquivo da Interamericana, no LAPEDOC, setor de documentação da Biblioteca

Setorial do centro de Educação, obtivemos algumas pistas e esclarecimentos com testemunhas, publicações, impressos da própria Faculdade e periódicos da época.

O primeiro Coordenador do Curso, prof. Milo Aita, em entrevista, revelou que de fato havia um documento anterior que era uma Carta de Intenção:

Tu vais achar a Carta de Intenção no Gabinete da Universidade, (Gabinete do Reitor) ... era um documento de duas folhas ... era uma carta que declarava a intenção de trazer para Santa Maria o curso de Pós-Graduação em Educação das Américas.

A documentação do Gabinete assim como da Divisão de Integração da qual o prof. Milo Aita era o Diretor, foram consultadas no Arquivo Geral onde novos documentos foram encontrados, menos a Carta de Intenção.

Como já vimos no Capítulo 3, o Projeto da UFSM foi aprovado na V Reunião do Conselho Interamericano Cultural em Maracay, na Venezuela, realizada de 14 a 22 de fevereiro de 1968 na qual o Prof. Mariano da Rocha Filho assessorava o Ministro da Educação e Cultura, Dr. Tarso Dutra. No Rio de Janeiro, antes de embarcar para Caracas o Reitor de Santa Maria, já famoso na época pela construção da primeira universidade pública no interior do País, concedeu uma entrevista ao Correio da Manhã que publicou em 16 de fevereiro, dois dias após o início do evento uma reportagem cujo título se referia a uma proposta mais ampla: "Reitor propõe Universidade das Américas" –

O reitor José Mariano da Rocha Filho, da Universidade Federal de Sta. Maria (RS), apresentará à conferência

dos ministros de Educação dos países americanos, na cidade de Maracay, Venezuela, o projeto de sua autoria criando a Universidade das Américas.

O reitor, em sua declaração é mais modesto do que a chamada do periódico quando diz:

Que o seu projeto não é oficial, mas uma simples sugestão que espera, entretanto, merecer boa acolhida do plenário da V Reunião do Conselho Interamericano Cultural da OEA.

Em resumo, a idéia havia surgido num encontro de Universidades realizado no Chile que acabou sendo proposta, posteriormente, durante uma visita a sede da OEA, que consistia em “transformar a Universidade Federal de Santa Maria na Universidade das Américas”, facilitada pela sua localização e pela modernidade de suas estruturas. Essas idéias, a respeito de uma Universidades das Américas já haviam sido esboçadas pelo Reitor num texto publicado no jornal “A Razão”, em 9 de outubro de 1966, cujo título era “A Universidade das Américas no Brasil”. Entretanto, no final da reportagem o Reitor deixa de se referir a Universidade das Américas para declarar que;

O ministro Tarso Dutra vai apresentar no conclave, o projeto prioritário para a criação, em Sta. Maria, de uma Faculdade Interamericana de Educação.

Embora o Reitor se refira que a idéia da Universidade das Américas teria sido bem aceita na OEA, o que de fato germinou foi a Faculdade Interamericana de Educação. Pode-se deduzir, portanto, que a FIE nasceu de uma visão mais ampla da qual certamente deveria ser o ponto de partida.

O Projeto apresentado pelo Ministro Tarso Dutra, sugerido pelo Reitor segundo Informa, 1973, p.7, e que foi aprovado pela Assembléia no Encontro de Maracay tratava-se na verdade de uma Carta de Intenção que seria posteriormente transformada em Projeto de acordo com as normas da OEA pelo Prof. Milo Aita conforme trecho da entrevista abaixo:

O Projeto, diz o Prof. Aita, foi o Professor Mariano que deu ordem para a Divisão de Integração Fazer. Eu que fiz o projeto ... alguém tinha que fazer o Projeto porque para a OEA não bastava só um carta de intenção... a OEA queria além da opinião, o detalhamento dos recursos e da contra-partida, deles e nossa.

Mesmo que a Universidade das Américas não tenha vingado, é imprescindível examinar o que dava ao Reitor Mariano da Rocha Filho tanta ousadia para propor a transformação da UFSM em Universidade das Américas ou mesmo pleitear uma Faculdade Interamericana de Educação.

5.1.2 A Universidade Federal de Santa Maria e seu Projeto de Desenvolvimento

Para entender a ousadia a qual nos referimos somos obrigados a fazer uma breve retrospectiva como forma de entender o que a tornou tão especial.

Em Santa Maria, à semelhança das demais cidades brasileiras, a luta pelo ensino superior inicia com a criação de uma instituição isolada, cuja consolidação nos primeiros anos se torna garantia para abrir novas instituições até atingir as condições legais para pleitear a transformação em universidade.

A trajetória da UFSM, nesse sentido, se inicia com a instalação da Faculdade de Farmácia em 1932 sob a direção do Dr. Francisco Mariano da Rocha e um grupo de médicos .

Em 1937, Mariano da Rocha filho, sobrinho do fundador, ingressa no corpo docente da Faculdade após a conclusão do curso de medicina em Porto Alegre. Em 1945, já na qualidade de Diretor da Faculdade de Farmácia desencadeia uma campanha pela anexação da faculdade a Universidade de Porto Alegre como forma de enfrentar as dificuldades financeiras que afligiam a instituição. As resistências foram grandes mas a inclusão das Faculdades de Direito e Odontologia de Pelotas na campanha deram um novo fôlego ao projeto de anexação que acaba sendo encaminhado a Assembléia Legislativa, a pedido de Mariano da Rocha, pelos deputados José Diogo Brochado da Rocha e Francisco Brochado da Rocha.

A proposta aprovada pela Assembléia Legislativa em 1947 alterou a denominação da Universidade de Porto Alegre para Universidade do Rio Grande do Sul assegurando, desta maneira, a anexação das faculdades do interior. Mesmo assim, a oposição dos docentes e da administração da UPA impediram a anexação pretendida, reforçada, posteriormente, por um parecer desfavorável de uma comissão que visitou a Faculdade de Farmácia em janeiro de 1948.

Em julho do mesmo ano, Assembléia Legislativa, após ouvir as partes em conflito, aprovou um projeto de lei, sancionado posteriormente em 4 de dezembro pelo então Governador do Estado, Walter Jobim, anexando as faculdades do interior a Universidade de Porto Alegre.

A crise gerada pelos confrontos entre os favoráveis e os contrários a incorporação atingiu seu limite em janeiro de 1949 com a renúncia do Reitor Armando Câmara bem como dos demais diretores das escolas superiores.

Em maio do mesmo ano, referindo-se ao problema da incorporação, Mariano da Rocha, não só reafirmava a importância da descentralização do ensino superior como já antecipava a preocupação com a constituição das bases indispensáveis a futura Universidade de Santa Maria:

Num país de tão grande extensão como o nosso, a descentralização do ensino superior constitui um imperativo inadiável. O conceito medieval de Universidade com seus institutos aglomerados em uma única cidade é sem dúvida obsoleto ... Não será, pois, do interesse do governo planejar, nestes pontos, futuras universidades? ... Um grande e decisivo passo foi, sem dúvida dado para o progresso cultural do Rio Grande pela incorporação na Universidade de Faculdades do interior...Mas não esqueçamos, foi apenas um passo, muito teremos ainda que andar para dar ao nosso Estado o pleno desenvolvimento de sua estrutura educacional de grau superior. Devemos assim assentar as bases para o futuro, construindo o alicerce sobre o qual surgirão os Institutos indispensáveis à formação da futura Universidade de Santa Maria (A Razão, Santa Maria, 1 de maio de 1949).

Um fato novo ameaçava anular todos os esforços até então empreendidos. O Governo Federal desencadeara um processo de federalização das universidades, o que era, certamente, bem vindo, entretanto, jogava por terra a decisão da Assembléia Legislativa uma vez que esta se restringia ao âmbito estadual. Mariano recorre ao

deputado federal Antero Leivas que apresenta o de Lei n. 1043/49 no qual a incorporação é consagrada na instância federal.

Vencida a batalha, iniciou-se uma nova fase com a criação de outras faculdades que ao final da década de 50 propiciaram as condições reais e legais para pleitear a criação USM.

Um novo instrumento de luta tinha sido criado em plena guerra pela anexação das faculdades do interior pela UPA. Refiro-me aqui a Associação Santa-mariense Pró-Ensino Superior – ASPES – fundada em maio de 1948 cujo corpo de associados reunia as principais autoridades do município. Com a ASPES a comunidade mobilizou-se na luta pelo ensino superior, facilitada, posteriormente, pela anexação uma vez que o Dr. Mariano, na qualidade de Diretor, passara a fazer parte do Conselho Universitário, tendo, portanto, maior acesso aos procedimentos políticos e legais, acrescidos do prestígio pessoal que o levaram, em 1955, a ser indicado na lista tríplice para Reitor da UFRGS.

Na década de 50 foram criadas as Faculdades de Ciências Políticas e Econômicas, em 1954, tendo como mantenedora a Congregação dos Irmãos Maristas; a Faculdade de Medicina, em 1956, mas autorizada a funcionar desde 1954; as Faculdades de Filosofia e a Faculdade de Enfermagem em 1954, ambas mantidas pelas Irmãs Franciscanas; e, em 1959 é autorizada a funcionar a Faculdade de Direito tendo também como mantenedora a Congregação dos Irmãos Maristas.

Em 1960, como já nos referimos, a reunião das faculdades existentes, acrescidas das faculdades de Odontologia e de Politécnica,

foi criada a Universidade de Santa Maria, pela Lei 3.834-C, sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek.

Em 1961 ainda foram criadas as Faculdades de Veterinária, Agronomia, Filosofia e Belas Artes.

Não podendo fugir nem a norma nem a forma, a USM se constituiu da reunião de faculdades, entretanto, o espírito era outro, como se pode deduzir dos textos escritos pelo Dr. Mariano da Rocha Filho desde 1953 e que resultaram na publicação do livro “USM – A Nova Universidade”. O título subentende uma contraposição implícita a Velha Universidade, apesar de não nominada.

O procedimento formal de instalação de universidades, na época, levava em consideração grandes aglomerados urbanos, basicamente, concentrados nas capitais.

A finalidade da instituição era a formação de profissionais, ocupando a pesquisa e a extensão lugar secundário. Agravada esta tendência pelo predomínio do conhecimento universal sobre o conhecimento da realidade regional.

Obviamente, este tipo de instituição favorecia aos residentes na área, em detrimento da grande maioria, que ficava marginalizada no interior. A este difícil acesso físico, acrescenta-se o restrito acesso social ao ensino superior, assegurado, secularmente, aos filhos de famílias abastadas, que tanto podiam mandar seus filhos para a capital, como para a Europa ou para os Estados Unidos, conforme a tradição.

Cabia muito bem, a estas instituições, o epíteto, muito em voga na época, de chamá-las de “Torres de Marfim”.

O Projeto “A Nova Universidade” transformado em livro em 1962 foi, conforme Barichello (Tese de Doutorado, 2000,p.58) elaborado em 1953 quando o Dr. Mariano “visitou os principais campus universitários da Europa e dos Estados Unidos, tendo permanecido quase um ano nesse último país”. O conhecimento adquirido nestas visitas é percebido claramente nas propostas, nos textos e discursos do Dr. Mariano.

Na publicação de 62 foram acrescentados vários documentos e ilustrações, mas as idéias centrais da proposta da “Nova Universidade” estavam no texto “ A Universidade e o Progresso da Humanidade”.

Não se trata de um texto erudito ou de análises teóricas rigorosas, como os demais, mas de uma argumentação construída a partir de alguns pressupostos históricos e de uma larga experiência que servem para corroborar as idéias que o autor pretende apresentar.

No início, coerente com sua formação católica, o autor se reporta as origens da universidade “a sombra da Catedral de Notre-Dame”, obviamente, “inspirada nos princípios da civilização cristã” e a importância que ela teve para o progresso da humanidade.

Durante milênios, o homem permaneceu em condições precárias de civilização, mas, após o estabelecimento das primeiras universidades na Europa, a civilização ocidental se pode afirmar, e se pode dizer que empreendeu a conquista definitiva de todos os povos do mundo. (Mariano, 1962, p. 11)

O presente é retomado com o assunto polêmico da época, a reforma universitária, cujas experiências do início do século na Argentina, no Uruguai e em Cuba teriam desviado a universidade de

seus verdadeiros fins, conforme testemunho de Bernardo Houssay – Prêmio Nobel de Medicina.

Estas referências são importantes para perceber que a reforma da universidade pretendida pelo autor não passa pela mesma ótica da tônica dos debates da época relativamente próximas ao que podemos ver neste trecho do célebre Manifesto de Córdoba em 1918:

As universidades têm sido, até agora, o refúgio secular dos medíocres, o salário dos ignorantes, o refúgio seguro dos inválidos e, o que é pior ainda, o lugar onde todas as formas de tiranizar e de anestesiarem impregnaram a cátedra que as ditara. As universidades tornaram-se assim, o fiel reflexo destas sociedades decadentes, que se empenham em oferecer o triste espetáculo de imobilidade senil. Por este motivo, é que a ciência, diante destas casas mudas e fechadas, passa silenciosa ou entre mutilada e grotesca, reduzida a serviços burocráticos (Manifesto de Córdoba, 1918).

A intenção do autor era evitar as reformas radicais ou desastradas como a Rivadávia, ao mesmo tempo que, buscar uma solução

— tomando a Universidade Brasileira mais condizente com as condições do povo e nação brasileira, Universidade situada no século XX, num Brasil que, apesar de tudo, se desenvolve e se impõem aos olhos do mundo. (Ibidem, p. 11)

É neste sentido que Mariano critica a realidade brasileira, marcada pelas condições contrastantes de civilização e atraso e de opulência e miséria, típica de um país que se concentrou no litoral e esqueceu o interior.

Durante quase cinco séculos, viveu o Brasil – de costas voltadas para o interior – desprezando $\frac{3}{4}$ do seu

território, trocando os habitantes das capitais dos tabareus, dos matutos, do Jeca, dos sertanejos e do gaúcho de bombachas e esporas. (Ibidem, p. 12)

Esta condição de civilização litorânea fez com que as universidades fossem concentradas não só no litoral como nas capitais reproduzindo internamente uma espécie de colonialismo como se refere o autor:

A existência de Universidade somente na orla litorânea e especialmente nas capitais fez com que se desenvolvesse um colonialismo educacional – da parte dessas capitais para com as extensas zonas do interior – acarretando o abandono em que foram deixadas as populações interioranas, no que respeita a assistência de toda ordem, desprovidas de tudo, vendo migrar anualmente para as capitais aqueles que, mercê de fatores diversos, haviam enriquecido. (Ibidem, p. 12)

Mais a frente, referindo-se ao abandono do homem do campo e do solo e a conseqüente geração do latifúndio assim como a devastação das matas e o entulho dos rios, Mariano cita como exemplo de valorização do solo na reforma agrária americana que certamente deve ter tido forte influência nas suas preocupações com o solo, as zonas climáticas e da definição de área geo-educacional .

Enquanto os Estados Unidos baseiam sua reforma agrária no estudo do solo, delimitando as zonas mais apropriadas aos diferentes cultivos, fazendo com que os impostos incidam tanto mais pesadamente nas terras quanto menos apropriada for a cultura que o proprietário nelas teimar a executar contra o aconselhado. (Ibidem, p.12)

As críticas ao descaso com o interior são somadas as deficiências da educação

Disputávamos com a China, até bem pouco, o último lugar entre a proporção de formados com grau superior e a população geral, e ainda há os que combatem a interiorização do ensino superior no Brasil. (Ibidem, p. 12)

Mesmo assim as críticas de Mariano se restringiam a falta de visão dos governantes, a falta de planejamento e a devida valorização das riquezas e da população, rejeitando, entretanto, qualquer hipótese revolucionária como na referência que faz a reforma universitária:

A verdadeira reforma universitária constitui a busca de novos métodos de ensino universitário para o Brasil e os Brasileiros.

De nada adianta tumultuar o ambiente universitário nacional, pretendendo subverter a ordem natural do ensino, procurando levar a luta de classes para dentro das Universidades, onde de certa forma o corpo docente representa o papel da burguesia, e o corpo discente o do proletariado

De nada servirá querer transformar a Universidade, para atender a *“Revolução Brasileira numa perspectiva do proletariado”*

Desejar tal seria pretender transformá-la em órgão político de pregação de idéias revolucionárias quando a Universidade deve ser um recanto pacífico, fora da demagogia política, onde os problemas brasileiros sejam equacionados e estudadas as suas soluções mais de acordo com nossa evolução, formando profissionais de que a realidade nacional necessita. (Ibidem, p. 13)

A palavra revolução empregada pelo autor como “nossa revolução” assume, obviamente, o caráter de mudanças necessárias e urgentes mas que se enquadram mais no prisma reformista do que revolucionário uma vez que as estruturas sociais são intocadas.

É inegável, entretanto, que A Nova Universidade propõem uma mudança profunda nos objetivos e nas estruturas da Universidade vigente, como forma de adaptá-la ao processo de desenvolvimento, transformando-a como diz o autor numa “alavanca para o progresso”.

Apesar das amarras da legislação em vigor desde 1931, o autor propões um plano de “estruturação de uma universidade moderna”.

A sua estrutura é constituída de quatro tipos de unidades: Faculdade; Instituto; Departamento; e Cátedra. cujo funcionamento articulado dão originalidade ao projeto.

FACULDADE – é a unidade universitária responsável pela orientação do ensino, no sentido de formar profissionais em diferentes atividades liberais ou técnicas;

INSTITUTO – é a união em uma mesma unidade Universitária de disciplinas afins pertencentes a duas ou mais Faculdades, com a finalidade de assegurar melhores condições para o ensino e a pesquisa.

DEPARTAMENTO – é a reunião dentro de uma mesma faculdade de disciplinas afins, que não tenham afinidade com disciplinas de outras Faculdades, visando a melhora do ensino, sua unificação e evitar as repetições inúteis.

CÁTEDRA – é constituída de matéria privativa de uma determinada Faculdade sem a afinidade com disciplinas outras da mesma ou de outras Faculdades. (Ibidem, p. 14)

A introdução dos institutos, rompeu com a velha Universidade centrada no caráter profissionalizante das Faculdades, voltando-se para a priorização da pesquisa, a semelhanças das universidades modernas, cujo modelo era a Universidade de Berlim, fundada e dirigida por Humbolt, no início do século XIX. Cabe lembrar também,

que os próprios americanos, como já vimos, se inspiraram na Universidade de Berlim para efetuar a reforma de seu sistema universitário no final do mesmo século.

Nesse sentido, não havia da parte do Dr. Mariano, nenhuma preocupação com originalidade mas com capacidade da instituição se modernizar a altura das grandes universidades européias e americanas. E, em nenhum momento oculta ou disfarça as referências, ao contrário, cita-as nominalmente com admiração e entusiasmo. Uma conduta perfeitamente compreensível, para a época, uma vez que, as teorias desenvolvimentistas, em alta, defendiam que a saída do subdesenvolvimento dependia da superação de determinadas etapas, já vencidas pelos países desenvolvidos, nada mais lógico pois, que, seguir-lhes as pegadas.

É claro que havia uma delimitação de campo entre as unidades, isto é, os institutos podiam desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão mas a criação de cursos era privilégio das faculdades. Mesmo assim, estas duas unidades, articuladas, funcionaram bem até 1969 quando a adequação a Reforma Universitária substituiu-as, respectivamente, pelo departamento e pelo curso. O problema, entretanto, estava na cátedra que dava poderes vitalícios aos seus detentores dificultando a organização e integração das disciplinas dado seu caráter autônomo e independente.

As cátedras, diz o Dr. Mariano, deverão continuar, mas sempre entrosando-se através das Congregações das Faculdades, num ensino dirigido, no sentido de obter o máximo de resultado com o mínimo de tempo e de gastos.

Apesar dessa recomendação de entrosamento os departamentos encontravam nas cátedras as barreiras de sua independência e vitaliciedade como observa Schuch (Tese de Doutorado, UFSM, 1995, p.307):

O grande problema da estrutura departamental desta época não estava, no entanto, na noção de departamento, mas sim na sua total incompatibilidade com a estrutura de cátedra. Tratava-se de uma situação semelhante à incapacidade de um rei, na Idade Média, exercer influência, enquanto que os senhores feudais fossem todo-poderosos. Sem a extinção da cátedra vitalícia, o departamento não passava de mais uma formalidade administrativa.

A cátedra foi extinta posteriormente, com a Reforma Universitária

As demais idéias que se seguem esta mudança estrutural são:

Adoção de um plano de carreira como forma de superar o problema da cátedra:

Consideramos que a base para a solução do problema docente em uma Universidade está na instituição da carreira universitária, carreira esta que, iniciada na função de Instrutor, passaria à de Assistente e chegaria à de Professor Universitário, estando nesta categoria de os professores que tenham concurso de Livre Docência. (Mariano, *Ibidem*, p. 15)

Criação de um regime de tempo integral ou de dedicação exclusiva.

Estágio obrigatório para os alunos conforme a experiência do Curso de Medicina no qual o último ano do curso foi reservado a estágio.

O estágio de 12 meses consecutivos tem, como uma de suas grandes vantagens indiretas, o fato de evitar os hiatos determinados pelos períodos de férias, tão prejudiciais ao ensino e a pesquisa. (Ibidem, p. 15)

A valorização da pesquisa.

Somente uma Universidade capaz de desbravar novos rumos, através da pesquisa, poderá ser considerada, efetivamente, um sol com luz própria, com calor vivificante. (Ibidem, p. 15)

A construção de uma Cidade Universitária

Para que possamos realizar estas finalidades, indispensável se torna a reunião das Faculdades e dos Institutos em campos universitários, realizando o que se denomina a Universidade propriamente dita. (Ibidem, p. 15)

Um ensino centrado na prática.

O estudante não deve ser considerado um cofre que se enche e sim uma mente a ser fecundada.

De nada adianta pretender de forma teórica, sem a prática respectiva, cumprir longos currículos (Ibidem, p. 15)

Um ensino com aluno de dedicação exclusiva

O aluno deve Ter dedicação exclusiva aos estudos. A própria planificação dos estudos, visando ministrar o máximo de conhecimentos em um mínimo de tempo e com o máximo de aproveitamento está a exigir essa dedicação integral do aluno ao aprendizado da profissão que escolheu. (Ibidem, p. 16)

Instituição de bolsas de estudo rotativas “ concedidas especialmente aos alunos pobres”.

Participação dos alunos na direção da Universidade

No entanto as decisões devem ser tomadas harmonicamente pelos professores, com audiência dos alunos, ainda incapazes por sua imaturidade de ditar as normas que devem reger sua própria educação. (Ibidem, p. 16)

A Relação entre a Universidade e a Sociedade

Uma Universidade deve servi ao progresso da Nação.(...) Assim, não deve ser ela um corpo estranho na coletividade, e sim uma de suas mais atuantes parcelas.(Ibidem, 16)

A Relação entre a Universidade e o Operariado

A melhor maneira da Universidade ser útil à melhoria do padrão operário será instalando cursos rápidos para operários de fábricas, do campo, do comércio.(Ibidem, p. 16)

A Relação entre a Universidade e a Cultura

As Universidades, no louvável desejo de formar profissionais competentes ou tecnólogos capazes, cientistas de valor ou pesquisadores de raça, abandonaram um de suas metas principais a da formação do homem integral, do homem culto. (...)

Devemos humanizar o homem científico há muito contaminado pelo evangelho da rebelião, a grande falsidade de nossa época.(Ibidem, p. 16)

Ressalvadas as posições ideológicas e políticas conservadoras que permeiam o texto, as propostas apresentadas pelo projeto “A Nova Universidade” são, sem sombra de dúvida, inovadoras e portanto modernas em relação a Universidade da época.

O impacto da criação e o desenvolvimento de uma cidade universitária no interior do Rio Grande do Sul repercutiu através da mídia como o nascimento de um novo modelo de Universidade: democrática pelo acesso proporcionado aos estudantes do interior; moderna pelas estruturas física e organizacional assim como transformadora pelos propósitos de intervenção na realidade concreta.

Apresentamos a seguir, uma relação de notícias publicadas pelos periódicos da época, coletadas por Barichello, 2000 (Tese de D., Anexos), para entender o impacto da USM no cenário nacional e até internacional.

- Santa Maria – Pequena Sorbone do Sul – Revista Manchete, Rio, 23/05/59.
- A Universidade de Santa Maria é motivo de orgulho para o Brasil – A Gazeta – Vitória (ES) – 5/05/62.
- A Universidade de Santa Maria é Modelo de Reforma Universitária – O Globo – Rio – 22/11/62.
- A Universidade de Santa Maria dá até salário aos alunos – Jornal do Brasil – Rio – 6/10/66.
- No coração do Rio Grande do Sul se encontra hoje a Universidade Federal de Santa Maria – Estado da Bahia – Salvador – 22/05/66.
- Universidade de Santa Maria; onde o futuro é presente – A Tribuna – Santos – 17/01/68.
- Reitor propõe Universidade das Américas – Correio da Manhã – Rio – 16/02/68.
- ONU aprova programa de Santa Maria – Jornal do Brasil – Rio – 8/02/69.
- Convênio MEC – OEA forma mestres em Educação no Sul – O Globo – Rio – 30/11/70.

Aprovados os Estatutos em 19 de junho de 1962 pelo Egrégio Conselho Universitário da Universidade de Santa Maria, este plano vigorou até 1969 quando a Reestruturação da UFSM foi aprovada

conforme as exigências da Reforma Universitária estabelecidas pela Lei 5540 /68. A estrutura original e específica da UFSM foi substituída pela estrutura geral dividida em centros, departamentos e cursos.

5.1.3 O Projeto de Ensino Superior – Faculdade Interamericana de Educação

Como já vimos este Projeto foi precedido de uma Carta de Intenção, conforme as testemunhas ouvidas, entretanto o documento original não foi encontrado. O título “ Projeto de Ensino Superior” na capa como na folha de rosto designa apenas o nível de ensino “ superior” enquanto que “ Faculdade Interamericana de Educação” designa o título, propriamente dito, do projeto, conforme consta na página inicial.

As entidades responsáveis pela execução do projeto são nominadas logo abaixo do título: Ministério da Educação e Cultura do Brasil, através da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Universidade Federal de Santa Maria.

O texto é constituído de 38 páginas das quais 21 correspondem a explanação do projeto e 17 são constituídas de anexos. Dividido em três partes, I Análise do Projeto, II Objetivos e III Descrição do Projeto, onde encontra sua maior densidade, destinada às questões organizacionais.

A primeira parte pode ser entendida como uma justificativa para a criação da Faculdade Interamericana de Educação ao mesmo tempo que uma defesa da sua instalação na UFSM. O argumento base para a

criação da faculdade refere-se a falta de pesquisa e pessoal qualificado como se pode perceber no item A :

É notória, no Brasil e na América Latina de um modo geral, a falta de **pesquisa em educação e da formação de educadores de alto nível** (Pós-Graduação); é da mais alta importância que se instale uma entidade que supra, não só essas deficiências – pura e simplesmente – mas que execute, simultaneamente, verdadeira integração educacional Pan-Americana, com homogeneização paulatina dos processos educacionais em todo o Continente Americano. (PES/IHE, 1988, p. 1)

A Faculdade, em conseqüência seria “destinada a formação de técnicos de educação, em nível de pós-graduação”. O argumento em defesa da UFSM arrola a sua construção recente, a localização geográfica, equipamentos e outras vantagens que lhe dão a condição de pleitear a instalação da Faculdade bem com o atendimento ao preconizado pela Resolução CIC – 10/68.

A segunda parte apresenta quatro objetivos identificados pelas letras maiúsculas A,B.C e D, p. 32:

A – Formar técnicos de educação e administradores escolares em nível de pós-graduação, fornecendo-lhes possibilidades teóricas e práticas de estudo concentrado em ciências e técnicas pedagógicas.

B – Estimular pesquisas educacionais e treinar pesquisadores, dotando os países latino-americanos de recursos humanos adequados.

C – Fomentar experiências nos diversos níveis da educação, e difundir, nesse campo, uma mentalidade experimental.

D – Promover o intercâmbio educacional entre os diversos sistemas dos países das AMÉRICAS.

Uma visão de conjunto dos objetivos nos leva a interpretá-los como indicativos de uma forte tendência tecno-burocrática de formação de recursos humanos, reforçada por um enfoque cientificista da educação. O último objetivo teve sua pretensão inicial reduzida ao âmbito latino-americano.

A terceira parte do projeto, e a mais ampla, como já dissemos, refere-se a organização e funcionamento da Faculdade Interamericana de Educação.

A estrutura inicial proposta para a constituição da Faculdade é de: uma direção, uma secretaria e três departamentos. A denominação dos departamentos não pode ser confundida com o sentido atribuído pela Reforma Universitária. Uma concepção dualista na qual o departamento é o órgão de lotação dos docentes e disciplinas enquanto que o curso é o órgão de coordenação do ensino e das, conseqüentes, responsabilidades com o corpo discente. No caso da Faculdade Interamericana os departamentos são internos e hierarquicamente sujeitos a direção. Isto explica a denominação adotada assim como seus objetivos:

Departamento de Cursos e Programas – Tem por finalidade oferecer cursos de Ciências Pedagógicas, em nível de pós-graduação. (Ibidem, p. 5)

Além de apresentar um elenco de disciplinas (matérias) que apreciaremos mais a frente, prevê-se uma expansão do departamento:

O Departamento poderá prever, ainda, em fase posterior à da instalação da Faculdade, cursos especiais, sendo, no entretanto, a freqüência e aprovação nos cursos acima o requisito mínimo para o grau de Mestre. (Ibidem, p. 5)

Percebe-se aqui que a preocupação com grau de Mestre já estava nas origens do projeto, antes mesmo da aprovação do Parecer 77/69

Departamento de Pesquisas – visará preparar especialistas em pesquisa educacional voltados para o estudo global de cada setor da educação e se integrará com outros Departamentos e Institutos da Universidade Federal de Santa Maria na elaboração de seus estudos.(Ibidem, p. 5)

Este Departamento apresenta uma semelhança maior com os Institutos, mais voltados a pesquisa, apesar dos encargos de ensino. Diferente também da concepção de departamento elaborada pela Reforma Universitária uma vez que os docentes nele lotados, assumem as atividades de ensino, pesquisa e extensão simultaneamente, isto é, sem dissociá-las, embora o ensino e a extensão devam ser decorrentes da pesquisa . Na concepção do projeto parece haver uma distinção entre o que é “próprio do ensino” e o que é “próprio da pesquisa” como podemos deduzir da citação abaixo:

O Departamento de Pesquisas assumirá trabalhos vinculados aos cursos, constituindo neste caso, um Centro de Treinamento dos alunos da Faculdade, como poderá assumir tarefas autônomas, empreendendo projetos próprios de pesquisa. Dentro desta finalidade, sua principal missão será acumular dados e informações, para fornecer aos órgãos educacionais dos países participantes um quadro geral da conjuntura educacional.

Departamento de Biblioteca, Documentação e Recursos Didáticos.

Este Departamento foge as categorias citadas enquadrando-se no que atualmente chamamos órgãos de apoio, exatamente, por estar em função dos outros.

Este Departamento organizará um conjunto de recursos capazes de fornecer subsídios a apoio aos Departamentos anteriormente citados e aos bolsistas. Deverá organizar, portanto: uma biblioteca interdisciplinar de Ciências Pedagógicas; sistematizar uma documentação em Português e Espanhol, capaz de servir à Faculdade e aos órgãos interessados dos países membros; filmoteca; discoteca e gravação; coleções de "slides", álbuns seriados, e, enfim, todos os tipos de materiais didáticos que possam facilitar o ensino, a pesquisa, a consulta e o debate. (Ibidem, p. 6)

Retornando ao elenco das matérias relacionadas pelo Departamento de Cursos e Programas é importante observar que a seleção é coerente com o objetivo de "formar técnicos de educação e administradores escolares" pelo predomínio de matérias da área administrativa sobre as da área de fundamentos e ausência completa de matérias voltadas para o ensino como didática ou metodologia do ensino propriamente dito, como podemos ver na relação abaixo:

- Planejamento Educacional (Teoria)
- Planejamento Educacional (Prática)
- Sociologia Educacional
- Psicologia da Personalidade
- Pesquisa em Educação
- Estrutura da Educação na América Latina
- Princípios e Técnicas de Planejamento

Administração Educacional

Fatores Sócio-Econômicos da Aprendizagem

Relações Humanas

Desenvolvimento de Comunidades

Filosofia da Educação

A presença de três matérias de Planejamento e o desdobramento em teoria e prática, acrescidas da matéria de Administração Educacional, configura a tendência tecno-burocrática, dominante na época, e que se pretendia desenvolver no curso.

Na continuidade da III parte são ainda tratados os seguintes pontos: nas letras B e C da página 7 - duração, a renovação, o regime de funcionamento, o número de créditos e a pesquisa; letra D, p. 7 - assuntos de pessoal; letra E, p. 9 - equipamento; letra F, p. 9 - relacionamento com outros projetos ; letra G, 10. critérios de administração, supervisão e avaliação e após, os anexos.

A previsão de duração do projeto era para seis anos mas com o propósito de ao término do quarto ano solicitar a OEA a renovação por mais um período. A nível de planejamento, o primeiro ano seria dedicado “ à sua implantação: designação do Corpo Permanente, recebimento de verbas, treinamento de pessoal, planejamento em detalhe, construção dos edifícios, aquisição de material, etc.”. Admitia-se, em caso de urgência, a antecipação do início do curso.

A duração de cada curso era também reduzida, um ano, concentrado em 46 semanas equivalente a mais ou menos 3 a 4 semestres normais. O caráter intensivo era justificado a partir das exigências da Resolução CIC -9/68 cujo propósito era obter maior

“efeito multiplicador” no sentido, também, de uma “rápida devolução dos Mestres... a seus países de origem” . No decorrer das investigações posteriores percebeu-se que a duração das bolsas de estudo correspondentes a dez meses mantinha era o que mantinha o curso comprimido, principalmente pela impossibilidade de ampliação desse prazo.

Esse caráter intensivo, não só definiu, como impôs um regime de funcionamento em tempo integral do curso. E, por último, para a concessão do grau de Mestre, foi estabelecida a exigência de obtenção de 24 créditos em disciplinas e a defesa de um trabalho original de pesquisa. Percebe-se aqui a adequação ao Parecer 977/65.

No item D, p.7 que se refere a Assuntos de Pessoal, subdivide-se em três sub itens: o primeiro trata da admissão e treinamento de pessoal do Corpo Permanente da Faculdade; o segundo é a proposta de composição do Corpo Permanente que aparece na página 13 já vinculada a proposta orçamentária; o terceiro item trata do estabelecimento do número de bolsistas; 30 ao todo, 9 dos quais reservados ao Brasil. O critério principal na determinação do número de bolsistas foi de abranger a totalidade dos Estados-membro e ao Brasil por sediar o projeto e em decorrência dos custos orçamentários assumidos.

Os requisitos de admissão dos bolsistas proposto são: ser indicado pelo governo de seu país, que lhe custeará a passagem e a bolsa; ser licenciado em Pedagogia, Ciências Sociais, Psicologia ou cursos equivalentes; também, educadores de nível universitário e comprovada experiência no campo educacional ter fluência na compreensão de textos em Português ou Espanhol e Inglês ou Francês.(Ibidem, p. 8)

Ainda dentro do item D, p.9 , aparece a expectativa do produto a ser obtido ao final do sexto ano do projeto:

Total de Mestres formados – 150

brasileiros - 45

outros E/m. 105

Os itens E, F e G se referem, respectivamente, a equipamentos a serem progressivamente adquiridos; a relação com outros projetos similares; e a critérios de administração supervisão e avaliação atribuídas a UFSM, MEC e ao Comitê Interamericano de Educação pela OEA, conforme prescrito pela Resolução CIC – 1/68:

Estas entidades regularão, em comum acordo e em pormenor, os critérios de total e permanente acompanhamento, com observação anual capaz de identificar suas falhas e consagrar suas experiências positivas, com as correções conseqüentes para uso posterior.(Ibidem, p. 10)

Em seguida, complementa a prescrição de preenchimento de relatórios serem definidos pelas entidades conveniadas. Esta tarefa será, de fato, cumprida anualmente em consonância com os respectivos Planos Operacionais.

Os Recursos, item 4 p.10 indicam que a manutenção da Faculdade se dará pela participação meio a meio (contrapartida) entre as entidades envolvidas. Nas páginas 11,12,13 são apresentadas as propostas do Governo Brasileiro e da OEA, cabendo a cada uma das partes a importância de 753.425 dólares correspondentes a um total de 1.506.850 US\$, conforme anexos.

5.1.4 As Orientações da OEA

Como já vimos, no final do Cap. 3 as orientações da OEA partiram da Comissão Executiva que, para tal, realizou duas reuniões a primeira em novembro de 68 e a segunda em abril de 69. Nessas reuniões não há referência a Faculdade Interamericana de Educação mas, à oferta de cursos de pós-graduação com um ano de duração para a formação de especialistas em currículo pela Universidade Federal de Santa Maria, conforme relatório da primeira reunião, já citado. Deduz-se que relação entre a Faculdade e o Curso oferecido seja decorrente da finalidade do Departamento de Cursos e Programas de oferecer cursos de Ciências Pedagógicas em nível de pós-graduação, assim como, previa-se a oferta de cursos especiais, após a instalação da Faculdade, em nível de mestrado. Nos documentos encontrados não há referência sobre alterações no Projeto, posteriores as já feitas de acordo com a Resolução 9/68. As pessoas que estavam em Maracay e que poderiam esclarecer este hiato entre o Projeto da Faculdade Interamericana e a opção por um curso de pós-graduação para a formação de especialistas em currículo, como Reitor Mariano da Rocha e o Ministro da Educação Tarso Dutra, já faleceram.

5.2 Planejamento e Organização

Embora a previsão inicial fosse a programação dos cursos no primeiro semestre de 1969 e o início das aulas em julho, o prazo de planejamento acabou ocupando os dois semestres, em decorrência das dificuldades operacionais encontradas, razão pela qual, o curso iniciou, somente, em janeiro de 1970. Durante esse período foram

realizadas duas reuniões preparatórias com os representantes da OEA, a primeira em fevereiro e a Segunda em novembro de 1969.

5.2.1 A Primeira Reunião Preparatória

Conforme o órgão de divulgação da Interamericana, Informa ano I, n.1 de junho de junho de 1970, p.3, a Primeira Reunião Preparatória realizou-se para:

verificar das condições de funcionamento do Curso de Pós-Graduação da OEA. Participaram desta reunião o Exmo. Sr.Prof.Dr. Ovío Leon, especialista em Educação (OEA), a Exma. Prof.Carmem Silveira Netto, Diretora da Faculdade de Filosofia da UFSM e o Exmo Sr. Prof. Dr. Vitor Francisco Schuc, Chefe do Departamento de Educação da FF da UFSM.

A visita do representante da OEA ao Reitor foi coberta pelo jornal A Razão em 12 de fevereiro de 1969. O Dr. Ovídio Leon ficou impressionado com a Cidade Universitária assim como com a longa conversa que teve com o Prof. Mariano da Rocha Filho, “afirmando ter a Universidade Federal de Santa Maria, condições excepcionais para o desenvolvimento dos cursos que serão oferecidos através da Faculdade Interamericana de Educação”.

No decorrer da entrevista, o Dr. Leon, além de referir-se a natureza do projeto, assim com sua aprovação em Maracay, enfatizou a importância para a América Latina da formação de pessoal especializado em nível de pós-graduação.

É preciso, diz o professor, que a Universidade Federal de Santa Maria realize esta obra de formação de pessoal especializado em alto nível, para o melhoramento do currículo das escolas latino-americanas.

Previa, também, o Prof. Leon, o início das atividades para março de 1969, assim como explicava as medidas em andamento:

Estou discutindo o início dessas atividades previsto para março próximo. Serão contratados, continuou, três professores para planejar o currículo dos cursos. Disse ainda, o representante da OEA para assuntos da educação, que discutirá a forma como serão utilizados os recursos destinados para equipamentos, livros e materiais outros necessários ao cumprimento dos relevantes objetivos da Faculdade Interamericana de Educação.

5.2.2 O Plano Operacional março/junho de 1969

O Plano Operacional elaborado no final de fevereiro, refletia as preocupações e as orientações da primeira reunião preparatória.

A elaboração do Esquema de preparação de Plano de Operações seguia um formulário-modelo, enviado em dezembro de 1968 pelo Departamento de Assuntos Educativos da OEA.

O Plano era dividido em 10 itens que procuramos sintetizar sem deixar de mencionar o principal.

O primeiro item tratava constituição da equipe, a organização do local de trabalho, a contratação de pessoal docente estrangeiro e brasileiro, assim como, sobre quem representaria UFSM. Seguiam-se outras providências como o estabelecimento de critérios para a seleção de bolsistas, a seleção, a recepção e alojamento dos selecionados. As medidas pedagógicas referiam-se a preparação do regulamento do curso, (plano de curso, currículos e programas, avaliação e regime de trabalho), ao prepara de material, (textos, estatísticas sobre educação e levantamento de fontes de informações sobre os países membros da OEA). E, por último, as áreas que incidiriam as atividades do curso

(currículo, estudo da função técnica de organização, métodos de trabalho, formação e aperfeiçoamento de pessoal).

O item 2 referia-se ao calendário das atividades cujo período de organização e administração iniciaria em 1 de março e se encerraria em 30 de junho. Transcrevemos o calendário abaixo uma vez que não há como resumi-lo.

Calendário de Atividades

I - Constituição da Equipe

1. 1 a 15 de março: Seleção e contrato de pessoal nacional
2. 1 a 30 de março: Designação e contrato dos professores estrangeiros.

II - Plano de trabalho

1. 1 de abril a 15 de junho: Regulamento do Curso
2. 1 a 31 de maio: Seleção dos bolsistas
3. 15 de abril a 15 de maio: Chegada dos professores estrangeiros
4. 1 de maio a 30 de junho;

Preparo de material:

- Seleção, compra do material, livros e equipamentos
- Tradução, reprodução, elaboração de textos básicos

5. 1 a 9 de julho: chegada dos bolsistas
6. 10 de julho: início das aulas

O item 3 referia-se aos critérios organizacionais e administrativos propriamente ditos assim como o local de realização do curso que, conforme item 9 letra c. seria o seguinte:

2 salas de aula; 1 sala para a coordenação do curso; 1 sala para professores; 1 auditório para conferências, reuniões, debates, estudo coletivo; 1 biblioteca especializada e sala de leitura; 1 sala para documentação e recursos didáticos, 1 sala para a administração do curso e uma sala de estar e recreação.

O item 4 tratava da definição do número de bolsistas que participariam das atividades do Projeto. O número de 30 vagas definidas levou em consideração o número de países-membro, 22 acrescidas de 8 vagas destinadas ao país sede. O item 5 referia-se a especialidade dos professores a serem contratados: 2 especialistas em Currículo e 1 em Pesquisa Operacional. Os itens 6 e 7 tratavam, respectivamente, do Plano de Atividades dos professores e da sua qualificação futura no exterior.

Os itens 8 e 9 tratavam das contra-partidas da OEA e do Governo Brasileiro. No caso da OEA, tratava-se da aplicação dos 16000 dólares previsto para a compra de equipamentos, livros e material de ensino. Da parte do Governo Brasileiro era disponibilizada a infra-estrutura existente assim como os recursos humanos - (espaço físico, pessoal, administração, equipamentos, bibliotecas disponíveis e outros serviços como apartamentos do Campus, restaurantes, bares, serviço médico hospitalar, centro esportivo e transporte.

No último item, além das referências as formas de trabalho entre professores estrangeiros e brasileiros e a disponibilidade das informações dispostas no Plano, aparece um resumo geral do

orçamento destinado a UFSM em dólares pela OEA abrangendo: equipamentos, biblioteca, pessoal, material de ensino e serviços comuns, diversos num total de U\$\$ 42.515,71.

Em conformidade com o proposto no Plano, foram tomadas várias providências, conforme Relatório N 1 de maio de 1969.

A Universidade Federal de Santa Maria, de acordo com o Esquema de Preparação ao Plano de Operações, para o período março/junho, iniciou as atividades do Projeto, conforme comunicação feita ao Ministério da Educação e a Organização dos Estados Americanos, pelos ofícios números GRO 326/69 e GR 0325/69, ambos de 10 de março de 1969.

No que se referia a Pessoal, o Reitor havia feito convite ao Diretor da Faculdade de Educação da Universidade de Houston, Dr. Robert Howson que aceitara participar do Projeto. Da parte do Governo Brasileiro, ou melhor, da UFSM, a equipe ficara constituída de 1 diretor, 3 professores assistentes, 1 coordenador e 2 auxiliares burocráticos.

Para a Direção do Curso foram designados a Professora Carmem Siveira Netto, para Diretora do Curso e o Prof. Miló D.Aita para Coordenador do Curso.

Foram convidadas duas professoras brasileiras para trabalhar no Curso, posteriormente confirmadas, a Professora Dalila Sperb, (para a área de Currículo) e a Prof^a. Maria Luzel de Oliveira Cauduro (para a área de Planejamento).

Os edifícios foram confirmados assim como os outros serviços.

Houve modificações da parte da OEA quanto a concessão de bolsas. A reunião da Comissão Executiva, realizada no período de 22

a 29 de abril de 1969 reduzira o número de bolsistas de 22 para 20 e subira o número de bolsista nacionais de 8 para 10. Resolveu, também, reduzir o ano letivo de 12 para 10 meses.

A verba de 16000 dólares não havia sido liberada até então.

O Plano Operacional para o período de 1969/70 também já havia sido elaborado e constava em anexo.

Na conclusão do Relatório, percebia-se os problemas se avolumando.

Verifica-se que, apesar da Universidade Federal de Santa Maria não ter recebido, até a presente data, (15/05/69) os recursos destinados pela OEA e MEC, tomou, no atual período de implantação, as providências necessárias à execução, a partir de 1 de julho de 1969, do Projeto Multinacional para Pessoal Especializado em Educação.

No período de 22 de maio a 16 de junho de 1969, o Coordenador do Curso, Prof. Milo Aita realiza uma viagem para tratar de assuntos relacionados a "Operação Oswaldo Aranha" e ao Curso de Pós-Graduação. Antes do embarque o Coordenador trata dos mesmos assuntos junto ao MEC e ao Ministério das Relações Exteriores.

Na Venezuela, de 24 a 29 de maio, o Coordenador participou da Reunião de Diretores de Centros de Aperfeiçoamento, no Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de Caracas. Participaram da reunião 9 países, cujo temário era o seguinte: 1. Bases para a Coordenação, articulação e avaliação das atividades do Projeto; 2. Critérios sobre nível, conteúdo e duração dos cursos de especialização e aperfeiçoamento; 3 Planos e Programas dos Cursos; e, 4. Plano de Operações do Projeto.

Conforme relatório do Coordenador, a finalidade e as conclusões da reunião foram as seguintes:

A Reunião teve por finalidade propor as bases para a coordenação, articulação e avaliação dos projetos aprovados na reunião de Maracay e já em fase de execução.

Esta foi a primeira reunião de uma série que a OEA pretende realizar anualmente. A reunião atingiu sua finalidade e, além disto, trouxe os seguintes pontos positivos.

A) Proporcionar segura orientação aos participantes por parte dos representantes da OEA.

B) Permitiu contato pessoal entre os participantes para troca de idéias e informações a respeito dos respectivos projetos.

C) Proporcionou aos participantes um coleção de documentos básicos para a orientação de seu trabalho.

D) Constituiu um estímulo no sentido de reforçar ns responsáveis pelos projetos o desejo de realizar um trabalho tão completo quanto possível.

O relatório da Comissão Executiva -CECIC/OEA sobre a reunião merecem consideração alguns pontos cujos reflexos percebem-se posteriormente:

3. Duración y calidad de los cursos

Se estima que al Programa Regional de Desarrollo Educativo le corresponde formar docentes, dirigentes y especialistas educacionales capaces de producir un efecto multiplicador y proveer la asistencia directa o indirecta a los países en sus tareas de perfeccionamiento, formación o profesionalización en el caso que lo soliciten.

La duración de los cursos dependerá de sus metas y objetivos.

6. Seguro Médico

Es necesario que los becarios tengan seguro íntegro contra enfermedad y accidentes. El seguro puede contratarse en el país sede o por la OEA.

7. Requisitos y títulos

Los pre-requisitos exigidos a los becarios de cada curso deben ser establecidos y comunicados oportunamente. Se considerará de modo especial su práctica profesional.

Cuando los cursos conduzcan a un título, éste será otorgado por la institución sede con indicación del carácter multinacional de los mismos.

Pode-se dizer que todo ponto de vista organizacional as questões estava bem postas, tanto é que, o Coordenador se mostrou satisfeito com os resultados da reunião.

Percebe-se da Parte da Comissão Executiva a preocupação com a definição adequada dos objetivos, das metas e com a prevenção contra futuros problemas através da ressalvas como a referência a quem compete a expedição de títulos etc.

Os problemas a que nos referimos aumentaram quando o Coordenador recebeu a informação dos representantes da OEA na reunião que não haviam recebido o Plano Operacional março/junho, conforme cópia dos telegramas abaixo:

Quando em Trinidad e Tobago enviei os seguintes telegramas com autorização do Exmo. Sr. Ministro da Educação, por intermédio de nossa Embaixada:

a) José Augusto Dias

CRPE

Caixa Postal, 5031

São Paulo

OEA informa não ter recebido Plano Operações março/junho pt Sugiro remessa vg carater urgente vg

nova cópia acompanhada ofício Ministro da Educação
pt Necessário relacionamento e remessa OEA
equipamento material didático e livros pt Prazo compra
encerra dia 30 corrente pt Aita UF S.Maria pt

b) Antonio Machado

Chefe Gabinete

Universidade Federal

Santa Maria

Prazo emprego verba OEA encerra 30 corrente pt
Somente 11 junho Cespedes regressará Washington vg
lá estarei acelerar liberação numerário pt Solicito
mandar coletar preços S.Maria P.Alegre material meu
ofício número 4/69 CCP de 20 de maio dirigido a
Faculdade de Filosofia pt Aita.

A decisão tomada pelo Coordenador em Port of Spain em 5 de junho foi propor, através do Of. N5/69 CCP, dirigido ao Diretor do Programa Regional Prof. Francisco Cespedes, um novo calendário, conforme transcrição abaixo:

Senhor Diretor

Considerando que:

1. Não foram relacionados, até a presente data, os bolsistas (becários);
2. Não foram contratados os professores estrangeiros;
3. Não foram liberados os fundos.

Propomos a V.S. o seguinte calendário:

a - Divulgação do número de bolsistas - 15 a 30 de junho

b - Reunião do Comitê Técnico Seleccionador (letra i, anexo IX CECIC) 10 a 15 de julho.

c. - Professores estrangeiros - indicação até 30 de junho

d - Plano de trabalho - de 15 a 30 de julho

e - Início do Curso - 15 de agosto

Durante esse período de reuniões tanto em Caracas como em Port Spain assim como em Washington o Coordenador voltou a encaminhar o Plano Operacional março/junho em nome do Ministro da Educação assim como, convidou professores estrangeiros a participarem do Projeto além de mais uma vez, encaminhar as solicitações de compra equipamentos, livros e material didático.

Em Port Spain - (Trinidad e Tobago) foi realizada a Reunião do Conselho Cultural da OEA, presidida Pelo Ministro Tarso Dutra e pelo Prof. Milo Aita como convidado especial da OEA.

Lá, conforme Jornal A Razão de 20 de junho de 1969, foram aprovados os orçamentos apresentados sendo que o da nossa Universidade foi aprovado por unanimidade, destinado a Pós-Graduação para Pessoal Especializado em Educação.

5.2.3 A Assinatura do Acordo

Durante esses atribulados meses de maio e junho foi assinado, em 29 de maio, o Acordo entre o Brasil e a Secretaria Geral da OEA em Washington, DC, referente aos Projetos dos Programas Regionais de Desenvolvimento Educacional e de Desenvolvimento Científico e Tecnológico que se realizariam no Brasil.

O "Considerando" que abre o documento reporta-se a Reunião de Maracay, já mencionada, que estabeleceu os Programas Regionais conforme deliberação do Encontro dos Presidentes em 1967.

Condiciona, entretanto, o sucesso do empreendimento ao apoio do Governo Brasileiro.

É indispensável que o governo brasileiro preste sua colaboração e outorgue ao pessoal internacional, que participará em ditos projetos, os privilégios e imunidades que sejam necessárias para assegurar um bom funcionamento

Na época, dadas as circunstâncias referidas no Contexto, a questão dos “privilégios e imunidades” era fundamental para a segurança do pessoal estrangeiro que se deslocava a serviço na América Latina.

Em síntese, o Art. 1 referia-se ao apoio (político) do país a realização dos Projetos vinculados aos Programas Regionais; o Art.2 tratava dos recursos a serem assegurados para viabilizar os Projetos; o Art. 3 já foi referido no “Considerando”, no sentido de assegurar “os privilégios, direitos e imunidades” conforme Acordo de 1949 sobre Privilégios e Imunidades da OEA, subscrito em 22/09/1965. No Art.4 a Secretaria da OEA assumia o compromisso com o Governo Brasileiro de fornecer, antecipadamente, uma lista com o nome das pessoas que viajariam ao país, desfrutando dos “privilégios e imunidades”. O Art.5 tratava da constituição de uma Comissão Nacional encarregada da Coordenação dos Projetos Regionais do Conselho Interamericano Cultural denominada de COMIC, do Ministério das Relações Exteriores para:

Estabelecer vínculos formais com Programa Regional de Desenvolvimento Educacional e o programa Regional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e coordenar as atividades de cooperação, com os órgãos da OEA, das autoridades brasileiras responsáveis pelos referidos projetos no Brasil,

respectivamente o Ministério da Educação e Cultura e o Conselho Nacional de Pesquisas

O Art. 6 tratava da concessão gratuita, por parte do Governo Brasileiro, à professores, estudantes e técnicos estrangeiros, do visto necessário a permanência no país. Já o Art. 7 referia-se ao apoio que os projetos aprovados deveriam receber tanto da COMIC quanto da Secretaria Geral da OEA. O Art. 8 reforçava o Art. 7 no sentido da assistência técnica da COMIC e da Secretaria Geral e o Conselho Nacional de Pesquisas, as instituições executantes dos projetos.

Este último (CNP) apenas com a finalidade de verificar que as atividades previstas em tais acordos estejam em consonância com a política nacional de ciência e tecnologia no Brasil, bem como de desempenhar as funções que julgue conveniente assumir em cada acordo específico.

Os artigos 9,10,11,12 são os enunciados de praxe como; comunicação de mudanças, data a qual passa vigorar o acordo, que geralmente é a data de assinatura, assim como a modificação do Acordo, caso seja necessário, e se o faça de comum acordo entre as partes e a própria decisão de desvincular-se do Acordo, naturalmente com prazo prévio de comunicação.

Este Acordo, assinado entre o Governo Brasileiro e a Secretaria Geral da OEA valia para todos os projetos que se enquadrassem no Programa Regional de Desenvolvimento enquanto não fosse denunciado pelas partes. Como, até hoje, não foi denunciado nem modificado, continua em vigor, pelo menos do ponto de vista jurídico, conforme verificamos nos arquivos do Ministério das Relações Exteriores em junho de 1999.

5.2.4 O Plano Operacional de julho de 1969 a junho de 1970

Este Plano, elaborado ainda no primeiro semestre, após o Relatório N1 referentes aos meses de março e abril, incorpora os dados das ações já realizadas e acrescenta algumas informações novas mas mantém o mesmo calendário.

As deliberações incorporadas referem-se a: redução de 12 Para 10 meses a duração do curso, confirmação da especialidade em Currículo, constituição da equipe de trabalho, designação do diretor (a) e do coordenador do curso, e indicação de duas professoras brasileiras a serem contratadas.

As novas deliberações foram:

- Quanto a duração do projeto: 3 anos
- Requisitos para admissão de bolsistas

1.- Para admissão:

De acordo com o critério e procedimento para a Operação dos Programas Regionais de Desenvolvimento Educativo (Anexo IX de 26 de abril da CECIC);

Ser licenciado em Pedagogia, Ciências Sociais, Psicologia ou cursos equivalentes, também educadores de nível universitário, e comprovada experiência no campo educacional;

Ter fluência na compreensão dos textos em Português ou Espanhol e Inglês ou Francês;

2.- Para indicação:

A informação sobre oportunidades de bolsas será preparada e distribuída pelo Diretor do Programa Regional;

3 - Número de bolsistas:	
Com recursos da OEA:	20
Com recursos do Governo Brasileiro:	10
	Total: 30

A informação anterior era que havia reduzido o número de bolsistas de 22 para 20 e havia subido o número de vagas para o Brasil de 8 para 10. Este número total é confirmado posteriormente.

No item V do Plano previa-se bolsas para professores da UFSM, 3 ao todo, a partir do segundo semestre de 1969, segundo consta, existindo crédito na OEA no valor de \$ 20.577

No que diz respeito ao Orçamento, apesar da verba de implantação ainda não ter sido liberada, estimava-se novas despesas com bolsistas (alunos) e bolsistas (professores) num total de \$ 154.757.

Quanto aos edifícios (espaço físico) e a biblioteca confirmava-se como no Plano anterior.

O Plano, por outro lado, já estava defasado em relação aos acontecimentos resultantes da viagem do Coordenador, a Caracas, Trinidad e Tobago e Washington. O novo calendário, que previa o início das aulas em agosto, também foi inviabilizado, pela impossibilidade de cumprimento das ações previamente determinadas como contratação de pessoal, aquisição de material e preparação de infra-estrutura.

Na entrevista, o ex-coordenador maior responsabiliza pelos sucessivos adiamentos a OEA. Quando questionado sobre a previsão

de iniciar o curso em julho Milo Aita respondeu categoricamente:

Não, isso aí, a OEA, nunca cumpriu o que tratou conosco e nós só começamos em janeiro, porque eu disse que começaria com bolsistas deles ou não, começou em janeiro.

Durante o período de julho a dezembro foram tomadas várias providências, além de uma série de atividades que propiciaram as condições para, finalmente, instalar o Curso em janeiro de 1970. Não havendo condição de examinar todas, nos deteremos nas principais.

Em 25 de julho, conforme ofício s/n endereçado ao Reitor era encaminhado o Anteprojeto da Faculdade de Educação “ em atendimento a solicitação do Reitor”. Subscreviam o documento os seguintes professores: Maria Luzel de Oliveira Cauduro, Maria Cleusa Guerra, Altair Lahud, Leonida Xavier Reyes, Amélia de Mello Cunha, Edy Binotto e João Tomasi. Certamente esta solicitação devia-se as exigências da OEA a vinculação do Projeto a um setor de Educação já que havia uma resistência nos EUA as Faculdades de Filosofia Ciências e Letras.

Esta preocupação já havia sido objeto de outra tentativa de mudança. Em 29 de maio, a Diretora da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras enviara ao Reitor o of. 317/69 no qual fazia a seguinte proposição:

Seja previsto na Reestruturação da Universidade Federal de Santa Maria, o Centro de Educação, cuja criação já fora prevista no Projeto de Ensino Superior, reformulado por esta Universidade, de acordo com a Resolução CIC-9/68.

O Centro de Educação em referência, abrangeria a Faculdade de Educação e a Escola de Educação Física e seus respectivos departamentos. A proposta não evoluiu.

O Anteprojeto de Faculdade de Educação, encaminhado quase dois meses depois, já não incluía a Escola de Educação Física mas insistia na criação da Faculdade de Educação conforme longa e bem fundamentada justificativa. Estabelecia, também, o anteprojeto, os objetivos e a estrutura da Faculdade organizada em 3 áreas (área de graduação, pós-graduação e educação permanente), 5 departamentos (Departamento de Ciências da Educação, Departamento de Psicologia e Orientação Educacional, Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e o Departamento de Estatística e Técnicas de Pesquisa) e, o Colégio de Aplicação Integrado.

Claro estava que este anteprojeto como o documento anterior que além de oferecer subsídios a Comissão de Reestruturação da Universidade tinham claramente a intenção de dar sustentação e maior legitimidade a Faculdade Interamericana de Educação. Entretanto, o Plano de Reestruturação da UFSM, nos seus últimos estudos optou pela eliminação das Faculdades e Institutos, aderindo integralmente ao modelo proposto pela Reforma Universitária, criando os Centros de Ensino e substituindo, conseqüentemente, as Faculdades pelos Cursos e os Institutos pelos Departamentos. A reestruturação foi aprovada, e, em 1970, o novo Estatuto varria da UFSM o conceito de faculdade, restrito apenas as Faculdades particulares ou confessionais agregadas.

A Faculdade Interamericana de Educação sobreviveu a reestruturação na qualidade de Projeto mas não de Unidade, tanto é

que, no organograma da UFSM, elaborado em conformidade com o novo Estatuto, consta apenas “Curso de Pós-Graduação em Educação”.

Retornando ao mês de julho de 69, foi designada a Comissão Técnica de Seleção pela Portaria n.3654 de 17/07/69, sendo composta pelos seguintes professores: Helios Homero Bernardi - Diretor da Faculdade de Farmácia e Bioquímica, Carmem Silveira Netto - Diretora da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Milo Darci Aita - Diretor da Divisão de Integração acrescida do Reitor José Mariano da Rocha Filho na qualidade de Presidente da Comissão.

Em setembro, conforme Ata n 1 de 10/09/69, selecionou os candidatos brasileiros, ao todo 10 dos 23 inscritos. O décimo candidato ficou condicional a apresentação do currículo de acordo com as normas estabelecidas.

O Presidente da Comissão fez constar na Ata o procedimento de divulgação utilizado.

O Secretário leu o Retemec de controle n. 14677, cujo teor é o seguinte: “ De Santa Maria: Circular todos os Reitores das Universidades Federais - Funcionará na Universidade Federal de Santa Maria partir agosto corrente ano um Curso Pós-Graduação na OEA para Pessoal Especializado em Educação pt condições bipt ser indicado pelo Reitor vg licenciado em pedagogia vg ciências sociais ou psicologia vg ter fluência na compreensão dos textos em português ou espanhol et inglês ou francês vg bolsa será cargo Universidade que indicar vg currículo candidato deverá ser remetido UFSM vg prazo de inscrição 15 de julho pt Prof.Dr.José Mariano da Rocha Filho - Reitor UFSanta Maria.

Na última parte da Ata ficou deliberado que se comunicasse ao Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que o Curso iniciaria em janeiro de 1970 acrescida da informação de que havia sido deferido o pedido de inscrição da Prof^a. Maria Carmem Rosa de Souza (classificada em nono lugar).

Conforme esta Ata fica esclarecido o procedimento de divulgação, não encontrado nos documentos, assim como a relevância dado ao processo de seleção uma vez que o próprio Reitor preside a Comissão de Seleção.

Uma troca de correspondências entre o Reitor e o Diretor de Assuntos Educativos e Programa Regional da OEA revelam preocupações tanto funcionais quanto pedagógicas com o Projeto a ser desenvolvido.

No ofício GR/1303/69 de 19 de agosto o Reitor Mariano da Rocha comunica que não foi possível selecionar dois professores de língua espanhola assim como mostra preocupação quanto a constituição do corpo docente, razão pela qual solicita a indicação de professores com qualificação em MS, MA e PHD na reunião marcada para outubro.

Em resposta o Dr. Francisco Céspedes, Diretor do Departamento de Educativos, confirma em 18 de setembro o recebimento da correspondência, um mês depois, na qual tomara conhecimento do problema da seleção dos professores de língua espanhola ao mesmo tempo em que enfatizava o empenho do Departamento em ajudar a solucionar o problema.

É, entretanto, na correspondência de 24 de outubro, que o Dr. Céspedes mostra uma preocupação maior quanto as questões pedagógicas, assim como o atraso das correspondências, como podemos ver:

Por los últimos cables suyos me doy cuenta que la correspondencia del Departamento a mi cargo no le llega a Santa María.

Acompaño copia de mi respuesta fechada el 18 de septiembre a su comunicación del 19 de agosto. También le adjunto copia de los cables que le envié durante los últimos días.

En uno de esos cables le informé que el profesor Eduardo Rivas Casado, especialista del Departamento de Asuntos Educativos, llegará a Santa María el 10 del próximo mes de noviembre con el fin de realizar la reunión para la preparación de las bases y orientaciones del curso de curriculum la cual, según decía en el mismo cable, proponíamos que se celebrara entre el 11 y el 14 de noviembre. Espero que haya sido posible invitar a la Profesora Dalila Sperb. A nuestro juicio la reunión deberá enfocar principalmente la naturaleza del Plan de estudio del curso tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Qué disciplinas debe desarrollar.
- b) Qué amplitud debe tener cada asignatura y cómo deben ser enfocadas para que respondan tanto a la concepción moderna de la teoría del curriculum, como a las situaciones reales de los países de la región, en cuanto se refiere a sus factibilidades para aplicar con eficiencia tales teorías.
- c) Necesidad de que se prepare una breve descripción del propósito y enfoque de cada asignatura, para contralas dentro de la orientación general que se le imprima al curso.
- d) Necesidad de fijar criterio en cuanto a la duración de cada asignatura, para ajustarla a un tiempo racional y compatible con la importancia y naturaleza de cada disciplina.

A correspondência se encerra referindo-se a contatos com novos professores assim como a oferta de bolsas etc.

O importante nesta correspondência é a preocupação com a natureza do Plano de Estudos ou melhor dizendo com a configuração do Curso que será discutida na reunião de novembro.

5.2.5 A Segunda Reunião Preparatória

Conforme Informa ano I-N.1-junho de 1970, esta reunião realizou-se na primeira quinzena de novembro com o objetivo de ultimar as bases do Curso.

Dela participaram: o Exmo.Sr. Prof. Dr. Eduardo Rivas Casado, especialista em assuntos educacionais (OEA), a Exma.Sra. Dra. Dalilla Clementina Sperb, especialista em Currículos (Brasil), o a Exma. Sra. Prof^a. Maria Luzel de Oliveira Cauduro, especialista em planejamento, a Exma. Prof^a.Carmem Silveira Netto, Diretora do Curso e o Exmo. Sr. Coronel Milo Darci Aita, Coordenador do Curso.

Nessa reunião se concretizaram as bases do Curso de Pós-Graduação em Currículo que já vinham em processo de elaboração. Percebe-se aqui a diferença entre o caráter mais amplo do Projeto aprovado em Maracay e o caráter mais específico do Curso de Pós-Graduação em Currículo. Não se deduz disto uma relação de oposição, mas de decorrência já que era entendimento inicial que muitos cursos deveriam ser oferecidos pela "Faculdade Interamericana de Educação", o que de fato, não aconteceu.

Referente a esse período foram encontrados vários documentos que retratam essas alterações como as minutas de anteprojeto de regimento de curso em que a apresentada em 8 de novembro ainda

reflete a orientação anterior enquanto que a posterior reflete a influência do documento intitulado “Sugestiones para el Desarrollo de un Programa Particular de Currículo para el Nivel Medio” sem indicação de autoria, mas claramente vinculado as orientações da OEA.

Examinemos, primeiramente, este documento que, entendemos ter constituído, mais do que as bases, a própria concepção do Curso, como “Enfoque Teórico-prático”, delineada com maiores detalhes e adequações no Programa Geral, também em espanhol, e publicado em português e espanhol em 1970.

O texto, constituído de 7 páginas datilografadas, em espanhol, desenvolve nas duas primeiras páginas a concepção do curso, como sugestão e nas seguintes um longo programa de desenvolvimento do currículo em nível médio.

A idéia geral, contida na primeira parte, era que o Curso, em razão da sua finalidade e de seus pressupostos, fosse desenvolvido a partir de um enfoque teórico-prático, ao contrário, portanto, da concepção, tradicional centrada nos estudos sistemáticos de textos clássicos e modernos, referentes a matéria.

Como se indica en el título, se trata de un programa particular para un curso no menos particular de currículo. Estas características obligan a sacrificar el orden lógico de presentación de los contenidos en beneficio de outro orden que resulta mas lógico, de acuerdo com las finalidades del curso y com las características de sus sujetos y de sus respectivos ambientes. En consecuencia, la interpretación de las sugerencias que siguen debe hacerse sobre la base de la situación apuntada y en consideración a las

subordinación de estas a los lineamientos trazados por el organismo patrocinador.

Percebe-se aqui uma perfeita ligação entre o item c da correspondência do Dr. Céspedes com o texto, principalmente, no que se refere a aplicação eficiente das teorias a situação real dos países da região. A inversão do modelo tradicional era essencial para atingir os objetivos propostos em tão pouco tempo.

Un curso teórico-práctico dirigido a desarrollar capacidades esenciales para iniciar programas sencillos de currículo, o para participar de ellos, demanda un enfoque particular que independice las ofertas o los contenidos del rigor sistemático de los textos sobre la materia. Luego, el índice o índices de estos textos no son elementos de juicio adecuados o de comparación para interpretar las intenciones y los contenidos del programa.

Para desenvolver o enfoque teórico-prático do programa de capacitação seriam oferecidas duas matérias com esse caráter além de um laboratório de práticas comum.

- a) Teoria e prática do currículo de nível médio
- b) Teoria e prática da investigação, a experimentação e avaliação do currículo

As duas matérias não poderiam ser confundidas com duas áreas distintas e muito menos como duas disciplinas paralelas, apenas justapostas, ao contrário, profundamente vinculadas. A primeira corresponderia a área do curso, propriamente dita, enquanto que a Segunda cumpriria a função complementar.

La primera de las materias citadas recibiría un enfoque teórico-práctico y tendría un alcance que atendiera a las

necesidades profesionales de un técnico de nivel medio. El alcance presentaría la amplitud y variedad requeridas para el logro de esa aspiración, pero sería muy discreto en la profundidad. La secuencia sería libre, aunque ajustada al orden lógico que siguen los procesos simples de desarrollo del curriculum en cualquiera de sus manifestaciones ordinarias.

O autor sugere, ainda, para melhor desenvolvimento da disciplina, que a mesma seja oferecida em dois períodos: o primeiro variando de 6 a 7 meses e segundo de 2 a 3 meses assessorado por um professor.

Uno (período) teórico-práctico en el cual la práctica siga inmediatamente a la teoría que la origina, el cual podría tener duración de seis a siete meses; y outro de dos o três meses orientado a buscar las transferencias de las experiencias ganadas en le curso a la realización de tesis, proyectos o estudios específicos de desarrollo de curriculum para el país de origem del participante. Este trabajo, que sería asesorado por el profesor correspondiente se consideraría de ejercicio de evaluación final y sustituiría todo exámen previsto com tal finalidad. Sería muy provechoso que se estimulara el trabajo cooperativo de los alumnos.

A função complementar da segunda disciplina pode ser compreendida na medida em que seus três campos, segundo o autor, são identificados em qualquer operação do currículo.

La segunda de las materias señaladas complementaría ventajosamente el curso de teoría y práctica de curriculum en tres campos fundamentales: investigación, experimentación y evaluación aplicadas al curriculum. El alcance de cada una de las três ofertas desarrollaría experiencias esenciales propias de sus dominios particulares, motivaría al participante y proporcionaría bases para interpretar la importancia de estos três campos en culaquier operación o acto de

currículum. La secuencia, como en el primer caso, sería libre y se ajustaría preferentemente a las exigencias de la necesidad inmediata. Las tres manifestaciones de la asignatura dispondrían de un trimestre. Esta recomendación en cuanto al tiempo admite cualquier reinterpretación.

O laboratório, por outro lado, não só atenderia as práticas das disciplinas como integraria as equipes trabalho e serviria também para desenvolver pequenos projetos. Para o autor este tipo de trabalho exigiria a presença de um professor com experiência na área.

O autor sugeria ainda o tempo adequado de dedicação as atividades:

Cada una de las asignaturas dispondría de una hora diaria para el trabajo regular de grupo y media hora diaria para la dirección del aprendizaje. Esta última atendería a las necesidades individuales específicas de la materia, a la recomendación de técnicas apropiadas de estudios, al seguimiento de los alumnos y a la atención de las diferencias individuales. El resto del tiempo se dedicaría a trabajos de laboratorios. Los profesores de las dos materias del curso colaborarían en el desarrollo de los programas de laboratorio de sus respectivos campos. Esta participación sería sistemática y se consideraría parte de sus obligaciones.

Revelava ainda, o autor, uma preocupação rigorosa com o controle do Curso, sugerindo inclusive a qualificação do professor que assumiria o Programa de Capacitação e sua função supervisora. Nesse sentido entendia que os programas preparados pelos professores deveriam ser supervisionados pela autoridade referida, obviamente, com o intuito de preservar o enfoque

Los profesores designados prepararían sus programas y los someterían a la consideración de la autoridad

correspondiente. Creemos que el Director del curso debe revisar cuidadosamente el enfoque, alcance, secuencia, variedad y profundidad y hacer todo lo que esté a su alcance para garantizar la integración de las manifestaciones del programa de capacitación alrededor de los lineamientos trazados por la OEA.

Quanto a segunda parte do texto apresentaremos apenas os títulos das unidades dada a extensão do programa e excessivo detalhamento:

Desarrollo del Curriculum de Nivel Medio: Introducción al Programa; II Fundamentos del Curriculum; III Teoria de Curriculum; IV El Cuerpo de Objetivos; V El Plan de Estudio del Nivel medio; VI Selección y Distribucion de los Contenidos del Curriculum; VII Problemas de Aprendizage; VIII Programas de Enseñanza y otras Guias para la Interpretación y Desarrollo del Curriculum; IX Programa de Implantacion del Curriculum; X Seguimiento del Curriculum; XI Evaluacion del Curriculum; XII Actualizacion del Curriculum e XIII El Planeamiento y Desrrollo del Curriculum como Empresa Permanente y Sistemática.

As linhas deste enfoque são percebidas, apesar de algumas modificações, de forma dominante no Curso instalado em 1970.

Os anteprojetos aos quais no referimos, apesar de algumas diferenças, a principal está no capítulo segundo, de ambos, referentes as Atividades Curriculares como podemos ver nas transcrições abaixo:

Art. 11 - O Curso de Pós-Graduação de Especialistas em Currículo será constituído pelas seguintes áreas:

- A) Áreas Fundamentais:
 - a) Fundamentos do Currículo
 - 1. Bases Filosóficas
 - 2. Bases Psicológicas
 - 3. Bases Biológicas

4. Educação e Sociedade
- B. Área Específica
 1. Currículo e Programas Educacionais
 2. Diretrizes para o Planejamento do Currículo
 3. Modelos de Planejamento
 4. A técnica de previsão de currículos
 5. Organização do Currículo
 - 5.1 Currículo Secundário
 - 5.2 Currículo Superior
- C. Pesquisa e Planejamento
 1. Técnica de Pesquisa
 2. Planejamento Educacional
- C. Áreas Complementares
 1. Arte de Comunicação
 2. Relações Públicas

Esta proposta apresentada pelo anteprojeto datado de 8 de novembro era muito semelhante a encaminhada pelo ofício número 313 em 28 de maio pela Diretora da FFCL ao Reitor. As diferenças eram mínimas daí a entender-se que houve uma reprodução seguida de algumas modificações como: o item B das Áreas Fundamentais, que no ofício era denominada de Administração Educacional, coerente com o proposto no Projeto da Faculdade Interamericana, enquanto que no anteprojeto Área B era denominada de “Área Específica”, mas os subitens eram os mesmos. A área C era mesma. E, no que se refere ao item II - Áreas Complementares, as duas áreas eram iguais com a diferença que no ofício apareciam subitens. Deduz-se que o anteprojeto permanecia muito vinculado aos objetivos propostos no Projeto da faculdade Interamericana.

Por outro lado, o anteprojeto, sem data elaborado, obviamente, após, ou sob influência do documento referido, o texto apresentava a seguinte redação:

Art 12 - A Área de Especialização em Teoria e Prática de Currículo para Ensino de Nível Médio abrangerá as seguintes disciplinas:

- a) - Teoria e Prática de Currículo
- b) - Teoria e Prática de Pesquisa em Educação
- c) - Elementos de Planejamento da Educação

Como se pode perceber a ênfase dada na relação teoria prática mostra a influência marcante do documento de referência, embora á presente uma estrutura curricular modificada, mas com o mesmo espírito por assim dizer, facilmente identificável no Programa Geral de 1970.

O Programa Geral, editado posteriormente, em português e espanhol foi elaborado, inicialmente em espanhol, e se constitui no que entendemos como Proposta Pedagógica do Curso. Assim, ao final de 1969 estava praticamente concluída a organização do Curso do ponto de vista normativo pelo que se esboçava nos anteprojetos de regimento e do ponto de vista pedagógico da Proposta de Programa de Curso a qual já nos referimos.

No que diz respeito a Organização Administrativa, as divergências quanto a denominação do Curso, presente nos anteprojetos de regimento como : “Anteprojeto do Regimento do Curso Multinacional de Aperfeiçoamento de Pessoal Especializado” ou “Anteprojeto do Regimento do Curso Interamericano de Pós-Graduação em Educação - Área de Especialização em Teoria e Prática de Currículo para o nível de Ensino Médio” evoluiu para denominação explícita na capa do Programa Geral: “Curso de Pós-Graduação sobre Teoria e Prática de Currículo para Nível de Ensino Médio”.

A relação de dependência do Curso assim como de sua transitoriedade decorria do caráter de Convênio assinado entre o Governo brasileiro e a Secretaria Geral da OEA, aos quais cabia implementar, manter e supervisionar.

Quanto aos objetivos, foram mantidos em caráter geral os estabelecidos pelo Projeto de Ensino Superior de 1968 e em caráter específico os decorrentes da concentração do curso na área de Currículo.

No que se refere a Organização, a Administração do Curso consolidou a forma como já vinha sendo praticada: um Diretor, um Coordenador acrescida da criação do Conselho de Professores, uma Secretaria e um Serviço de Documentação e Informação Pedagógica.

A Organização Didático-Pedagógica, como já vimos ganhou identidade após o texto “Sugestiones para el Desarrollo de un Programa Particular de Currículo para el Nivel Médio” e estrutura definitiva no Programa Geral.

O Programa Geral, apresentava a proposta Pedagógica do Curso como uma:

Informação preliminar e básica sobre os objetivos, organização e características gerais do Primeiro Curso de Pós-Graduação em Teoria e Prática de Currículo da Educação Média para Pessoal especializado em Educação, organizado conjuntamente pela Universidade Federal de Santa Maria, RS (Brasil) e o Departamento de Assuntos Educativos da OEA.

A estrutura do documento dividia-se em sete partes:

I - Introdução

II - Programa de teoria e prática de currículo

III - Programa de teoria e prática de pesquisa em educação

IV - Programa de elementos de planejamento da educação

V - Atividades. Características e atividades possíveis. Tese.

VI - Horário e Calendário

VII - Direção, coordenação, professorado e pessoal administrativo. Nominata dos bolsistas.

A Proposta Pedagógica, propriamente dita, está explícita da introdução ao quarto item cuja síntese pode ser compreendida a partir do trabalho integrado das três disciplinas juntamente com o laboratório. Como fica claro na conclusão da introdução:

Ter-se-á a imagem completa do que o curso aspira ser e a oferecer: um conjunto unitário de oportunidades e experiências variadas nas quais se atende, com igual seriedade, aos interesses gerais do Curso, de seus programas e de seus integrantes (estudantes, professores e patrocinadores).

O último, grande documento, elaborado ainda no final de 1969 e mais precisamente em dezembro, foi o "Processo de Credenciamento" ou melhor dizendo, conforme Of. 26/69 da Diretora do Curso de Pós-Graduação ao Reitor da UFSM a documentação correspondente ao Projeto Multinacional de Aperfeiçoamento de Pessoal Especializado:

Curso de Pós-Graduação para a Formação de Especialistas em Currículo da Organização dos Estados Americanos a funcionar a partir do mês de janeiro de 1970, na Universidade Federal de Santa Maria que de acordo com o Projeto de Ensino Superior, apresentado pelo Governo Brasileiro, concederá o Grau de Mestre.

A documentação ajuntada foi relacionada de acordo com o Art.5 do Parecer 77/69 CFE. Constam dessa documentação, além dos

ofícios de encaminhamento e das exigidas pelo Parecer, todos os documentos referentes ao Convênio com a OEA, incluído o próprio Projeto de Ensino Superior (Faculdade Interamericana de Educação). Cabe observar que após o índice do Processo, foi anexada uma cópia do Parecer 93/70, CESu, aprovado em 3 de fevereiro de 1970. (Processo 155/70) O título do documento era “Cursos Credenciados e Centros regionais de Pós-Graduação” - tratava-se de uma consulta da Conselheira Nair Fortes sobre a criação de Centros Regionais de Pós-Graduação, conforme transcrição abaixo:

1. É imprescindível a criação de Centros Regionais para que as instituições possam pleitear o credenciamento dos seus cursos ou é necessário o credenciamento para que elas integrem os Centros Regionais?
2. Poderá haver mais de um Centro Regional de Pós-graduação numa única cidade como por exemplo São Paulo ou Rio de Janeiro?
3. Em hipótese negativa, a quem compete decidir qual a entidade a que se vinculem os cursos do Centro?
4. Em hipótese afirmativa, essa duplicidade de Centros não afetará o plano do Governo?
5. De que forma a CAPES e o Conselho Nacional de Pesquisa se articulam com este Conselho ou vice-versa?

As questões eram muito relevantes, principalmente para a época, em que as concepções de Centros Regionais estavam em vigor e, ainda de especial importância para o Rio Grande do Sul, cujo Centro Regional, com sede em Porto Alegre, era o melhor estruturado. O problema subjacente a questão era a relação entre os Cursos e os Centros Regionais uma vez que “princípio da não duplicação de meios para fins idênticos” levaria a concentração de pessoal qualificado e

recursos primeiramente no Centro e posteriormente nos Cursos a ele vinculado. Obviamente, isso gerava uma relação de poder e disputa, que culminou com a centralização da Política de Pós-graduação e o desaparecimento posterior dos Centros. A resposta do relator a primeira pergunta da Conselheira fundamentava-se no Decreto 63.343/68 que tratava dos Centros Regionais de Pós-Graduação, como já nos referimos no Capítulo sobre a Pós-Graduação no Brasil.

Somente o curso de pós-graduação credenciado, diz o relator, pelo Conselho pode tornar-se um Centro Regional. Mais ainda, o decreto estabelece que sem credenciamento nenhum curso de pós-graduação pode ser financiado por órgãos governamentais.

Ao que parece, a primeira parte da pergunta não é respondida, isto é, se o credenciamento dos cursos está ou não condicionada a existência de Centros Regionais. A Segunda parte da pergunta é respondida a partir da distinção entre Curso de Pós-graduação credenciado e Centro Regional.

Dáí podemos distinguir entre curso de pós-graduação credenciado e Centro Regional. Este pressupõe necessariamente o credenciamento, mas todo curso credenciado não se torna automaticamente Centro Regional de Pós-graduação. Por curso credenciado se deve entender, na definição do Par. 14/70, aquele que for julgado em parecer do Conselho Federal de Educação como satisfazendo as exigências estabelecidas pelas normas de credenciamento.

Em seqüência o relator define os Centro Regionais, seus objetivos e sua criação como decorrente da política nacional de implantação e desenvolvimento da pós-graduação, proposta pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária.

Na resposta a Segunda pergunta o relator diz que a lei não proíbe, mas argumenta contra, dizendo que:

Se um dos motivos que inspiram a política de Centros Regionais é a concentração de recursos humanos e materiais, não parece razoável a criação de vários centros para o mesmo tipo de curso na mesma cidade. Se há mais de uma instituição desenvolvendo o mesmo setor de pós-graduação, seria recomendável a formação de um consórcio, como prevê o Par. 77/69, para a instalação do centro regional.

As questões 3 e 4 da Conselheira, que se referem as hipótese negativa ou afirmativa da questão 2, o relator as entende como respondidas.

A Quinta questão o relator responde que cabe a Comissão Executiva a responsabilidade pela a articulação entre as entidades conforme Decreto 64.085/69.

A Câmara subscreve o parecer do relator Newton Sucupira. O importante entretanto para a Faculdade Interamericana é o que vem na seqüência:

De acordo Ressalvados os direitos legais inerentes aos Centros de Pós-Graduação resultantes de acordo multinacionais formados pelo Brasil. (aa) Mariano da Rocha, Clovis Salgado, A Martins Filho.

Esta exceção, ao mesmo tempo que, estrategicamente, manteve o Projeto de Pós-Graduação da UFSM fora do campo de interferência do Centro Regional com sede em Porto Alegre, o isolou do processo de pós-graduação que se desenvolvia no País, uma vez que o Projeto não foi apreciado pelo CFE dada a sua natureza multinacional. Consta na última página do Processo.

Proc. CFE 144/70

Atendendo a solicitação do Senhor Conselheiro Mariano da Rocha archive-se o presente processo.

Rio 3/12/70 J.F.V. Ass. Presidência

A data de entrada no CFE, conforme o protocolo era de 30/01/70. As conseqüências desta interpretação e suas controvérsias perduraram enquanto durou Projeto.

5.3 Instalação e Desenvolvimento

No dia 5 de janeiro, a Diretora do Curso envia o Of. O4/70 - CCP ao Presidente da Comissão especial, Dr. Zózimo Lopes dos Santos na qual revelava sua preocupação de estar as vésperas do início do Curso e não dispor dos recursos humanos solicitados e indicados para contratação:

Pelo acima exposto, esta Direção pretende justificar, o pedido de Pessoal constante dos Processos acima citados, pois, obviamente, seria impossível o funcionamento da Faculdade, sem o pessoal necessário. Como já foi demonstrado no item anterior (4) conta a referida Faculdade com 30 (trinta) alunos bolsistas, mas , entretanto, não conta com Professores e nem Funcionários Administrativos ou Auxiliares, sendo assim, completamente impraticável o seu funcionamento.

Esta correspondência revela muito do que acontecia nos bastidores, ou seja as rotinas burocráticas e as dificuldades delas decorrentes, como deslocamento de servidor ou de contratação de docentes.

Após estes problemas iniciais, foram confirmadas cedência da professora Dalilla C. Sperb, da UFRGS, que já vinha assessorando o Projeto e a contratação da Prof^a. Neide Uchoa Xavier. Também foi designada para atuar no Curso a Prof^a. Da UFSM Maria Luzel de Oliveira Cauduro.

O pessoal administrativo que passou a fazer parte Curso, conforme Programa Geral, 1970, p.55, foram: a Secretária, Lígia Martins da Silveira e os datilógrafos Antonio Cláudio Silveira Netto e Paulo Isaia.

Resolvidos os problemas os principais de pessoal e infraestrutura ficaram asseguradas as condições de instalação do Curso.

Conforme o já citado Informa, 1970, p.4 o Curso foi instalado a 26 de janeiro de 1970 e dado amplo conhecimento oficial através de um documento de divulgação, tipo circular, expedido pela Diretora do Curso, em 10 de março, na qual resume as atividades iniciais, em maiores detalhes:

As atividades do Curso de Pós-Graduação para Pessoal Especializado em Educação tiveram início a 26 de janeiro de 1970, tendo sido feita a abertura do Curso pela Sra. Diretora Prof^a. Carmem Silveira Netto, com a presença do Sr. Coordenador Milo Darci Aita, da Secretária, das Professoras Maria Luzel de Oliveira Cauduro, Neide Xavier e Dalilla C. Sperb. Compareceram também, 7 estudantes brasileiros. De imediato, após as palavras de saudações da Sra. Diretora e apresentação das Professoras do Curso presentes e leitura de seus "Curriculum Vitae", a aula propriamente dita teve início.

5.3.1 A Aula Inaugural

Em fevereiro, dez dias após a instalação do Curso, é proferida a “Aula Inaugural”, conforme registro no documento já citado, assim como no Relatório de 1970. Segundo o primeiro documento a aula foi ministrada pelo representante da OEA:

No dia 4 de fevereiro, realizou-se a aula Inaugural, proferida pelo Exmo Sr. Prof. Dr. Francisco Céspedes, Diretor do departamento de Assuntos Educativos da OEA, com a presença do Reitor Magnífico da UFSM, Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho, da Sra. Diretora, do Deputado Federal Tarso de Moraes Dutra, convidado especial, diversas autoridades civis, militares e eclesiásticas, diretores de Faculdades e Institutos da UFSM, todos os bolsistas que já se encontravam em Santa Maria etc.

Conforme registros fotográficos em anexo ao Programa Regional de 1970, o Dr. José Mariano da Rocha Filho, conferiu a Medalha de Mérito Universitário ao Prof. Dr. Francisco Céspedes, durante a realização do evento.

5.3.2 O Desenvolvimento das Atividades

Para analisar o desenvolvimento das atividades bem como seus resultados servimo-nos principalmente dos Planos Operacionais e Relatórios Anuais e complementarmente de Planos de Cursos Relatórios da OEA, publicações como o Programa Geral, o boletim de divulgação do Curso, o “Informa” e publicações avulsas como jornais comemorativos do Curso.

O desenvolvimento das atividades do Projeto Multinacional, como já nos referimos, manteve como referência maior, os objetivos estabelecidos no Projeto de Ensino Superior mas pautou-se no

desenvolvimento do Curso pelos objetivos específicos, embora, tenham havido ligeiras modificações conforme transcrevemos abaixo:

Planos Operacionais 70/71 e 71/72:

I - Objetivos da Área do Programa:

1. Desenvolvimento da Investigação, Experimentação e da Inovação Educacionais na área de Currículo;
2. Estimular e propiciar a harmonização dos Programas Nacionais de Estudos com as Metas de Integração Latino-americana;
3. Promover e realizar estudos sobre os problemas e Currículo;
4. Colaborar com o esforço nacional que realizam os Governos dos Estados Membros da OEA para o melhoramento do Currículo.

II. Objetivos específicos do Projeto

1. Formar, no nível de Pós-Graduação, especialistas em Planejamento e desenvolvimento de currículos e Programas educacionais de Ensino Médio;
2. Realizar e estimular pesquisas educacionais na área de Currículo de Ensino Médio;
3. Assessorar, no campo do Planejamento e do Desenvolvimento de Currículos e Programas Educacionais de Ensino Médio, a instituições nacionais ou estrangeiras que solicitarem;

4. Promover o intercâmbio educacional entre os diversos países da Área, com vistas na integração cultural e na harmonização dos programas de ensino.

A partir dos Planos Operacionais 72/73 para frente os objetivos restringiram-se a especificidade, havendo um acréscimo de três itens mas o espírito permaneceu o mesmo:

I. Objetivos Específicos do Projeto

- 1.1 - Oferecer a todos os países integrantes da Organização dos Estados Americanos a oportunidade de preparar Especialistas em Planejamento e Desenvolvimento de Currículos e Programas Educacionais do Ensino Médio, a nível de pós-graduação;
- 1.2 - Estimular e propiciar a harmonização dos Programas Nacionais de Estudos com as Metas da Integração Latino-americana.;
- 1.3 - Assessorar, no campo do Planejamento e do Desenvolvimento de Currículos e Programas Educacionais de Ensino Médio, a instituições nacionais ou estrangeiras que solicitarem;
- 1.4 - Promover o intercâmbio educacional entre os diversos países membros da Organização dos Estados Americanos, com vistas na integração cultural e harmonização dos Programas de Ensino;
- 1.5 - Oferecer condições para a realização de pesquisas educacionais de interesse dos participantes, abrangendo a área geo-educacional da Universidade Federal de Santa Maria;
- 1.6 - Possibilitar a obtenção do grau de Mestre em Educação, em caráter optativo, aos que satisfizerem as exigências vigentes da legislação brasileira;
- 1.7 - Divulgar trabalhos realizados por alunos e professores do Projeto.

O item 1.2 foi suprimido nos demais Planos por se entender, supomos, incluído no item 1.4.

5.3.2.1 As Atividades Administrativas

Para viabilizar a consecussão desses objetivos, através da organização administrativa e didactico-pedagógica estabelecida e das respectivas dotações orçamentárias acertadas entre as partes, foi mantido, pois, já em uso, o Plano Operacional, como o instrumento de planejamento da atividades.

Ao todo, foram elaborados 8 Planos, desses, dois não foram localizados e referiam-se, respectivamente, a 1968, após a aprovação do Projeto em Maracay, e, o outro, referente ao período 75/76. O primeiro tinha caráter nitidamente organizacional, conforme referências indiretas ou relação de equipamentos que seriam adquiridos com verbas aprovadas pela OEA. O Plano 75/76 já obedecia a um padrão mais ou menos uniformizado a partir de 1973 e suas informações foram obtidas pelos resumos do Plano posterior como pelos relatórios e instrumentos de divulgação do Curso.

O Plano março-junho de 1969, foi essencialmente dedicado ao planejamento do Curso. Como o tempo e os entraves burocráticos inviabilizaram o início do Curso em julho e depois em agosto, o Plano 69/70 foi marcado, ainda em 69, pelo planejamento e organização.

Os Planos 70/71 e 71/72 já foram melhor elaborados, uma vez que, estavam em função do desenvolvimento do Curso e não mais em função da organização, como os anteriores. A lógica desses dois planos estava na relação de interdependência entre suas partes:

Objetivos ⇨ metas ⇨ estratégias (programa de atividades) ⇨ esquema operacional de execução de atividades (cronograma) ⇨ previsão orçamentária

Nos planos seguintes, os objetivos permaneceram inalterados, mas nos planos 72/73 e 73/74 a seqüência lógica ainda não estava uniformizada, como podemos ver:

72/73 ⇨ objetivos específicos do projeto ⇨ esquema operativo de execução das atividades ⇨ recursos e desembolsos trimestrais

73/74 ⇨ objetivos gerais do projeto ⇨ breve resumo das atividades realizadas no ano anterior ⇨ metas específicas para o ano 73/74 ⇨ estratégia geral para 73/74 ⇨ atividades, datas e custos ⇨ distribuição orçamentária por rubrica e trimestre.

Já nos planos posteriores 74/75 ⇨ 75/76 ⇨ 76/77 a seqüência é a mesma : objetivos do projeto ⇨ fundamentação do projeto ⇨ metas específicas ⇨ verificação dos resultados ⇨ atividades ⇨ distribuição orçamentária ⇨ justificação de gastos por item ⇨ atividades do ano anterior que terão continuidade ⇨ atividades presente orçamento que se prolongam até o exercício fiscal seguinte ⇨ recursos nacionais para a execução do projeto.

Percebe-se nesse processo um aperfeiçoamento do sistema de planejamento e principalmente maior discriminação e rigor com as questões orçamentárias.

Apesar do Planos Operacionais, por razões orçamentárias, funcionar de acordo com o ano fiscal da OEA (julho-junho), as atividades do Curso eram programadas conforme o ano fiscal do

Brasil (janeiro-dezembro). Assim sendo, o desenvolvimento das atividades obedeciam mais ou menos a mesma seqüência:

Esquema Operacional de Execução de Atividades

Divulgação - (setembro) - Divulgação pela OEA e UFSM da realização de um Curso para Especialização de Pessoal em Currículo de Ensino Médio, informando aos países membros quanto a: características do Curso, requisitos mínimos para admissão, requisitos para obtenção das bolsas, material informativo que cada bolsista devia trazer sobre seu País, sede do projeto, duração do Curso, programa e avaliação, grau e titulação conferidos (Planos de Operações).

Seleção de Bolsistas - (outubro-novembro) -

Início das Atividades Preliminares - (fevereiro) - Direção, Coordenação e Pessoal Docente - Elaboração e apresentação do Planejamento para o ano.

Instalação Oficial do Curso (março) - geralmente solene, com aula inaugural, apresentação dos alunos, dos professores e seus respectivos planos.

Primeiro Semestre:

- Planejamento e realização das missões técnico-pedagógicas;
- Avaliação semestral;
- Planejamento de investigações e início de trabalhos

Segundo Semestre:

- Planejamento e realização das missões técnico-pedagógicas;
- avaliação semestral;
- continuação de investigações iniciadas no primeiro semestre;
- elaboração de teses ou monografias

Dezembro:

- Avaliação final;
- Encerramento.

Estes procedimentos administrativos geravam, naturalmente, outras rotinas, seja para o funcionamento da Secretaria como para o funcionamento da Biblioteca e seus serviços.

Para melhor desenvolvimento das atividades a Direção procurou o melhor espaço físico possível assim como móveis, equipamentos e material didático adequado ao nível e qualidade cobrada do Curso.

Inicialmente, foi utilizado o prédio da Agronomia (Ciências Rurais) que estava em fase de acabamento. Durante quase 30 anos ficou aí instalado o Centro de Educação. A Faculdade Interamericana de Educação, como era conhecido o Curso, foi transferida em 1972 para o novo prédio, construído na avenida principal do Campus em frente ao Hospital Universitário. O prédio ficou conhecido como "Faculdade Interamericana de Educação" embora pertencesse ao Centro de Ciências Naturais e Exatas. A melhoria de espaço, a qualidade dos móveis, a constituição de uma biblioteca específica com sala de leitura, sala de estar e equipamentos como uma máquina off-set, deram ao Curso uma condição difícil de ser igualada pelos demais setores da Universidade.

Os resultados dessas atividades e melhoria das condições do Curso, eram discriminadas e explicadas nos respectivos Relatórios, que a semelhança dos Planos Operacionais foram se aperfeiçoando e adquirindo um padrão mais rigoroso. Nestes documentos os relatos eram precedidos de um breve resumo das origens do Curso bem como

seus objetivos, seguidos da relação procedência dos candidatos selecionados, do desenvolvimento do Plano de Curso assim como das atividades de assessoramento, aperfeiçoamento de docentes, relação de professores visitantes enviados pela OEA e o corpo docente permanente do Curso. Muitos desses relatórios faziam análises estatísticas da evolução do Curso que foram aproveitadas neste trabalho.

A administração do Curso era dividida entre a Direção, que tinha um caráter de representação e gestão ampliada enquanto que a coordenação tinha o caráter de gerenciamento mais específico do Curso com a elaboração dos Planos Operacionais e prestação de contas das aplicações orçamentárias assim como recepção e instalação dos bolsistas. O Conselho de Professores além de assessorar a Direção e a Coordenação eram os responsáveis pelo Plano de Curso, propriamente dito, isto é, pelo desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas.

A relação com o Departamento de Assuntos Educativos da OEA se efetivava através de farta correspondência, repasse de verbas para pagamento de bolsistas ou compra de equipamentos e livros. Uma vez por ano eram reunidos os Diretores de Projetos, em lugar previamente estabelecido, para avaliar o seu desenvolvimento. A OEA costumava enviar especialistas para avaliar, *in loco*, o funcionamento dos Projetos.

5.3.2.2 As Atividades Didático-Pedagógicas

Podemos dizer que o ponto de partida, justificador do Projeto de Ensino Superior era um diagnóstico de “olho clínico”, isto é, que não

demandava muitas investigações para constatar o que era óbvio, evidente, visível a olho nu, a precária condição social e conseqüentemente educacional da América Latina. Portanto, “a falta de pesquisa em educação e a formação de educadores em alto nível” (PES,p.1), era, ao mesmo tempo a constatação da falta e da causa, do que estava ausente (a pesquisa) e do que precisava estar presente (o pesquisador).

A alternativa apontada para a solução do problema foi a criação de uma instituição que reunisse os profissionais do setor de diversos países americanos, com o propósito de discutir, analisar e apontar soluções para a superação dessas deficiências. O fato de por em comum os mesmos problemas apontava o caminho para uma homogeneização dos processos educacionais, assim como, uma conseqüente integração educacional Pan-Americana.

A instituição idealizada para realizar um projeto de tal envergadura, foi denominada de “Faculdade Interamericana de Educação”, oportunamente, uma vez que as Faculdades de Educação estavam habituadas a discutir os problemas nacionais, isto é, restritos a cada país.

A localização privilegiada no cone sul e um moderno Campus Universitário em construção, eram uma parte da argumentação em favor da UFSM. A outra parte, não transcrita no texto, mas na história da instituição, era o espírito de abertura e de integração com a realidade concreta, contrária ao modelo de universidade fechada, encastelada. Não era apenas uma idéia, era um processo real que se concretizava na área geo-educacional da Universidade com a proliferação das “extensões” pelo Rio Grande do Sul, no Campus

Avançado de Roraima e no sonho de criação de uma Universidade das Américas que poderia germinar a partir da criação da Faculdade Interamericana de Educação.

Mas, como os problemas educacionais da América Latina eram tantos e tão complexos, nada mais realista, que selecionar os mais prementes como o resultante da expansão do ensino médio. Dessa forma, o enfoque mais amplo do Projeto de Ensino Superior; Faculdade Interamericana de Educação foi mantido com referência maior, e a possibilidade de amplas ofertas de cursos. Nesse sentido, para facilitar a compreensão da relação entre o Projeto de Ensino Superior e o Curso de Pós-Graduação para a formação de especialistas em currículo para o ensino médio elaboramos o quadro abaixo que descreve as semelhanças e as diferenças que mostram, não uma ruptura, mas uma adequação sem ruptura com os vínculos de origem.

Quadro N.º 5 Comparativo dos Projetos

Projetos Categorias	PES/FIE	CP-G/EEM
Objetivo Geral	Formação de técnicos e administradores escolares	Formação de especialista em currículo para o ensino médio
Duração Convênio	6 anos (renovação no 4º ano)	4 anos (1 renovação)
Número De Vagas	30 - 9 para o Brasil - 21 para outros países	30 - 15 para Brasil - 15 para outros países
Duração do Curso	12 meses (1ano)	10 meses
Estrutura Curricular	Centrada no planejamento educacional (teoria e prática)	Centrada no currículo (teoria e prática)
Admissão/ Seleção	Indicação do país . Pedagogia ou áreas afins Fluência português/espanhol Inglês ou francês	Idem
Admissão/ Bolsistas	Da OEA para estrangeiros	Idem
Titulação/Grau	Mestre	Especialista Mestre (opcional)
Avaliação e Supervisão do Projeto	Conforme acordo	Conforme acordo

A configuração organizacional e didático-pedagógica alcançada no final de 1969 a partir do texto "Sugestiones para el Desarrollo de un Programa Particular de Currículo para el Nivel Medio" e consolidada no "Programa Geral" em termos de princípios, estrutura curricular e metodologia impôs aos professores uma mudança em suas práticas ou rotinas pedagógicas de preparar suas aulas isoladamente e de ministrá-las, na maioria das vezes, sem que o professor que o antecederesse ou o sucedesse tivesse qualquer conhecimento do que havia ministrado. A ênfase na relação teoria-prática e na integração das disciplinas levou os professores a desenvolver a prática interdisciplinar e coletiva, isto é, não só planejando a forma de integração das disciplinas mas ministrando-as, juntamente com os outros professores, à uma mesma turma de alunos.

Em resumo, a nova metodologia estabeleceu os seguintes procedimentos, conforme adaptação do Programa Geral, 1970, p.44-49:

- Instrução para os grandes grupos - (IGG) - dirigido por um ou mais professores e algumas vezes devendo ser assistida por todos, quando assim se o requeresse, para assegurar uma maior unidade e integração do trabalho;

- Trabalho em pequenos grupos - (TPG) - orientado por todos os professores mas, principalmente, pelos professores de Pesquisa, Planejamento e Estatística. Estes encarregar-se-iam de orientar o trabalho em grupo e de guiar os alunos no que diz respeito ao planejamento e pesquisa de seus trabalhos. - Estes trabalhos eram essencialmente de laboratório partindo basicamente de situações problema que após ampla e aprofundada discussão deveria chegar,

mais ou menos, a um acordo, terminando, obrigatoriamente, com um informe escrito.

Estudo Individual - (EI) - A ênfase no coletivo não eliminou o individual preservando-o “com o propósito definido de aprofundar conhecimentos. Parte do tempo destinado ao trabalho individual devia ser ocupado na elaboração da ficha semanal”.

Orientação de Tese - Inicialmente era orientada em conjunto pelos professores. Ao aluno era reservado um horário especial no segundo semestre para desenvolvê-la.

O horário das atividades da semana em 1970, conforme quadro abaixo, expressa a relação e a distribuição das atividades de acordo com a metodologia adotada.

Quadro N.º 6 Horário:

Hora	2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira	Sábado
08,30	Curriculo 1) I.G.G	Curriculo 1) I.G.G	Curriculo 1) I.G.G	Curriculo 1) I.G.G	Curriculo 1) I.G.G	Curriculo 1) I.G.G
10,30	2)Laboratório T.P.G.	2)Laboratório T.P.G.	2)Laboratório T.P.G.	2)Laboratório T.P.G.	2)Laboratório T.P.G.	2)Laboratório T.P.G.
10,45 12,00	Pesquisa : I.G.G.	Planejamento I.G.G.	Estatística I.G.G.	Curriculo I.G.G.	Planejamento I.G.G.	E.I.
14,00 15,30	Pesquisa : Laboratório T.P.G	Planejamento : Laboratório T.P.G	Estatística : Laboratório T.P.G	Pesquisa Laboratório T.P.G	Planejamento : Laboratório T.P.G	E.I.
16,00 18,00	E.I	E.I.	A disposição da coordenação Reunião dos professores E.I.	E.I	E.I	Legenda: I.G.G.= Instrução em grandes grupos T.P.G.= Trabalhos em pequenos gru- pos E.I. = Estudo indi- vidual

Como consequência dessa metodologia resultavam uma série de trabalhos, como vimos, a serem desenvolvidos pelos alunos como; ficha de leitura, informe escrito do trabalho em grupo, relatórios de visitas, eventos, além dos relatórios trimestrais que os alunos tinham que aprontar para serem enviados para a OEA. Muitos trabalhos, principalmente os “informes” eram publicados no órgão de divulgação do Curso o “Informa”.

Aos professores, cabia a elaboração dos “Informes Trimestrais”, que eram a reunião do material didático - textos - empregados em sala de aula, tanto de autoria própria como de outras fontes e devidamente encadernados. Muito da produção científica dos professores fazia parte deste material assim como as publicações no Informa, no Boletim do Centro de Ciências Pedagógicas.

Pode-se dizer, que tudo era registrado, constituindo-se o conjunto dessa documentação, uma acervo inigualável, para avaliar o cotidiano de uma instituição, sua época, suas realizações e as tendências que a influenciaram.

Como a ênfase do enfoque, era na relação teoria-prática, e, em consequência disso, na integração das disciplinas, o ensino se consolidava com o enfoque empírico-analítico de pesquisa, em que o status de cientificidade se dava pela matematização dos dados, através da estatística. Não havia uma opção metodológica. Havia um método: o científico. Nesse sentido, as pesquisas eram basicamente, quantitativas.

Obviamente, significativas alterações ocorreram no período 70/77, principalmente em 1976 quando já se vivia sob as perspectivas do fim do Convênio, uma vez que o mesmo já havia sido renovado em

1973, e se tornava imperativo o credenciamento como forma de assegurar a continuidade do Curso nos termos da legislação brasileira. Assim, em conformidade com o Parecer 977/65 a estrutura curricular do Curso foi dividida em área de concentração e área de domínio conexo, como podemos ver abaixo:

Atividades regulares Didático-Pedagógicas

I - Área de concentração do Curso: Teoria e Prática do Currículo:

- Fundamentos do Currículo -

Organização Curricular I

Organização Curricular II

II - Áreas Conexas:

a) Área de Planejamento Educacional:

- Fundamentos do Planejamento Educacional

- Processo do Planejamento

- Estrutura da Educação Brasileira

b) Área de Pesquisa Educacional

- Pesquisa Educacional I

- Pesquisa Educacional II

- Estatística Aplicada à Educação

c) Uma disciplina optativa das seguintes:

- Correntes Filosóficas Atuais

- Teorias da Comunicação

- Antropologia da Educação

Estavam, além disso, previstos cursos de português para os estrangeiros (hispanos); Curso de espanhol ou inglês para os brasileiros; e, o Curso de Problemas Brasileiros

As inovações propriamente metodológicas, chamadas pela Coordenadora do Curso de “Novo Enfoque Metodológico”, (Informa

VI, N.1, março/76), idealizado pelo Prof. Hernán Vera, Chefe da Seção de Currículo do Departamento de Assuntos Educativos da OEA, talvez fosse um excesso resultante do entusiasmo, uma vez que os princípios foram mantidos intactos. Um aprimoramento do enfoque em desenvolvimento talvez fosse mais condizente. Mas havia uma diferença significativa uma vez que se trocava o laboratório, onde, de certa maneira, os problemas eram simulados, e a escolha de uma instituição escolar, onde os problemas eram reais e as disciplinas tinham que ser trabalhadas em função dessa realidade. Apropriadamente, a Coordenadora referiu-se ao enfoque como “aprender fazendo”. O objeto de estudo “concreto”, foi o Colégio Industrial da UFSM, onde foi aplicada a concepção de avaliação curricular. Resultou dessa investigação e aprendizagem “in loco” uma publicação na qual se encontram registrados os procedimentos e os resultados.

Entre as atividades didático-pedagógicas ainda devem ser incluídas as referentes as “missões” que eram realizadas em cumprimento do objetivo de : “Assessorar no campo do Planejamento e do Desenvolvimento de Currículo e Programas Educacionais de Ensino Médio as instituições nacionais ou estrangeiras que solicitassem.”

Dessa maneira eram previstas no mínimo duas assessorias por semestre das quais participavam professores e alunos.

Esse tipo de atividade e outra característica do curso, geralmente não muito desenvolvida pelos cursos de Pós-graduação. Em outras palavras, o atendimento à comunidade ou instituições educacionais não eram uma atividade meramente eventual ou de

interesse do professor, ao contrário eram planejadas sistematicamente e executadas na qualidade de assessorias propriamente dita.

A relação abaixo procura mostrar, mesmo que sinteticamente, a abrangência dessa atividade :

Paraguai, Assunção, em 1971 - Chefe: Prof. Cel. Milo D. Aita, então coordenador do CPGE. - Coordenadora dos trabalhos: Profª. Neide Uchoa Xavier. - Professores ministrantes do seminário: Dilma da Luz Pereira; Tânia Catarina Prates Aita; Zaíra Teixeira Napoleão.

Boa Vista, Território Federal de Roraima - "Assessoramento à Divisão de Educação daquele Território Federal" em 1971. - Chefe da equipe : Profª. Carmen Silveira Netto, diretora do CPGE. Coordenadora dos trabalhos: Profª. Maria Luzel de Oliveira Cauduro. Professores participantes : Dalilla Sperb, Dilma da Luz Pereira, Fernando Leyton Soto, Irma Rosa Sarubbi, Maria Cleusa de Almeida Guerra, Neide Uchoa Xavier, Neiza leite Veleda, Tânia Catarina Prates Aita, Zaíra Teixeira Napoleão.

Bragança Paulista, SP, Seminário sobre : " A UFSM, face à reforma de Ensino de 1º e 2º Graus". De 10 a 15 de julho, 1972. - Havia 4 equipes de trabalho, constituída de Professores-alunos do CPGE. - Professores Orientadores: - Área de Currículo : Dilma da Luz Pereira, Fernando Leyton Soto; - Área de Pesquisa : Ladyr A. Da Silveira, Neide Uchoa Xavier, Zaíra T. Napoleão; - Área de Planejamento : Maria Luzel de O. Cauduro, Tânia C. Prates Aita.

Costa Rica, San José, Seminário sobre "Integração pela Educação". De 29 de janeiro a 6 de fevereiro de 1973, ministrado pelas Professoras Dilma da Luz Pereira, Neide Uchoa Xavier e Tânia catarina Prates Aita.

Roraima, Boa Vista, de 29 de janeiro a 3 de fevereiro de 1973, Seminário sobre "A reforma do Ensino Primário e Médio, sob a chefia da Diretora do CPGE, Profª. Carmen Silveira Netto, Ministrado pelos

professores : Fernando Leyton Soto, Ladyr Anchieta da Silveira, Zaíra Teixeira Napoleão.

Itu, São Paulo, de 9 a 14 de junho de 1973 Seminário sobre “Ensino de 1º e 2º Graus” .- Expositores : Todos os professores-alunos do CPGE, divididos em 4 equipes. - Chefe : Profª Carmen Silveira Netto, Diretora do CPGE.- Coordenadora : Profª. Ladyr Anchieta da Silveira. - Professores Orientadores : Amélia de Mello Cunha, Dilma da Luz Pereira, Fernando Leyton Soto, Neide Uchoa Xavier, Thomas E. Croope, Vicent Cusumano.

Santana do livramento, RS, DE 4 A 9 DE JULHO DE 1973, Curso Extraordinário sobre : “ Atualização do Professor”, ministrado pelas professoras : Dilma da Luz Pereira, Ladyr Anchieta da Silveira, Tânia Catarina Prates Aita.

Costa Rica, San José, de 11 a 15 de fevereiro de 1974, “Seminário sobre Fundamentos da Estrutura de Programas por Áreas”. - Chefe : Profª. Carmen Silveira Netto, Diretora da CPGE. - Coordenadora do Seminário : Profª. Ladyr A. da Silveira. - Professores integrantes da Equipe : Zaíra Teixeira Napoleão, Amélia de Mello Cunha.

São Gabriel, RS. Primeira Etapa : de 6 a 11 de maio de 1974, Pesquisa Exploratória. Comprovação da Hipótese : de 17 a 22 de junho de 1974. - Integrantes da Equipe : Profª. Zaíra Teixeira Napoleão, coordenadora dos trabalhos. - Orientadores : Profª. Dilma da Luz Pereira, Profª. Ladyr A. da Silveira, Prof. Thomas E. Croope. - Professores-alunos em número de 15.

São Borja, RS. - Primeira Etapa : de 6 a 11 de maio de 1974. - Pesquisa Exploratória. - Segunda Etapa : de 17 a 22 de junho de 1974 - Comprovação da Hipótese. - Integrantes da Equipe de Trabalho : Coordenadora : Profª. Neide Uchoa Xavier. - Professores Orientadores : Fernando Leyton Soto, Amélia de Mello Cunha, Maria Luzel de Oliveira Cauduro, Tânia Catarina Prates Aita. UFSM (1975, p. 9 - 12)

Apesar da originalidade do enfoque e das inovações metodológicas, o Curso não fugia a época, marcada pelas tendências desenvolvimentistas (Rostow), economicistas, teorias do capital humano como de Schutz, funcionalistas sistêmicos como Parsons e outros, e o tecnicismo pedagógico reforçado pelo neo-behaviorismo. O material didático utilizado em aula assim como a bibliografia indicada demonstravam essas influências. Obvio que tais tendências tinham não só o aval do sistema, como seu estímulo, uma vez que os próprios documentos oficiais refletiam a penetração dessas concepções como, por exemplo, nos Planos Nacionais de Desenvolvimento (economicismo) e no I Plano Nacional de Pós-Graduação (sistemismo). Subjacente a isso, a profunda influência norte-americana na época, como já vimos, e no próprio Convênio.

A análise dos objetivos propostos pelo Convênio iniciado em 1970 e encerrado em 1977 e as ações desenvolvidas para realizá-los revelam os resultados atingidos, conforme os quadros abaixo:

Quadro N.º 7 Candidatos Brasileiros

Ano	Inscritos	Selecionados
1969	24	15
1970	20	15
1971	17	15
1972	20	15
1973	23	15
1974	27	15
1975	21	16
1976	18	13

Quadro N.º 8 Especialistas em Teoria e Prática de Currículo
Acordo MEC / OEA - UFSM - Por Países Membros da OEA
UFSM - SANTA MARIA - RS - BRASIL
1970/1977

Países Membros da OEA	Nº de especialistas por ano	Total	ANOS							
			1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977
América do Norte										
Estados Unidos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
México	5	-	-	-	-	2	2	-	-	1
AMÉRICA CENTRAL										
Costa Rica	9	-	1	1	1	2	2	1	1	1
El Salvador	2	-	-	-	-	1	1	-	-	-
Guatemala	5	2	-	-	1	-	-	1	1	1
Honduras	6	1	-	1	1	1	1	1	1	1
Nicarágua	5	-	1	1	1	1	-	-	-	1
Panamá	6	2	1	-	-	-	1	1	1	1
ANTILHAS										
Barbados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Jamaica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Haiti	2	-	-	-	-	-	1	1	-	-
Rep. Dominicana	5	1	-	-	1	-	1	1	1	1
Trinidad Tobagos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AMÉRICA DO SUL										
Argentina	5	-	-	-	1	1	1	1	1	1
Bolívia	5	1	-	-	1	-	-	1	1	2
Brasil	120	15	15	15	15	16	16	15	13	13
Colômbia	10	1	-	3	2	1	1	2	-	-
Chile	9	2	2	2	1	-	1	-	1	1
Equador	8	-	-	-	2	2	1	2	1	1
Paraguai	8	2	1	1	1	1	1	1	-	-
Peru	9	1	-	2	2	1	1	1	1	1
Uruguai	7	1	1	3	-	1	-	-	-	1
Venezuela	3	-	-	1	-	1	-	1	-	-
T O T A L		229	29	22	30	30	30	30	30	26

Analisando o quadro acima a representação maior coube a América do Sul com 80,34%, seguida da América Central com 14,41%, as Antilhas com 3,05% e a América do Norte da qual só participou o México, ficou com 2,18%. Ao Brasil coube 45,40% do total e da América do Sul coube 61,25% enquanto que os demais países ficaram com 34,78%.

Quadro N.º 9 Mestres em educação- Acordo MEC/OEA/UFMS
 Por Países Membros da OEA
 UFMS - SANTA MARIA - RS - BRASIL
 1970 / 1977

Países Membros da OEA	Nº de especialistas por ano	Total	ANOS							
			1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977
AMÉRICA DO NORTE										
Estados Unidos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
México	3	-	-	-	-	-	2	-	1	
AMÉRICA CENTRAL										
Costa Rica	5	-	-	1	1	2	1	-	-	
El Salvador	1	-	-	-	-	1	-	-	-	
Guatemala	1	-	-	-	1	-	-	-	-	
Honduras	4	1	-	-	1	-	1	1	-	
Nicarágua	4	-	1	1	1	1	-	-	-	
Panamá	2	-	1	-	-	-	-	-	1	
ANTILHAS										
Barbados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Jamaica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Haiti	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Rep. Dominicana	1	1	-	-	-	-	-	-	-	
Trinidad Tobagos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
AMÉRICA DO SUL										
Argentina	1	-	-	-	1	-	-	-	-	
Bolívia	2	1	-	-	1	-	-	-	-	
Brasil	85	12	12	13	13	14	5	8	8	
Colômbia	8	1	-	3	2	1	-	1	-	
Chile	3	1	2	-	-	-	-	-	-	
Equador	5	-	-	-	2	2	-	1	-	
Paraguai	3	-	1	-	1	1	-	-	-	
Peru	4	-	-	1	-	1	-	1	1	
Uruguai	4	1	1	1	-	1	-	-	-	
Venezuela	2	-	-	1	-	1	-	-	-	
T O T A L		138	18	18	21	24	25	9	12	11

Analisando o quadro N.º 9 a representação maior, como ao quadro referente aos especialistas coube a América do Sul 84,78% enquanto que a América Central ficou com 12,31%. A América do Norte ficou com 2,17% e as Antilhas com 0,72%. Em relação ao total o Brasil ficou 61,59% enquanto que os demais países ficaram com 27,35%. Em relação a América do Sul coube ao Brasil 72,74% enquanto aos demais países restou 27,36%.

5.3.2.3 As Atividades de Integração Culturais e Educacionais

Como os alunos procediam de diferentes países da América Latina, como também de diferentes estados do Brasil a coordenação do Curso, pelo menos no início, se encarregava de providenciar as acomodações nos apartamentos da Universidade no Campus ou Hotéis da cidade.

Na sala de aula os processos de integração se efetivavam natural ou formalmente : neste caso o curso aproveitava não só a apresentação do aluno como a exposição que o mesmo deveria fazer em relação as questões educacionais vividas pelo seu país, estado ou cidade, mas como enfatizava o objetivo do curso em ajudar a homogeneizar o currículo do ensino médio na América Latina.

Os trabalhos em equipes, cujo o princípio de constituição era a heterogeneidade facilitava a integração e a formação de amizades duradouras.

Na Universidade, na cidade e região os alunos participavam de vários eventos ou simplesmente de visitas para conhecimento.

Com a primeira turma (1970) foi elaborado um programa de apresentação, na TV local em que durante quase dois meses os alunos eram entrevistados e revelando os seus propósitos e a situação educacional de seus países.

No plano informal, freqüentes comemorações ou participação em festividades contribuía de uma forma mais amena para inserção dos alunos estrangeiros, principalmente, na comunidade local.

Haviam evidentemente, as cerimônias oficiais da Universidade ou do Curso que todos participavam. Nos atos de abertura dos cursos,

como nos atos de formatura sempre eram convidados e compareciam, ministros de Estado, principalmente da Educação, além de representantes da OEA.

A projeção local, regional, nacional e internacional do Curso, dada sua natureza, e constante cobertura da imprensa deram a seus diretores, professores e alunos um status que, financiados pela OEA ou pelo governo brasileiro, lhes facilitava o deslocamento tanto no país quanto no exterior, como no caso das “missões” ou na participação de eventos.

5.3.3 A Avaliação da Faculdade Interamericana de educação

A documentação trabalhada forneceu inúmeras informações que nos permitiram neste capítulo atingir um certo grau de reconstrução, que, como um quebra-cabeças, foi nos revelando, a medida que as peças se encaixavam a Faculdade Interamericana de Educação, seu momento histórico, seus condicionantes assim como sua constituição e desenvolvimento. A reconstrução de um edifício nos revela a sua estrutura a sua funcionalidade, mas os seus moradores nos revelam o cotidiano, a vida, os conflitos e as celebrações, em suma, a alma, no sentido aristotélico da palavra ânima. Em razão disso, recorreremos as testemunhas ou seja aqueles que viveram entre suas paredes.

5.3.3.1 As Testemunhas

Conforme explicações já dadas na introdução deste trabalho, a respeito dos procedimentos adotados, os depoimentos, orais ou escritos, foram trabalhados por campos (organização e funcionamento; organização didático-pedagógica; capacitação docente; produção

científica de publicações; integração cultural e educacional; avaliação e auto-avaliação), na seguinte seqüência administradores, funcionários, professores e alunos. No caso dos alunos foi mantida a seqüência das turmas de 1970 a 1977.

a) Organização e funcionamento:

A Diretora do Curso no período 69/77 Profª. Carmem Silveira Netto elaborou um documento síntese, no qual relatou objetivamente as origens e o desenvolvimento do Curso sem contudo ater-se as questões mais específicas do roteiro encaminhado.

O Coordenador do Curso, Prof. Milo Darci Aita, concedeu entrevista, gravada em seu apartamento em Brasília.

Em consideração a idade avançada de ambos, não houve insistência em relação a ater-se ao roteiro, de qualquer modo, as informações contribuíram para esclarecer várias questões.

O documento da ex-diretora, refere-se, inicialmente, as origens do Curso a partir da Reunião dos Presidentes em Punta del Este em 1967 e a V Reunião do Conselho Interamericano Cultural (CIC) em Maracay, na Venezuela em 1968, já analisados através da documentação. Atribui ao ex-reitor, Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho o mérito de sediar o Curso de Pós-Graduação na UFSM. Ainda, no sentido histórico, refere-se ao ano de 1969 como dedicado ao planejamento (organização da estrutura física, administrativa e pedagógica do curso).

No que diz respeito as origens do curso, o Prof. Aita esclareceu, como já vimos, a existência de um documento anterior ao Projeto, isto é, uma carta de intenções na qual a Universidade declarava seus

propósitos de criar uma Faculdade Interamericana de Educação, ainda na forma de um esboço um tanto amplo ainda não configurado, tecnicamente, na forma de projeto. Apesar de exaustivas investigações o documento não foi localizado.

Concordando com a ex-diretora, Aita atribui ao Prof. Mariano o mérito da criação da Faculdade Interamericana de Educação, reconhece, entretanto, que se não fosse a presença do Ministro Tarso Dutra, o curso não teria saído: “Se não fosse o Tarso, nós não tínhamos feito a Interamericana”. Ou, em outras palavras, o apoio político foi fundamental, assim como os vínculos de amizade, uma vez que o Ministro da Educação, não só era gaúcho, como havia sido colega de escola do Prof. Mariano da Rocha. Mas, a participação do Ministro não era, meramente circunstancial, ele já vinha exercendo um papel fundamental no desenvolvimento educacional da região e principalmente da UFSM.

Os depoimentos dos funcionários (2), professores (4) e alunos (15), em linhas gerais aprovavam o modelo de organização e funcionamento do Curso com poucas restrições, como podemos ver:

“Havia uma Direção e uma Coordenação. A Direção era pedagógica e a Coordenação geria os recursos financeiros do Convênio com a Organização dos Estados Americanos e era intermediária entre os alunos estrangeiros e a Administração da UFSM” diz Lígia, Secretária do Curso desde sua constituição inicial. Segundo Marion, na época, datilógrafa e responsável pela montagem do “Informa”, boletim de divulgação do Curso, a rotina administrativa era intensa “ de bastante trabalho pois o corpo docente era composto

de 15 brasileiros e 15 hispanos. Havia os professores visitantes além dos professores da própria UFSM”.

As observações dos ex-alunos são menos descritivas que as que as dos administradores, dos funcionários e alguns professores e mais valorativas como podem ser percebidas no decorrer das análises.

“As impressões eram as melhores possíveis, diz Eremita, ex-aluna da T/1970. Era a primeira turma que se implantava, onde todos davam o melhor de si, para acertar na experiência pioneira no Brasil. Todos, direção, professores, funcionários, alunos, procuravam os procedimentos adequados para que os objetivos da FIE, fossem alcançados, e os problemas de ordem administrativa, organizacional e pessoais fossem dirimidos”.

Rubén Regalado Sermeño, (T.74), de San Salvador, único estrangeiro a se manifestar, não só concordava como elogiava a organização: “De la organización y funcionamiento de la FIE, guardo las mejores impresiones; bajo la Dirección de la Hermana Consuelo, (nome religioso da Prof^a. Carmem Silveira Netto), la FIE era todo un modelo de organización y funcionamiento, donde la teoría se volvía praxis; todo detalle, evento, actividad era parte de una Planificación muy bien elaborada”.

Haviam também os percebiam o esforço e reconheciam os méritos mas não deixavam de apontar os problemas que percebiam como Regina Emanuelli (T.74), da mesma turma do Rubén: “Guardo (lembranças) impressões quanto a preocupação dos corpos administrativo e docente da FIE em causar nos alunos a sensação de que o curso que faríamos alicerçava-se numa organização sólida, confiável, com docentes altamente preparados. Como o curso era

relativamente novo, na verdade, o corpo docente com exceções, não era tão titulado quanto deveria, porém a dedicação era tanto, que o resultado foi satisfatório”. A observação era procedente uma vez que o corpo docente permanente era constituído só de mestres, os doutores eram os professores visitantes da OEA.

Uma outra observação, nessa mesma linha, mas talvez mais grave porque refletia o momento de crise na medida que se aproximava do final do Convênio: Marieta (T/76), sintetiza laconicamente o “clima” - “causava insegurança”.

Oswaldo Alonso Rays, (T/76), da mesma turma, resume o pensamento da maioria nestes termos: “Boa impressão. A organização e o funcionamento da FIE, no ano de 1976, era sistematicamente organizada, onde o cumprimento das atividades planejadas pela coordenação, para professores e alunos, eram rigidamente desenvolvidas, o que evitava a dispersividade das atividades de ensino, de estudo e de pesquisa. Nesse sentido, a organização e o funcionamento da FIE não fugia às regras daquele momento histórico. Apesar da rigidez da organização e do desenvolvimento das atividades acadêmicas (oito horas diárias no prédio da FIE) havia lugar para o diálogo entre coordenação, professores e alunos. Todavia, as críticas ao sistema acadêmico e às reivindicações nem sempre eram atendidas”.

Vinculadas a organização e ao funcionamento foram levantadas ainda duas questões: a primeira referia-se as formas de relações estabelecidas dentro desse sistema organizacional e a segunda referia-se as relações externas, isto é, com o sistema político, cujas características autoritárias eram conhecidas de todos.

Na primeira questão, a divisão entre relações formais e informais foi mantida pela maioria. Variavam entretanto nas formas de definição: sóbrias, amigáveis, familiares ou informais no sentido de descontraídas e divertidas. É preciso lembrar aqui que o distanciamento (formalismo) ou a aproximação (descontração) depende muito de cada pessoa, da educação que teve ou das condições do ambiente. Nesse sentido o ambiente pode ser o mesmo e as respostas diferentes como na resposta das funcionárias: para Lígia as relações eram “amigáveis” enquanto que para Marion eram “como de uma grande família”, podemos dizer que segunda resposta é mais descontraída que a primeira e esta, por sua vez, mais reservada, mas ambas nos dizem que o ambiente era bom.

Por outro lado, as professoras Ladyr e Zaíra, que foram alunas na primeira turma e que responderam juntas o documento e por escrito foram muito objetivas nas suas respostas tanto no que se refere ao organizacional quanto ao relacional. No primeiro caso informaram sobre a organização do corpo docente em professores permanentes, estrangeiros, convidados (brasileiros) e visitantes (OEA) e, no aspecto administrativo, a seguinte composição: direção, secretário, auxiliares de secretaria, responsável pela biblioteca, motorista e servente. No que se referem as relações, o fazem no plano formal cujos valores de reconhecimento funcional são o reconhecimento dos indivíduos pela competência, dedicação, presteza e criatividade. A importância desta descrição está, em, por um lado assegurar a seriedade e o compromisso da instituição, por outro lado, não se trata de negar as relações informais, mas que elas se fazem em outro plano. A professora Neide, que fez parte do corpo docente desde o início do

Curso, sintetiza este problema: “As relações entre professores e alunos eram formais em sala de aula e informais durante as demais atividades”.

Nem sempre, entretanto era possível estabelecer o limite entre o formal e o informal como se percebe na entrevista concedida pela Prof^a. Arleth que chegou no final do Convênio após a conclusão do doutorado na França: “...era tão entrosada a turma entre professores e alunos, ... era uma comunidade, ... para mim isso dá muita saudade, da coesão que existia no grupo. Misturava muito o formal com o pessoal, inclusive a Diretora colaborava com esse processo, ela queria solucionar os problemas pessoais do grupo”.

Posição oposta a da Prof^a. Arleth é posição da Ziane, aluna da turma 74 que assim descreve a organização e as relações indissociadas:

“As impressões sobre organização e funcionamento eram de muita organização e rigidez com uma duração bastante austera e distante dos alunos e um grupo de professores com autoridade do saber. Apesar de ser um curso super exigente em termos de estudo e trabalho, aos poucos pelo entrosamento, a relação com os professores foram se tornando menos distantes, mas com muita sobriedade”. Entenda-se aqui a diferença pelo lugar de fala de cada pessoa, isto é, a condição de professora e a condição de aluna.

Essa oscilação entre o formal e o informal é descrito pela Zenilde T/74 que era de Aracaju, “Acredito que o relacionamento ia da formalidade a informalidade, dependendo do momento; se fosse aula, havia certa formalidade. Porém, no preparo de seminários, tínhamos a disponibilidade de todo o corpo docente, independente da

disciplina, objeto de estudo. Com relação à Coordenação, estava sempre por perto dos alunos, conversando, orientando, explicando, etc.”.

Na segunda questão, referente ao contexto político, as posições eram muito diferenciadas: para alguns a ditadura não interferia em nada; para outros ela estava sempre vigilante, mas a distância; outros tinham uma consciência mais crítica do problema mas não se envolviam.

Questionado sobre a possível interferência da situação política da época no projeto da Interamericana, o Coordenador do Curso respondeu categoricamente: “Não, nunca”. As Profas. Ladir e Zaíra confirmam esta posição: “ Brasil viveu, na época, o regime de ditadura militar, que, em nenhum momento restringiu as atividades didáticas e pedagógicas do Curso”. A Profª. Neide também concorda: “Nunca senti questões políticas intervirem no nosso trabalho”.

Segundo a Profª. Leyda, ex-aluna da turma de 1972 , “o Brasil era considerado um País em pleno desenvolvimento. Sentia-se mais calma e esperança no ânimo do povo brasileiro, em geral. Alguns colegas hispanos viviam apreensivos com a instabilidade política de seus Países”.

Mas, segundo a Profª. Arleth havia, da parte da Direção, uma preocupação muito grande no sentido de evitar qualquer envolvimento. Questionada sobre a possível existência de um controle ideológico, ela confirmou: Tinha, era muito forte, o controle ideológico. E, cita como exemplo a restrição a compra de material bibliográfico principalmente de origem sociológica ou filosófica. Segundo a Profª. Arleth não se tratava de um controle autoritário,

repressivo. “Por exemplo, no momento que eu comecei a fazer uma educação comparada com a Europa, a Irmã Consuelo me chamou ... ela fazia o lado do amor, ela não fazia o lado da repressão, ela cuidava, queria proteger, não faz isso não, mas Deus o livre te perder, nesse sentido sabe, como se estivesse protegendo a gente ela impedia que a gente avançasse a crítica”.

Para Eduardo, T/74, peruano, foi um período que o marcou muito. “Não existia uma ideologia da resistência. Existia uma ideologia do silêncio; do não sei, não vi, nem quero saber. Me revoltava muito essa atitude”. “Fiz um convite para fazer um trabalho conjunto sobre Paulo Freire - Ninguém se aproximou de mim por um mês”.

Para o Prof. Oswaldo T/76, já citado, dizia: “difícil recordar neste momento a especificidade dos acontecimento políticos mais marcantes no ano de 1976. No entanto, a tendência geral da política nacional da época pode, a meu ver, ser resumida na ideologia tecnocrática com tendência ao privatismo empresarial em função dos interesses capitalistas, que resultou em puro “desenvolvimentismo”. No plano internacional a política da Trilateral. A política nacional e internacional (articuladas) não eram discutidas no curso. Nenhum docente, nem os do grupo permanente (da UFSM), nem os visitantes (OEA), faziam referência ao contexto político da época que afetavam a América Latina como um todo. Nesse sentido, as implicações do momento político se refletiam diretamente nas teorias curriculares (de cunho tecnicista), mas não se fazia a correlação entre o contexto político e o contexto educacional. Uma exceção foi uma palestra feita por uma professora (não me lembro do seu nome e nem de onde veio)

que fez uma análise crítica (do ponto de vista do capitalismo) do pensamento e da prática pedagógica de Paulo Freire. Freire era um desconhecido para a maioria dos alunos do Curso. Essa foi minha impressão, pois, durante a palestra não se questionou a posição assumida pela palestrante e nem se perguntou nada ao final (Me incluo aí). O prof. Oswaldo conseguiu, neste texto, com raro poder de síntese, retratar não só os acontecimentos e suas relações assim a como própria postura, que era a da maioria, na época, isto é, da internalização do silêncio imposto. Afinal, a minoria que falava era calada pelos Atos institucionais com aposentadorias forçadas, cassações, censura na imprensa e vigilância em todos os setores, principalmente nas Universidades, consideradas focos de resistência e subversão.

A Profª. Ondina, ex-aluna, T/74, de certa forma sintetiza a questão: “Estávamos numa época de recessão política, nós tínhamos que cuidar o que escrevíamos. Era assim, o pessoal de fora observando, o pessoal da Interamericana, mas lá, a gente não sentiu essa pressão política. Sentiu mais essa pressão política fora”.

É importante salientar aqui a observação que deve ser dada ao ano de referência das turmas ou de ingresso e permanência dos professores e funcionários uma vez que as falas refletem o contexto, ou aquilo que era possível ou permitido ver, dado o alto grau de censura dos órgãos de imprensa, assim por exemplo, as falas anteriores a 1973 refletem ainda o período marcado pelo chamado Milagre Brasileiro, mas as falas posteriores revelam, indiretamente, a crise da ditadura, acentuada pela crise internacional do petróleo a

partir do final de 1973 assim como pelas derrotas políticas da ditadura em 1974 o que levou a novas cassações políticas.

b) Organização Didático-Pedagógica

Predomina nos depoimentos, a descrição sobre o ritual pedagógico sistemático, rigoroso e exaustivo, mantido enquanto durou o Projeto. Ao mesmo tempo que a permanência do enfoque teórico-prático centrado nas atividades de grupo e na integração das disciplinas e das atividades. A tendência pedagógica dominante era identificada pela grande maioria, como tecnicista.

O ritual pedagógico é descrito pela Diretora nestes termos: “Atividades curriculares. Diariamente, com toda a regularidade os Professores do CPGE - com dedicação exclusiva - ministravam, pela manhã, aulas das diferentes disciplinas do Curso. A tarde atendiam aos Professores-Alunos em seus estudos e pesquisas. Tanto professores, como Professores-Alunos desempenhavam suas atividades oito horas por dia”.

A Profª. Neide que trabalhou, como já dissemos, desde a primeira turma, relata a questão do ensino, como um processo: “As atividades de ensino foram evoluindo na medida em que a equipe se integrava e conhecia mais. O trabalho era dividido em aulas teóricas e atividades práticas (em escolas e municípios)”.

O documento das professoras Ladyr e Zaíra descrevem com detalhes o processo: “As atividades de ensino eram planejadas em conjunto para se efetivar a integração entre áreas. Cada área era administrada em um ou dois dias da semana pelos respectivos titulares”. - “A avaliação das atividades de ensino eram feitas

quinzenalmente em reuniões com os Professores das áreas de ensino do Curso, no sentido de se cumprir a integração das mesmas". Eremita, ex-aluna da primeira turma relata esta rotina: "Atividades em: TGG - Trabalho em grande grupo; TPG - trabalhos em pequenos grupos; TI - trabalhos individuais, pesquisa. Avaliação feita conforme critérios estabelecidos para cada tipo de atividade".

Conchita T/74, " De 1974 a 1999 - temos 25 anos de distância, mas levando-se em consideração os aspectos didático-pedagógicos em relação ao desenvolvimento e aos aspectos avaliativos diria: Nunca li tantas obras em minha vida; nunca li tantas revistas e periódicos; nunca pesquisei tanto, os maiores autores ... ". Para Regina Melo, da mesma turma, " as atividades de ensino eram desenvolvidas sob forma de aulas expositivas, discussão de temas, estudo em grupo, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo etc." - No que diz respeito aos referenciais teóricos, acrescenta: "Eram referenciais essencialmente embasados em tecnologia tecnicista. A literatura usada era de procedência americana por excelência".

Para Rubén Regalado T/74 "Las actividades eran desarrolladas en "cargas macizas", conferencias magistrales y prácticas. Todo lo que hacíamos era evaluado, incluyendo pruebas objetivas y trabajos escritos (creo que éstos eran mejor ponderados que aquéllos). La metodología de nuestros docentes fue eminentemente participativa; las clases o conferencias magistrales se convertían en discusiones en las cuales unos aprendíamos de otros; utilizaron varios medios: retroproyectors, rotafolios, materiales escritos; para éstos últimos no olvido el mimeógrafo de alcohol y las copias de color azul".

A prof^a. Ondina T/74 salienta um pouco o conteúdo discutido nos grupos de trabalho e sua importância: “Nós tínhamos aulas expositivas e muito trabalho em grupo. A discussão era quase toda feita em grupo. Tínhamos também seminários onde discutíamos aspectos educacionais da América Latina fazendo estudos comparativos que muito enriqueciam a todos. Por exemplo: Os sistemas Peruano, Venezuelano e Colombiano. Eu me lembro que o da Colômbia era bem requintado, tinha pontos bem melhores do que o nosso sistema educacional”.

“Apesar das raízes epistemológicas das disciplinas serem exclusivamente tecnicistas, diz o Prof. Oswaldo T/76, as atividades de ensino eram desenvolvidas com base nos princípios do escolanovismo. Com relação à avaliação, a tônica residia, em alguns módulos de ensino, na autoavaliação. Os alunos eram avaliados em função das atividades grupais que desenvolviam. Outros professores avaliavam o produto das atividades individuais dos alunos”.

No que diz respeito a pesquisa cabe alguns esclarecimento prévios: em primeiro lugar, refere-se a disciplina ou área, que, segundo Ladyr e Zaíra “se subsidiava dos conteúdos das outras áreas e em conjunto eram planejadas as atividades práticas a serem projetadas e executadas pelos alunos do CPGE acompanhados dos professores do mesmo. Essas pesquisas eram feitas na Região Geo-Educacional de Santa Maria -RS”. Como o enfoque do curso acentuasse a prática e que ao mesmo tempo ela fosse integrada as três disciplinas os professores e alunos da Interamericana, vivenciaram quotidianamente o “princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão”, mesmo que esta última recebesse outros

nomes. Tentar entender isso a partir da visão fragmentada a que estamos acostumados é não só ignorar a natureza do modelo como tentar dividi-la para poder entendê-la a nossa maneira. Fazendo isto, nós a destruimos e perdemos a oportunidade de conhecê-la, verdadeiramente. Portanto a pesquisa como teoria e prática se dava na sala de aula e no campo, mas no conjunto, e não como atividade paralela. Como os alunos e os professores permaneciam manhã e tarde em atividades, como já vimos, as pesquisas realizadas, relatadas e publicadas eram o produto real do trabalho realizado e não uma mera simulação. Faço estas ponderações face as contradições de algumas colocações como veremos a seguir.

Para Eremita T/70 “a área de pesquisa apresentava algumas dificuldades como tempo disponível dos professores, idioma, definição na orientação, número elevado de alunos (30) em relação ao número de professores. Era uma turma pioneira”. Esta relação entre o número de alunos e o número de professores era de fato preocupante do ponto de vista matemático, mas, a orientação no primeiro ano era predominantemente , coletiva, sem contudo ignorar a individualidade, logo a forma de relação que se estabelecia era outra. Como diz Rubén T/74, “Para las actividades de investigación se realizaba una puesta en común, se distribuían las actividades y se aclaraban dudas. Cuando todo entraba en sus etapas de diagnóstico, ejecución, dirección y evaluación, se iniciaba el proceso. Los docentes eran verdaderos orientadores”.

Recordo, diz Zenilde T/74, da participação ativa dos alunos e professores por ocasião de uma pesquisa, no Rio Grande do Sul, onde se formaram doze grupos de alunos e duas equipes de docentes,

ficando quinze na cidade de São Gabriel e 15 em São Borja, sendo produzido o documento: Relatório da Pesquisa Exploratória de variáveis do Setor Educacional e das Interferentes de Outros Setores, no município de São Gabriel -RS. Imprensa Universitária - maio de 1974”.

No que diz respeito ao projeto e orientação da tese (dissertação) “Os alunos dispunham de professores orientadores no trabalho de pesquisa, diz a Prof^a. Anna Siqueira T/72, recebendo orientação em grupo e individual, trabalho de biblioteca e na comunidade escolar”. A Prof^a. Leyda da mesma turma confirma esta descrição: “Para orientação de Mestrado, havia orientação em grande grupo, pequenos grupos e individual. Os individuais eram efetuados em horários livres, em casa, biblioteca ou na FIE. Os professores se colocavam a disposição dos alunos e sempre prontos a atender em qualquer hora combinada; até domingo a tarde ou em outros dias a noite, (em suas residências). Este caráter massivo e permanente das atividades e da presença dos professores é também reafirmado pelo Prof. Erasmo, também da mesma turma: “Constante orientação, do projeto à elaboração”.

A Prof^a. Regina Emanuelli T/74, faz uma descrição minuciosa do processo: “Quanto a dissertação de mestrado, em resumo, tínhamos etapas a serem rigorosamente cumpridas. Escolhia-se alguns assuntos. Selecionava-se o tema mais adequado à área de conhecimento e atuação do pesquisador, com a orientação de um professor também ligado à sua área de conhecimento. Meu primeiro projeto, por ex. não foi viável porque não havia um professor para me orientar (Educação de excepcionais). Parti para a área de Psicologia, pois era professora

desta disciplina. Em todas etapas tínhamos orientação do professor. Resumidamente a dissertação constava de :

1. Revisão de literatura e
2. Metodologia da pesquisa.
 1. Título da Dissertação
 2. Objetivos
 3. Amparo Legal
 4. Justificativa
 5. Revisão da Literatura
 6. Metodologia da Pesquisa
 - Definição operacional das variáveis, sub-variáveis e indicadores
 - Definição da população atingida pela pesquisa (justificativa, estratificação)
 - Processo de amostragem (tamanho)
 - Coleta de dados (elaboração dos instrumentos: testagem, reformulação) - aplicação dos instrumentos - coleta das variáveis.
 - Elaboração técnica dos dados (apuração dos dados).
- 7 Apresentação, análise e tratamento estatístico
- 8 Conclusões e sugestões do estudo
9. Bibliografia consultada
- 10 Apêndice

Tínhamos professor orientador, porém os outros (estavam) colocavam-se a disposição, quando necessário.

Contrastando com a dedicação e orientação sistemática e integrada do corpo docente, revelada nos depoimentos anteriores o Prof. Eduardo T/74 dizia: “primeiro, não tínhamos orientadores

qualificados; segundo os projetos eram valorizados demais; não havia articulação entre as partes. Quanto a orientação: os professores estrangeiros tinham doutorado mas desconheciam tudo sobre o Brasil”.

Posição oposta a do Prof. Eduardo é a posição da Profª. Dulce da turma de 1975, referindo-se a orientação recebida: “ a Ladir foi muito boa orientadora, eu sabia bem o que queria - eu queria fazer um trabalho sobre a parte de recuperação dos alunos com dificuldades, então fiz um trabalho de pesquisa experimental ... até veio uma vez um americano, que era bem experimental , que achava que o que esse meio experimental que eu fiz, no Centenário (Colégio), era muito bom - então realmente eu tive uma boa orientação - ela (a orientadora) era muito precisa, ela lia , já via, já orientava, sabia o caminho a percorrer.

A respeito dos professores estrangeiros, o Prof. Oswaldo T/76 diz “ Os professores enviados pela OEA, eram, em verdade, pesquisadores com vários trabalhos publicados em diferentes países da América Latina. Duas professoras visitantes tinham trabalhos publicados na França e nos EUA”.

Interligada com a pesquisa e a participação mais efetiva dos professores e as vezes com a participação de alunos eram as atividades denominadas de “missões” com caráter nitidamente extensionista mais ao nível de assessoria prestada a entidades educacionais tanto brasileiras como estrangeiras, já referidas . Entre os alunos parecia ser um tanto desconhecida ou reservada aos professores.

A Diretora do Curso, no seu depoimento escrito, referiu-se as mesmas como atividades extracurriculares e citou algumas dessas atividades nas seguintes cidades: Bragança Paulista/SP/1972;

Itu/SP/1973; Boa Vista/Roraima/1973;Costa Rica/1974; Brasília, Belo Horizonte, Ouro Preto, Rio de Janeiro e São Paulo (viagem de estudos patrocinada pelo MEC).

O Coordenador do Curso refere-se ainda a outras localidades: Brasília/1970 e ao Paraguai/1972.

Ladyr e Zaira, referem-se a estas atividades como “atendendo normas do Convênio MEC/OEA/UFSM, se dispunha a assessorar em assuntos educacionais, os Países membros da OEA, participantes do Curso, toda a vez que assim solicitassem. Essa mesma disposição se referia aos municípios do RGSUL e aos Estados do Brasil”.

Para o Prof. Erasmo T/72 os alunos também participavam dessas atividades com muitas reuniões noturnas e viagens: cita a viagem a Bragança Paulista e o Projeto Boca do Monte em Santa Maria e região”. Anna Siqueira, da mesma turma , confirma a participação dos alunos, referindo-se a Bragança Paulista confirmando ainda que “desse estudo resultou um trabalho publicado por professores e alunos, o qual se encontra na biblioteca do Centro de educação”.

Regina Melo T/74 diz “durante o meu curso não observei nada a respeito, porém o que lembro foi um levantamento que fizemos em São Borja e São Gabriel”. Para Conchita, da mesma turma “Quase sempre, (incluía alunos), se o professor-aluno tinha interesse naquele determinado assunto ou pesquisa. O aluno participava no levantamento de dados; dos problemas, no diagnóstico e as Escolas colaboravam da melhor forma possível”. Talvez tenha havido diferentes interpretações ao questionamento uma vez que as atividades de pesquisa realizadas em outras cidades poderiam ser confundidas

com atividades de extensão ou assessoria. Refiro-me a isto uma vez que a Prof^a. Zenilde, da mesma turma ao responder a esta questão disse que não lembrava (de assessoria a entidades). Para Regina Emanuelli da mesma turma, também, diz “ Havia a preocupação do curso em integrar o aluno na comunidade. Algumas atividades praticadas pelos alunos não se caracterizavam como assessoria, e sim como atividades complementares a determinados estudos do curso. Como por exemplo: visitas à escolas, às entidades de classe, às instituições comunitárias, (Rotary, Lions, Cursilhos...) às empresas comerciais, indústrias, clubes de serviço, clubes sociais etc. O objetivo principal, acredito que seria além de integrar o aluno à comunidade, levá-lo a conhecer esta realidade”. O caráter de integração das atividades e o caráter opcional desta atividade pode explicar estas divergências de interpretação.

O Prof. Oswaldo T/76 assim como a Prof^a. Marieta da mesma turma, não lembram dessa atividade: No ano de 1976, diz Oswaldo, se não me falha a memória, não houve assessoria a entidades”.

c) Capacitação docente

Aqui também apareceram muitas controvérsias. Para os administradores havia grande preocupação com a titulação, inclusive verbas disponíveis na OEA, assim como oferta das universidades norte-americanas. Enquanto durou o projeto, três professores saíram para fazer o doutorado. Para outros, não havia estímulo.

Segundo Milo Aita, Coordenador do Curso : “Houve a preocupação, porqueé o seguinte, o curso de pós-graduação precisava gente que tivesse mestrado ou doutorado, então, a primeira coisa que se fez foi mandar a Luzel. Como ela concluiu o curso la ...

foi a Tânia Catarina, que fez o doutorado”. A prof^a. Luzel começou a trabalhar como docente desde a primeira turma na área de Planejamento. O coordenador não lembrava das razões que levaram a professora a interromper o curso. - Havia preocupação de qualificar o nosso pessoal também. Aí o pessoal foi se titulando e serviu de base para o Centro de Educação”.

“No acordo OEA/MEC/UFSM, dizem Ladyr e Zaíra, constava não só a estimulação financeira como o oferecimento de cursos nos EE.UU aos professores permanente que desejassem a melhoria da qualificação, sendo substituídos, por professores visitantes enviados pela OEA.”.

Embora não sendo uma abordagem quantitativa, mas para não ser repetitivo na transcrição dos depoimentos, dos 23 apenas 5 disseram não existir ou não perceber uma política de capacitação docente. Entretanto como os números revelam uma parte da realidade convém transcrever algumas posições para perceber como a quantificação pode suprimir um dado importante. Por exemplo, a resposta do Prof. Oswaldo que diz que “não percebeu essa preocupação” ele revela ao mesmo tempo que “Em 1976 apenas dois professores cursavam o doutorado na área de concentração”. Embora a palavra “apenas” revele a insatisfação com a quantidade de pessoal em qualificação, ele revela, ao mesmo tempo, a existência de pessoal em qualificação, ou seja havia uma preocupação e havia uma política mesmo que incipiente.

A resposta da Zenilde T/74, é interessante porque da margem a entender que a qualificação dependeria apenas do interesse pessoal do candidato: “Acredito que a busca de melhor qualificação era de

interesse pessoal, ficando a critério de cada um, como a saudosa mestra Tânia Catarina Aita, que ao ministrar sua disciplina, viajou aos Estados Unidos para cursar o doutorado”. Mas havia interesse do Curso tanto é que a prof^a. Arleth foi contratada para trabalhar no lugar da Tânia. Assim como esforço da Direção na renovação da bolsa da Prof^a. Tânia junto a OEA. Talvez a resposta da Prof^a. Neide sintetize melhor a questão: “ Os docente foram estimulados a fazer curso de doutorado (Luzel, que não terminou, Tânia e Neide) outros não quiseram ou não puderam se afastar de Santa Maria, fizeram Livre Docência: Ladyr, Toaldo, Terezinha Veras, Erasmo, Schuch.

d) Produção científica e publicações

Esta área é também cheia de controvérsias. Se entendemos que a produção científica abrange além das pesquisas, artigos, livros, cursos, palestras, participação em mesas redonda, painéis, apresentação de trabalhos como é de praxe no preenchimento dos relatórios atuais, certamente havia produção científica. Difícil é fazer um levantamento que faça jus ao trabalho realizado, não só pela perda de documentação, como pela impossibilidade real de contatar todos ex-professores, brasileiros e estrangeiros, assim como os ex-alunos, 30 anos após a realização do Curso. Além daqueles que já morreram ou não se encontram em condições de responder. Para a administração haviam publicações desde o início do Curso no boletim oficial, um tipo de revista, que foi editada enquanto durou o projeto, na Revista do Centro de Estudos pedagógicos, denominação na época do atual Centro de Educação, em jornais e outros veículos de comunicação.

“As pesquisas efetuadas dizem Ladyr e Zaíra, se faziam no aspecto educacional das localidades que desejavam, as quais

forneciam toda assistência aos pesquisadores, assim como o Curso que se ensejava materialmente à confecção de instrumentos necessários à pesquisa”. Já nos referimos, anteriormente, a essa forma entendimento da pesquisa. Isto não suprimia, contudo, a pesquisa individual. Quanto a publicação confirmavam que “a gráfica da UFSM sempre colaborou na publicação dos relatórios das diversas pesquisas efetuadas pelo CPGE”.

A maioria dos ex-alunos pelo menos até 74 afirmavam existir estímulo a pesquisa e a publicação, principalmente no Informa. “Os alunos, diz a Profª. Regina Emanuelli T/74, eram estimulados a publicar os seus trabalhos, na própria revista do Curso (Informativo), como publicação própria de trabalhos (Relatório de Pesquisa). - Na medida do possível (sobre as facilidade ou não de publicação). Como o número de trabalho era muito grande , era natural haver uma seleção dos mais significativos para a publicação. Mas como síntese, todos apareciam na revista do Curso”.

Haviam, evidentemente posições contrárias, embora minoritárias. A Profª. Regina Melo, da mesma turma dizia que “não eram estimulados a publicação de seus trabalhos. Para Eduardo, também da mesma turma dizia não haver produção docente. Para o Prof. Oswaldo T/76, não havia preocupação explícita com a publicação. Não se produzia com o objetivo explícito de publicar. Houve apenas uma publicação (coletiva) e que circulou apenas na UFSM. Alguns alunos publicaram trabalhos escritos como atividades de uma das disciplinas - na Revista do próprio curso.

Para a Profª. Arleth que chegou na fase final do Convênio, não havia plano de capacitação, não havia pesquisa e não havia

se sentiam estrangeiros no sul, se integravam melhor com os estrangeiros”.

Esta opinião de Eduardo, que era peruano, não era compartilhada pelo colega de turma, Rubén Regalado Sermeño, que era salvadorenho: “Siempre en toda actividad de la FIE se formó equipos integrados. Los “hispanos” y los “brasileños” fueron borrados del mapa y surgió el “hermano”. En un proceso natural en el que se borraron discriminaciones raciales o nacionalistas, aunque cada uno trataba de hacer sobresalir su país, bandera, escudo, artesanías. Hicimos hasta exposiciones de estos elementos”.

Para encerrar a questão alguns disseram que integração durou enquanto durou o curso, outros se correspondem até hoje com seus colegas estrangeiros e brasileiros, como o Erasmo, a Dulce, a professora a Neide que concluiu nestes termos: “Creio que o “espírito de integração latino-americano” - entre nós existiu e persiste - mas fomos e somos uma minoria”.

No que se refere a Associação Interamericana de Professores de Pós-Graduação, fundada em 27 de abril de 1972, alguns não lembravam, outros disseram que ela não evoluiu, poucos se referiram com maior conhecimento.

Segundo a Prof^a. Leyda Tubino Abelin T/72, “ a Associação Interamericana de Pós-graduação contribuía, enviando informações e notícias pela imprensa escrita e falada, TV e Radioamadores (conversas), sobre as atividades da FIE e UFSM”. Para o Prof. José Erasmo Campello, da mesma turma disse: “Nós temos memória curta, não se promoveu essa associação”. A Prof^a. Anna Maria da Silva Siqueira, também da mesma turma, referia-se nestes termos a questão:

Havia entre os colegas espírito de integração latino-americana, hospitalidade, atenção e cuidados pessoais. A Associação Interamericana de Pós-Graduação contribuiu para uma boa comunicação enviando notícias e informações da Faculdade Interamericana junto a OEA”.

A Prof^a. Regina Emanuelli T/74 explica a finalidade e desenvolvimento da entidade: “A Associação Interamericana de Pós-Graduação foi criada com a finalidade precípua de promover a efetiva integração entre professores, egressos e alunos do CPGE. Nas categorias de associados, havia os sócios fundadores, honorários, beneméritos e efetivos. Parece que sua criação foi idéia do prof. Victor Francisco Schuc. Lembro-me de Ter assumido como Presidente em exercício no final do ano de 1974, pois, até então o Presidente era mexicano ... que foi embora no final do curso. Fazia-se reuniões mensais. Contribuía-se com valor definido. Com o dinheiro arrecadado, ajudava-se colegas carentes de recursos, para despesas com suas dissertações”.

A documentação da Associação faz parte do acervo documental da FIE e seu fichário de associados desde 1972 até 1977, tem sido muito útil para a pesquisa, dada a riqueza de informações contidas.

f) Avaliação

Na avaliação predominaram os aspectos positivos sobre os negativos mas estes foram bem salientados. Sintetizando, os pontos positivos poderiam ser resumidos da seguinte forma: o reconhecimento do mérito da UFSM trazer um Curso Internacional para uma cidade do interior como Santa Maria; a ampliação dos conhecimentos e a riquíssima experiência de troca com profissionais

,de outros países, tanto professores como alunos; a qualificação a nível de mestrado num curso dessa natureza e de grande projeção nacional e internacional; a integração cultural e social com pessoas de culturas bem diversificadas. Os pontos negativos: a demora para começar o curso, segundo o Coordenador; o desenvolvimento de um certo elitismo do grupo na UFSM; a ausência de bolsas para os brasileiros; tempo muito reduzido para os créditos e principalmente para o desenvolvimento da tese; falta de acompanhamento dos egressos; falta de uma maior integração com a comunidade local e especialmente a própria Universidade; falta de uma visão mais contextualizada; e conseqüentemente, falta de articulação entre o social e o educacional; falta de profundidade; e, despreparo do corpo docente (uma referência). No que se referia imagem da Faculdade Interamericana de Educação, a maioria quase absoluta dizia que era de prestígio, de excelência, muito respeitosa e de grande projeção nacional e internacional. Alguns ex-alunos dos últimos anos do Convênio já apontavam o enfraquecimento dessa imagem. Selecionamos desse conjunto, as mais representativas dos dois conjuntos ou posicionamentos:

“Na verdade, diz o Coordenador Milo Aita, o maior ponto positivo da época foi nós conseguirmos, nós eu digo eu, praticamente, o Mariano e o Tarso, que um curso brasileiro de educação, uni-se todos os países latino-americanos da época, só não tinha bolsista dos EUA. O segundo, era credenciar o maior número possível de brasileiros com pós-graduação. Para os cursos isso era muito importante, no meu modo de entender, aproveitar a oportunidade de mandar gente nossa, que nunca tinha saído para fazer pós-graduação”.

Para Lígia, Secretária do Curso, “os pontos positivos foram a integração, a troca de experiências, o aprendizado de idiomas português e espanhol na prática diária, as amizades que floresceram etc. Os negativos: a exacerbação do sentimento de superioridade daqueles alunos em relação aos demais estudantes da Instituição. Motivo aparente daquele sentimento: os mesmos foram muito “endeusados” quando aqui chegaram, em especial a primeira turma”.

“Resumindo, diz a Profª. Arleth, para mim em termos de experiência foi riquíssimo, o contato com os professores de todas as partes da América latina, foi extremamente importante e o ponto negativo para mim, foi a falta de rigor científico”.

Para a ex-aluna Zenilde T/74 os pontos positivos eram: a iniciativa da UFSM em montar o projeto e defendê-lo fora do Brasil; cumprimento da programação didática estabelecida; apoio a todos os alunos, notadamente os estrangeiros, oferecendo curso de português; troca de experiências e conhecimento entre os alunos. Após o curso, falta de acompanhamento dos egressos”. A FIE deixou uma imagem positiva, principalmente, em Santa Maria, com pesquisas e trabalhos: a nível nacional - pelo crescimento científico da UFSM e Instituições de Ensino Superior de vários Estado; internacionalmente, pela divulgação de uma universidade brasileira, dentro da América Latina e Central, e finalmente pelo Brasil”.

A Dulce, da turma de 1975, revela que os problemas já estavam acontecendo: “Interessante isso ai sabe, eu notei que a Interamericana começou muito bem, começou com conceito ótimo. Depois percebi que não havia integração com o Centro, isso prejudicou bastante, refletiu mal. Eu notei que com o tempo, já se falava como se fosse

uma coisa assim, não tão boa. Depois os convênios começaram a diminuir, veio menos gente de fora, veio menos verba, então, o conceito já não era aquele”.

“A imagem da FIE, diz Marieta T/76, não era das melhores me parecia um acordo comercial entre governos. Quando freqüentei já estava em fase de extinção. Acredito que não tenha vivenciado seus melhores momentos; .Na época que convivi no meio acadêmico, a sensação que tive era de um certo desprezo pela FIE”.

Para o prof. Oswaldo, também da turma de 1976, os pontos positivos do curso foram: o contato com experiências educativas relatadas pelos colegas de outros países; o contato diário com pessoas de diferentes posições político-culturais e educacionais; o contato direto - pela primeira vez - com professores pesquisadores (os visitantes); a iniciação à pesquisa (apesar do cunho positivista). Pontos Negativos: 10 meses para a realização do Curso; excesso de ênfase nas questões pedagógicas de cunho imediatistas; secundarização dos pólos epistemológicos dos conteúdos das disciplinas; nenhuma correlação explícita entre o social e o educacional; inexistência de estímulo à produção científica durante o curso (o único objetivo, nesse sentido, era a dissertação); ênfase em apenas uma concepção de mundo e de educação (positivista).

Deve-se levar em consideração, aqui, que as pessoas foram estimuladas a responder ou interpretar a realidade que viveram naquela circunstância, o que explica, um certo consenso no primeiro período de vigência do Convênio (69/73) e um certo, ou predominante dissenso, no segundo período (74/77).

No que diz respeito a relevância do Curso, muitas pessoas tomaram a questão a nível pessoal e a consideraram positiva, outros dividiram-se nessa avaliação, como podemos ver:

“Foi uma experiência, diz Regina Melo T/74, que marcou a história da educação dentro do seu tempo e como propulsão para a construção do caminho. Mas é uma lástima que localmente, dentro da trilha educacional não tenha se dado a continuidade deste projeto, pois hoje, podemos ter muito doutores na casa, mas falta espírito empreendedor e amor a terra. Só quem viveu pode dizer isto”.

“A experiência da FIE para a instituição e comunidade como um todo, diz Regina Emanuelli T/74, crédito ao fator de pioneirismo em cursos de pós-graduação, “*stricto-sensu*”. Principalmente um Curso aberto a à clientela oriunda de vários estados brasileiros e países americanos. Marcou época no cenário educacional e político no Brasil e na América, o Acordo entre o Governo Brasileiro e a Secretaria Geral da OEA”.

Para o Prof. Oswaldo Rays T/76 responder sobre a relevância do curso não é fácil mas levanta questões muito pertinentes: “É difícil uma resposta objetiva a essa questão. Um dos objetivos do convênio era a integração de educadores latino-americanos. Até que ponto essa integração ocorreu? Como já mencionei acima, essa integração, a meu ver, foi apenas localista, ou seja, nas relações sociais durante o desenvolvimento do curso e nas correspondências trocadas entre alunos, nos anos subsequentes, que com o tempo acabam se desfazendo. Outro objetivo era a formação de especialistas em currículo para o ensino médio, o que acabou resultando, na turma de 1976, em uma formação geral em tópicos de pedagogia tecnicista

reproduzidos pelos diferentes livros sobre Currículo (um misto de tecnicismo e escolanovismo; no Curso não se fazia distinção entre uma e outra concepção). A relevância, a meu ver, não ultrapassou a mera formação acadêmica dentro do paradigma educacional predominante, na época, na América Latina. Nada mais do que isso.

Para fechar a questão, o Prof. Erasmo, T/72 : “Que pena que o mestrado atual não tenha se aproveitado das contradições da época e produzido o mesmo. - foi um grande impulso e exemplo para outros lugares do Brasil””

No que se refere a participação de cada um e a contribuição da FIE para suas vidas todos avaliaram como importante como experiência pessoal e profissional .

No que diz respeito a “outras informações” cabe registrar o que segue: para a Lígia Secretária do Curso; “Interessante registrar que os funcionários que atuavam na FIE eram sistematicamente discriminados por seus pares, pois todos acreditavam que o pagamento dos salários era feito em dólares. Era uma inverdade, pois todos os funcionários, sem exceção, já trabalhavam na Instituição e/ou foram contratados pela instituição como os demais”.

“Um ponto importante a observar, diz o Prof. Oswaldo T/76, é sobre o domínio de uma língua estrangeira exigida pelo curso. O Curso oferecia, um dia por semana, durante os dez meses, um Curso de Língua Estrangeira”.

Estes depoimentos revelaram, por assim dizer, o lado vivencial do Curso, as convergências e as divergências sob os campos analisados que complementam a informação documental.

5.3.3.2. Encerramento do projeto

A duração dos convênios para a OEA variavam conforme os projetos, 3 meses era o mínimo de duração, geralmente cursos rápidos, treinamentos. Os projetos de porte maior duravam em média 3 a 4 anos, ao fim dos quais poderia, em caso excepcional ocorrer uma renovação.

A previsão inicial do Projeto da UFSM era para durar 4 anos de acordo com o ano fiscal da OEA, desta forma o acordo assinado em maio de 1969 passaria a vigorar a partir de junho de 70 a junho de 73, quando deveria encerrar-se. Renovado em caráter especial, passou a vigorar a partir de junho de 73 com a previsão de encerramento para junho de 1977, como de fato aconteceu

Pelo lado da OEA, que anualmente fazia reuniões com os diretores de projeto, nada consta em desabono a administração da Faculdade Interamericana, nos documentos consultados.

Periodicamente eram enviados especialistas para avaliar o Projeto cujos relatórios eram enviados a OEA. Segundo o Prof. Milo Aita ex-coordenador do Curso até 73; durante essas visitas eles faziam levantamento de dados, conversavam com o grupo mas os seus relatórios iam para o Departamento de Assuntos Educacionais da OEA.

Eles vinham fazer um levantamento,... acompanhar depois davam informações para a OEA. Não tinha nada que ver conosco. Eles vinham, nos recebíamos, ...eles acompanhavam o Curso e depois faziam o relatório deles, ... agora, quais eram eu não sei, eles nunca me mostraram.

Conforme uma edição especial intitulada “A Interamericana” de 4/7/71, impressa no Parque Gráfico da Revista Rainha, é registrada uma visita de um “Grupo Avaliador da OEA”, constituído dos professores : Dr. Juan Rafael Llerena Amadeo (Presidente), o Dr. Antonio Moreira Couceiro e a Doutora Lillian O'Connell Aluralde que:

Reunidos com professores do Curso de Pós-Graduação e mais tarde com alunos, ouviram de todas as opiniões sobre as atividades da Interamericana. A visita dos representantes da Organização dos Estados Americanos durou poucas horas, tendo eles após os contatos mantidos com a coordenação do Curso e com o reitor José Mariano da Rocha Filho retornando para o centro do País, de onde deveriam viajar para Washington. A impressão causada pela Faculdade Interamericana foi muito boa, pelo nível cultural dos seus alunos e pelo gabarito do Corpo Docente especializado. (Jornal Especial, A Interamericana, 1971, p.10).

A OEA, entretanto, manteve permanente controle sobre as atividades do Curso através de farta correspondência as quais eram respondidas com muita presteza e farta documentação comprobatória para qualquer problema. Os professores visitantes, por exemplo, faziam relatório escrito de suas atividades no Curso e as enviavam para O Departamento de Assuntos Educativos da OEA assim como para Direção do Curso.

As atividades didáticas eram acompanhadas também pelos “informes” (relatórios) que os alunos tinham que trimestralmente a OEA como podemos ver como o transcrito da circular n.5/72:

Por la presente me es grato acusar recibo de los informes que los alumnos becados de la OEA en el

Curso Multinacional del Curriculum de Enseñanza Media me han hecho llegar.

De la lectura de ellos se desprende que las actividades programadas se han venido cumpliendo regularmente y que han logrado interesar vivamente a los alumnos.

Me permito hacer llegar por su alto intermedio mis felicitaciones que hago extensivas a usted y al cuerpo de profesores.

Dr. Alfonso O campo Londoño - (Diretor do Departamento de Assuntos Educativos da OEA)

Problemas internos do Curso eram também de conhecimento da OEA como percebemos numa correspondência da Direção para o Dr. Hugo Albornoz, Diretor do Departamento de Assuntos Educativos da OEA. Embora não tenhamos encontrado a correspondência da OEA, que desencadeou o assunto é possível perceber que havia problemas mas Direção local demonstrou com amplos e minuciosos relatórios o domínio sobre a situação como podemos ver na abertura da correspondência:

Em resposta a sua carta de 13 de março próximo passado, especialmente, tomando como ponto referencial aquele em que V. Excia recomenda cautela quanto ao número de professores nacionais e/ou estrangeiros que foram submetidas à consideração e estudo desse prestigioso Departamento, cumpre-nos:

1. Esclarecer, que, em momento nenhum, o ingresso de um professor nacional e/ou estrangeiro, no desenvolvimento dos nossos cursos, permitiu o risco da perda dos objetivos dos mesmos ou a desintegração do processo ensino-aprendizagem, visto que eles se desenvolvem sobre planejamentos que independente do professor que os ministre, não permitem a quebra de continuidade (Of.n.93/75, CPGE/UFSM).

Junto a correspondência de 2/4/75, da Diretora seguem anexos referentes aos programas das disciplinas para o ano de 1975 e o planejamento das demais atividades.

Estas e tantas outras questões não alteraram, ao que parece, as relações de confiança e seriedade estabelecidas conforme podemos ver na correspondência de setembro do mesmo ano do Prof. Visitante Ovidio Soto Blanco da qual citaremos apenas os últimos itens, 7 e 8:

Siento una honda de satisfaccion por el trabajo realizado. El grupo de profesores/alumnos, en terminos generales, está compuesto por profesionales que esperan los mejores resultados de su capacitación. Hay inquietudes constantes y se observa un interés muy marcado a fin de aprovechar el tiempo que les resta para encontrar el panorama integrador en su formación que han venido a buscar a esta Universidad. La respuesta la estan dando ustedes com toda responsabilidad.

Finalmente, deseo agradecerle todas las atenciones y finezas que han tenido conmigo. La confianza que el Dr. Hugo Albornoz, Director del Departamento de Asuntos Educativos de la OEA y Usted me han reiterado, comprometen una vez más mi gratitud personal, por lo que les repito mi sincero agradecimiento por las deferencias com que me han distinguido (25/09/75).

O controle financeiro da OEA também era rigoroso tanto é que no primeiro semestre de 1977 e último do Convênio, a Direção da FIE recebeu sucessivos ofícios do senhor Benno Sander, Diretor da Representação da OEA no Brasil para efetivar a devida prestação de contas. Na correspondência data de 29/08/77, dirigida aos Coordenadores de Projetos, referente a prestação de contas escreveu:

Tenho a satisfação de dirigir-me a Vossas Senhorias para agradecer a inestimável cooperação recebida na prestação de contas dos adiantamentos feitos aos projetos

desde o início do funcionamento do Programa Regional de Desenvolvimento Educacional e do programa Regional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico até 31 de outubro de 1976.

As questões pendentes do Projeto tinham sido acertadas.

Parece-me que a resposta do encarregado da Direção do Departamento de Assuntos Educativos Raúl Allard a Carta da Prof^a. Carmem Silveira Netto na qual comunicava sua retirada do Projeto, resume o nível de relações:

Tengo el gusto de acusar recibo de su atenta carta del 1º del presente mês. en la cual comunica a este Departamento su retiro como Directora del Proyecto de Curriculum d Enseñanza Media en la Universidad Federal de Santa Maria.

He enviado una copia de su carta al profesor Hugo Albornoz, quién se encuentra prestando servicios en outra dependencia de la Secretaria General de la OEA.

Aunque no tuve el gusto de colaborar directamente com usted en las tareas específicas del mencionado proyecto, he conocido indirectamente su dedicación y entusiasmo por el avance d la educación en los países latinoamericanos y estoy seguro que dondequiera que vaya a realizar sus actividades será siempre una fiel colaboradora de la OEA.

Com mis mejores votos porque encuentre todas las recompensas espirituales que usted merece, al terminar esta etapa se servicios en el campo de la educación (23/08/1977).

A Prof^a. Ladyr Anchieta da Silveira assume a direção do Projeto, na fase de fechamento da VIII e última turma do Convênio. Em outubro, a nova Coordenadora encaminha o novo Regulamento do Curso, já desvinculado do Convênio, abrangendo duas áreas de concentração: Teoria e Prática de Currículo e Métodos e Técnicas de Ensino.

A Prof^a. Carmem Silveira Netto, é distinguida com o título de Patrono da VIII CPGE.

Pelo lado da UFSM o encerramento do Convênio era mais complexo porque a continuidade do Curso poderia ser comprometida uma vez que o Curso não era credenciado, conforme já vimos.

Entendemos que o Prof. Mariano da Rocha Filho, Reitor da UFSM, naquela ocasião, como membro do CFE, tendo conhecimento da concepção dos Centros Regionais de Pós-Graduação e das possíveis implicações que poderiam advir para Santa Maria já que a sede do Centro Regional no sul era em Porto Alegre, na UFRGS, com que muitas escaramuças já haviam sido travadas, preferiu trocar a regra pela exceção, e, ao fazê-lo, com o intuito de proteger o Curso, manteve-o a margem do sistema, através do não credenciamento.

Apesar do desenvolvimento normal do Curso desde 1970 essa questão era preocupante, e, a idéia de que o credenciamento tinha que ser feito era clara. Não para, simplesmente, adequar-se ao sistema de pós-graduação que evoluía rapidamente e ganhava credibilidade, como para pleitear verbas, o que, na condição de não credenciado não era possível.

Em 1974, (12/09/74), a Diretora, mais uma vez, encaminha correspondência ao Reitor, na época, o Prof. Dr. Hélios Homeros

Bernardi, na qual anexa o Parecer 93/70 - referente a Cursos Credenciados e Centros Regionais de Pós-Graduação “que se relaciona com o arquivamento do pedido de credenciamento do CPGE e cópia do protocolo do CFE, no qual é registrado o arquivamento do Processo.

Desejamos, outrossim, esclarecer que em 09/12/69, enviamos o Processo ao então Magnífico Reitor Prof. Dr.Mariano da Rocha Filho, solicitando-lhe o obséquio de encaminhá-lo ao CFE (Of.n.421/74-CPGE).

O Reitor escreve (apensa) no próprio ofício, a seguinte observação:

Em contato pessoal com o Senador Tarso Dutra, dele colhi parecer pelo qual entende desnecessário o credenciamento do Curso pelo CFE, porque resulta de acordo multinacional, entre o Governo Brasileiro, através de assinatura de protocolo de 5 ministros brasileiros (Ed, Faz., Rel.Ext.. Planejamento e ?) e uma entidade internacional, a OEA.

Como se pode deduzir a interpretação era consensual tanto é que a ressalva, como já vimos, constava no Parecer 93/70, p.231:

De acordo. Ressalvado os direitos legais inerentes aos centros de Pós-Graduação resultantes de acordos multinacionais formados pelo Brasil

Desta forma, a situação inicial ficava mantida e, a idéia de credenciamento arquivada, pelo menos enquanto durasse o Convênio. O problema, entretanto, era que o Curso já estava no período de renovação, considerada algo raro, uma vez que não fazia parte da

política da OEA, a permanência muito prolongada de um Projeto em um mesmo lugar.

Intuição ou não do Reitor Mariano, a verdade é que o problema ocorreu na UFRGS mesmo, que se recusou a reconhecer o diploma de um professor pós-graduado pelo Convênio, alegando que o curso não era credenciado.

Questionada sobre o assunto, a Diretora envia o Of. N. 114/75-CPGE ao Pró-Reitor de Pós Graduação, Prof. Dr. Zosymo Lopes dos Santos, no qual anexa a correspondência do Prof. E acrescenta:

Desejamos, outrossim, levar ao conhecimento de Vossa Excelência que o CPGE não está ainda credenciado, segundo normativa vigente, uma vez que o Processo 144/70, deste CPGE, a pedido do então Reitor da UFSM, Prof. Dr. Mariano da Rocha Filho, foi arquivado, em 3/12/1970.

Em agosto de 1975, conforme Of, N.0717/75, o Pró-Reitor de Pós-Graduação, informa ao Reitor o que segue:

- 1) - Face às informações obtidas junto ao Egrégio Conselho Federal de Educação, a respeito da situação e necessidade de ser organizado o devido expediente visando o credenciamento do Curso de Pós-Graduação em Educação, em data de 24/março/1975, a Sra. Decano do Centro de Ciências Pedagógicas a designação de Grupo de trabalho para ser iniciado o estudo pertinente;
- 2) - O Grupo de Trabalho, integrado pelas docentes Therezinha Veras, Dilma da Luz Pereira e Ladyr Anchieta da Silveira, foi efetivamente constituído pela Portaria n.003/75, assinada pela Prof. Adj. Carmem Silveira Netto;

3) - Visando apressar o trabalho de montagem do processo, eis que dirigi ofício à Sra. Decano (cópia anexo).

Atendo-me, ao Parecer emanado da Assessoria Técnica da CAPES, cuja cópia foi enviada com o ofício referido, no início do presente, permito-me Senhor Professor Reitor, registrar que a remessa do Plano de Operações - Curso de Pós-Graduação em Educação - 1974/75, não resultou de minha iniciativa e/ou proposição.

Com referência a esta última e polêmica questão, o Diretor da CAPES Darci Closs, encaminhou um Parecer sobre o Plano de Operações 74/75:

O Plano de Operações submetido pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da UFSM não fornece maiores detalhes, entre outros, quanto ao corpo docente com titulação de doutorado, engajado em regime de dedicação exclusiva na orientação das dissertações de Mestrado. A possibilidade de defender tese num prazo de até (dois) anos sem permanência no local para desenvolver a pesquisa, parece-nos desaconselhável, especialmente se levarmos em conta a falta de tradição de pesquisa.

Finalmente, o prazo de 10 (dez) meses para a obtenção da totalidade dos créditos é pequeno, se comparado com a média dos demais cursos de mestrado em Educação.

Em vista da exiguidade de dados, do compromisso internacional com a OEA, do pequeno montante de recursos, descontados os US\$ 60.000,00 para bolsas, somos de parecer que o projeto deveria ser apoiado, com a ressalva de que o curso fosse obrigado a solicitar o devido credenciamento junto ao Conselho Federal de Educação, para assegurar aos brasileiros inscritos no programa, a validade do diploma.

Os termos da CAPES estavam claros : apoio com a condição de que o Curso efetivasse seu credenciamento.

Como podemos perceber nas correspondências, a que estão se agravou com o não reconhecimento do diploma do professor, e, naturalmente, teve uma grande repercussão , acrescida da divulgação do parecer da CAPES, provocando uma crise no Curso e uma certa perda de credibilidade junto a comunidade acadêmica.

A solução foi partir para o credenciamento do Curso como forma de superar o problema.

Ainda no final do ano, o Prof. Zózimo Lopes dos Santos, Pró-Reitor de Pós-Graduação, encaminha o Of.N.1354/75 no qual informa ao Reitor que uma notícia veiculada na imprensa, não cita a fonte, mas remete em anexo ao ofício, tratava do assunto em questão. Em resumo, referia-se aos ex-alunos do Convênio que “tem encontrado dificuldades em reconhecer este diploma”, e, também que VÁRIOS - dos que realizaram o mencionado Curso - “não sabem a quem apelar”. Acrescenta o Pró-Reitor que foi registrada apenas a ocorrência da UFRGS e não tinham aparecido nenhum caso semelhante, a mais. - Surpreso com a atitude da UFRGS, sugere um entendimento, mesmo que particular, junto ao Reitor da referida Universidade, a-propósito do assunto.

Em face destes acontecimentos, os dois últimos anos , 76 e 77 do Convênio, foram envolvidos, simultaneamente, em administrar o Convênio e a preparação do credenciamento do Curso. Mas, as repercussões negativas sobre o Curso foram inevitáveis, gerando uma série de críticas e distorções, trazendo sérios prejuízos para o presente e o futuro do Curso.

Houve ainda uma tentativa da Direção do CPGE, no sentido de solicitar a validação dos diplomas pelo reconhecimento do Curso, resultou inútil.

Percebia-se, entretanto, um esforço de adaptação do Curso visando adequá-lo as exigências da Legislação Brasileira seja definindo as áreas de concentração e domínio conexo, e em consequência a reformulação da grade curricular, seja melhorando o nível de qualificação do corpo docente, conforme podemos ver nos Planos de Curso de 1976 e 1977.

Após o encerramento do Convênio, primeiro semestre de 1977, permanecendo a última turma, (VIII CPGE), ainda sob amparo legal do Acordo foi encaminhado em 22/08/77 ao Conselho de Ensino e Pesquisa o Processo N.588/77 o Projeto de reestruturação do Curso de Pós-Graduação em Educação. Este Processo foi aprovado pelo Parecer 178/77 do CEPE: propunha duas áreas de concentração: Teoria e Prática do Currículo e Métodos e Técnicas de Ensino. Sofreu posteriormente novas alterações tendo essas áreas recebido a seguinte denominação: Currículo e Metodologia do Ensino. E, nestes termos, foi aprovado o seu funcionamento. O encerramento do Convênio e a aprovação da Reestruturação não suprimiram, entretanto, os estragos feitos, mais pelas distorções, do que pelos problemas reais.

Capítulo 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 o 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 geoeseducacional, com a criação do Campus Avançado de Roraima, e atingiu 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 consequência 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

- ABELIM; Leyda . **Entrevista concedida**. Santa Maria, 6 ago. 1999.
- ABBGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo : Mestre Jou, 1970.
- A CRÔNICA DA OEA. (Publicação bimestral da União Pan-Americana). v. II, n. 5, abril de 1967. (Composto e Impresso no serviço gráfico do Instituto de Geografia e estatística. Rio de Janeiro, GB- Brasil.
- _____. v.II, n. 6, junho de 1967.
- _____. v. III, n. 1, agosto de 1967.
- _____. v. III, n. 2, outubro de 1967.
- _____. v. III, n. 4, fevereiro de 1968.
- _____. v. III, n. 5, abril de 1968.
- _____. v. IV, n. 2, abril-dezembro de 1968
- _____.Número especial (correspondente a 4, 5, 6, v. IV e a 1 e 2, v. V, abril de 69 a junho de 1970)
- ALENCAR, Heronde. A universidade de Brasília : projeto Nacional da intelectualidade brasileira, apêndice, p. 271-296. A universidade necessária, Darci Ribeiro, Rio de Janeiro : Paz e Terra S. A., 1978.
- ALTHUSSER, Louis. **A ideologia e os aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa : Presença, 1974.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. 2 ed. Petrópolis :Vozes , 1984.

ALVES, Ondina. **Entrevista concedida**. Santa Maria, 10 jul. 1999.

ARAPIRACA, José de Oliveira **A USAID e a educação brasileira**. São Paulo : Autores Associados/Cortez, 1982.

ÁVILA, Pe. Fernando Bastos de. **Pequena enciclopédia de Moral e Civismo**. Ministério da Educação e Cultura. FENAME - Fundação Nacional de Material Escolar. Rio de Janeiro : AGES - Indústrias Gráficas, 1975.

AYALA; Eduardo Z. **Entrevista concedida**. Santa Maria, 15 ago. 1999.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **De Marta a Fidel: a revolução cubana e a América Latina**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1998.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação : na instituição educacional**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1977.

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

BARRICHELO, Eugenia Mariano da Rocha. **Universidade e Comunicação : identidade instiucional legitimidade e territorialidade na cena da nova ordem tecnocultural**. 2000 309f Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) - UFRJ/CFCH/ECO, Santa Maria, 2000.

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, Bragança Paulista, 1997.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases 4024/61.

_____. Decreto n. 63.343 de 01 de outubro de 1968. Dispõe sobre a instituição de centros regionais de Pós-Graduação.

_____. Decreto n. 64.085 de 11 de fevereiro de 1969. Revê sobre a instituição de comissão executiva de Programa de implantação dos centros regionais de Pós-Graduação.

_____. Decreto 67.350 de 6 de outubro de 1970. Dispõe sobre a implantação de centros regionais de Pós-Graduação e à outras providências.

BOURDIE, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução :** elementos para uma teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro : Livraria Francisco Alves S.A., 1975.

BROUÉ, Pierre. **União Soviética: da revolução ao colapso.** Porto Alegre : Ed. Universidade / UFRGS, 1996.

BURNS, Edward Mcnall. **História da civilização ocidental** : do homem das cavernas às naves espaciais . 29 ed. v.2. Rio de Janeiro : Globo, 1989.

CABISTANI, Conchita Euncie. **Entrevista concedida**. Santa Maria, 20 jul. 1999.

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

CAMPELLO; José Erasmo. **Entrevista concedida**. São Luiz, 23 jul. 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Uma introdução a história**. 9 ed. São Paulo : Brasiliense, 1992.

CARVALHO, Antonio Paes de. **Realidade e objetivos na pesquisa e na Pós-Graduação na UFRJ**. MEC/INEP, v. 58, out/cez, p. 281, 1972.

CASANOVA, Pablo González. (org). **América Latina: história de meio século**. v 3, Brasília : Unb, 1977.

CÉSPEDES, Francisco. **Ofício n. 5/69**. Centro de Ciências Pedagógicas- do coordenador do curso ao coordenador do programa regional. Santa Maria, 1969.

_____. **Carta resposta**. Dr. Céspedes mostra uma preocupação maior quanto as questões pedagógicas. Santa Maria, 24 out. 1970.

CHAGAS, Filho Carlos. **Atualidade e perspectivas da Pós-Graduação** . Revista Brasileira de estudos Pedagógicos MEC/INEP n. 128, out/dez, 1972.

CHÂTELET, François; DUHAMEL, Olivier PISER-KOUCHNER, Eveluny. **História das idéias políticas**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1985.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 977/65 (anexo) Manual de verificação. Pedido de credenciamento do Curso de Pós-Graduação. **Documenta**, Rio de Janeiro, jan, 1974.

_____. Parecer n. 77/69. Manual de verificação. Pedido de credenciamento do Curso de Pós-Graduação. **Documenta**, Rio de Janeiro, 1969.

_____. Parecer n. 93/70 - de 3 de fevereiro de 1970. O título do documento era Cursos Credenciados e Centros regionais de Pós-Graduação - tratava-se de uma consulta da Conselheira Nair Fortes sobre a criação de Centros Regionais de Pós-Graduação. **Documenta**, Rio de Janeiro, fev. 1970.

_____. Parecer n. 144/70 de 3 de dez. 1970. Atendendo a solicitação do Senhor Conselheiro Mariano da Rocha archive-se o presente processo. **Documenta**, Rio de Janeiro, dez. 1970.

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

_____. Os (Des) **Caminhos da Pesquisa na Pós-Graduação em Educação**. MEC/DAU/CAPES, p. 3 - 15, 1979.

CHOMSKY, Noam. DIETERICH, Heinz . **Um olhar sobre a América Latina**. Rio de Janeiro : Oficina do autor, 1998.

- CHOMSKY, Noam , **O que o tio San realmente quer**. 2 ed. Brasília : Unb, 1999.
- DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 9 e 11 de abril de 1969.
- DICIONÁRIO de Sociologia. Globo, 1969.
- DOCUMENTO Sugestiones para el Desarrollo de un Programa Particular de Currículo para el Nivel Medio, nov 1969.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 10 ed. São Paulo : Melhoramentos, 1975.
- DUROZOI, Gérard ; ROUSSEL, André . **Dicionário de Filosofia**. São Paulo : Papyrus, 1993.
- EMANUELLI; Regina Maria Biachi. **Entrevista concedida** Santa Maria, 14 ago. 1999.
- ESTADOS UNIDOS. **Projecto Multinacional de Perfeccionamiento de Personal Especializado en Educacion** : Programa de Desarrollo Educativo - Departamento de Assuntos Educativos. Washington, [1968?].
- _____. CECIC. **Segunda Reunión**. Critérios y Procedimientos para la Operacion de los Programas Regionales de Desarrollo Educativo y de Desarrollo Científico y Tecnológico. Washington, 22 a 29 de abril de 1969.
- _____. CECIC- Consejo Interamericano Cultural. Comissão Ejecutiva. **Informe final de la Primeira Reunion**. UNION PANAMERICANA:

Secretaria General de la Organización de los Estados Americanos, Washington, 7 a 22 de noviembre de 1969.

____. Acordo entre o Governo da Republica Federal do Brasil e a Secretaria Geral da Organização dos Estados Americanos referente aos Projetos dos Programas Regionais de Desenvolvimento Educacional e de Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Organização dos Estados Americanos que se realizaram no Brasil. **OEA : Documentos Oficiais - 670. UNIÃO PANAMERICANA.** Washington, 1969.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio . v.2;** São Paulo : Loyola, 1985.

GUAZZELLI, Cesar Barcellos . **História Contemporânea da América Latina 1960-1990.** Porto Alegre : Editora da Universidade, 1993.

HOBBSAWM, Eric . **Era dos extremos: o breve século XX - 1914-1991.** São Paulo : Campanhia das Letras, 1995.

HOFFMANN; Marieta Vianna. **Entrevista concedida.** Santa Maria, 6 set. 1999.

IANNI, Octavio . **O ciclo da revolução burguesa.** Petrópolis : Vozes, 1985.

INFORMA ano I-N.1-jun 1970. **A Segunda Reunião Preparatória da Faculdade Interamericana.** Santa Maria, 1970.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRONIG; Dulce. **Entrevista concedida**. Santa Maria, 18 ago. 1999.

LIMA; Ligia Martins da Silveira. **Entrevista concedida**. Santa Maria, 20 jul. 1999.

LAROUSE; koogan. **Dicionário da língua portuguesa**.

LOMBARDI, Claudinei, SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs). **História da Educação**: perspectivas para um intercâmbio internacional. São Paulo : Autores Associados, 1999.

LOPES, Elaine Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo : Ática, 1986.

LOPEZ, Luiz Roberto. **História da América Latina**. 4. ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1998.

_____. **História do Brasil contemporâneo**. 8. ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1997.

_____. **Do terceiro Reich ao novo nazismo**. Porto Alegre : Editora da Universidade/UFRGS, 1992.

_____. **História do século XX**. 2. ed. . Porto Alegre : Mercado Aberto, 1985.

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

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Breve apontamento para a História das Instituições Educativas. In : LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **História da Educação** : perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas, SP : Autores Associados : Coleção Educação Contemporânea, 1999.

MAHL; Ziani Cielo. **Entrevista concedida**. Santa Maria, 15 jul. 1999.

MELLO; Regina Maria. **Entrevista concedida** .Santa Maria, 28 jul. 1999.

MOURA, Gerson. **Estados Unidos e América Latina**: as relações políticas no século XX, xerifes e cowboys, um povo eleito e o continente selvagem. 2. ed. São Paulo : Contexto, 1991.

NAPOLEÃO; Zaíra Teixeira. **Entrevista concedida**. Santa Maria, 10 ago. 1999.

NASCIMENTO; Eremita R. do. **Entrevista concedida**. Santa Maria, 2 jul. 1999.

NETTO; Carmen Silveira. **Entrevista concedida**. Santa Maria, 26 ago. 1999.

____. **Ofício n. 317/69** Em 29.A Diretora da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras enviara ao Reitor o ofícios da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, maio, 1969.

____. **Ofício n. 04/70**. A Diretora do Curso envia ao Presidente da Comissão especial, Dr. Zózimo Lopes dos Santos na qual revelava

sua preocupação de estar as vésperas do início do Curso e não dispor dos recursos humanos solicitados e indicados para contratação: Santa Maria, 05 jan. 1970.

NISKIER, Luís Fernando Silva. **História Contemporânea da América Latina - 1930-1960**. Porto Alegre : Editora da Universidade / UFRGS, 1996.

O MANIFESTO DE CÓRDOBA.in FILHO, Carlos Fragoso. **Universidade e sociedade**. Campina Grande : GRAFSET, 1984.

ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS. **Manual**. Departamento de Informacion y asuntos Públicos . Secretaria General de la OEA. Washington. D.C. 1972.

PEREIRA; Maria Arleth. **Entrevista concedida**. Santa Maria, 21 ago. 1999.

PINTO; Zenilde Chaves. **Entrevista concedida**. Santa Maria, 9 jul. 1999.

PRADO, Luiz Fernando Silva. **História contemporânea da América Latina 1930-1960**. Porto Alegre : Editora da Universidade/UFRGS, 1996.

RAYS; Oswaldo Alonso. **Entrevista concedida**. Santa Maria, 9 maio 1999.

REITOR propõe Universidade das Américas. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 16 fev. 1968.

REMOND, René. **O século XIX - 1815-1914**: introdução a história do nosso tempo. São Paulo : Cultrix, 1974.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 3 ed. .Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1978.

RIO GRANDE DO SUL. Portaria n.3654 de 17 de julho de 1969.Foi designada a Comissão Técnica de Seleção.**Universidade Federal de Santa Maria**, Santa Maria, 17 de julho 1969.

ROCHA, Mariano. **Ofício GR/1303/69**.O Reitor Mariano da Rocha comunica que não foi possível selecionar dois professores de língua espanhola. Santa Maria, 19 ago, 1969.

ROSA; Marion Goulart da. **Entrevista concedida**. Santa Maria, 10 set. 1999.

ROSSATO, Ricardo **Universidade**: nove séculos de história . Passo Fundo : EDIUPF, 1998.

SANFELICE, José Luís; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **História e história da educação**. Campinas : Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. (Org.). **Para uma história da educação latino-americana** : polemicas do nosso tempo. Campinas : Autores Associados, 1996.

_____. (Org.). **É possível uma história da Educação Latino-Americana?** Coleção Polêmicas de nosso tempo. v. 52. Campinas : Autores Associados, 1996.

- SERMEÑO; Ruben Regalado. **Entrevista concedida** . Santa Maria, 17 set. 1999.
- SHERWOOD, Robert E.; ROOSEVELTE, HopKins. **Uma história da Segunda Guerra Mundial**. Tradução Heitor Herrera, Heitor Aquino Ferreira. Rio de Janeiro : Nova Fronteira; Brasília, D. F. : Ed. Universidade de Brasília; Rio de Janeiro : Faculdade da cidade, 1998.
- SILVEIRA; Ladyr Anchieta da. **Entrevista concedida**. Santa Maria, 23 set. 1999.
- SIQUEIRA; Anna Maria da Silva. **Entrevista concedida**. Santa Maria, 16 ago. 1999.
- SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1985.
- SOUZA, Inêz Salgado de. **Os empresários e a educação : o IPEs e a política educacional após 1964**. Petrópolis : Vozes, 1981.
- SCHUCH, Jr. V. F. **A estrutura da universidade em questão, o caso da UFSM**. Tese (Doutorado em educação), 1995. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.
- TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo : JURISCREDI, 1972.
- UFSM. **Ata n 1/69** .Selecionou os candidatos brasileiros, ao todo 10 dos 23 inscritos.Santa Maria,10 set.1969.

____. **Anteprojeto do regimento da Faculdade Interamericana de Educação.** Santa Maria, 1969.

____. **Anteprojeto da Faculdade de Educação.** 25 de julho de 1969.

____. Faculdade Interamericana de Educação. **Plano operacional** - jul/69 - jun/70. Santa Maria, 1969.

____. Faculdade Interamericana de Educação. **Plano Operacional** - 1970 - 1971. Santa Maria, 1970.

____. Faculdade Interamericana de Educação. **Plano Operacional** - 1971- 1972. Santa Maria, 1971.

____. Faculdade Interamericana de Educação. **Plano Operacional** - 1972 - 1973. Santa Maria, 1972.

____. Faculdade Interamericana de Educação. **Plano Operacional** - 1973 - 1974. Santa Maria, 1973.

____. Faculdade Interamericana de Educação. **Plano Operacional** - 1974 - 1975. Santa Maria, 1974.

____. Faculdade Interamericana de Educação. **Plano Operacional** - 1976 - 1977. Santa Maria, 1976.

____. **Processo de credenciamento do Projeto Multinacional de Aperfeiçoamento de Pessoal Especializado em Educação.** Santa Maria, 1969.

____. **Programa Regional de Desenvolvimento Educativo** : esquema de preparação do Plano de operações para o período março-junho, 1969.

____. **Programa geral da Faculdade Interamericana de Educação**. Santa Maria, 1970.

____. **Projeto de ensino Superior** : Faculdade Interamericana de Educação, 1968.

____. **Programa Geral** : Curso de Pós-graduação sobre Teoria e Prática de Currículo para nível de Ensino Médio MEC / UFSM. Departamento de Educação da OEA. Santa Maria : Pallotti, 1970.

____. **Programa Regional de Desenvolvimento Educativo** : esquema para a preparação dos Planos de Operações, julho de 1970 a junho de 1971, 1970.

____. **Relatório** 1970. Atividades desenvolvidas pelo curso de Pós-graduação em Teoria e Prática de Currículo para o ensino de nível médio. Santa Maria, 1970.

____. **Programa Geral** : Projeto Multinacional de Ensino Superior - Faculdade Interamericana - Curso de Pós-graduação em Educação da Organização dos Estados Americanos na Universidade Federal de Santa Maria. Ed. Bilingüe. Santa Maria : Pallotti, 1971.

____. **Programa Regional de Desenvolvimento Educativo** : esquema para a preparação dos Planos de Operações julho de 1971 a junho de 1972, 1971.

_____. Relatório 1970. Faculdade Interamericana de Educação - Curso de Pós-graduação em Educação - Convênio OEA / UFSM - Especialização : **Teoria e Prática de Currículo para o Ensino de Nível Médio**. Santa Maria, 1970.

_____. Relatório 1971. Faculdade Interamericana de Educação - Curso de Pós-graduação em Educação - Convênio OEA / UFSM - Especialização : **Teoria e Prática de Currículo para o Ensino de Nível Médio**. Santa Maria, 1971.

_____. Relatório 1972. Faculdade Interamericana de Educação - Curso de Pós-graduação em Educação - Convênio OEA / UFSM - Especialização : **Teoria e Prática de Currículo para o Ensino de Nível Médio**. Santa Maria, 1972.

_____. Relatório 1973. Faculdade Interamericana de Educação - Curso de Pós-graduação em Educação - Convênio OEA / UFSM - Especialização : **Teoria e Prática de Currículo para o Ensino de Nível Médio**. Santa Maria, 1973.

_____. Relatório 1974. Faculdade Interamericana de Educação - Curso de Pós-graduação em Educação - Convênio OEA / UFSM - Especialização : **Teoria e Prática de Currículo para o Ensino de Nível Médio**. Santa Maria, 1974.

_____. Relatório 1975. Faculdade Interamericana de Educação - Curso de Pós-graduação em Educação - Convênio OEA / UFSM - Especialização : **Teoria e Prática de Currículo para o Ensino de Nível Médio**. Santa Maria, 1975.

_____. Relatório 1976. Faculdade Interamericana de Educação - Curso de Pós-graduação em Educação - Convênio OEA / UFSM - Especialização : **Teoria e Prática de Currículo para o Ensino de Nível Médio**. Santa Maria, 1976.

UM imperativo inadiável à descentralização do ensino. **A Razão**, Santa Maria, 1 maio. 1949.

USM. A nova universidade. Santa Maria : Imprensa Universitária, 1962.

URUGUAI. **Declaração dos Presidentes da América** . Reunião dos Chefes de Estado Americanos. OEA. Punta del Este, 12 a 14 de abril de 1968.

VAIL, John J. **Fidel Castro**. Buenos Aires : Tiempo Cultural, 1991.

VIZENTINI, Paulo G. Fagundes. **Da guerra fria à crise** : relações internacionais do século 20. 3. ed. Porto Alegre : Editora Universidade/UFRGS, 1996.

_____. **Segunda guerra mundial** : relações internacionais do século 20. 4. ed. Porto Alegre : Editora Universidade/UFRGS, 1996.

XAVIER; Neide Uchoa. **Entrevista concedida**. Santa Maria, 29 maio 1999.

ANEXOS

ANEXO A

A.1 - Carta de Apresentação dos questionários

Santa Maria 30 de abril de 1999.

Sr. (a) Prof. (a)

Estou elaborando uma tese de doutorado cujo título é "A Faculdade Interamericana de Educação: uma experiência de integração".

O objetivo maior deste trabalho é resgatar esta experiência, através de um minucioso trabalho de reconstituição para o qual são imprescindíveis, além da análise da documentação, o depoimento das pessoas diretamente envolvidas como professores, alunos, funcionários, dirigentes e outros profissionais ligados a organismos nacionais e internacionais, aos quais estava vinculado o Projeto Multinacional de Ensino Superior.

Para facilitar a organização dessas informações, elaboramos uma seqüência de perguntas abertas com o propósito de suprir ou complementar dados que a documentação arquivada revelou insuficientes.

A elaboração deste instrumento, tipo entrevista semi-estruturada, tem por objetivo assegurar ao depoente a liberdade do testemunho e a forma como desejar expressar-se. Entendemos também que assim estaremos preservando os dados obtidos da isenção necessária a presente e futuras pesquisas sobre este mesmo objeto.

Em virtude dos prazos estabelecidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação ficaríamos eternamente gratos se o retorno destas informações se desse até 15 (quinze) de junho do corrente ano.

Gostaríamos de, antecipadamente, agradecer a disponibilidade, ao mesmo tempo, que nos colocamos à disposição na UFSM.

Em anexo, segue o roteiro para depoimento.

Prof. Clovis Renan Jacques Guterres

Endereço para resposta:

Profissional: Universidade Federal de Santa Maria (Campus da UFSM) Centro de Educação, Departamento de Fundamentos da Educação.

Caixa Postal: 5087 - Correio do Campus da UFSM

Particular: Rua Ernesto Lopes n.6 Bairro Camobi, Santa Maria Rio Grande do Sul CEP 97110280
- Telefone/fax: 055 226 34 24

Endereço Eletrônico: GUTERRES@CE.UFSM.BR

A. 2 - Roteiro para Depoimento (professor)

Identificação

1. Nome:
2. Local e data de nascimento:
3. Endereço:

Formação

4. Graduação: Instituição:
5. Pós-graduação: Instituição:
6. Experiência Profissional: (anterior ao ingresso no corpo docente da FIE)
7. Ingresso e tempo de permanência no corpo docente da FIE.

Organização e Funcionamento da FIE

8. Que impressões guarda da organização e funcionamento do curso?
9. Como se caracterizavam as relações entre coordenação, professores, alunos e funcionários? Formais? Informais? Comentar.
10. O contexto político do Brasil e dos demais países da América Latina se refletiam nas atividades e relacionamentos na Faculdade Interamericana de Educação?

Organização Didático-Pedagógica da FIE.

11. Como eram desenvolvidas as atividades de ensino? Como eram avaliadas na época?
12. Quais eram as atividades de pesquisa e como eram desenvolvidas?
13. Como eram desenvolvidas as atividades de assessoramento (extensão) a outras instituições? Ocasional? Com frequência? Participavam alunos e professores? Como avaliava na época esse tipo de atividade?

Capacitação Docente

14. De que forma os docentes eram estimulados a melhorar a sua qualificação?
15. Havia diferenciação nas atividades atribuídas a doutores e mestres como disciplinas obrigatórias, pesquisa e orientação?

Produção Científica e Publicações?

16. Os professores eram estimulados a pesquisa e a publicação de seus trabalhos?
17. A FIE facilitava a publicação?

A Integração Cultural e Educacional

18. Como se realizava a integração entre brasileiros e estrangeiros?
19. As atividades conjuntas, as trocas de experiências e os relacionamentos espontâneos contribuíram para o desenvolvimento de um espírito de integração latino-americana?
20. Qual a participação e a contribuição da Associação Interamericana de Professores de Pós-Graduação para a integração latino-americana?
21. Quais os pontos positivos e negativos que identificou no período que trabalhou na FIE?

22. Qual era a imagem da FIE junto a comunidade local, regional, nacional e internacional?

23. Segundo sua opinião qual a relevância da experiência da FIE?

24. Como a comunidade acadêmica tem avaliado a FIE? (ontem e hoje)

Auto-avaliação

25. Como avalia a sua participação na FIE?
26. Qual a contribuição da FIE para sua vida profissional?
27. Outras informações que julgar relevantes.

A. 3 - Roteiro para depoimento (aluno)

Identificação

1. Nome:
2. Local e data de nascimento:
3. Endereço atual:

Formação

4. Graduação: Instituição:
5. Atividade profissional que desenvolvia quando de seu ingresso na FIE? (e tempo de serviço)

Organização e Funcionamento da FIE

6. Como tomou conhecimento da FIE?
7. Quais eram suas expectativas?
8. Que impressões guarda da organização e funcionamento da FIE?
9. Como se caracterizavam as relações entre alunos, professores, funcionários e coordenação? Formais? Informais? Comentar.
10. Quais foram os principais acontecimentos políticos e educacionais (nacionais e internacionais) que marcaram a época que estudou em Santa Maria e como se refletiam na Faculdade Interamericana de Educação?

Organização Didático-Pedagógica da FIE

11. Como eram desenvolvidas as atividades de ensino? Como eram avaliadas na época?
12. Que tipo de metodologia era utilizada pelos professores?
13. Como se desenvolviam as atividades de pesquisa (dissertação) e a orientação docente?
14. Os alunos participavam nas atividades de pesquisa dos professores? Comentar
15. A assessoria que os professores prestavam a outras entidades incluía alunos? Qual era forma de participação?
16. Quais eram os referenciais teóricos utilizados pelos professores?

Capacitação Docente?

17. Como era o nível de qualificação dos docentes da FIE?
18. Havia preocupação, da parte da coordenação do curso, com uma melhor qualificação do corpo docente?
19. A coordenação estimulava e facilitava a participação dos professores em eventos?

Produção Científica e Publicações

20. Os alunos eram estimulados a publicação de seus trabalhos?
21. A FIE facilitava a publicação?

Integração Cultural e Educacional

22. Como se realizava a integração entre alunos, professores, funcionários e coordenação do curso?
23. De que forma as atividades conjuntas, as trocas de experiências e os relacionamentos espontâneos contribuíram para o desenvolvimento de um espírito de integração latino-americana?
24. De que forma a Associação Interamericana de Pós- Graduação contribuiu para a integração latino-americana?

Avaliação

25. Quais os pontos positivos e negativos que identificou no período que permaneceu vinculado a FIE?
26. Qual era a imagem da FIE junto a comunidade local, regional, nacional e internacional?
27. Segundo sua opinião qual a relevância da experiência da FIE?
28. Como a comunidade acadêmica tem avaliado a FIE? (ontem e hoje)

Auto-avaliação

29. Como avalia sua participação na FIE?
30. Qual a contribuição da FIE para sua vida profissional?
31. Outras informações que julgar relevantes?

29. Quais eram as fontes financeiras de manutenção do Curso?
30. Como eram feitos os relatórios financeiros e em que instância eram apreciados?
31. Quais os pontos positivos e negativos que marcaram a sua administração?
32. Qual era a imagem da FIE junto a comunidade local, regional, nacional e internacional?
33. Segundo sua opinião, qual a relevância da experiência da FIE?
34. Como a comunidade acadêmica tem avaliado a FIE? (ontem e hoje).
35. Como avalia sua experiência com a FIE?
36. Outras informações que julgar relevantes.

*com todos los documentos
de la Secretaría "Educación,
Ciencia y Tecnología"*

ANEXO B



OEA
Documento
Oficial

OEA/Ser.D/V.5-69 (português)
9 junho 1969
Original: português

ACÔRDO
ENTRE O GOVÊNRO DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E
A SECRETARIA GERAL DA
ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS
REFERENTE AOS PROJETOS DOS
PROGRAMAS REGIONAIS DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL
E DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO DA
ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS
QUE SE REALIZARÃO NO BRASIL

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA Secretaria Geral da Organização dos Estados Americanos WASHINGTON, D.

*Arquivo
10/6/1999
1/6/2002
6/20/05*

UFSC
Biblioteca Central

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS
WASHINGTON, D. C.

SECRETARÍA GENERAL

ACÔRDO
ENTRE O GOVÊRNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E
A SECRETARIA GERAL DA
ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS
REFERENTE AOS PROJETOS DOS
PROGRAMAS REGIONAIS DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL
E DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO DA
ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS
QUE SE REALIZARÃO NO BRASIL

ACÔRDO
ENTRE O GOVÊRNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E
A SECRETARIA GERAL DA
ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS
REFERENTE AOS PROJETOS DOS
PROGRAMAS REGIONAIS DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL
E DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO DA
ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS
QUE SE REALIZARÃO NO BRASIL

CONSIDERANDO:

Que o Conselho Interamericano Cultural, em sua Quinta Reunião, celebrada em Maracay, Estado de Aragua, Venezuela, de 15 a 22 de fevereiro de 1968, estabeleceu os Programas Regionais de Desenvolvimento Educacional e de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, de acordo com o decidido na Declaração dos Presidentes da América, assinada em 14 de abril de 1967, e adotou ao mesmo tempo seu Regimento Orgânico mediante a "Resolução de Maracay";

Que a fim de que os projetos aprovados para levar a efeito os Programas Regionais de Desenvolvimento Educacional e de Desenvolvimento Científico e Tecnológico possam realizar-se com sucesso, é indispensável que o governo brasileiro preste sua colaboração e outorgue ao pessoal internacional, que participará em ditos projetos, os privilégios e imunidades que sejam necessários para assegurar um bom funcionamento,

POR CONSEQUINTE:

O Embaixador, Representante do Brasil junto ao Conselho da Organização dos Estados Americanos, em nome e como representante do Governo brasileiro, doravante denominado o GOVÊRNO, e o Secretário Geral da Organização dos Estados Americanos, em nome e representando a SECRETARIA GERAL, doravante assim denominada, decidem firmar o seguinte:

ACÔRDO

Artigo 1

O GOVÊRNO prestará aos projetos, tanto nacionais como multinacionais, dos Programas Regionais de Desenvolvimento Educacional e de Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Organização dos Estados

Americanos que se executam no Brasil, o apoio necessário para assegurar seu perfeito funcionamento e oferecerá aos mesmos sua colaboração para o maior êxito das atividades programadas.

Artigo 2

Quando as instituições que executam os projetos forem dependência do Estado, ou seus orçamentos dependem total ou parcialmente d'êste, o GOVÊRNO tomará as medidas correspondentes para que as ditas instituições contem com os recursos necessários para cumprir com as obrigações que assumam no acôrdo que firmem a respeito com a SECRETARIA GERAL. Quando as obrigações forem assumidas por instituições de caráter privado, o GOVÊRNO prestará a estas todo o apoio que lhe seja possível e lhe outorgará as facilidades a seu alcance para assegurar o bom andamento e o êxito do projeto.

Artigo 3

O GOVÊRNO reconhece aos projetos dos Programas Regionais de Desenvolvimento Educacional e de Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Organização dos Estados Americanos, que se realizarão no Brasil, assim como ao pessoal internacional de ditos projetos, os privilégios, direitos e imunidades compreendidos no Acôrdo sobre Privilégios e Imunidades da Organização dos Estados Americanos, de 15 de maio de 1949, subscrito pelo GOVÊRNO em 22 de setembro do mesmo ano e ratificado em 22 de outubro de 1965.

Artigo 4

A SECRETARIA GERAL proporcionará antecipadamente ao GOVÊRNO uma lista das pessoas que viajarão ao país para participar dos projetos dos Programas Regionais de Desenvolvimento Educacional e de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, que desfrutarão dos privilégios e imunidades reconhecidos neste Acôrdo.

Artigo 5

O GOV[^]ERNO designa a Comissão Nacional de Coordenação dos Projetos Regionais do Conselho Interamericano Cultural (doravante denominada COMCIC), do Ministério das Relações Exteriores para, em conformidade com o disposto no parágrafo 2, seção I, da Resolução CIC-1/68, aprovada pelo Conselho Interamericano Cultural em sua Quinta Reunião, estabelecer vínculos formais com o Programa Regional de Desenvolvimento Educacional e o Programa Regional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e coordenar as atividades de cooperação, com os órgãos da OEA, das autoridades brasileiras responsáveis pelos referidos projetos no Brasil, respectivamente o Ministério da Educação e Cultura e o Conselho Nacional de Pesquisas.

Artigo 6

O GOV[^]ERNO concederá gratuitamente aos professores, estudantes e pessoal técnico estrangeiros, o visto necessário para sua permanência no Brasil, pelo tempo que perdurem os respectivos projetos.

Artigo 7

Todos os projetos aprovados para levar a efeito o Programa Regional de Desenvolvimento Educacional serão executados com base em acordos a serem firmados entre o Ministério da Educação e Cultura com assistência do COMCIC e a SECRETARIA GERAL.

Artigo 8

Todos os projetos aprovados para levar a efeito o Programa de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, serão executados com base em acordos a serem firmados com assistência do COMCIC entre as instituições responsáveis pelos referidos projetos no Brasil, a SECRETARIA GERAL e o Conselho Nacional de Pesquisas, êste último apenas com a finalidade de verificar que as atividades previstas em tais acordos estejam em consonância com a política nacional de ciência e tecnologia no Brasil, bem como de desempenhar as funções que julgue conveniente assumir em cada acôrdo específico.

Artigo 9

A SECRETARIA GERAL informará periodicamente o GOVERNO acerca das mudanças que ocorram com respeito às instituições participantes dos distintos projetos.

Artigo 10

O presente Acôrdo entrará em vigor na data de sua assinatura.

Artigo 11

O presente Acôrdo poderá ser modificado a qualquer momento, em todo ou em parte, de comum acôrdo entre as partes contratantes, mediante solicitação por escrito de qualquer uma delas.

Artigo 12

Qualquer das partes poderá desvincular-se do presente Acôrdo mediante notificação, por escrito, à outra parte, com seis meses de antecedência.

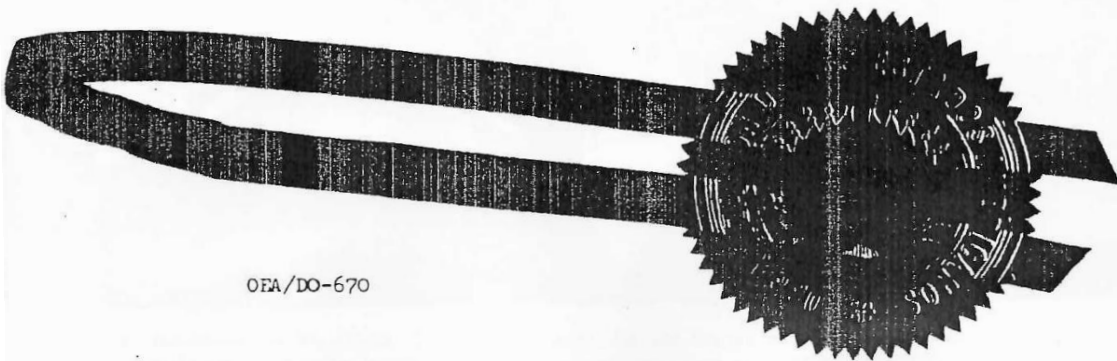
EM FÉ DO QUE, os representantes das partes contratantes, devidamente autorizados, subscrevem o presente Acôrdo, em duas vias igualmente válidas, na cidade de Washington, D.C. aos vinte e nove dias do mês de maio de 1969.

PELO GOVERNO DA REPÚBLICA
FEDERATIVA DO BRASIL

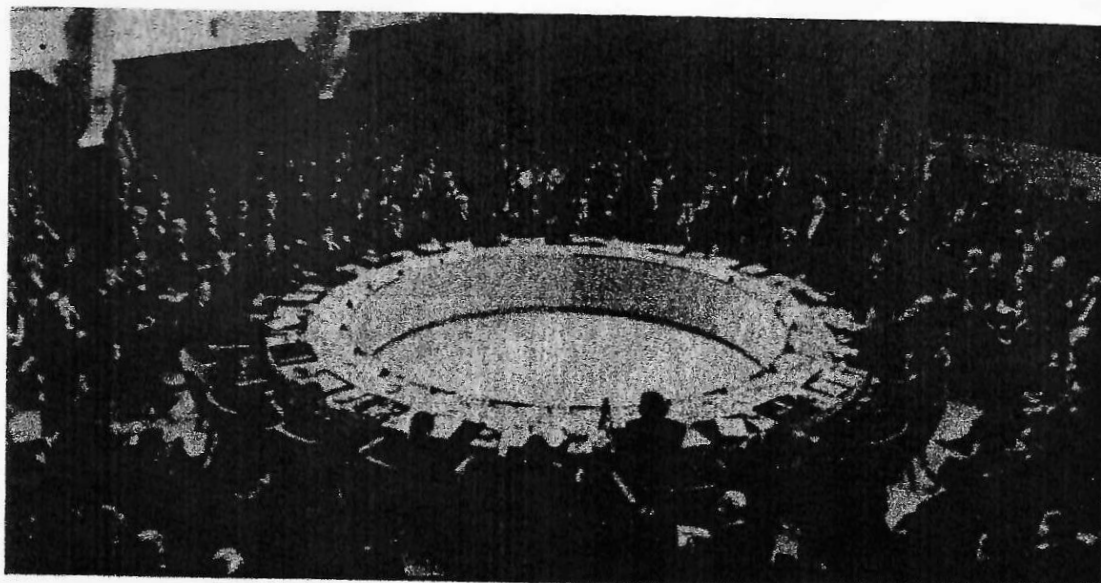
Amiriquibau
Embaixador, Representante do
Brasil junto ao Conselho
da Organização dos
Estados Americanos

PELA SECRETARIA GERAL

Salo
Secretário Geral
da Organização dos
Estados Americanos



ANEXO C



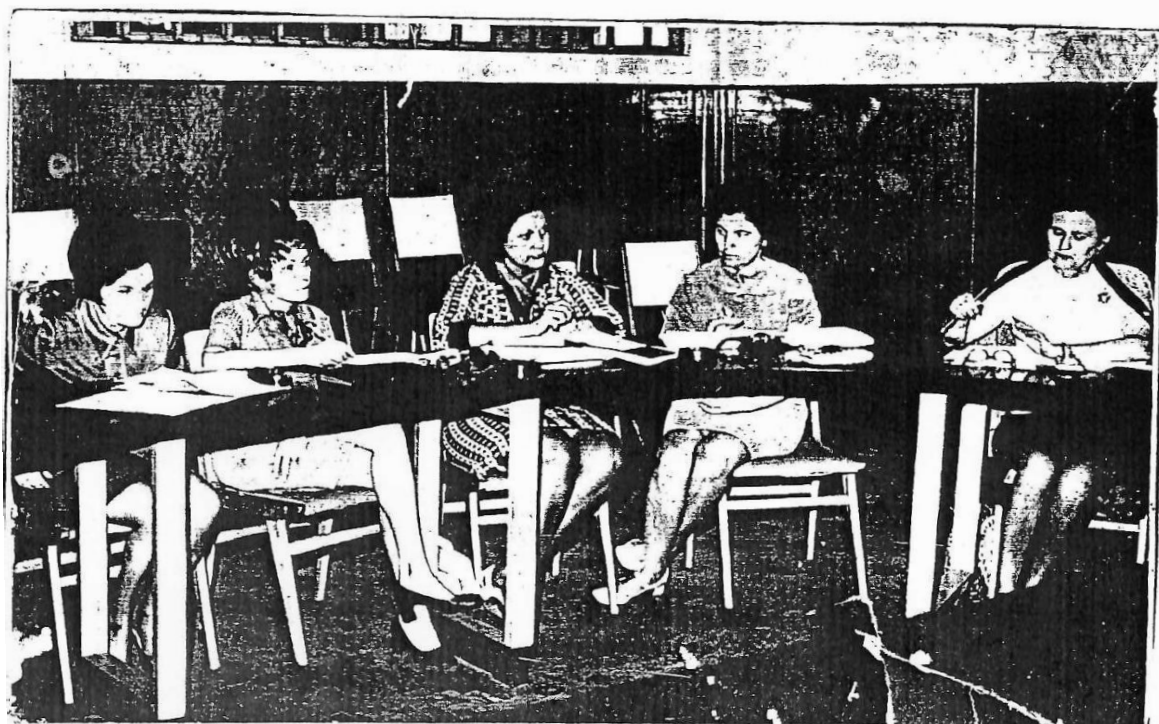
C.1 – Reunião dos Presidentes da América, em Punta del Este, Uruguai, 1967.



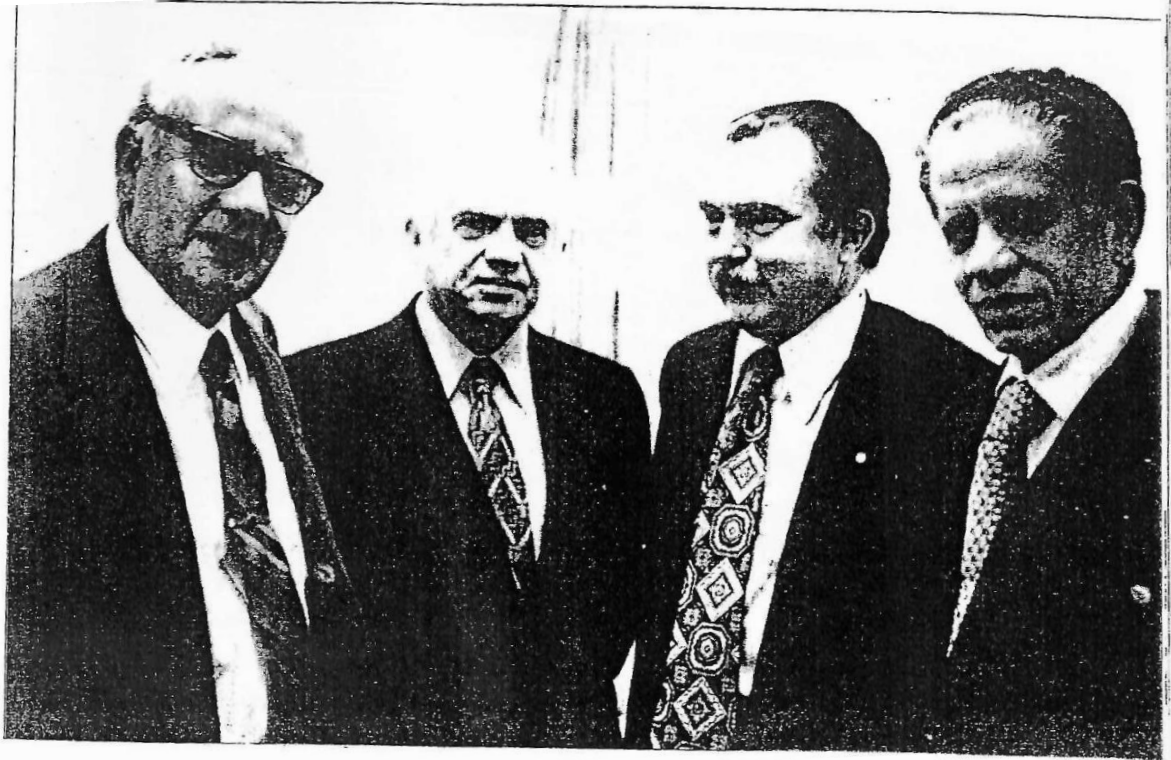
C.2 – O Presidente da Venezuela, Dr. Raul de Leoni, faz um brinde à Representação do Brasil na V conferência do CIC (Conselho Interamericano de Cultura), realizada pela OEA (Organização dos estados Americanos) em Maracay, Venezuela, em fevereiro de 1968. Nessa oportunidade ficou acertada a instalação da Faculdade Interamericana de Educação em Santa Maria.



C. 3 – Reunião preparatória do Curso , 14 / 11 / 1969



C.4 – Reunião preparatória do Curso, 14 / 11 / 1969



C.5 – Representantes da OEA na inauguração da Faculdade Interamericana, 1970



C.6 – Aula inaugural – Fala do Ministro da Educação, 4 / 02/ 1970



C.7 – Aula inaugural – Fala do Representante da OEA, 4 / 02/ 1970



C.8 - Reunião do Reitor, coordenadores, representantes da OEA com os alunos do CPGE, 3 / 4/ 1970



C.9 - Reunião do Reitor, coordenadores, representantes da OEA com os alunos do CPGE, 3 / 4/ 1970



C. 10 – Formatura da 1ª turma de 1970



C. 11 – 1ª aula da turma de 1971



C. 12 – Visita do Ministro da educação



C. 13 - Homenagem prestada pela Irmã Consuelo em nome da Faculdade Interamericana de Educação (convênio OEA / UFSM) em 1971



C. 14 - Formatura da 1ª turma de 1971



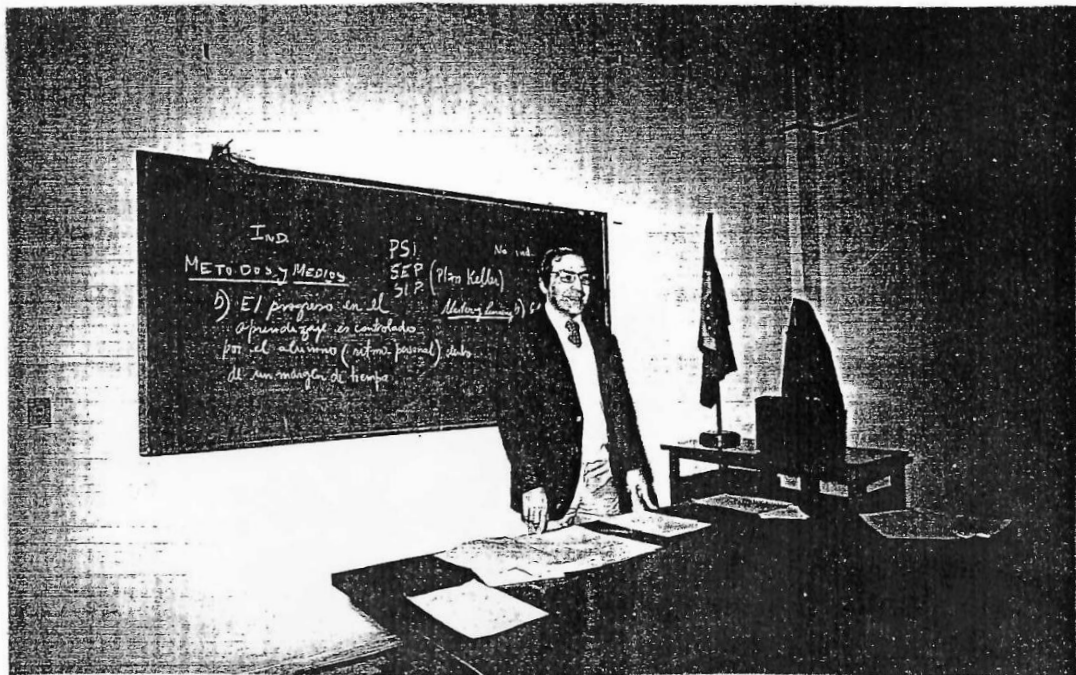
C.15 – Flagrante da Visita do Exmo. Sr.Dr.Euro Brandão , D.D. Secretário Geral do Ministério da Educação e Cultura à UFSM, 1975.



C.16 - Direção, Professores e Professores alunos do VI CPGE, 1975



C. 17 - VII CPGE e o Exmo. Sr. Prof. Hermãn Vera, D. D. chefe da unidade de currículo do DAE da OEA, visitam o reitor da Universidade Federal de Santa Maria, 1976



C. 18 - Flagrantes do Prof. Visitante da OEA, Abran Magdenzo, ministrando aula aos alunos do VII CPGE, 1976



C. 19 - Almoço de confraternização dos professores do CPGE pôr ocasião da visita do Dr. Hugo Albornoz, 14 / 02 / 1977



C. 20 - Flagrante da visita do VIII CPGE ao Magnífico Reitor da UFSM, Prof. Reitor Hélio Homero Bernard, 1977

A presença da OEA

na aula magna da interamericana

A Aula Inaugural da Faculdade Interamericana de Educação contou com a presença do coronel Mauro Rodrigues, atual Secretário de Educação do Rio Grande do Sul, mas que, na época, desempenhava as atividades de Secretário Geral do Ministério da Educação e Cultura. Na oportunidade, já previa o representante do Ministro Jarbas Passarinho o sucesso que deveria alcançar um Curso de Pós-Graduação patrocinado pela Organização dos Estados Americanos e manifestou essa opinião em seu discurso falando da "esperança e entusiasmo do Ministro para com o que se tomou por bem chamar inteligentemente de Faculdade Interamericana de Educação".

A PRESENÇA DO SENADOR

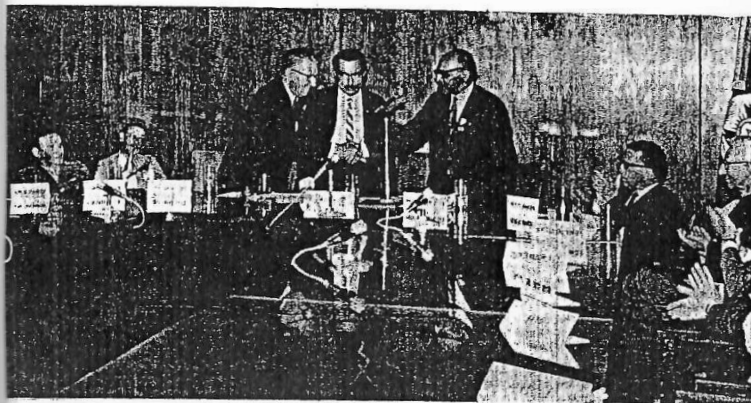
A presença do Senador Tarso Dutra na solenidade foi altamente significativa. A homenagem que a Universidade de Santa Maria prestou ao eminente homem público testemunhou a gratidão do reitor e educadores santa-marienses para com o ex-ministro que tão relevantes serviços tem prestado à Instituição que auxiliou a fundar e da qual continua sendo um dos maiores amigos. Quando na condição de titular da Pasta da Educação, o senhor Tarso Dutra, assessorado pelo reitor José Mariano da Rocha Filho, defendeu para a Universidade de Santa Ma-



Na aula magna da Faculdade Interamericana de Educação, o professor José Mariano da Rocha Filho falou demoradamente sobre a sua Universidade, apontando-a como a ideal para abrigar e formar os primeiros Mestres em Currículo da América Latina. Deu como testemunho daquela afirmativa o otimismo e a confiança do ex-Ministro Tarso Dutra, hoje Senador da República.



O ex-Titular do Ministério da Educação e Cultura, Senador Tarso Dutra, é o grande responsável pela instalação na Universidade Federal de Santa Maria, da Faculdade Interamericana de Educação. Em seu discurso elogiou a participação do reitor Mariano da Rocha Filho na histórica reunião de Maracay (Venezuela), onde foi escolhida a UFSM para abrigar a Interamericana.



O Diretor do Departamento de Assuntos Educativos da OEA proferiu a 4 de fevereiro do ano passado a Aula Magna da Faculdade Interamericana de Educação. O professor Francisco Céspedes já previa o sucesso do Curso que seria desenvolvido na Universidade de Santa Maria. Aqui sendo cumprimentado pelo senhor Tarso Dutra.

ria a criação da Faculdade Interamericana, sendo o projeto apresentado aos membros da OEA e aprovado em histórica reunião que foi realizada na Venezuela. Por isso, a presença do Senador Tarso Dutra teve naquela ocasião duplo significado.

CÉSPEDES

A figura de professor emérito e de cidadão das Américas do doutor Francisco Céspedes deu maior ênfase ao acontecimento que, pela expressão de que se revestiu, polarizou as atenções de todo o Brasil. O professor Francisco Céspedes proferiu a aula Magna do Curso, tecendo as mais elogiosas considerações e tributando os mais calorosos aplausos à Faculdade Interamericana por antever na sua instalação em Santa Maria o primeiro grande passo para a reforma e para o aperfeiçoamento do ensino na América Latina. Autoridades civis, militares e eclesiásticas prestigiaram o acontecimento que se desenvolveu na Cidade Universitária.

e os primeiros mestres foram entregues às américas

Os primeiros mestres em Teoria e Prática de Currículo para o Ensino de Nível Médio foram entregues às Américas, saídos dos bancos acadêmicos da Universidade Federal de Santa Maria, como sede da Faculdade Interamericana de Educação. Este curso de Pós-Graduação, que tem a segura coordenação do coronel Milo Darci Aita e a direção entusiasmada e inteligente da professora Carmem Silveira Neto (Irmã Consuelo), já está consagrado. Cumprindo integralmente com as finalidades para as quais foi criado, e aceitando o desafio latino-americano de reforma e aperfeiçoamento do ensino médio, a Faculdade Interamericana de Educação já formou o conceito que realmente bem merece entre os países a nós integrados pela cultura e pela amizade. Recordando a formatura da primeira turma, lembramos o entusiasmo dos 29 mestres que daquele momento em diante passariam a ser os novos responsáveis por uma moderna técnica de ensino que deveria modificar o panorama educacional da América Latina. Representando o Ministro Jarbas Passarinho, esteve presente o coronel Mauro Rodrigues, atual Secretário da Educação do Rio Grande do Sul, que testemunhou e foram suas as afirmativas textuais de que a Faculdade Interamericana de Educação estava exitosa e que os brasileiros e latino-americanos poderiam orgulhar-se do sucesso do Curso que pretendia e, certamente, iria fazer com que toda a América Latina entrasse definitivamente na era da reforma do ensino.



OS NOVOS MESTRES

Onze países estavam representados por seus professores-alunos: Adelaide Salcedo Escarria (Colômbia); Altair Macedo Lahud (Brasil); Alma Consuelo Ordóñez (Guatemala); Amélia de Mello Cunha (Brasil); Carlos Rafael Carranza (Guatemala); Cleú Terezinha Schleder (Brasil); Cléo Zulmira Furtado Jobim (Brasil); Dilma da Luz Ferreira (Brasil); Eneida de Moraes Teixeira (Brasil); Maria Estela Jimenez Almanzar (República Do-

minicana); Eremita Rosa do Nascimento (Brasil); Glória Amen Pizani (Uruguai); Isaías Batista Ballesteros (Panamá); Josefina Corvalán Benitez (Paraguai); Jovina Del Carman Pino (Chile); Ladislao Lilé Gonzales Sanches (Paraguai); Lori Alice Gressler (Brasil); Maria Cleusa de Almeida Guerra (Brasil); Maria Luiz A. Peredo (Boiúvia); Maria Pogliá Barbiero (Brasil); Marta Carmen Rosa de Souza (Brasil); Orlando Mejia Portillo (Honduras); Sílvia Aurora Mendoza Medina (Chile); e Tânia Catarina Aita (Brasil).



D.2 - Reportagem : E os primeiros mestres foram entregues às américas - Jornal A Interamericana, Santa Maria, 4/7/71 - Edição especial



O ministro também veio ver a faculdade interamericana

Este ano quem proferiu a aula magna da Faculdade Interamericana foi o próprio Ministro da Educação, Senador Jarbas Gonçalves Passarinho. Não só falou demoradamente sobre a necessidade de criação de cursos de Pós-Graduação no País, mas, manifestou seu entusiasmo pela experiência vitoriosa que realiza a Universidade Federal de Santa Maria ao entregar às Américas mestres em currículo. Para o Ministro, que, em demorada visita, conheceu de perto as atividades do Curso de Pós-Graduação sobre Teoria e Prática de Currículo para Nível de Ensino Médio, sua instalação no Brasil, e especialmente em Santa Maria, representa muito em honra para o País, pela confiança que a Organização dos Estados Americanos depositou na qualidade do ensino brasileiro e nas condições favoráveis

que a Universidade de Santa Maria ofereceu para que o curso aqui se desenvolvesse. Lembrou o Ministro a grande responsabilidade com que se deve encarar esse evento, afirmando, entretanto, depositar irrestrita confiança na Universidade de Santa Maria e na direção da Faculdade Interamericana.

“Esta integração de latino-americanos é necessária e salutar, disse — acentuando — especialmente agora em que iniciamos a grande luta para progredir através do avanço científico e tecnológico”. Por ocasião de sua presença em Santa Maria, o Ministro Jarbas Passarinho recebeu a mais calorosa homenagem de educadores, alunos, autoridades, e do povo que saiu às ruas para aplaudir o Ministro que pela primeira vez visitava Santa Maria e sua Universidade.

A interamericana corresponde as expectativas da oea



Acompanhado dos doutores Antonio Moreira Couceiro e Lillian O'Connell Aljurralde, visitou a Faculdade Interamericana o doutor Juan Rafael Llerena Amadeo, Presidente do Grupo Avaliador da OEA. Reunidos com professores do Curso de Pós-Graduação e mais tarde com alunos, ouviram de todos as opiniões sobre as atividades da Interamericana. A visita dos representantes da Organização dos Estados Americanos durou poucas horas, tendo eles após os contatos mantidos com a coordenação do Curso e com o reitor José Mariano da Rocha Filho retornado para o centro do País, de onde deveriam viajar para Washington. A impressão causada pela Faculdade Interamericana foi muito boa, pelo nível cultural dos seus alunos e pelo alto gabarito do Corpo Docente, realmente especializado.

D. 3 - Reportagem : O ministro também veio ver a faculdade interamericana e A interamericana corresponde as expectativas da OEA Jornal A Interamericana, Santa Maria, 4 / 7 71 – Edição especial

OS NOVOS MESTRES VIVEM NOVAS EXPERIÊNCIAS



Alunos da Faculdade Interamericana de Educação, hoje mestres em Currículo, já vivem em seus países respectivos novas experiências. Citamos aqui o nome de alguns a título de exemplo da excelência do Curso ministrado e como testemunha de que, realmente, a UFSM está cumprindo com tudo aquilo a que se propôs quando da assinatura do convênio no histórico encontro de Maracay:

1) **MARIA LUIZA MACHICAO**, da Bolívia, comunicou estar realizando intenso e produtivo trabalho no LABORATÓRIO DE CURRÍCULO, do Ministério de Educação, em La Paz. Relata seus trabalhos e menciona sua intenção de elaborar um manual de teoria e prática de currículo para uso de Professores.

2) **LILÉ LADISLOA GONZÁLES SÁNCHEZ** relata, com muito entusiasmo, o trabalho que vem realizando na COMISIÓN DE CURRÍCULO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTO, onde é membro integrante do grupo de ENSEÑANZA MEDIA DO PARAGUAY.

3) **ALICE LORI GRESSLER** foi contratada pela UFSM. Acha-se lecionando no Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Administrativas, no Departamento de Administração.

4) **TÂNIA CATARINA PRATES AITA** foi designada para integrar o Corpo Docente do CPGE. É membro da Comissão supervisora, na elaboração do boletim INFORMA, do CPGE, encarregada de elaborar Programas para Cursos Extraordinários, para Professores Universitários, sobre Pesquisa e Planejamento, e da Comissão que irá elaborar Programa sobre Psicologia da Educação e Orientação Educacional, para Cursos Extraordinários.

5) **GLÓRIA PISANI AMEN** vem aplicando seus novos conhecimentos e experiências em prol da EDUCAÇÃO MÉDIA, no Uruguai.

6) **MARIA POGLIA BARBIERO** continua suas atividades docentes na UFSM. É membro da Comissão que está encarregada de elaborar programa sobre Psicologia da Educação e Orientação Educacional, para Cursos Extraordinários, para Professores Universitários. Elaborou o anteprojeto para funcionamento, no corrente ano, do Curso de Orientadores Educacionais.

7) **JOSEFINA ELVA CORVALÁN BENÍTEZ** é, atualmente, membro da COMISIÓN DE CURRÍCULO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTO, do Paraguay. Vem trabalhando, especificamente, no setor do ENSINO NORMAL.

8) **AMÉLIA DE MELLO CUNHA**, além de suas funções docentes na UFSM, foi designada membro de Comissões que irão elaborar Programas sobre Didática e Prática de Pedagogia e de Filosofia, para Cursos Extraordinários, para Professores Universitários. É também membro da Comissão encarregada de elaborar o Anteprojeto do Regimento do Centro de Ciências Pedagógicas da UFSM.

9) **CLÉO ZULMIRA FURTADO JOBIM**, membro da Comissão Permanente para Orientação e Preparo Técnico-Administrativo e Técnico-Pedagógico e para o pessoal que vai atuar no Campus Avançado de Roraima, e da Comissão encarregada de elaborar o Anteprojeto do Curso de Pós-Graduação em Metodologia, a ser oferecido pela UFSM. Cléo continua, na UFSM, suas atividades docentes no Centro de Ciências Pedagógicas.

10) **ALTAIR MACEDO LAHUD** integra a Comissão Interdisciplinar e Permanente para proceder a revisão e o melhoramento do CURRÍCULO DO CENTRO DE CIÊNCIAS PEDAGÓGICAS, onde continua a desempenhar suas funções docentes. É Presidente da Comissão responsável pelo Anteprojeto do Curso de Habilitação Específica em Administração e Supervisão Escolar.

11) **SILVIA AURORA MEDINA MENDOZA**, retornando ao Chile, continua no trabalho de aperfeiçoamento de material didático, pondo em prática seus novos conhecimentos e experiências. Prestou ótima e oportuna orientação às Professoras Chilenas que vieram participar, no corrente ano, do II Curso do CPGE.

12) **ZAIRA DE JESUS TEIXEIRA NAPOLEÃO** foi designada para integrar o corpo docente do Curso de Pós-Graduação, da Universidade Federal de Santa Maria. É membro da Comissão para elaborar Programas para Cursos Extraordinários para Professores Universitários sobre Pesquisa e Planejamento e continua lecionando na mesma Universidade. É também membro da Comissão para elaborar Programas para Cursos Extraordinários para Professores Universitários sobre Didática e Prática de Ensino de Pedagogia e Filosofia.

13) **DILMA DA LUZ PEREIRA** foi designada pela Decano do Centro de Ciências Pedagógicas da UFSM para, em Comissão, elaborar Programas sobre Psicologia da Educação para Cursos Extraordinários, para Professores Universitários. É Presidente da Comissão responsável pela elaboração do Anteprojeto do Curso de Orientação Educacional.

14) **RAUL VICTOR PILCO PÉREZ**, retornando a Lima, Peru, iniciou, com muito entusiasmo, seu trabalho no MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

15) **CLECI THERESINHA SCHLEDER** continua oferecendo seu valioso trabalho na Universidade de Passo Fundo, RS.

16) **MARIA CARMEN ROSA** foi designada para lecionar CURRÍCULO na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre.

17) **NEIZA LEITE VELEDA**, Assessora da Coordenação Geral das Extensões, para a Extensão de São Gabriel, integra a equipe que planeja e seleciona atividade no CAMPUS AVANÇADO da UFSM, no Território de Roraima. É membro da Comissão para elaborar Programas para Cursos Extraordinários sobre Didática e Prática de Ensino de Português aos Bolsistas do CPGE.



ESTE LIVRO É PATRIMÔNIO CULTURAL
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
MARIA, ZELE E TENHA O MÁXIMO CUIDADO COM ELE, PORQUE APÓS VOCÊ,
OUTROS PRECISARÃO USÁ-LO TAMBÉM.

ESTE MATERIAL É PATRIMÔNIO CULTURAL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. ZELE
E TENHA O MÁXIMO CUIDADO COM ELE, PORQUE
APÓS VOCÊ OUTROS PRECISARÃO USÁ-LO TAMBÉM.

UFSM
Biblioteca Central