



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ANÍSIO CALCIOLARI JÚNIOR

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA  
E TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL COMO  
DETERMINANTES DA SIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA BRASILEIRA COMO CAMPO CIENTÍFICO**

---

Londrina  
2017

ANÍSIO CALCIOLARI JÚNIOR

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA  
E TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL COMO  
DETERMINANTES DA SIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA BRASILEIRA COMO CAMPO CIENTÍFICO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física Associado UEM/UEL, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção de título de Doutor em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel

Londrina  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Calciolari Júnior, Anísio .

as políticas públicas de ensino superior, ciência e tecnologia e educação no brasil como determinantes da significação da educação física brasileira como campo científico / Anísio Calciolari Júnior. - Londrina, 2017.  
175 f. : il.

Orientador: Giuliano Gomes de Assis Pimentel.

Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Física e Esportes, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2017.  
Inclui bibliografia.

1. Políticas Públicas - Tese. 2. Ciência - Tese. 3. Educação Física - Tese. 4. Campo Científico - Tese. I. Pimentel, Giuliano Gomes de Assis. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Física e Esportes. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

ANÍSIO CALCIOLARI JÚNIOR

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL COMO DETERMINANTES  
DA SIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA COMO  
CAMPO CIENTÍFICO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física Associado UEM/UEL, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção de título de Doutor em Educação Física.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Giuliano G. de Assis  
Pimentel  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Profa. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Prof. Dr. Carlos Herold Junior  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Profa. Dra. Yoshie Ussami F. Leite  
Universidade Estadual Paulista – UNESP

---

Prof. Dr. Francisco César Alves Ferraz  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 09 de Março de 2017.

Dedico este trabalho a minha esposa Viviane e meu filho Antonio...meus aconchegos. Aos EDUCADORES, Antônio Geraldo M. G. Pires e Jeane Barcelos Soriano, (*in memoriam*), minhas referências.

## AGRADECIMENTOS

À minha professora, amiga, orientadora, que tinha a capacidade de estar sempre ensinando, em cada encontro, em cada vivência. Seus ensinamentos, muitos por mim ainda não compreendidos, vão fazendo sentido conforme penso, repenso, aprendo, erro, acerto, amadureço....Falar que deixou um vazio, é pouco. Seu espaço estará sempre marcado e sua presença sempre sentida. Prof. Jeane, mais do que tudo, um simples OBRIGADO. Não por ter feito o que fez, tudo o que fez, mas por ter sido quem foi, tudo o que foi.

Ao Prof. Antonio Geraldo, um grande mestre, por todos os seus ensinamentos e momentos, em todas as dimensões e campos da minha vida.

Ao Prof. Giuliano Pimentel, por seu bravo ato de acolhimento e contribuições para a realização dessa pesquisa.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Larissa Michelle Lara, ao Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento, ao Prof. Dr. Carlos Herold Junior, à Prof<sup>a</sup>. Dra. Yoshie Ussami F. Leite e ao Prof. Dr. Francisco César Alves Ferraz, pelos olhares críticos e significativos na construção da pesquisa.

À amiga e parceira Morgana, por dividir muitos choros e risos, nem sempre bem definidos se por alegria ou por desespero, por me apoiar sempre. Uma verdadeira amizade construída e fortalecida.

Ao meu pai (Anísio) e minha mãe (Ivone). O que dizer? Por onde começar? Meu alfaiate e minha professora, que com toda luta e dignidade criaram nossa família. Obrigado pelo exemplo de amor e de parceria. Por me ensinar o significado de uma família, muito obrigado. Amo vocês.

À minhas irmãs, Vanessa, Giovana e Fernanda, minhas Tias Ivete e Pitida, meu cunhado "Betão"...pelo apoio, torcida, fé, por sempre acreditarem.

À Dirce, pela proteção maternal e pelas palavras sábias e bem direcionadas. Raul e Pedro, muito obrigado por deixarem eu partilhar e fazer parte da família.

Aos meus cunhados Júnior e Guilherme, minhas amadas cunhadas Cris e Nígia, que sempre carinhosamente me afagam, com toda perturbação clássica de cunhadas.

Aos amigos Tony, Marcelão e Marta, pelo apoio e torcida incondicional.

Companheiras da Escola Estadual Valdir Umberto de Azevedo, toda equipe, agradeço, e muito, por todo apoio.

À Secretaria de Estado de Educação do Paraná – SEED, pelos dois nos de afastamento concedidos, fator determinante para a dedicação e realização desse trabalho.

À minha sogra que muitas vezes me socorreu para cuidar de minha família. Agora acabou, não preciso mais de você. Fique em Goiânia. E claro, ao sogro Joel, homem de grande coração.

À Priscilla e Thiago Camata. Amizades valiosas.

À Viviane, minha esposa, parceira, que juntos aprendemos a enfrentar a vida. Por todos os momentos vividos, ausências, preocupações, distância mesmo na presença. Obrigado. E nosso pequeno Antonio, que enquanto cresce, nos faz crescermos juntos, nosso amor e nossa família. Obrigado por toda uma vida, por ter dividido esse sonho comigo.

CALCIOLARI JR, A. **As Políticas Públicas de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia e Educação no Brasil como determinantes da significação da Educação Física Brasileira como Campo Científico**. 2017. 175f. Tese de Doutorado (Doutor em Educação Física). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2017.

## RESUMO

A constituição do campo científico no Brasil, a partir de 1950, colaborou para a criação de Aparelhos Ideológicos de Estado responsáveis por elaborar e implementar Políticas Públicas de Ciência e Tecnologia. Após esse período, o Estado, passa a criar as condições e as estruturas fundantes para o desenvolvimento da nação. Nesse cenário, a ciência passa a ser significada como elemento estratégico para mostrar o potencial socioeconômico do país. Esse ideal de ciência e desenvolvimento que o Brasil materializou em suas políticas públicas para o setor recebeu forte influência do processo de institucionalização da ciência nos Estados Unidos. Nessa nova relação com a ciência, o Estado passa a ser o principal financiador da pesquisa básica e a Universidade o lugar social para sua realização. Partimos da hipótese de que processo desenvolvido para que a identidade da Educação Física brasileira fosse forjada na ideia de ser ela um campo científico teve sua gênese nas Políticas Públicas brasileiras de Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Educação que foram pensadas e elaboradas nas relações político-ideológicas estabelecidas entre o Brasil e os EUA após a década de 1950. Assim, construímos a seguinte tese: o processo de constituição do campo científico da Educação Física brasileira foi determinado pelos valores ideológicos instituídos nas Políticas Públicas norte-americanas de ensino superior, ciência e tecnologia. Esse trabalho insere-se nos princípios teórico-metodológico da Análise de Discurso de linha francesa com o objetivo de compreender a produção de sentidos presentes no contexto dos Acordos MEC-USAID e as relações de poder presentes no campo científico da Educação Física brasileira. Para tanto, compomos nossa trama teórico-analítica baseada em alguns conceitos de Bourdieu, Gramsci e Althusser, fundamentais para a compreensão das relações políticas, ideológicas e de poder travadas nas práticas discursivas analisadas. As análises apontam para uma desestruturação da ideia hegemônica estabelecida na área de que a constituição do campo científico da Educação Física ocorreu a partir da influência do movimento disciplinar da Educação Física norte-americana “deflagrada” por Henry (1964). Nesse sentido, acreditamos que esse ideal foi instituído sem uma reflexão do contexto histórico e de uma análise mais apropriada do que estava na base ideológica desse movimento.

**Palavras chaves:** Políticas Públicas. Ciência. Educação Física. Campo Científico.

CALCIOLARI JR, A. **Public Policies of Higher Education, Science and Technology and Education in Brazil as determinants of the significance of Brazilian Physical Education as a Scientific Field.** 2017. 175p. Doctoral Thesis (Doctor in Physical Education). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2017.

## **ABSTRACT**

The constitution of the scientific field in Brazil, starting in 1950, was decisive for the creation of Ideological State Apparatus responsible for elaborating and implementing Public Policies on Science and Technology. After this period, the State, begins to create the conditions and structures foundational to the development of the nation. In this scenario, science becomes a strategic element to show the socioeconomic potential of the country. This ideal of science and development that Brazil materialized in its public policies for the sector was strongly influenced by the process of institutionalizing science in the United States. In this new relationship with science, the State becomes the main financier of basic research, and the University, the social place for its realization. We start from the hypothesis that the process developed so that the identity of Brazilian Physical Education was forged in the idea of being a scientific field had its genesis in the Brazilian Public Policies of Higher Education, Science, Technology and Education that were thought and elaborated from the political-ideological relations established between Brazil and the United States from the 1950's. Thus, we constructed the following thesis: the process of constitution of the academic field of Brazilian Physical Education was determined by the ideological values instituted in the North American Public Policies of higher education, science and technology. This work falls under the theoretical-methodological principles of French Discourse Analysis with the objective of analyzing and understanding the production of meanings present in the context of the MEC-USAID Agreements and the relations of power present in the scientific field of Brazilian Physical Education . For this, we compose our theoretical-analytical framework from some concepts of Bourdieu, Gramsci and Althusser, fundamental for the understanding of the political, ideological and of power relations present in the analyzed discursive practices. The analysis points to a de-structuring of the hegemonic idea in the area that the constitution of the scientific field of Physical Education began with the influence of the disciplinary movement of American Physical Education "triggered" by Henry (1964). In this sense, we believe that this ideal was instituted without a consideration of the historical context, without a more appropriate analysis of what was on the ideological basis of this movement.

**Keywords:** Public Policies. Science. Physical Education. Scientific field.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** – Interpretação da proposta linear de pesquisa do Relatório Bush.....87

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Quadro 1</b> – Fontes Discursivas .....                                     | 53  |
| <b>Quadro 2</b> - Temas de Cursos de Curta Duração e Seminários.....           | 138 |
| <b>Quadro 3</b> - Distribuição de bolsas e auxílio por destino 1964-1975 ..... | 157 |

## LISTA DE SIGLAS

|        |   |
|--------|---|
| AID    | Agency for International Development  |
| AIEs   | Aparelhos Ideológicos de Estado   |
| AREs   | Aparelhos Repressores de Estado   |
| BNDES  | Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social  |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                 |
| CEPAL  | Comissão Econômica para a América Latina  |
| CNPq   | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico                               |
| CONTAP | Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso                                  |
| CRUB   | Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras  |
| EPES   | Equipe de Planejamento do Ensino Superior   |
| EUA    | Estados Unidos da América   |
| FNDCT  | Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico                                  |
| GEIPEF | Grupo de Estudos sobre a Formação e Intervenção do Profissional de Educação Física (GEIPEF) |
| MEC    | Ministério da Educação e Cultura  |
| MEC    | Ministério da Educação e Cultura  |
| NDEA   | National Defense Education Act  |
| NDRC   | National Defense Research Committee   |
| NEFE   | Núcleo de Estudos em Educação Física e Esporte  |
| NSF    | National Science Foundation   |
| ONU    | Organizações das Nações Unidas  |
| OPA    | Operação Pan-Americana  |
| OSRD   | Office of Scientific Research and Development –   |
| PBDCT  | Plano Básico de Desenvolvimento Científico Tecnológico                                      |
| PED    | Plano Estratégico de Desenvolvimento  |
| PND    | Plano Nacional de Desenvolvimento   |
| PNPG   | Plano Nacional de Pós-Graduação   |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura                        |
| USAID  | United States Agency for International Development  |

## SUMÁRIO

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 13  |
| <b>2</b> | <b>AS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: AS PEDRAS EM MEU CAMINHO</b> .....   | 19  |
| 2.1      | O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA .....  | 19  |
| 2.2      | A IDEIA DE OBSTÁCULO: O OLHAR ORIENTADOR DE NOSSO ESTUDO.....   | 25  |
| 2.2.1    | Primeiro Obstáculo: a Ressignificação do Objeto.....  | 28  |
| 2.3      | NOSSO APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: ALGUMAS IDEIAS E PRINCÍPIOS PRESENTES NOS PENSAMENTOS DE PIERRE BOURDIEU, ANTÔNIO GRAMSCI E LOUIS ALTHUSSER..... | 30  |
| 2.3.1    | Pierre Bourdieu.....  | 30  |
| 2.3.2    | Antônio Gramsci .....   | 37  |
| 2.3.3    | Louis Althusser .....   | 40  |
| 2.3.4    | Um Breve Diálogo entre Bourdieu, Gramsci e Althusser .....  | 42  |
| 2.4      | SEGUNDO OBSTÁCULO: A ANÁLISE DE DISCURSO.....   | 44  |
| 2.5      | TERCEIRO OBSTÁCULO: DOCUMENTOS DE ANÁLISE .....   | 48  |
| <b>3</b> | <b>UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE APROXIMAÇÃO POLÍTICO-IDEOLÓGICO ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA</b> ....                                   | 55  |
| 3.1      | O PROJETO DESENVOLVIMENTISTA E A CONSOLIDAÇÃO DA PARCERIA BRASIL - EUA.....   | 58  |
| 3.2      | AS RELAÇÕES BRASIL E EUA NO PERÍODO PÓS-GUERRA ATÉ A CRIAÇÃO DA USAID .....   | 67  |
| <b>4</b> | <b>UM CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DO CENÁRIO POLÍTICO-CIENTÍFICO BRASILEIRO: EUA, AMÉRICA LATINA E BRASIL</b> .....                                  | 79  |
| 4.1      | A CIÊNCIA NOS EUA: A CONSTITUIÇÃO DE UMA MATRIZ HEGEMÔNICA.....   | 79  |
| 4.2      | AMÉRICA LATINA E SUA CONDIÇÃO PERIFÉRICA: O CENÁRIO PARA A INCORPORAÇÃO DO IDEAL LINEAR DE CIÊNCIA NORTE-AMERICANO .....                            | 92  |
| 4.3      | A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO NO BRASIL.....  | 100 |
| 4.3.1    | O regime militar (1964-1985) e o desenvolvimento de uma base científica e tecnológica nacional (desenvolvimentista) .....                           | 104 |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>5</b> | <b>A USAID COMO ESTRATÉGIA IDEOLÓGICA: O ENSINO SUPERIOR E OS ACORDOS MEC-USAID .....</b> | <b>114</b> |
|          | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>151</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>164</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

As relações de Estado com os Estados Unidos da América - EUA e sua marcante presença no processo de formulação e orientação da política externa brasileira desde o início do século XX podem ser assumidas como fatores relevantes na busca dos interesses nacionais na construção do processo de desenvolvimento do país pela importância econômica que os EUA adquirem nesse período e, conseqüentemente, pelo aspecto político-estratégico decorrente dessa nova posição dos norte-americanos no cenário mundial (LIMA, 2006).

A partir do início do século XX, a relação política com os norte-americanos assumiu um contorno conceitual, paradigma americanista, que começa a ser forjado pelo então ministro das relações exteriores brasileiro, Diplomata José maria da Silva Paranhos, Barão do Rio Branco. Como uma nova estratégia política do Estado, o objetivo do americanismo nesse momento era construir uma relação mais próxima entre os dois países.

Com a Grande depressão econômica de 1929 e a implementação do *New Deal* pelo presidente americano Franklin Roosevelt, o governo americano buscou criar soluções para seus problemas econômicos e sociais, intervindo mais fortemente na economia nacional e voltando-se para os conflitos internacionais. Foi então que os EUA estabeleceram, para mediar sua relação com América Latina, no início dos anos de 1930, a Política da Boa Vizinhança, que indicava a criação de uma atmosfera positiva para as relações entre Estados serem construídas e/ou fortalecidas, tendo como ações norteadoras os patrocínios financeiros e econômicos norte-americano do desenvolvimento dos países latino-americanos.

A Política da Boa Vizinhança, até o fim dos anos de 1940, prevaleceu como orientadora das relações entre os EUA e os países da América Latina. No Brasil, essas relações passaram por diferentes momentos históricos, ora em movimentos de aproximação, ora em movimentos de afastamento, mas sempre com o Brasil buscando obter vantagens econômicas, a partir nas relações comerciais, ou políticas, na própria situação de parceiro dos EUA.

Com término da Segunda Guerra Mundial, os EUA adotaram uma postura política orientada para uma maior internacionalização, principalmente com os países europeus. Assim, a política externa construída por Roosevelt para a

América Latina foi, em parte, abandonada, e somente viria a ser retomada nos anos de 1960, quando a América latina ganha novamente importância estratégica política para os EUA (RIBEIRO, 2006).

No período pós-guerra, a competição ideológica entre os EUA e a URSS fez surgir uma nova ordem internacional e as políticas de aliança norte-americana voltaram-se para outros países, priorizando a reconstrução econômica europeia e a crescente preocupação com o avanço político-ideológico da União Soviética. Foi então que, no de 1947, Truman lança o Plano Marshal, com o objetivo de barrar a expansão ideológica e econômica da União Soviética na Europa (RIBEIRO, 2006, p. 32).

Tomando como referência a relevância e impacto que a ciência teve nos resultados da 2ª Guerra Mundial e do papel que passou a exercer no mundo no período pós-guerra, Truman estabelece, entre os pontos componentes de sua nova política externa, disponibilizar os avanços e benefícios que a ciência passava a colocar a serviço da sociedade americana para promover o desenvolvimento econômico dos países ainda em desenvolvimento (RIBEIRO, 2006; LUMSDAINE, 1993).

Nesse sentido, o Ponto IV, como ficou marcado o discurso do Truman sobre a ciência, foi assumido como sendo a materialização oficial do governo americano referente ao ideal de ciência que já estava presente no cotidiano da sociedade norte-americana desde o início da 2ª Guerra Mundial e que foi registrado no discurso do “Report Science, the Endless Frontier” (1945), elaborado por Vannevar Bush

Ao término da guerra e com as orientações estabelecidas no Relatório Bush, como ficou conhecido, institucionalizou-se uma política de Estado para dar continuidade aos investimentos em ciência, com o objetivo de garantir um efetivo desenvolvimento econômico e social dos EUA. Nessa nova relação com a ciência, o Estado passa a ser o principal financiador da pesquisa básica e a Universidade o lugar social de sua produção.

Nesse sentido, a ciência passou a ser vista como fator estratégico para mostrar o potencial socioeconômico de um país. Com isso, o governo dos EUA investiu no controle da cadeia sequencial da produção de conhecimento estabelecida entre a pesquisa básica e aplicada, tecnologia e inovação, o que

contribuiria para o desenvolvimento econômico e bem-estar social. Os EUA passam, então, a criar uma estrutura básica para o desenvolvimento científico nacional.

Para dar materialidade aos pressupostos ideológicos contidos no Ponto IV, o congresso norte-americano aprova, em 1950, o *Act for International Development*. A partir do Ponto IV, houve uma aproximação entre o Brasil e os EUA para o estabelecimento de ações que viessem possibilitar o desenvolvimento da infraestrutura brasileira, e conseqüentemente, do desenvolvimento econômico. Para tanto, a criação de um campo científico seria fundamental.

Como resultados de assistências técnico-científicas, a base para a elaboração e a implementação de políticas para o setor científico e tecnológico começaram a ser criadas no início dos anos de 1950, com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, que teve como base estrutural e ideológica para sua criação a *National Science Foundation* – NSF (ANDRADE, 2001), idealizada pelo Relatório Bush (1945).

No entanto, o avanço da influência soviética por diversos países do mundo e, em especial na América Latina, fez com os EUA reavaliassem suas ações no campo da política externa com a América Latina (RIBEIRO, 2006). O Ponto IV e seu *Act for International Development* levaria os EUA à criação do programa Aliança para o Progresso e efetivação do Tratado de Punta del Este (1961). Foi nesse cenário político-ideológico que foi criada a *Agency for International Development* – AID (1961), para promover respostas aos problemas de crescimento dos países da América Latina, resultando em inúmeras ações de ajuda externa dos EUA (LUMSDAINE, 1993).

Em relação ao Brasil, ao longo dos anos 1960 e 1970, foram firmados acordos entre o Ministério da Educação e Cultura brasileiro e a *United States Agency for International Development*, que ficaram conhecidos como Acordos MEC-USAID. Esse Acordo colaborou para que houvesse o fortalecimento do papel do Estado no financiamento da ciência, tendo como campo de produção o sistema nacional de pós-graduação, essencial ao desenvolvimento econômico e social do Brasil (EAPES, 1969).

Os Acordos MEC-USAID tiveram como principal finalidade a reestruturação e a ampliação do sistema educacional brasileiro, como a reforma, expansão e aperfeiçoamento do sistema de ensino superior brasileiro; o campo da

pós-graduação/ciência, da educação profissionalizante e da educação básica (EAPES, 1969), afetando assim todas as áreas de conhecimento no Brasil.

Quanto à Educação Física, que até a década de 1960 era, de maneira hegemônica, orientada por práticas pedagógicas voltadas, principalmente, para a formação de profissionais para atuarem no campo escolar (BRACHT, 1999), busca a incorporação de um discurso cientificista que questionava se a Educação Física seria área científica ou profissional.

Sobre esse dilema, Betti (1996) classifica os discursos produzidos, os embates teóricos sobre a Educação Física em dois grupos predominantes: a) o de *matriz científica*, que compreende a Educação Física como área de conhecimento científico e, b) o de *matriz pedagógica*, que a concebe como uma prática social de intervenção.

Nos embates (ideológicos) pela constituição de seu estatuto científico (BETTI, 2005), a Educação Física brasileira passou a reivindicar para si uma prática orientada pelos fundamentos da ciência, o que resultou em um processo histórico de apropriação de ideais e práticas científicas hegemônicas. Nesse cenário, a racionalidade científica passou a ser o determinante ideológico hegemônico na área, um discurso unívoco, a ideologia do cientificismo (BRACHT, 1999).

Portanto, foi nesse cenário de influência político-ideológica, marcadamente, norte-americana que orientava mudanças nas estruturas dos campos científico, educacional e de ensino superior no Brasil, tendo como principal instrumento o acordo MEC/USAID, que a Educação Física brasileira sofreu forte influência do movimento disciplinar ocorrido na Educação Física norte-americana deflagrado nos anos de 1960.

Autores brasileiros da Educação Física buscaram como referência o movimento disciplinar iniciado por Franklin Henry, nos Estados Unidos, na metade da década de 1960 (CAMPOS, 2003; GUEDES, 2000; MANOEL; CARVALHO, 2011; MASSA, 2002; TANI, 1988; 1989). Henry defendeu a Educação Física como uma disciplina acadêmica sustentada pelo desenvolvimento de um corpo científico, com prioridade para pesquisa básica (HENRY, 1964).

Essa nova condição fez com que seus agentes passassem a desenvolver disputas objetivando assumir o poder sobre o campo da Educação Física. Assim como ocorrido nas disputas de poder na Educação Física norte-americana, os agentes presentes no campo lutavam pela ocupação de posições que

lhes garantam o poder de determinar um *habitus científico na* Educação Física brasileira.

A inquietação primária que orienta a construção desse trabalho é o fato de que os textos presentes na Educação Física brasileira sobre organização de nosso campo científico que se ancoraram nas discussões sobre o movimento disciplinar “deflagradas” por Henry (1964), apresentam um olhar desconstituído de um contexto histórico, sem uma análise mais apropriada do que estava na base desse movimento e, principalmente, sem uma reflexão sobre o campo científico brasileiro. Isso implica em limitações para análise e leitura das propostas de organização e desdobramentos para o desenvolvimento da área acadêmica da Educação Física no Brasil.

Estamos propondo fazer uma reflexão sobre a Educação Física Brasileira, que inserida no contexto da universidade, portanto, no lugar socialmente constituído como sendo o responsável pela produção da ciência, passou a buscar o “status” que os campos científicos adquiriram na sociedade após a 2<sup>o</sup> Guerra Mundial.

Diante desse contexto, levantamos a seguinte hipótese: o processo desenvolvido para que a identidade da área fosse forjada na ideia de ser ela um campo científico teve sua gênese nas Políticas Públicas brasileiras de Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Educação que foram pensadas e elaboradas a partir das relações político-ideológicas estabelecidas entre o Brasil e os EUA na segunda metade dos anos de 1950.

Nesse sentido, a tese de nossa pesquisa é: o processo de constituição do campo científico da Educação Física brasileira foi determinado pelos valores ideológicos instituídos nas Políticas Públicas norte-americanas de ensino superior, ciência e tecnologia.

Para compreensão da hipótese levantada, trabalhamos com as seguintes questões a verificar:

- a) como se deu o processo histórico de aproximação político-ideológico entre o Brasil e os EUA?
- b) Quais elementos presentes na estrutura estruturada do ensino superior, ciência e tecnologia e educação foram determinados pela relação política-ideológica entre os dois países?

- c) Quais elementos marcadamente estruturais/estruturantes do campo científico dos EUA foram determinantes na constituição do campo científico da Educação Física brasileira?
- d) Como se deu o processo de constituição do campo científico da Educação Física no Brasil diante do cenário ideológico, educacional e político-científico brasileiro?



experiência de encará-lo de frente, de observá-lo, de refletir sobre ele, de dominá-lo ou controlá-lo. De aprender com ele, a *pedra*. Quem supera, transcende a *pedra*.

Outro ensinamento de Drummond foi o de revelar que os *caminhos* não são lineares. São tortuosos, não pelo formato geométrico que possuem, mas pelos diferentes obstáculos com os quais nos deparamos. São essas *pedras* e o nosso caminhar que vão determinar, ao final de nossas jornadas, os *caminhos* percorridos. É por isso que o trilhar é um caminhar diferente. Diferente porque nos possibilita observar, cada qual com seu ritmo.

E, acredito que o mais importante: quem se lança a caminhar em uma trilha, por mais recursos que possa ter em mãos, não há garantias objetivas de que o *caminho* seja totalmente conhecido, trilhado sem se deparar com alguma *pedra* não prevista. Não há controle absoluto sobre o trilhar. É um constante (re)descobrir e (re)conhecer. O *caminho* conhecido é o que vemos quando olhamos para trás, o trilhar; o desconhecido está no *devir*.

Optamos por iniciar o capítulo teórico-metodológico dialogando com as dúvidas, angústias e incertezas presentes no discurso do poeta porque pretendemos, ao longo da construção dessa etapa do trabalho, apresentar as trilhas percorridas na realização desse trabalho. Apresentaremos, num primeiro momento, os caminhos até aqui percorridos e os obstáculos superados: o mestrado. Foram as trilhas percorridas e as pedras superadas durante o mestrado que nos guiaram até essa nova jornada. O caminho que trilhamos agora e as pedras que serão apresentadas deverão ser compreendidos(as) como sínteses de um processo histórico vivido de maneira coletiva.

O sentido de uma ação coletiva, à qual faço referência, está ancorado no conceito forjado no cotidiano vivido pelos atores sociais do Geipef (Grupo de Estudos sobre Formação e Intervenção Profissional em Educação Física), a partir do momento em que fui integrado a esse grupo no ano de 2009, quando se deu meu ingresso no curso de mestrado. Acredito que essa referência temporal seja importante, pois os trabalhos realizados no interior do grupo estavam mais direcionados aos campos da intervenção e formação profissional. No momento em que fui integrado ao grupo havia uma inquietação latente por parte de sua coordenadora, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jeane Barcelos Soriano, sobre a constituição acadêmica da Educação Física brasileira.

Como muitas vezes mencionado pela professora, essas tais inquietações haviam sido despertadas ainda durante seu processo de formação acadêmica, principalmente nas aulas ministradas pelo Prof. Dr. José Guilmar Mariz de Oliveira, durante disciplina cursada no mestrado. Nessa disciplina, a professora teve a oportunidade de refletir, com radicalidade, sobre o processo de constituição acadêmica da Educação Física brasileira. Reflexão esta ancorada nos autores e discussões oriundas da Educação Física norte-americana, com seu movimento disciplinar deflagrado nos anos de 1960.

O contato com a literatura da Educação Física nos EUA e o seu olhar crítico sobre a constituição acadêmica da Educação Física brasileira passaram a inquietar o provocativo pensamento da professora. No entanto, essas inquietações ficaram silenciadas e veladas até seu ingresso no Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UEL. Foi nesse lugar que tais inquietações foram sendo reavivadas, ganhando novas formas e, principalmente, conteúdo.

A ampliação da força dessas inquietações deu-se na medida em que os projetos que emergiam enquanto sínteses das discussões travadas no interior do Geipef se encaminhavam para encontrar possíveis respostas para elas. O primeiro projeto que marcou o limiar para a implementação de um processo voltado às discussões sobre a constituição acadêmica da Educação Física brasileira foi o da mestranda Priscilla Maia da Silva, *A avaliação da grande área das ciências da saúde e as implicações para a formação de recursos humanos na pós-graduação em Educação Física*, defendida no ano de 2010. A proposta do trabalho de Maia da Silva (2010) era analisar como o campo da Grande Área das Ciências da Saúde orientava a formação de recursos humanos e a maneira como se desenvolveria a produção de conhecimento no campo da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física.

Maia da Silva (2010) trouxe para ao Geipef as primeiras discussões sobre o campo científico norte-americano, especificamente, a partir da 2ª Guerra Mundial, dentre as quais destacamos a que remetia ao processo de constituição dos ideais científicos materializados no Relatório Bush (1945), e demais eventos no campo político-científico e educacional norte-americano nos anos de 1960, como o relatório *Scientific Progress, the Universities, and the Federal Government* (UNITED STATES, 1960), marco determinante para a consolidação da relação entre Estado, Ciência e Universidade. Nesse momento percebemos, em nosso trilhar coletivo, que

deveríamos buscar mais conhecimentos sobre o cenário político-científico nos EUA a partir da 2ª Guerra Mundial e, também, da Educação Física nesse país.

Nesse sentido, podemos dizer que a pesquisa de dissertação desenvolvida pelo aluno Felipe Nakamura, *Debates e Embates sobre a educação física americana como disciplina acadêmica na revista Joper (1958-1978)*, defendida no ano de 2013, surgiu de uma inquietação coletiva: o fato de, tanto na Educação Física brasileira como na Educação Física nos EUA, o texto de Franklin Henry (1964), ser referenciado como o deflagrador do movimento disciplinar na Educação Física norte-americana.

Assim, Nakamura (2013), a partir dos debates e embates sobre a disciplina científica da Educação Física nos EUA, pesquisando em artigos publicados na JOPER (Journal of Physical Education, and Recreation), demonstrou que as discussões sobre a necessidade de criação de um movimento disciplinar já se faziam presente no final dos anos de 1950, porém, com um discurso fortemente ligado ao campo profissional. Com a publicação do texto de Henry (1964) há um deslocamento de sentido nessas discussões para um discurso mais científico da Educação Física.

A dissertação da aluna Camila Marchlewski trouxe uma discussão sobre as características da produção de conhecimento da Educação Física brasileira, tema que também emerge como síntese de algumas discussões presentes no Geipef. Marchlewski (2013) abordou a temática das políticas científica e tecnológica brasileira. O campo da Política Pública, presente no trabalho da autora, aparece como uma forte pista para os estudos sobre a constituição do campo acadêmico-científico da Educação Física em nosso país. É nesse momento que a Política Pública de Ciência e Tecnologia, assim como seu contexto de produção e significação, emerge como elemento estruturante de nossa pesquisa.

Os projetos e trabalhos desenvolvidos (MAIA DA SILVA, 2010; CALCIOLARI JR., 2011; NAKAMURA, 2013; MARCHLEWSKI, 2013) pelos membros do Geipef forjavam seus objetos tomando temáticas que permeavam o campo acadêmico-científico da Educação Física brasileira e que ancoraram as condições acadêmico-científicas necessárias à materialização de um projeto síntese, idealizado a partir dos conhecimentos e discussões já produzidas, e, ao mesmo tempo, integrador, pelo fato de ancorar todos os projetos já realizados e criar uma estrutura científica necessária para estudos em andamento e futuros.

O projeto de pesquisa *Raízes da Orientação Acadêmica Americana e Brasileira da Educação Física: implicações para a produção de conhecimento e pós-graduação*, cadastrado na Universidade Estadual de Londrina no ano de 2013, foi constituído tomando como base os trabalhos realizados, detectando a necessidade de abordar de forma mais radical e pormenorizada alguns aspectos que podem estar presentes na política científica internacional, mais especificamente a norte-americana, com evidentes consequências para a organização epistemológica da Educação Física no Brasil.

Os trabalhos citados e seus resultados convergiram para a necessidade de um melhor entendimento da constituição dos cenários políticos dos quais o campo acadêmico-científico da educação física brasileira se estruturou. Acreditamos que, no processo de constituição do campo acadêmico, essas discussões e relações acabaram passando despercebidas, até mesmo pela sua complexidade social, política e epistemológicas próprias.

Os objetivos do Projeto Raízes são a) identificar aspectos do contexto político científico norte-americano que influenciaram a organização e orientação acadêmica da educação física e b) identificar as características das reflexões epistemológicas presentes na área. Seu encaminhamento metodológico prevê a análise documental, como de anais, livros, resumos, biografias, planos e políticas públicas acervados e a serem obtidos em incursões em vários acervos históricos vinculados à Library Of Congress, em Washigton Dc; University Of Maryland Libraries; Nara (National Archives And Records Administration); o acervo documental da Usaid (United States Agency For International Aid), o CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras); CNPq; Capes e demais fontes consideradas relevantes no processo.

Acreditamos que essa visão panorâmica dos trabalhos desenvolvidos se faz relevante na medida em que o objeto do projeto foi forjado na interdiscursividade produzida a partir das relações que se estabeleceram entre os discursos estabelecidos em cada trabalho. É relevante marcar que o trabalho desenvolvido foi e está sendo construído em uma teia de múltiplos significados, de um cenário já desenhado. Nesse sentido, pensamos ser fundamental, falar agora, do ponto inicial dessa caminhada no Geipef, o mestrado.

Fazemos essa retomada do estudo realizado no mestrado porque pretendemos marcar que a construção do objeto da pesquisa porta uma

historicidade que antecede a entrada no doutorado. O cenário de produção de nossa pesquisa, que apresentaremos agora, inicia-se no mestrado no ano de 2009, durante o período em que conciliava as disciplinas e demais formas de cumprimento de crédito com leituras sobre a discussão da identidade e caracterização acadêmica da educação física no Brasil.

Foi nesse momento que começou a despertar uma inquietação sobre uma possível influência do campo científico da Educação Física norte-americana na constituição do campo acadêmico-científico da Educação Física brasileira. Para respondê-las, no projeto de mestrado enfoquei o contexto científico dos EUA após a 2ª Guerra Mundial e seu impacto na organização da área acadêmica da Educação Física.

As minhas inquietações partiam no seguinte sentido: Em qual contexto histórico a sugestão de Conant<sup>1</sup> estava inserida? Qual era o cenário político-científico naquele momento? Qual ideal de ciência Conant estava lançando seu olhar sobre a Educação Física? A resposta de Henry<sup>2</sup> foi uma proposta epistemológica para a constituição da área acadêmica da Educação Física naquele país? Ou uma resposta/reação política para manter a Educação Física na universidade? Tal proposta realmente representava os anseios de toda uma área?

Como conclusões da dissertação, apontamos o movimento disciplinar desencadeado pela Educação Física norte-americana, a partir da década de 1960, como sendo constituído por um conjunto de *estratégias* (políticas) para se apropriar das *propriedades do conhecimento científico*, com a intencionalidade de obter reconhecimento, da comunidade científica e de seus pares, de que era uma disciplina acadêmica.

O “movimento disciplinar” deflagrado pelo texto de Henry (1964) tomou como referência o ideal científico hegemônico daquele momento histórico, presente nas forças e relações de poder que estavam em cena, iniciando um processo de (re)organização com a criação estratégias para se apropriar das

---

<sup>1</sup> James B. Conant publicou, 1963, o livro **The education of american teachers**. Em seu estudo sobre a formação de professores nos EUA, mencionou que os cursos de pós-graduação da área seriam o retrato do que havia de pior na educação de professores, sugerindo acabar com esses cursos nas universidades. Conant indicou que a Educação Física não possuía elementos acadêmicos e científicos para permanecer como unidade universitária.

<sup>2</sup> Franklin F. Henry, no ano de 1964, publicou o artigo “*Physical Education: an academic discipline*”. Esse texto é considerado como uma resposta às críticas de Conant (1963). Mesmo não tendo se posicionado contrário aos apontamentos de Conant, Henry busca provar que a Educação Física nos EUA era uma disciplina acadêmica, podendo permanecer na universidade.

propriedades específicas do conhecimento científico, *financiamentos, ciência básica e cursos de pós-graduação* (CALCIOLARI JR, 2011).

Essa era uma condição fundante para a área se constituir como uma disciplina acadêmica, usufruir do capital simbólico (científico e político) e se consolidar no sistema universitário norte-americano, obter financiamento e desenvolver conhecimentos de natureza básica no campo da pós-graduação. Diante desse cenário de disputa, estavam dois grupos que ocupavam campos distintos: um grupo que denominamos de *profissionais* e o outro de *acadêmicos*.

Nesse sentido, foi com um lastro maior de compreensão do campo científico e do movimento disciplinar ocorrido na Educação Física norte-americana que tomamos como referência esse cenário para forjar a nossa tese que será trabalhada em meu doutoramento. Em um primeiro momento, nossa ideia era retomar a proposta primária construída durante o mestrado: *compreender a influência da Educação Física norte-americana na constituição do campo acadêmico científico da Educação Física brasileira*.

Porém, com as das trilhas percorridas na dissertação, vimos a necessidade de também compreender a Educação Física no Brasil a partir de um contexto político-científico mais amplo, assim como fizemos durante o mestrado em relação à Educação Física nos EUA. Foi então que propusemos a compreensão da constituição da área acadêmica da Educação Física brasileira e sua relação com a Educação Física norte-americana em um cenário mais denso, que perpassa pelos campos das Políticas Públicas em Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Educação, instituídas no Brasil na segunda metade do século passado.

## 2.2 A IDEIA DE OBSTÁCULO: O OLHAR ORIENTADOR DE NOSSO ESTUDO

Bachelard (2006), em sua proposta para uma nova epistemologia do conhecimento científico, cria um critério, uma linha tênue entre o conhecimento científico e o conhecimento não científico: conhecimento comum. Para o autor, ambos os conhecimentos são fundamentais para o homem, mas, o que os diferencia, é que o conhecimento científico está ancorado na reflexão e, o conhecimento comum, na percepção que temos sobre as coisas do mundo.

O autor afirma ser nas fronteiras entre essas duas formas de conhecimentos (conhecimento científico e conhecimento comum) que ocorre o progresso da ciência. Por mais limitado que possa ser o conhecimento científico, a ciência, ao traçar suas fronteiras, cria também as condições para ultrapassá-las. Assim, não há uma fronteira estática, completamente visível que delimita o que é científico e o que não é científico. Bachelard (1996) aponta que qualquer limite absoluto deve ser compreendido como um problema mal formulado, uma oportunidade para a reflexão sobre o fazer científico.

Defendendo a necessidade do estabelecimento de um novo espírito científico na busca pelo progresso da ciência, nenhum objeto deve ser visto de forma isolada. Esta é uma reflexão e prática necessária no novo espírito científico. Bachelard (1996) afirma que considerar um objeto de forma isolada é inútil, ele perde sua força, suas propriedades substanciais (BACHELARD, 1996). Por mais delimitado e concreto que seja o objeto científico, ele sempre estará em relação com os demais fatores que o envolvem.

Ancorados no pensamento de Bachelard, temos o fazer científico enquanto um processo descontínuo, de rupturas e de superação, pois “[...] aquilo que cremos saber ofusca o que deveríamos saber” (1996, p. 18). Ao olharmos até o momento para as trilhas percorridas, o pensamento de Bachelard vem ao encontro do que vivenciamos na constituição do fazer da pesquisa, nas fronteiras que nos deparamos com os conhecimentos que o objeto apontava para ser compreendido.

Seguindo com as ideias de Bachelard sobre o avanço científico, lançamos um olhar sobre os perigos que esse processo possui e, contraditoriamente, os saltos de qualidade que nos possibilitam. Estamos falando dos obstáculos epistemológicos, que são os impeditivos do progresso da ciência. Bachelard (1996) acredita que somente a superação dos obstáculos no processo científico poderá levar o cientista a incorporação de um espírito científico.

Os obstáculos epistemológicos podem surgir em qualquer etapa do processo científico e configura-se como um “contra pensamento”, ou seja, uma resistência do pensamento ao próprio pensamento (BACHELARD, 1996), que só é possível de ser superada com reflexão e reorganização do pensamento. No pensamento de Bachelard, a própria noção de progresso da ciência deve ser confrontada com os obstáculos epistemológicos que se materializam no ato de

conhecer os objetos científicos. É a maneira como nos deparamos e enfrentamos os obstáculos, inerentes ao ato de conhecer, que determinará o progresso científico.

De acordo com Bachelard (1996), os obstáculos não são os aspectos econômicos ou a fragilidade do pensamento humano, eles, no entanto, são constituídos a partir de diversos imperativos funcionais e conflitos que causam um estado de estagnação, paralização, e, na pior das hipóteses, podem levar a uma regressão no processo científico. Bachelard (2006, p. 165) afirma que,

Quando se procuram as condições psicológicas dos progressos da ciência, em breve se chega à convicção de que é *em termos de obstáculos que se deve pôr o problema do conhecimento científico*. E não se trata de considerar obstáculos externos como a complexidade e a fugacidade dos fenômenos, nem tão pouco de incriminar a fraqueza dos sentidos e do espírito humano: é no próprio acto de conhecer, intimamente, que aparecem, por uma espécie de necessidade funcional, lentidões e perturbações. É aqui que residem causas de estagnação e mesmo de regressão, é aqui que iremos descobrir causas de inércia a que chamaremos obstáculos epistemológicos. O conhecimento do real é uma luz que sempre projecta algures umas sombras. Nunca é imediato e pleno. As revelações do real são sempre recorrentes. O real nunca é <aquilo que se poderia se>, mas é sempre aquilo que se deveria ter pensado.

No processo de conhecimento do real, um obstáculo que está sempre presente são os conhecimentos anteriores já acumulados sobre os objetos analisados. Para o autor, “[...] ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização” (BACHELARD, 2006, p. 165). Nesse sentido, nenhum conhecimento, nenhum processo científico parte do totalmente desconhecido, mas, de um conhecimento anterior que é fundamental para a compreensão do objeto, porém, devemos ter o cuidado para não tomar esse conhecimento como algo dado, acabado, absoluto.

É nesse aspecto que o diálogo com Bachelard foi importante para nosso trabalho. Porém, compreender o nosso fazer a partir de Bachelard significou não tomar o conhecimento, mesmo o já conhecido, como algo absoluto, uma verdade que agora nos possibilitaria, em sua totalidade, compreender o objeto de nossa pesquisa.

Diante do exposto, apresentamos os três obstáculos com os quais nos deparamos e que, superá-los, foi a condição determinante para nosso estudo. O

primeiro obstáculo - a ressignificação do objeto – constitui-se o elemento determinante dos outros dois obstáculos. Nesse sentido, foi o processo de (re)significação do objeto orientou o fazer da pesquisa, como as tomadas de posição sobre o corpus teórico documental e o de análise. Isso nos lançou por caminhos não previstos, um novo trilhar, tornando dúvidas o que antes pareciam certezas.

### 2.2.1 Primeiro Obstáculo: a Ressignificação do Objeto

O primeiro está ancorado na dificuldade em observar as duas áreas, Educação Física no Brasil e nos EUA, sem compreender o contexto histórico, político e ideológico. Esse recorte não se demonstrou como uma simples opção de abordar a temática, mas, sobretudo, percebemos que poderíamos cair num reducionismo.

Foi nesse momento que tecemos uma *ressignificação do objeto da pesquisa*. Acreditamos que o objeto deveria ser apreendido em outra perspectiva, não mais focado somente na histórica discussão da crise de identidade que a Educação Física viveu nos anos de 1980. Partimos do princípio de que as discussões estabelecidas por pensadores da área, que apresentavam como foco a discussão se a Educação Física era uma ciência ou uma profissão, estavam falseadas<sup>3</sup>, em função delas buscarem resolver essa dúvida tomando como referência (somente) a Educação Física.

Isso não significa que toda a discussão decorrente dos anos 1980 não foi considerada ou negada. O que propomos foi olhar a constituição acadêmico-científica da Educação Física brasileira a partir dos determinantes das Políticas Públicas de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia e Educação. Mudar o foco da discussão existente na Educação Física como ponto fundante para compreender a constituição de seu campo acadêmico-científico deu-se na medida em que deslocamos o sentido e o lugar do olhar que lançamos sobre a temática. Acreditamos que a constituição acadêmico-científica da Educação Física no Brasil é

---

<sup>3</sup> Para Karl Popper (2007), a possibilidade de uma teoria ser refutada constituía a essência da natureza científica. Nesse sentido, uma teoria só pode ser considerada científica quando é falseável, ou seja, quando é possível prová-la falsa.

síntese das múltiplas determinações relativas às relações políticas-históricas constituídas entre o Brasil e os Estados Unidos.

Esse processo de ressignificação do objeto somente foi possível com a aproximação dos estudos realizados no Geipef com o Núcleo de Estudos em Educação Física e Esporte – NEFE, na medida em que o NEFE apresentou um olhar distinto sobre o processo de construção das lutas internas presentes no campo científico da Educação Física brasileira.

O olhar lançado pelo NEFE acrescenta às discussões já realizadas no Geipef a questão político-ideológico na constituição da área acadêmica da Educação Física. Esse novo olhar que estava se construindo gerou discussões que apontavam que o Projeto Raízes não poderia estar isolado do campo das políticas públicas que nortearam a orientação e constituição do campo científico da Educação Física no Brasil. Ou seja, o objeto faz parte de um contexto histórico, político e ideológico mais amplo, que envolve, fundamentalmente, as políticas públicas enquanto instrumento que o Estado lança mão para se estabelecer e tornar hegemônico um projeto de nação e sociedade.

O primeiro resultado dessas discussões está presente na própria constituição do Projeto Raízes, quando assume que o entendimento da constituição do campo acadêmico-científico da Educação Física brasileira dar-se-ia no contexto de um cenário político entre Brasil e os EUA.

O segundo resultado dessa aproximação é a própria materialização dessa pesquisa, voltando-se para o campo das Políticas Públicas de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia e Educação no Brasil, constituídas nas relações político-ideológicas travadas com os EUA. Para tanto, tomamos como referência o campo científico da Educação Física brasileira como espaço sócio-histórico que possui relações, regras e normas que o constitui e que precisam ser identificadas nas das relações de poder travadas com um conjunto de outros espaços e campos sociais.

## 2.3 NOSSO APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: ALGUMAS IDEIAS E PRINCÍPIOS PRESENTES NOS PENSAMENTOS DE PIERRE BOURDIEU, ANTÔNIO GRAMSCI E LOUIS ALTHUSSER

Como base conceitual da tese, apresentamos alguns aspectos teóricos de Pierre Bourdieu, Antônio Gramsci e Luis Althusser. Esses aspectos teóricos compõem um corpus de análise do objeto. Nesse sentido, a escolha dos conceitos como *habitus* e campo em Bourdieu; hegemonia no pensamento de Gramsci e Aparelhos Ideológicos de Estados em Althusser emergiram da nossa própria necessidade de compreender o objeto de pesquisa no contexto dos obstáculos com os quais nos deparamos, com as rupturas realizadas e com o conhecimento empírico já lançado sobre o objeto da tese.

### 2.3.1 Pierre Bourdieu

Como aponta Bourdieu (2007), nenhum fenômeno social deve ser estudado de forma isolada, pelo contrário, deve ser compreendido no conjunto de relações, de eventos históricos que são fundamentais para que possamos analisá-lo. Para o autor (2004), a compreensão de um determinado campo somente poderá ser realizada se tomarmos como princípio básico as relações com outros campos, o lugar social de conflito onde as forças entre os agentes ou entre as instituições estão engajadas na luta pelo poder.

Conceito fundamental para sua Teoria dos Campos, Bourdieu, apresenta ao longo de sua obra uma noção sempre superadora de sua própria compreensão conceitual de *habitus*. Em sua obra *Razões práticas – sobre a teoria da ação* (2010, p. 144) Bourdieu apresenta o seguinte conceito de *habitus*:

O *habitus* preenche uma função que, em uma outra filosofia, confiamos à consciência transcendental: é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo.

Nesse sentido, o *habitus* é gerador de um sistema de posições duráveis, na medida em que é gerador de respostas (BOURDIEU, 2004), pois é princípio que gera e orienta representações e práticas no interior de um dado campo social. São comportamentos que aparecem como produto da obediência a regras já determinadas, sem supor, necessariamente, uma ação mais ou menos consciente dos fins e o domínio expreso.

A incorporação do *habitus* ocorre nas relações e interações sociais estruturadas e mediadas pelas posições sociais que os agentes ocupam no interior de um campo. Para a construção do conceito de *habitus*, Bourdieu recupera uma ideia escolástica, que está ancorada em uma dimensão de aprendizado já ocorrido, um aprendizado passado. Assim, a noção de *habitus* tende a conformar e orientar a ação, sendo ele mesmo produto e (re)produtor das relações sociais (1983). Para Bourdieu (1983, p.15),

[...] cada agente, quer saiba ou não, quer queira ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo porque suas ações e suas obras são produto de um *modus operandi* do qual ele não é o produtor e do qual ele não possui o domínio consciente; as ações encerram, pois, uma intenção objetiva, como diria a escolástica, que ultrapassa sempre as intenções conscientes.

Essa ação (tanto quanto a incorporação de um *habitus*), que se dá de forma não totalmente racionalizada, ocorre porque os agentes sociais que se apresentam em um determinado campo não são como sujeitos diante de um objeto, diante de um problema, que será apreendido e constituído por um ato intelectual de conhecimento. Eles, os agentes, estão imersos em seu cotidiano, “estão presentes no por vir, no a fazer, no afazer (*pragma*, em grego), correlato imediato da prática (*praxis*) que não é posto como objeto do pensar, como possível visado em um projeto, mas inscrito no presente do jogo” (BOURDIEU, 2010, p. 143).

O *habitus* é incorporado e vivenciado nas estruturas e relações sociais, preparando os agentes para a ação nesse mundo, num campo social. Nesse sentido, o *habitus* se dá a partir da percepção e aprendizado que ocorre no interior de um campo. Portanto, o *habitus* é o elemento estruturante da ação (BOURDIEU, 2004).

Quando olhamos para o objeto de nossa tese, acreditamos que a Educação Física brasileira incorporou um dado *habitus* científico tomando como referência determinante as relações travadas com outros campos e agentes sociais

dotados de maior poder. Portanto, compreender o *habitus* científico dos agentes e instituições que compõe o campo da Educação Física no Brasil somente será possível na medida em que se compreende o campo científico no Brasil e o *habitus* presente no interior desse campo.

Para Bourdieu (2004), quando do encontro de agentes e instituições com *habitus* diferentes há a possibilidade de surgir acidentes e conflitos. Nesse sentido, o conceito de *habitus* é importante para a pesquisa, pois o Brasil, após a década de 1950, estava constituindo seu *habitus* no interior de seu campo científico tomando como fator determinante as relações político-ideológicas travadas com os EUA.

Ao tomarmos esse princípio como fundante na constituição do campo científico brasileiro, inferimos a ideia de que a Educação Física brasileira não deve ser compreendida em uma relação direta com a Educação Física norte-americana, mas compreendida nas relações mais ampla entre os dois países.

Conforme aponta Bourdieu, o *habitus* é um produto da história, e possibilita tecer a historicidade da conduta humana, ou seja, é capaz de compreender a relatividade, as estruturas cognitivas, sempre sublinhando o fato de que os agentes põem universalmente em prática estruturas históricas.

Existente em um sentido relacional com o *habitus* o campo é o espaço social no qual os agentes podem produzir, reproduzir e manifestar seu *habitus*. Cada campo é dotado de agentes que compartilham de um *habitus* idêntico, sendo a estrutura do campo definida por um estado da relação de forças entre os agentes ou pelas instituições engajadas na luta pela conservação ou transformação na estrutura e nas relações de poder. Esse processo “[...] na distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores[...]” (BOURDIEU, 1983, p. 29).

A estruturação de um campo não é algo estático, pelo contrário, a sua característica dinâmica dar-se-á pelas lutas, pelo enfrentamento entre agentes e instituições que ocupam diferentes posições sociais na estrutura de um determinado campo. Cada grupo ou agente luta, no caso dos dominantes, pela hegemonia e, no caso dos dominados, pela conquista de uma posição dominante (BOURDIEU, 2010).

A existência das lutas no interior de um campo, sejam elas de natureza políticas, científicas, educacionais, culturais ou econômicas, são tomadas por Bourdieu (1983) como uma lei geral, uma característica universal existente em

qualquer campo. Tais lutas se desenvolvem, por sua vez, em um campo social estruturado e, por isso mesmo, são condicionadas pela estrutura do próprio campo. Em grande parte das vezes, esses conflitos se dão pelos novos agentes que estão entrando no campo, buscando seus espaços. Para isso, tendem a serem subversivos às regras, às relações de poder e às posições já estabelecidas.

A segunda característica geral de um campo é o fato de, necessariamente, existir objetos de disputas e interesses específicos. É nesse momento que o *habitus* se materializa em ação, em respostas, pois somente os agentes dotados do *habitus*, logo, pertencendo ao campo, possuem o reconhecimento das leis específicas do campo e estão inseridos no jogo pelo poder. Os agentes que pertencem ao campo saberão reconhecer os objetos de disputa presentes em seu interior. É a própria incorporação do *habitus* que possibilita esse agente reconhecer os objetos de disputa, do sentido do jogo, da disposição para jogar (BOURDIEU, 1983; BOURDIEU, 2010).

Bourdieu (2004, p. 20) define o campo, genericamente, como:

O universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Este universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.

Um campo social envolve posições diferentes entre os agentes, que possuem formas e volume de capital diferente. Tais agentes estão relacionados uns aos outros através do *habitus* e estratégias que informam as relações e posições que ocupam, de cooperação e conflito, que são resultados de lutas históricas. Portanto, o campo é um espaço social de relações objetivas entre posições que, por sua vez, são estruturadas em uma ordenação hierárquica e ocupadas por agentes possuidores de diferentes volumes de capital.

O conceito de capital é fundamental para a compreensão de campo no pensamento bourdieusiano. De forma abrangente, nos possibilita apreender um campo a partir das diferenças de poder entre grupos dentro do espaço social (ALBERT, KLEINMAN, 2001). Para Bourdieu, o volume de um capital acumulado está diretamente relacionado ao valor simbólico atribuído a ele pelas propriedades ou recursos que um campo possui. Quanto maior o valor simbólico, maior será o volume de capital gerado e acumulado (ALBERT, KLEINMAN, 2011; BOURDIEU, 2004). Albert e Kleinman (2011) afirmam que, em princípio, qualquer propriedade ou

recurso existente na estrutura de um campo pode tornar-se uma forma de capital. Para que isso ocorra, deverá ser amplamente valorizado pelos agentes que irão competir pela sua acumulação.

Ao remetermos nosso olhar à noção de campo constituída por Bourdieu (2004; 2007) como espaço de conflitos, de ação socialmente construída, é fundamental para nosso estudo a compreensão de conceito de campo científico, pelo fato de trazermos para o palco dos acontecimentos a constituição do campo científico da Educação Física no Brasil. Para Bourdieu (2004, p. 22-23), o campo científico “[...] é um exemplo de campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”.

O campo científico é um espaço social definido pelo objetivo de acumulação de capital científico, definido pelo jogo de forças opostas que estão constantemente em luta, entre os agentes que detêm a posição dominante contra os agentes que ocupam, hierarquicamente, a posição de dominados. Nesse sentido, as relações antagônicas dentro de um campo científico estarão sempre organizadas em torno da posição dominante e de sua relação estabelecida, naquele momento histórico, com os dominados.

São as relações de poder estabelecidas hierarquicamente entre os agentes melhores posicionados na estrutura do campo científico, com os agentes mal-posicionados, em virtude de relativa falta de capital acumulado, que geram as lutas existentes no interior de um campo. Os agentes dominantes buscam continuamente manter suas posições, enquanto os dominados buscam subverter a hierarquia estabelecida (CAMIC, 2011).

Sobre o campo científico, enquanto um constante espaço social de luta pelo poder, Albert e Kleinman (2011) apontam que este se constitui em uma arena em que atores lutam pelo poder. No campo científico, o poder equivale-se à autoridade científica, sendo entendida e materializada em termos de poder, na capacidade de definir o que é uma ciência legítima para aquele campo (ALBERT, KLEINMAN, 2011; BOURDIEU, 2004).

Bourdieu (2004) afirma que, assim como agentes produtores culturais, os cientistas entram em conflitos com seus pares para ter o poder de estabelecer suas próprias práticas e definições sobre ciência como sendo legítimas, portanto, determinantes do *habitus* científico.

As propriedades científicas de seus trabalhos, de suas pesquisas, como os métodos utilizados, os temas abordados, as revistas em que publicam tornam-se prática padrão no interior do campo. Tendo esses aspectos como referência que os demais trabalhos serão julgados. Logo, o modelo instituído como sendo um trabalho de qualidade seria o modelo estabelecido (ALBERT, KLEINMAN, 2011).

Isso se torna possível pela importância do simbólico que é, destacadamente, atribuída a determinadas práticas científicas. É essa dimensão simbólica, ou cultural, a própria dimensão da luta pelo poder. Para Bourdieu (2007), os agentes lutam através da atribuição de significado, de valor simbólico a diferentes práticas sociais e propriedades específicas de um campo.

Como destaca Bourdieu (2004), os cientistas competem para ganhar acesso e controle dos recursos disponíveis no interior do campo. Laboratórios, espaços de trabalho, financiamento, o poder de determinar os critérios de seleção de novos pares, viagem, enfim, lutam pelo controle e distribuição desses recursos (ALBERT, KLEINMAN, 2001).

É o acúmulo do capital científico que pode tornar possível a manutenção e a mudança das estruturas e posições de um campo. Bourdieu (2004, p. 26) define capital científico como

[...] uma espécie particular do capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico.

Colaborando com a compreensão do capital científico, Panofsky (2011) aponta que este pode ser compreendido como síntese da combinação de conhecimentos científicos, habilidades sociais, recursos simbólicos e materiais necessários para alcançar o reconhecimento de seus pares dentro do campo científico. Ainda para o autor, o capital científico é intencionalmente um conceito de natureza híbrida, onde se misturam bens materiais e simbólicos, conhecimentos e reputação.

Os agentes sociais usam seu capital científico, sua posição dentro do campo como estratégia para a conservação da estrutura ou para sua transformação. Esta é a natureza dinâmica e dual do campo científico, que constitui duas formas específicas de poder científico, que estariam, por sua vez,

correlacionadas a duas espécies distintas de capital científico: o político e o “prestígio” pessoal (BOURDIEU, 2004).

O capital científico político é caracterizado, fundamentalmente, por ser temporal, um poder que é institucional e institucionalizado, “[...] ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, direção de laboratórios ou departamentos, pertencimento a comissões, comitês de avaliação etc.” (BOURDIEU, 2004, p. 35).

Por sua vez, o capital científico fruto do poder específico, de um “prestígio” pessoal (capital científico puro), mantém certa independência do precedente, de acordo com os campos e as instituições e agentes que o compõem, pois “repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento, pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles” (BOURDIEU, 2004, p. 35).

Nesse sentido, o campo científico cria e estabelece suas próprias formas específicas de capital, caracterizado pela sua lógica interna. Porém, como qualquer outro campo estruturado, não é exclusivamente regido por suas forças sociais internas, próprias. Ao mesmo tempo, também nunca é inteiramente governado por forças externas (BORUDIEU, 2004). Deve ser visto como uma área social portadora de uma relativa independência, caracterizado pela sua própria lógica vivenciada entre seus agentes (ALBERT, KLEINMAN, 2011).

Esse traço remete ao conceito de autonomia do campo científico. O nível de autonomia do campo científico é síntese das relações de poder entre jogadores que ocupam posições diferentes, com interesses diferentes, logo, concorrentes pelo poder. Assim, a autonomia é o resultado de um processo sócio-histórico (ALBERT, KLEINMAN, 2011).

O grau dessa autonomia, do poder de se autodeterminar, varia dependendo da capacidade dos cientistas para criar e manter as suas próprias regras para jogar o jogo científico. Quanto maior o controle sobre as condições de entrada no campo e participação no debate científico, maior a autonomia do campo. (ALBERT, KLEINMAN, 2011; BOURDIEU, 2004).

Ressaltamos que nem sempre a pressão e a interferência de um determinado campo se fazem somente por agentes internos. Bourdieu afirma que a interferência de agentes externos no campo científico, especificamente na forma da produção do conhecimento, nas formas de financiamento e na concepção de

ciência, não suscita um efeito direto, mas de forma refratada. Para Bourdieu (2004, p. 35), a autonomia de um campo científico depende “[...] do grau em que o campo científico está protegido contra as intrusões” e do “grau em que é capaz de impor suas sanções positivas ou negativas”.

Portanto, os elementos histórico-institucionais, ideológicos, econômicos e políticos, presentes no campo da ciência, traduzem insígnias e imprimem características específicas, não desprezíveis, ao processo de construção da ciência e da Educação Física como área científica. A abordagem de Bourdieu nos permitiu traduzir com maior pertinência as relações de poder que se constituíram no interior do campo científico e da Educação Física no Brasil.

### 2.3.2 Antônio Gramsci

A busca pela compreensão da significação da Educação Física brasileira como campo científico a partir das Políticas de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia e Educação nos coloca diante de um complexo cenário. Buscamos em Gramsci a categoria hegemonia por acreditarmos que ela nos possibilita compreender as contradições existentes no campo científico da Educação Física, nas lutas presentes na estrutura desse campo, nas relações de dominantes e dominados. Partimos da premissa que para a manutenção de estrutura e garantir um determinado *habitus* de um campo o exercício da hegemonia é uma condição objetiva dada. Conforme Jesus (1989, pg. 18), se a hegemonia

[...] é a capacidade de *direção* cultural ou ideológica de uma classe sobre o conjunto da sociedade, é também uma relação de *dominação* e *dominados* entre dirigentes e dirigidos, responsável pela formação de um grupo orgânico e coeso em torno de princípios e necessidades defendidos pela classe dominante.

Nesse sentido, acreditamos que a busca pela hegemonia se faz presente no campo científico, e somente pode ser apreendido na totalidade histórica presente em um campo e nas relações que constitui com outros campos, instituições e agentes sociais. Quanto à busca pela hegemonia no campo da ciência, acreditamos que ela faz parte de um processo de materialização de uma ideologia,

de uma concepção de mundo. Determinar o que é hegemônico na ciência é lutar tanto pela manutenção como a renovação de uma hegemonia científica.

Hegemonia, para Gramsci (1991), significa a relação de domínio de uma classe social sobre o conjunto da sociedade. Esse domínio caracteriza-se por dois elementos, que buscam a liderança moral e intelectual com o objetivo de manutenção da supremacia social: força e consenso. A força (coercitiva) é exercida pelas instituições políticas e jurídicas e pelo controle do aparato policial-militar. O consenso diz respeito, sobretudo, à cultura, pois trata-se de uma liderança ideológica conquistada entre a maioria da sociedade e formada por um conjunto de valores morais e regras de comportamento (GRAMSCI, 1991; GRUPPI, 1980; COUTINHO, 1981).

Pretendemos tecer uma teia de relações e a leitura de fatos, elementos, políticas que podem colaborar na compreensão de como nações economicamente hegemônicas, EUA, “cimentaram” sua hegemonia ideológica no interior do Estado brasileiro, como no campo da Educação e da Ciência, a partir da criação da CAPES e CNPq; o acordo MEC-USAID; as reformas universitárias e da educação básica e; a elaboração das políticas científicas e tecnológicas. Partimos da premissa de que as políticas instituídas nesses campos buscaram criar uma hegemonia para obter o consenso através da inculcação de padrões culturais e ideológicos.

Ao analisar o conceito de hegemonia em Gramsci, Gruppi (1980) relaciona-o, fortemente, à ideologia. Na maneira como a ideologia opera para o estabelecimento da hegemonia, o autor aponta que a hegemonia tem a

[...] capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe. Uma classe é hegemônica, dirigente e dominante, até o momento em que – através de sua ação política, ideológica, cultural – consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas, consegue impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder (1980, p. 80).

Assumimos em nosso trabalho o Estado como o responsável pelo estabelecimento de uma hegemonia no campo científico nacional. Essa condição hegemônica não é possível de ser estabelecida e se tornar durável, apenas, a partir

de uma ação coercitiva. Transformações nos campos político, cultural e moral também são necessárias. Portanto, a luta pela hegemonia em todos os campos sociais está relacionada ao estabelecimento de uma ideologia, que impõe e garante a manutenção da condição de dominação. Jesus (1989, p. 22) aponta que

[...] para se chegar ao momento consensual de uma dominação, requer-se um processo educativo e a utilização de seus vários “aparelhos”. A dominação sempre necessita de legitimação para poder se conservar e fortalecer, e esta é também a função educativa com o fim de ocultar as relações conflitantes existentes. (JESUS, 1989, p. 22).

O papel do Estado é fundamental para a dissimulação de uma hegemonia e, principalmente, ocultar suas contradições, seus conflitos. Jesus (1989) destaca que a educação tem um papel fundamental no aparato ideológico do estado, pois é através dela que se pode impor uma ocultação da realidade (hegemonia) e, contraditoriamente, a (des)ocultação da mesma realidade. Assim, como Jesus (1989) destaca, a educação é fundamental para o estabelecimento e manutenção de uma hegemonia. Acreditamos que, no campo da ciência, também é possível identificarmos as relações de poder imbricadas no estabelecimento e manutenção de um ideal científico.

Para que ocorra uma hegemonia em um determinado campo da sociedade, é necessário que haja uma direção político-cultural, intelectual e moral do conjunto das forças sociais. Para Porttelli (1990), um sistema social (o campo científico) só é integrado quando se edifica um sistema hegemônico, dirigido por uma classe fundamental que confia sua gestão aos intelectuais. Gruppi (1980) destaca que os intelectuais orgânicos possuem a capacidade de unificar, por meio da ideologia do grupo dominante, um grupo social que não é hegemônico.

Portanto, a hegemonia de um grupo social dominante, é constituída em um processo em que materializam conflitos entre instituições, relações sociais e ideias, com destaque para a ação de intelectuais imbuídos na criação e difusão de uma visão de mundo dos intelectuais orgânicos. O papel de um intelectual orgânico é estabelecer, consensualmente, em virtude de seu papel de destaque historicamente conquistado, uma visão dominante às demais classes e grupos da sociedade.

Gramsci (1978) destaca o estabelecimento de uma hegemonia com o papel dos intelectuais. Para o autor, os intelectuais orgânicos são considerados *funcionários da hegemonia*. Intelectuais orgânicos são os especialistas de algum saber, um político, um agente social que materializa, principalmente, a capacidade de unificar um grupo social em torno da visão de sua ideologia. Gruppi (1980), afirma que os intelectuais não são autônomos, porém, eles que possuem o papel de dar homogeneidade à classe dominante. Nesse sentido, todo grupo social necessita criar seus próprios intelectuais, que elaborarão sua política-cultural hegemônica que dará unidade entre teoria e prática na produção do processo histórico.

Pensamos que, no campo científico, os cientistas, os fazedores da ciência, possuem a capacidade de constituir e determinar uma ideologia dominante, com a capacidade de organizar e estruturar seu grupo social, criando as condições favoráveis para a expansão de sua própria classe, de sua ideologia, sua moral. É nesse sentido que pensamos que, no processo de estabelecimento do campo científico da Educação Física, está presente um monopólio ideológico que garante, historicamente, tanto sua função dominante, quanto a dissimulação de grupos dominados por meio da absorção de seus intelectuais, de sua vertente ideológica.

### 2.3.3 Louis Althusser

O diálogo com Althusser e seu conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado – AIEs, justifica-se nesse estudo na medida em que, a partir dos anos de 1950, o Brasil inicia um processo de institucionalização da ciência. Para tal feito, instituições ligadas ao governo e sob seu controle foram criadas. No campo científico temos, fundamentalmente, as criações da CAPES e do CNPq. Dessas instituições emanaram inúmeras ações direcionadas a constituição do campo científico nacional e, nelas, um projeto de nação estava sendo desenvolvido.

Partimos da premissa que essas instituições, responsáveis pela criação da estrutura política e científica da ciência no Brasil, constituem-se como Aparelhos Ideológicos de Estado em ação, com o objetivo de estabelecer um ideal de ciência hegemônico (norte-americano) tendo como instrumento político (ideológico) materializador os Acordos MEC-USAID, que impactaram tanto no campo da Ciência e Tecnologia, do Ensino Superior e da Educação (ARAPIRACA, 1982).

Althusser denomina AIEs como sendo “[...] um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas[...]” (1982, p. 68). O autor especifica como exemplos de AIEs os de natureza religiosa, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, imprensa, cultural.

Colocado de forma plural, ou seja, sendo múltiplos e distintos, os AIEs organizam e funcionam pela ideologia, na medida em que unificam, tornam hegemônica uma visão (dominante) de mundo (ALTHUSSER, 1982). É com a posse e controle dos AIEs que um grupo dominante institui e consolida sua ideologia.

Portanto, Althusser afirma que um AIE é um sistema de instituições, organizações que determinam práticas que se tornam hegemônica. Como destaca o autor, os AIEs, enquanto um sistema, significa que cada instituição ou organização é apenas uma peça do aparelho ideológico. Esse sistema complexo compreende várias instituições e organizações, sejam todas públicas e/ou privadas. O que as caracteriza é a sua natureza prática, a que ideologia(s) estão subordinadas.

Nessas instituições, as práticas são materializadas pela ideologia de Estado ou, pelos menos, parte dessa ideologia (1982). O papel que cumpre a ideologia em um AIEs é de garantir sua unidade em práticas e funções próprias do AIEs. Nesse sentido, um AIE pode portar práticas e traços ideológicos distintos uns dos outros, dependendo das lutas internas que são travadas. A ideologia serve de suporte e não, necessariamente, como a última condição determinante.

Essa característica dos AIEs constitui a sua natureza contraditória, pois é o lugar das condições estabelecidas e das contradições ideológicas de transformação de suas relações sociais. Nesse sentido, não são apenas responsáveis pela interpelação ideológica do sujeito, mas, também, o lugar de lutas, subordinação e insubordinação, bem como de igualdades e desigualdades. Se eles possuem o poder de produção da dominação, também é o campo de lutas de transformação.

Para Althusser, a ideologia materializa-se na prática social e está presente em todos os campos sociais. Ela constitui o tecido social, uma vez que é nele e, a partir dele, que ocorre toda a história, lugar onde os homens vivem sua relação com suas reais condições de existência. Esse tecido social é materializado a

partir dos campos político e do ideológico, presentes na determinação complexa e estrutural de qualquer dos campos sociais (ALTHUSSER, 1982).

Quanto à possibilidade de um AIEs possuir distintas ideologias, o autor faz a distinção de Ideologia Primária e Secundária. A ideologia de Estado seria a Ideologia Primária, a qual o Estado está subordinado em seu domínio de poder e no exercício do poder de Estado sobre suas instituições. A Ideologia Secundária seria tanto um subproduto da prática em que se realiza a Ideologia Primária, quanto pelo resultado de outras ideologias exteriores presentes nas instituições, como as lutas internas pelo poder que se dão no interior das estruturas dos AIEs (ALTHUSSER, 1982).

Cabe ressaltar que, como classifica Althusser, o poder de Estado não se materializa apenas a partir dos AIEs. Existem também, constituinte do Estado, os Aparelhos Repressores de Estado – ARE. Althusser (1982, p. 69) afirma que “o Aparelho repressivo de Estado funciona através da violência, ao passo que os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam através da ideologia”. Nesse sentido, o que diferencia um Aparelho de Estado do outro é o seu funcionamento.

A relação entre violência, repressão (até mesmo física) e ideologia é que determina a natureza dos Aparelhos de Estados. Portanto, tanto os AREs como os AIEs compõem o Aparelho de Estado na qual é exercido seu poder (ideológico e repressor).

Condição fundante para a leitura sobre os AIEs compor a teia teórico-metodológica de nosso estudo é que eles não são apenas meios para a interpelação ideológica dos atores sociais pelo Estado, mas também são lugares de lutas pelas posições de poder, de alianças, de formação de grupos e ideologias distintas.

Portanto, acreditamos que os campos da universidade, da escola, da ciência e, a Educação Física no Brasil, em seu processo de significação como campo científico, passou por conflitos ideológicos e de poder que nos possibilitam tecer uma leitura sobre esse processo tendo como uma categoria conceitual norteadora os AIEs.

### 2.3.4 Um breve Diálogo entre Bourdieu, Gramsci e Althusser

Ao trazermos para compor nossa trama teórica alguns conceitos de Bourdieu, Gramsci e Althusser, é fundamental estabelecermos relações entre suas categorias abordadas. Para tanto, destacaremos dois elementos estruturantes que perpassam o pensamento dos autores: ideologia e poder.

Ao começarmos pela ideologia, apontamos que Bourdieu é o único autor que não aborda como tema central de seus trabalhos discussões sobre ideologia, porém, não significa que não reconheça esse elemento como relevante para a sociedade. Ao invés de pautar-se em uma discussão epistemológica sobre ideologia, o autor trata de seu funcionamento, na medida em que os *habitus* são determinados em um campo específico.

Quando Bourdieu trata do processo de incorporação de um *habitus* por um agente presente em um campo, podemos dizer que esse *habitus*, que é a prática hegemônica, somente é possível que ocorra pelo funcionamento da ideologia. Nesse sentido, a ideologia é a prática social materializada, o próprio tecido social, como denomina Althusser. Gramsci, sobre a ideologia, afirma que é pela ideologia que um grupo social se torna hegemônico, ou seja, determinará a estrutura e funcionamento (*habitus*) de um campo.

Bourdieu, na formulação de seu conceito de *habitus*, ancora-se no pensamento de Gramsci sobre hegemonia. Para esse autor, a constituição de uma hegemonia ocorre a partir do domínio de dois elementos: força e consenso. A força é exercida pelas instituições políticas e jurídicas e pelo controle do aparato policial-militar. Já o consenso, por sua vez, diz respeito, sobretudo, à cultura. Portanto, trata-se de uma liderança ideológica conquistada entre a maioria da sociedade e formada por um conjunto de valores morais e regras de comportamento.

É nesse ponto que o consenso, presente no pensamento de Gramsci, é incorporado por Bourdieu, quando formula seu conceito de *doxa*. Para Bourdieu, *doxa* é um ponto de vista particular, estabelecido pelos dominantes, que se apresenta e se impõe como ponto de vista universal (2010). Ela é o resultado das lutas históricas entre dominantes e dominados, comportamentos sociais que são incorporados de maneira consensual, sem imposição de forças, aceitos pelos dominados como se não pudesse ser de outra forma. Ou seja, é fundamental para a formulação e compreensão do conceito de *habitus*.

O outro elemento estruturante, o poder, perpassa o pensamento dos três autores. Tanto para Bourdieu, quanto para Gramsci e Althusser, é a relação de poder entre os sujeitos que determina a posição e relação entre dominantes e dominados. No interior de um campo, para Bourdieu, há sempre objetos de disputas e sujeitos dispostos a jogar, legitimando as regras do próprio campo. Os sujeitos que ocupam as melhores posições em um campo, ou seja, que hierarquicamente possui maior capital simbólico, agem com o objetivo de manutenção da estrutura do campo e das condições de reprodução do poder.

Pesando a partir dos AIEs de Althusser, o domínio das instituições e de maior poder dentro delas é uma condição determinante para a manutenção de um poder vigente, de uma hegemonia imposta por uma vertente ideológica. Seja em um AIE, para Althusser, no interior de um campo, para Bourdieu, ou em uma condição hegemônica, para Gramsci, haverá sempre uma relação (ideológica) de poder entre dominantes e dominados. E essa relação nunca será, apenas, consensual, pois os conflitos estão presentes e fazem parte da própria essência (legitimadora) do poder.

#### 2.4 SEGUNDO OBSTÁCULO: A ANÁLISE DE DISCURSO

Como destacado durante a apresentação do *primeiro obstáculo* (a resignificação do objeto) nossa pesquisa de doutoramento deve ser compreendida no contexto do Projeto Raízes e, também, como uma continuidade (e não continuísmo) de minha dissertação de mestrado<sup>4</sup>.

No entanto, em nossa tese tomamos como princípio a existência de uma relação entre o Brasil e os EUA que se materializou de diversas formas, como nas instituições (AIEs), nos Acordos Bilaterais (MEC-USAID) e nas Políticas e reformas educacionais e científicas. O elemento fundante presente nesses acontecimentos é a forte orientação ideológica na relação entre os Estados. Nesse

---

<sup>4</sup> O referencial teórico utilizado no mestrado para a análise dos documentos selecionados e, identificação das propriedades específicas do campo científico da Educação Física norte-americana, foi a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Naquele momento, a Análise de Conteúdo foi fundamental para identificarmos os conteúdos, significados dos enunciados presentes nos documentos, identificar as características do contexto histórico na produção acadêmica da Educação Física norte-americana.

sentido, tivemos uma *dúvida epistemológica* sobre a ferramenta mais apropriada para a análise dos dados.

No momento em que o objeto foi ressignificado e o componente ideológico passa a ser um marco de nosso estudo, juntamente com os apontamentos/sugestões durante o processo de qualificação, tomamos a decisão, teórico-metodológica, pela Análise do Discurso, pois se apresentou como um instrumento de análise que busca superar os limites da linguística tradicional que interpreta um texto a partir do esclarecimento da intenção que sua enunciação foi produzida.

Ainda tomando o princípio ideológico como elemento que ancorou nossa *dúvida*, a Análise do Discurso preocupa-se, de modo significativo, com a produção ideológica presente e veiculada no/e pelo discurso.

Dentro da perspectiva francesa da Análise do Discurso, está presente o pensamento de Althusser sobre a atuação da ideologia na interpelação do sujeito, definindo o sujeito, basicamente, pelo assujeitamento (ORLANDI, 1996; 2005). O assujeitamento é uma categoria fundamental dentro da Análise do Discurso francesa. No processo de assujeitamento, o sujeito discursivo cria para si uma realidade discursiva imaginária, ilusória. Primeiro, porque se coloca como dono, fonte do sentido de seu discurso, ou seja, tem a ilusão de que é ele o senhor absoluto daquilo que enuncia; segundo, porque crê que tem consciência de tudo aquilo que diz.

Segundo Orlandi (2001), este processo se inicia a partir do esquecimento número um, conhecido também por esquecimento ideológico: ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Neste sentido, temos a ilusão de ser a origem/fonte primária do que dizemos. Já o esquecimento número dois é da ordem da enunciação, ou seja, ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro.

Logo, neste processo, o sujeito passa por uma realidade ilusória do sujeito assujeitado pela ideologia. Partindo desse ponto de vista, percebemos que a exteriorização do discurso regula o conceito do assujeitamento ideológico do sujeito do discurso. Salientamos que este processo se faz presente na instância ideológica pelo fato da interpelação e do assujeitamento do indivíduo atuarem no momento da produção do discurso.

Pêcheux (1988) destaca que não existe discurso sem sujeito e, um sujeito sem ideologia. Para o autor, isso ocorre porque é na e pela ideologia que os sujeitos são constituídos. Nessa linha de compreensão, Orlandi (2005, p. 48-49) afirma que “o sujeito, para se constituir e para (se) produzir sentidos, é afetado pela língua e pela história, pois ele só tem acesso a uma parte do que diz, caso contrário, se não se submetesse à língua e à história, não falaria nem, no entanto, produziria sentidos”. Assim, os sujeitos se (co)relacionam com a própria história, com os sentidos, com a ideologia, e isto se materializa no discurso, no “dizer”.

Nesse sentido, acreditamos que o processo de significação da Educação Física como um campo científico ocorreu num momento histórico marcado por um jogo de dominação ideológica entre os EUA e o Brasil, onde os discursos institucionais foram fundamentais em nosso trabalho.

Assim, a opção pela Análise do Discurso como instrumento metodológico para identificar os sentidos dos discursos justifica-se pela própria fala de uma das mais importantes representantes da área, Orlandi (1996, p. 12), que afirma ser “[...] pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais (concretas) dessa relação”.

De acordo com o pensamento de Orlandi (2005, p.15), a palavra discurso remete a movimento, ou seja, o discurso é “[...] palavra em movimento, prática de linguagem [...]”, onde se busca compreender a língua fazendo sentido. Ainda para a autora, ao trabalhar com a Análise de Discurso, deve-se buscar analisar a língua do mundo, considerando a produção de sentidos pelo sujeito a partir de certas condições de produção da linguagem, onde o histórico e o social são indissociáveis.

Para Orlandi (2006, p. 15), as condições de produção incluem os sujeitos e a situação:

A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende a contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo.

No processo de análise, Orlandi afirma que a dissociação do contexto imediato e contexto em sentido amplo não deve ser realizada. Na condição

de produção da linguagem, esse contexto funciona conjuntamente. Tomando como referência os dados a serem analisados, os discursos produzidos pela Educação Física em seu processo de significação como campo científico, não deve ser dissociado do contexto mais amplo, como as Políticas Públicas de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia e Educação.

Quando afirmamos ao longo do texto que a Educação Física no Brasil, enquanto área científica, buscou compreender-se nela mesma, tomamos como princípio para essa argumentação o conceito de condições de produção proposta pela Análise do Discurso, especificamente, o contexto imediato. Ou seja, a Educação Física ficou restrita as discussões presentes no interior de seu campo e não buscou compreender o contexto amplo que norteava o campo científico no Brasil.

Quanto ao sujeito, a Análise do Discurso afirma que o seu sujeito não é o sujeito empírico, mas a própria posição do sujeito projetada no discurso. Isso implica dizer que “[...] há em toda língua mecanismos de projeção que nos permitem passar da situação sujeito para a posição sujeito no discurso. Portanto, não é o sujeito físico [...] que funciona no discurso, mas a posição sujeito discursiva” (ORLANDI, 2006, p. 15).

Cada sujeito ocupa um lugar na formação discursiva, pois há um jogo de forças, posições e imagens – que o sujeito faz dele mesmo, de seu interlocutor e, do objeto discursivo – que acabam por influenciar os enunciados. Portanto, com a Análise do Discurso, podemos colocar em evidência a relação existente entre sujeitos, dados analisados e as condições históricas de produção - seu contexto sócio-histórico, político e cultural – possibilitando a compreensão da realidade social em que a Educação Física estava imersa.

Considerar as condições de produção é fundamental para não somente identificar os sentidos dos discursos produzidos, mas também, para construirmos um amplo cenário histórico no qual os conhecimentos que emergem do Projeto Raízes estão inseridos. Spink (1995, p. 93) diz que “[...] sendo produto social, o conhecimento tem de ser revertido às condições sociais que o engendraram, não podendo ser apenas entendido no nível individual”.

Com a perspectiva da Análise de Discurso, podemos assumir que a natureza dos discursos trabalhados pode ser categorizada, de acordo com Sírío Possenti (2002), como institucional, discursos oficiais, o que constitui uma tradição

na Análise do Discurso. A proposta de Possenti é, justamente, identificar formulações problemáticas em algumas das visões da Análise de Discurso de linha francesa.

A crítica mais contundente de Possenti (2002), e que foi importante para nós durante todo processo de análise, está no fato da Análise do Discurso, segundo o autor, substituir o conceito de circunstância pela ideia de um acontecimento que ocorre em um dado contexto histórico. Para o autor, essa base de construção da própria teoria da Análise do Discurso objetiva afastar seu ar pragmático, para tanto, insere o discurso nas instancias enunciativas institucionais e institucionalizadas, marcadas pelas características de relevância histórica (Possenti, 2002).

O autor aponta para o fato de que, na Análise do Discurso, “o pragmatismo, o momentâneo da circunstancia daria ao sujeito uma maior autonomia e autoria do discurso” (POSSENTI, 2002, p. 76). Ressaltamos que, para a Análise de Discurso francesa, existe o pressuposto de que o discurso ou qualquer enunciado está relacionado ao contexto e à situação em que este enunciado foi produzido. Pêcheux (1990) emprega ao contexto como a denominação de condições de produção do discurso.

Acreditamos que, sobre esse ponto, equivocadamente, Possenti não levou em consideração que, para a Análise do Discurso, o discurso também não é, apenas, uma ação, mas, fundamentalmente, uma prática social simbólica tão importante como qualquer outra. A Análise do Discurso evidencia o discurso localizando-o no plano do simbólico, com força e poder mais significativo que a ação, na medida em que quem fala, fala de um lugar social, com uma intencionalidade, num processo de construção de sentidos.

Destacamos que os discursos analisados em nosso trabalho emanam de instâncias institucionais, como o político, o científico, o educacional. Dados de grande relevância histórica, o que nos levou, durante o processo de análise, balizado pelas críticas de Possenti, assumirmos uma atitude de não olharmos de forma reduzida apenas para a história que explica a instancia do discurso, mas, de forma determinante, para a história que se dá na própria estância do discurso. Ou seja, analisamos os discursos buscando compreender o momento (histórico) em que acontece a produção discursiva.

## 2.5 TERCEIRO OBSTÁCULO: DOCUMENTOS DE ANÁLISE

Ao buscarmos a compreensão da constituição científica da Educação Física brasileira a partir de sua relação com outros campos, como o político, ideológico, científico e educacional, a transformação dos atores e textos historicamente (re)conhecidos que mobilizaram e polarizaram a discussão sobre a identidade acadêmica e/ou profissional da Educação Física em fontes documentais balizadoras da pesquisa não daria conta de sustentar a hipótese de nosso estudo. Ou seja, o próprio objeto (ressignificado) nos colocou diante desse obstáculo.

A escolha das fontes documentais de nosso estudo caracterizou o mais complexo obstáculo superado. Quais fontes e documentos analisar, sendo que o foco é a Educação Física brasileira, porém, acreditamos que a base para tal compreensão se dá fora dela?

Diante desse obstáculo, um encaminhamento metodológico apresenta-se de forma mais clara, a pesquisa documental. Segundo Richardson (2008), a análise documental constitui-se em um processo investigativo que nos possibilita o estudo das ideias e manifestações concretizadas em documentos resultantes de determinados fenômenos e eventos históricos.

Para Chizzotti (1995, p. 109), um documento é:

[...] qualquer informação sob a forma material (papel, madeira, tecido, pedra), fixados por técnicas específicas como impressão, gravação, pintura, ilustração etc. Quaisquer informações orais (diálogos, exposições, aula, reportagens faladas) tornam-se documentos quando transcritas em suporte material.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) afirmam que os documentos podem indicar princípios, regras e normas que regem o comportamento de grupos sociais, agentes, instituições e acontecimentos históricos. É justamente a compreensão de acontecimentos históricos no campo político, educacional e científico, determinantes para processo de significação do campo científico da Educação Física brasileira que norteará a seleção dos documentos que serão analisados.

A complexidade na seleção dos documentos para a realização de nosso estudo deu-se, justamente, na seleção de documentos que trazem elementos

determinantes para a) a constituição com campo científico brasileiro; b) a (re)estruturação do campo educacional e de ensino superior; c) a institucionalização dos determinantes ideológicos do campo científico da Educação Física brasileira.

Um volume significativo de documentos foi coletado nos EUA pela Prof<sup>a</sup> Jeane Barcelos Soriano durante seu pós-doutorado na University Of Maryland, pela doutoranda Priscilla Maia da Silva na fase de realização de seu doutorado sanduíche na University Of Maryland, pelo mestrando Felipe Nakamura que trabalhou com o acervo do Journal of Physical Education, Recreation and Dance – JOPERD na University Of Maryland Libraries e, por mim, que realizei coleta na University Of Maryland Libraries (USA) durante minha incursão na instituição.

Portanto, as fontes documentais são compostas por relatórios, livros, capítulos de livros e documentos oficiais dos governos brasileiro e norte-americano relativos a acordos bilaterais, como os Acordos MEC-USAID, reformas educacional e universitária.

As principais fontes do Projeto Raízes são os acervos vinculados à Library Of Congress, em Washigton Dc; University Of Maryland Libraries; Nara (National Archives And Records Administration); o acervo documental da Usaid (United States Agency For International Aid); o CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras); CNPq; CAPES e demais fontes bibliográficas e documentos disponíveis.

Como princípio norteador do processo de escolha dos documentos analisados foi a dimensão de *domínio público*. Para Spink (1999, p. 136), os documentos *de domínio público* são

[...] produtos sociais tornados públicos. Eticamente estão abertos para análise por pertencerem ao espaço público, por terem sido tornados públicos de uma forma que permite a responsabilização. Podem refletir as transformações lentas em posições e posturas institucionais assumidas pelos aparelhos simbólicos que permeiam o dia-a-dia ou, no âmbito das redes sócias, pelos agrupamentos e coletivos que dão forma ao informal, refletindo o ir e vir de versões circulantes assumidas ou advogadas.

Os documentos de *domínio público* portam práticas discursivas que são produzidas nas interações organizacionais no interior de um ou mais Aparelho Ideológico de Estado e que determinam um discurso e ideais hegemônicos em um determinado campo. Nesse sentido, as Políticas Públicas de Ensino Superior,

Ciência e Tecnologia e Educação forma norteadoras do processo de escolha dos documentos, pois acreditamos que se configuram como os elementos estruturantes do contexto, em sentido amplo.

Os documentos, ou seja, seus discursos produzidos são considerados nesse estudo como práticas discursivas, pois implicam “[...] ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos, enfim, uma variedade de produções sociais das quais são expressão. Constituem, dessa forma, um caminho privilegiado para entender a produção de sentidos” (SPINK, FREZZA, 1999, p. 38).

Como práticas discursivas, os documentos de domínio público possuem diferentes formas e materialidades, como arquivos diversos, diários oficiais e registros, jornais e revistas, anúncios, publicidade, manuais de instrução e relatório anuais são algumas das possibilidades (SPINK, 1999).

Práticas discursivas são definidas por Spink e Frezza (1999, p. 45) como a

[...] linguagem em ação, isto é, as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas. As *práticas discursivas* têm como elementos constitutivos; a dinâmica, ou seja, os *enunciados* orientados por vozes; as formas (que são os *speech genres*<sup>5</sup>) [...]; e os conteúdos, que são os repertórios interpretativos.

Assumimos que as práticas discursivas presentes nos documentos são polissêmicas. Isso não significa dizer que não há tendência à hegemonia ou que os sentidos produzidos possuem igual poder de provocar mudanças. Compreender o discurso a partir de sua natureza polissêmica nos possibilitou transitar por inúmeros contextos e vivenciar variadas condições de análise, que nos remete, por sua vez, aos momentos de ressignificação, de rupturas e de produção de sentidos.

O acervo<sup>6</sup> de materiais analisados constitui parte da base de dados referente ao Projeto Raízes. O primeiro contato com os documentos ocorreu ainda no ano de 2012. Na época, voltado para a etapa de cumprimento de créditos, uma equipe formada por mim, pela doutoranda Priscilla Mais da Silva e pelo mestrando Felipe Nakamura, iniciamos uma primeira aproximação dos documentos.

---

<sup>5</sup> *Speech genres* (ou gêneros de fala), “são as formas mais ou menos estáveis de enunciados, que buscam coerência com o contexto, o tempo e o(s) interlocutor(es)” (SPINK, MEDRADO, 1999, p. 44). O *Speech genres* pressupõe a existência de prescrições e regras linguísticas situadas que orientam as práticas cotidianas e as produções discursivas.

<sup>6</sup> Com a incorporação do Geipef ao NEFE, o acervo de documentos do Projeto Raízes agora faz parte do acervo do NEFE.

Nesse processo, realizamos uma categorização temática primária, para sabermos as temáticas gerais e a natureza dos documentos. Após a realização dessa etapa, focamos na realização de nossas pesquisas. Conforme o desenho do projeto foi ganhando contornos, formas, sentimos a necessidade de retomarmos uma segunda aproximação com a base documental, o que nos garantiu uma relação entre a tese levantada e as fontes de análise.

Iniciamos, efetivamente, o processo de escolha dos documentos no segundo semestre de 2015. Destacamos que o rito de qualificação foi fundamental para o direcionamento dessa etapa, na medida em que apontou a complexidade da temática proposta e a relação da base de dados com a tese levantada.

Realizamos um mergulho em cerca de 50 documentos, que compõem a base de dados do Projeto Raízes. Sempre tomando como referência norteadora a singularidade de nossa tese, realizamos um pré-seleção de 36 documentos, que foram analisados. Nesta etapa, utilizamos um instrumento para registrar a natureza do documento, suas características básicas, e alguns discursos que se apresentavam com maior força discursiva.

Ao final desse processo, foram selecionados 36 documentos. Esses documentos, que apontavam um significativo suporte de análise e compreensão da relação entre o Brasil e os EUA, tinham forte relação com os Acordos MEC-USAID, sendo compostos tanto pelos Acordos propriamente dito, como por relatórios, pareceres e demais documentos que abordavam ou ajudavam na compreensão dessa temática. Ao final do processo de seleção, determinamos 15 documentos, enquanto práticas discursivas, que nos ajudam a compreender o cenário a partir do campo ideológico.

Para a escolha do corpus discursivo documental, tomamos como referência que as formações discursivas (ideológicas) são construções que remetem a outras características do próprio discurso, como gênero, o cenário de produção e as relações com outros enunciados, manifestadas no interdiscurso. São justamente essas relações que possibilitam e fazem emergir aspectos ideológicos, sociais e políticos de um conjunto de enunciados historicamente produzidos, portanto, determinados.

Tomando como princípio fundante o documento enquanto uma prática discursiva, o quadro abaixo destaca nossas principais fontes discursivas. Para uma melhor organização e trabalho com os discursos, e sua identificação com

sua fonte de origem, criamos uma identificação para cada fonte discursiva utilizada, que terá como referência o ano de sua publicação. Documentos publicados no mesmo ano serão identificados com as letras *a*, *b*, *c*...consecutivamente, após o seu ano de publicação.

#### Quadro 1 – Fontes Discursivas

|   |
|---|
| <p><b>Título:</b> Convênio Cultural entre os Estados Unidos do Brasil e os Estados Unidos da América<br/> <b>Origem/Autoria:</b> Brasil/EUA<br/> <b>Data:</b> 17 de outubro de 1950.<br/> <b>Identificação:</b> 1950</p>  |
| <p><b>Título:</b> Acôrdo sobre Programas de Serviços Técnicos Especiais.<br/> <b>Origem/Autoria:</b> Brasil/EUA<br/> <b>Data:</b> 30 de maio de 1953.<br/> <b>Identificação:</b> 1953</p>   |
| <p><b>Título:</b> Commentary: AID University Progran in Brazil.<br/> <b>Autores:</b> F. M. TILLER. Director of International Affairs<br/> <b>Origem:</b> Latin American Science Board National Academy of Sciences.<br/> <b>Data:</b> 10 de março de 1964<br/> <b>Identificação:</b> 1964</p> |
| <p><b>Título:</b> Acordo MEC-USAID.<br/> <b>Origem/Autoria:</b> Brasil/EUA<br/> <b>Data:</b> 23 de junho de 1965.<br/> <b>Identificação:</b> 1965</p>   |
| <p><b>Título:</b> Acordo MEC-USAID.<br/> <b>Origem/Autoria:</b> Brasil/EUA<br/> <b>Data:</b> 30 de junho de 1966.<br/> <b>Identificação:</b> 1966<sup>a</sup></p>   |
| <p><b>Título:</b> Carta da Diretora do Ensino Superior (DESu) para o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras<br/> <b>Origem/Autoria:</b> MEC/DESu<br/> <b>Data:</b> 08 de novembro de 1966<br/> <b>Identificação:</b> 1966<sup>b</sup></p>   |
| <p><b>Título:</b> Contrato MEC-CRUB<br/> <b>Origem/Autoria:</b> Brasil/USAID<br/> <b>Data:</b> 04 de outubro de 1966<br/> <b>Identificação:</b> 1966<sup>c</sup></p>  |
| <p><b>Título:</b> Convênio da Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (MEC-USAID)<br/> <b>Origem/Autoria:</b> Brasil/EUA<br/> <b>Data:</b> 09 de maio de 1967<br/> <b>Identificação:</b> 1967<sup>a</sup></p>   |
| <p><b>Título:</b> Contrato MEC-CRUB<br/> <b>Origem/Autoria:</b> Brasil/USAID<br/> <b>Data:</b> 16 de março de 1967<br/> <b>Identificação:</b> 1967<sup>b</sup></p>  |
| <p><b>Título:</b> O Papel da Assistência Técnica fornecida através de uma</p>   |

|  |
|--|
| <p>Universidade no tocante à Reforma Administrativa do Ensino Superior: uma avaliação do Contrato entre a Universidade de Houston e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras</p> <p><b>AUTORES:</b> A. RONDILEAU; J. M. HUNTER, A. HUNTER, J.M.</p> <p><b>Origem:</b> USAID/Brasil</p> <p><b>Data:</b> 12 de novembro de 1970.</p> <p><b>Identificação:</b> 1970</p>   |
| <p><b>Título:</b> University of Houston and University Modernization in Brazil - A general report on background and operations of a program conducted by the University of Houston, the Council of Rectors of Brazilian</p> <p><b>Autoria:</b> Center for Study of Higher Education in Latin America. Office of International Affairs. University of Houston, Texas.</p> <p><b>Origem:</b> USAID</p> <p><b>Data:</b> 01 de julho de 1971</p> <p><b>Identificação:</b> 1971<sup>a</sup></p> |
| <p><b>Título:</b> Report on MEC/USAID: Study of Graduate Education Development in Brazil</p> <p><b>Autores:</b> CIERLEY, M.B.; DOUGLASS, G.K.; SPRIESTERSBACH, D.C.</p> <p><b>Origem:</b> USAID</p> <p><b>Data:</b> 01 de dezembro de 1971</p> <p><b>Identificação:</b> 1971<sup>b</sup></p>   |
| <p><b>Título:</b> Final Report to the Council of Rectors Brazilian Universities and USAID Project 12-598.</p> <p><b>Autoria:</b> Center for Study of Higher Education in Latin America. Office of International Affairs. University of Houston, Texas.</p> <p><b>Origem:</b> Center for the Study of Higher Education in Latin America.</p> <p><b>Data:</b> Agosto de 1973</p> <p><b>Identificação:</b> 1973<sup>a</sup></p>   |
| <p><b>Título:</b> Relação de Candidatos ao Treinamento em Serviço que foram aprovados e deverão ir aos Estados Unidos.</p> <p><b>Origem/Autoria:</b> USAID/Brasil</p> <p><b>Data:</b> 27/06/1973</p> <p><b>Identificação:</b> 1973<sup>b</sup></p>   |
| <p><b>Título:</b> Report to MEC/DAU on Graduate Education Development in Brazil</p> <p><b>Autores:</b> David R. DENNER; John M. HUNTER; D. C. SPRIESTERSBACH</p> <p><b>Origem:</b> USAID/Brasil</p> <p><b>Data:</b> 13 de março de 1974</p> <p><b>Identificação:</b> 1974</p>  |

Fonte: Próprio autor

### 3. UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE APROXIMAÇÃO POLÍTICO-IDEOLÓGICO ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

*“Tupi, or not tupi that is the question”.*

*Oswald de Andrade*

As relações políticas com os EUA marcavam presença desde o início do século XX tendo como foco os interesses nacionais na construção do desenvolvimento, e, foram se consolidando na medida em que os EUA ressignificavam sua posição (político-econômica) no cenário mundial. Nessa relação política com os norte-americanos, o paradigma americanista, idealizado pelo Barão do Rio Branco, ministro das relações exteriores, entre os anos de 1902 e 1912, surge como uma nova estratégia política do Estado. O objetivo do americanismo nesse momento era substituir o predomínio inglês nas relações comerciais, pelo fato de os EUA já despontarem como uma nação com um desenvolvimento que impressionava o mundo.

Segundo Lafer (2001), as ações do Barão de Rio Branco foram orientadas pelo conceito de diplomacia que preconizava que os países deveriam fazer a melhor política externa de sua geografia. Como necessidade latente, o Brasil voltou-se para a demarcação de fronteiras e para uma aproximação comercial e política com países da América do Sul e com os EUA (MANZUR, 1999). Sobre a relação com os norte-americanos, Beçak (2007, p. 76) afirma que

Rio Branco procurou estabelecer com os Estados Unidos uma aliança mais estreita, promovendo a inserção internacional do Brasil que, em sua ótica, representaria a base para o desenvolvimento econômico e social do país. Com uma visão bastante pragmática, entendia que esta aproximação bilateral ajudaria o Brasil a tornar-se uma nação influente em toda a América Latina.

O princípio fundante do paradigma americanista consistia no estabelecimento de uma relação política de Estado com os EUA como o caminho mais eficaz para o Brasil alcançar seus interesses. Nesse sentido, como pensamento dominante na época estava que o desenvolvimento da nação só seria possível a partir das relações políticas, econômicas e ideológicas criadas com os EUA (LIMA, 2006; BEÇAK, 2007). De acordo com Cervo e Bueno (2002), Barão do

Rio Branco foi capaz de visualizar o peso dos EUA na nova distribuição de poder mundial e, também, o fato de a América Latina estar em sua área de influência. Segundo Lima (2006, p. 20),

Os objetivos da política externa da primeira República, percebidos por Rio Branco e Joaquim Nabuco como expressão do interesse nacional, não implicava uma ruptura radical em relação àqueles formulados pelo Império, variando, entretanto, as estratégias concebidas para implementá-las. De fato, essa nova estratégia de inserção política do estado representava os primeiros passos do *paradigma americanista* em substituição à política de aproximação inglesa do século XIX.

O fortalecimento da americanização concretizou-se com a criação da representação diplomática brasileira em Washington, em 1905, materializando o relacionamento preferencial que Rio Branco almejava construir com os EUA. No processo de estreitamento das relações bilaterais, coube ao embaixador Joaquim Nabuco defender o federalismo e as práticas comerciais liberais que eram vistas com bons olhos pelas “elites republicanas” brasileiras, que apoiavam estas causas como fundamentais à prosperidade e à modernidade da nação” (BEÇAK, 1997, p. 77).

Reconhecendo a real ascensão dos EUA como potência mundial, a diplomacia brasileira toma a decisão política de estreitar uma aliança com este novo polo de poder, fundamentada na argumentação de que para um país sem muitos recursos de poder como o Brasil, a melhor estratégia para a defesa da soberania nacional seria a preservação dessa hierarquia que se estabelecia, principalmente, na América Latina.

Nesse sentido, seria a melhor maneira de o Brasil lograr êxito em seus objetivos no cenário internacional. Esse ator histórico é considerado como um dos precursores do americanismo ideológico (LIMA, 2006). Segundo Pereira (2005, p. 123),

Nabuco exercitava, nessa perspectiva, a construção de uma identidade nacional referida na civilização norte-americana como característica dessa nova fase de vida, algo que mescla com os próprios rumos da cultura brasileira da época. Dentro desse entendimento amplo de como se projetava o continente americano internacionalmente e do terreno onde os relacionamentos entre seus países deveriam se desenvolver [...] Nabuco concebe uma proposta muito objetiva sobre como o Brasil deveria se situar nessa configuração [...], conseguir uma forte e exclusiva proximidade com os EUA.

O paradigma americanista materializava-se a partir de duas vertentes, pragmática e ideológica, cada uma com estratégias diferentes para o Brasil buscar seus interesses e posições no cenário político mundial (LIMA, 2006). A vertente pragmática orientava suas ações buscando capitalizar os campos político e econômico orientados pela barganha, sendo a natureza dessa relação predominantemente instrumental. A vertente ideológica teve característica fundamental a incorporação, pelo Brasil, dos princípios e valores norte-americanos sem, necessariamente, objetivar algum modo de aproveitamento nas relações presentes na aliança (LIMA, 2006).

O americanismo orientou as ações da Política Externa brasileira por cerca de meio século, ora oscilando por uma vertente de natureza predominantemente ideológica ora pela vertente de natureza pragmática. Procurando identificar a essência da natureza da política externa com os EUA nesse período, Beçak (2007, p. 83) afirma que

A política externa brasileira manteve com os Estados Unidos períodos de proximidade, com alguns intervalos de distanciamento. A proximidade envolvendo o auxílio que possibilitaria o desenvolvimento, e o distanciamento na justificativa de que a nação brasileira precisava ser “independente” e não “subordinada” aos interesses da nação desenvolvida.

A apresentação realizada sobre o processo de constituição das relações bilaterais entre o Brasil-USA é fundamental para a construção do cenário no qual o objeto da pesquisa é analisado. Optamos por tecer um recorte temporal a partir dos anos de 1930, por acreditarmos que foi nesse período histórico que as relações políticas entre os dois países se materializam, orientadas, fundamentalmente, pelo ideal desenvolvimentista que o Brasil estabelece, tendo nos EUA, seu principal parceiro. Pretendemos compreender um processo histórico que nos apresenta eventos relevantes para o estudo, compreendendo a historicidade das relações dessa aliança e como suas trilhas foram sendo construídas e percorridas.

### 3.1 O PROJETO DESENVOLVIMENTISTA E A CONSOLIDAÇÃO DA PARCERIA BRASIL - EUA.

O período Nacional-Desenvolvimentista, que corresponde em seus 15 primeiros anos a três diferentes períodos – Governo Provisório (1930-1934); Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945) - foi permeado pelo estabelecimento de um novo cenário nas relações exteriores, pois o contexto internacional portava novos elementos derivados da Grande Depressão que atingiu boa parte da economia mundial a partir de 1929. A busca pelo desenvolvimento do país parecia ser a única possibilidade de enfrentamento da crise econômica, social e política que Vargas herdou (LIMA, 2006).

O estabelecimento do paradigma desenvolvimentista encontrou no Brasil um cenário fértil para sua implantação nos anos de 1930, como a drástica diminuição de importações e exportações motivadas pela queda da Bolsa de Nova York em 1929, a disputa por novos mercados e sistemas produtivos por parte das potências capitalistas e a clara divisão política-ideológica do mundo.

Para Lessa (1998, p. 30), o desenvolvimento econômico “pode ser entendido como a resultante principal da percepção do interesse nacional que orienta a atuação internacional do Brasil desde a década de 1930”. Nesse período, oscilando entre o alinhamento ideológico ou pragmático,

[...] as relações com os EUA constituem vetor dos mais importantes da Política Externa do Brasil, uma vez que contingenciava, em grande linhas, a obtenção de respostas mais efetivas aos problemas financeiros, comerciais, tecnológicos e energéticos que estrangulavam o desenvolvimento econômico (LESSA, 1998, p. 32).

No ano de 1933 o Presidente Franklin Delano Roosevelt instituiu a Política da Boa Vizinhança, um evento histórico limiar da mudança da natureza das relações entre o Brasil e os EUA (KISSINGER, 2001). Segundo Cunha (2008, p. 48), essa política

[...] foi um marco estratégico-diplomático usado para superar o já senil *Big Stick* e estabeleceu parâmetros novos para as relações interamericanas, que possibilitaram coordenar a convergência de seus interesses políticos aos de outros países do sul continental, anunciando algumas disposições de cooperação econômica e militar em que o ideal de convivência, intergovernabilidade, prosperidade e pacifismo entre as Américas eram as grandes promessas.

Com a implementação do *New Deal*, Roosevelt buscava criar soluções para os problemas econômicos e sociais gerados após a Grande Depressão de 1929. Para tanto, seu governo passa a intervir mais fortemente na economia nacional e volta-se para os conflitos internacionais propondo a construção de uma nova ordem mundial (CUNHA, 2008).

Nesse cenário, a América Latina já desejava criar as condições que sustentasse as transformações e seu desenvolvimentismo, substituindo sua dependência de importações e passando a um maior nível de autonomia frente às grandes nações.

Essa nova perspectiva de fazer política incluía nas negociações diplomáticas acordos econômico e militar, com o objetivo de impedir que países europeus exercessem influência no continente e garantir uma maior estabilidade política dos países latino-americanos, assegurando assim, a posição hegemônica que os EUA vinham idealizando enquanto potência mundial.

A Política da Boa Vizinhança indicou as intenções contidas na proposta de abordagem e aproximação norte-americana aos países vizinhos, criando uma atmosfera positiva para relacionamentos serem construídos e/ou fortalecidos. Essa nova perspectiva política atendia tanto aos objetivos políticos-estratégicos como econômico de Washington (MAGRO, 2004), difundindo seu ideal de prosperidade e pacifismo entre as Américas. O “*slogan* principal dessa política era a cooperação para elevação do bem-estar dos povos americanos” (CUNHA, 2008, p.38). Para Magro (2004, p. 62),

[...] sob o ponto de vista político-estratégico, a “Boa Vizinhança” permitia aos Estados Unidos enfrentarem a competição internacional representada pelo novo sistema de poder alemão, assegurando um relacionamento cooperativo com as nações latino-americanas, visando a formulação de planos globais e defesa do hemisfério. No tocante à economia, a formulação da Política da Boa Vizinhança atendia aos objetivos do governo dos Estados Unidos que se esforçava para amenizar os efeitos da grande depressão sobre seu país.

No Brasil, ainda no governo provisório, a preocupação maior estava voltada para a política interna, mantendo inalterada a política externa. Como contraponto à relação com os EUA e com o objetivo de incentivar o crescimento econômico nacional, houve um incremento das relações comerciais entre o Brasil e Alemanha. Se em um primeiro momento o eminente crescimento dessa relação

comercial não encontrou represálias por parte de Washington, fato que se altera durante o Estado Novo, foi fundamental no processo que definitivamente iniciava o encerramento da influência inglesa no Brasil, já enfraquecida em toda América Latina (LIMA, 2006).

Ancorado no princípio da Política da Boa Vizinhança, Roosevelt não tomou medidas que viessem abalar a relação entre os dois países (LIMA, 2006). Segundo Cunha (2008, p. 90), os EUA estavam empunhando a bandeira e discurso ideológico da liberal-democracia e “[...] invocaram o pan-americanismo, propondo igualmente patrocinar o desenvolvimento hemisférico[...]” baseado em relações diplomáticas e acordos econômicos.

De acordo com Beçak (2007, p. 108),

A opção pela troca de vantagens ficava ainda mais favorecida, em razão do exercício da “política da boa vizinhança”, e envolvia a troca entre o apoio político e a ajuda econômica. No exercício desse posicionamento, o Brasil assinou mais de trinta acordos com diversos países, entre eles com os Estados Unidos e a Alemanha, além de alguns países latino-americanos.

Embora para o Brasil a relação com os EUA fosse fundamental, principalmente nos acordos comerciais que visavam o desenvolvimento econômico do país, baseado no comércio de importação e exportação de mercadorias e no financiamento de projetos de crescimento da indústria nacional, para os EUA a importância do Brasil se dava, marcadamente, mais por sua influência regional do que, necessariamente, econômica.

Nesse sentido, se o ideal de soberania constituído pelos EUA perpassava pela adoção de políticas intervencionistas que assegurassem os interesses da nação, para o Brasil, o interesse maior estava voltado para o desenvolvimento econômico e a crença de que tal desenvolvimento poderia ser viabilizado por ajuda externa (BEÇAK, 2007).

Eleito Presidente da república pelo voto indireto da Assembleia Nacional Constituinte em 15 de julho de 1934, Getúlio Vargas não apresentou mudanças significativas na política externa brasileira. Osvaldo Aranha passa a ser o mentor das aproximações com os norte-americanos e, como embaixador do Brasil em Washington, buscou acelerar os acordos comerciais entre os países.

Segundo Lima (2006), o americanismo de Osvaldo Aranha apresentava ações de naturezas ideológica e pragmática, ou seja, ao mesmo tempo em que inclinava para uma convergência ideológica com os norte-americanos, buscou também construir relações comerciais e financeiras com os EUA, ajudando a consolidar a política externa brasileira enquanto meio de preservação e fortalecimento de uma relação especial para alcançar êxito em seu projeto nacional-desenvolvimentista.

Segundo Seitenfus (1988), entre os anos de 1935 a 1937 as relações do Brasil com os EUA entraram em letargia. Para o autor,

Vários problemas importantes — tais como as relações comerciais germano-brasileiras em franco progresso e a falida locação de seis "destroyers" americanos à Marinha de Guerra do Brasil — não encontram solução satisfatória para as duas capitais. Naturalmente os Estados Unidos tentam se opor à progressão do comércio Rio de Janeiro-Berlim, mas não conseguem substituir as vantagens oferecidas pela Alemanha ao Brasil (SEITENFUS, 1988, p 284).

O auge das preocupações norte-americanas com relação ao Brasil ocorreu com o golpe de estado de novembro de 1937 e a imposição de um regime de inspiração corporativista ao país. Inicia-se o tempo de Estado Novo, com forte inspiração nas experiências totalitárias europeias (SEITENFUS, 1988). O período não representou uma ruptura radical como as ações até então traçadas pelo governo provisório instaurado em 1930, porém, segundo Lima (2006, p. 39),

em uma análise socioeconômica, o regime de 1937 representou uma aliança da burocracia militar e civil e da burguesia industrial, cujo objetivo imediato era o de promover a industrialização a qualquer custo. A burocracia civil defendia o programa de industrialização por considerar que ele era o caminho para a verdadeira independência do país; os militares porque acreditavam que a instalação de uma indústria de base fortaleceria a economia — um componente importante para a segurança nacional; os industriais porque acabaram convencendo que o incentivo à industrialização dependia de uma ativa intervenção do Estado.

Fato relevante para a materialização da política de barganha de Vargas na busca do desenvolvimento foi o fortalecimento das relações com a Alemanha. Diferentemente do que havia ocorrido no início da década de 1930, essa relação passou a incomodar os EUA (LESSA, 1998; MAGRO, 2004; SEITENFUS, 1985).

O Brasil buscava o crescimento do comércio liberal com os EUA ao mesmo tempo em que almejava fortalecer e ampliar suas relações comerciais com a Alemanha. Sobre as relações comerciais com a Alemanha, Seitenfus (1985) diz que do ponto de vista econômico, o Brasil era visto como um cliente potencial importante para os países industrializados, pela política de industrialização idealizada. Nesse cenário, a Alemanha compreendeu os benefícios que pode tirar da condição brasileira, sendo que o Brasil é visto em Berlim, desde 1935, como um país promissor na América do Sul.

Sobre o jogo que jogava com os polos de poder, Cervo (2003) aponta que o governo de Vargas, após o ano de 1935, estava sendo realista e pragmático, alinhando suas ações de acordo com a nova tendência que se estabelecia no comércio internacional. O Brasil, com a flexibilização de suas relações internacionais, evitava pressões dos EUA e aumentava seu poder de barganha com manobras políticas que davam abertura para relações com os alemães, como o tratado assinado em 1936, chamado de *comércio compensado*.

Os EUA, mesmo tendo estabelecido uma efetiva agenda interamericana com reuniões oficiais para a negociação de acordos econômicos e de fortalecimento das relações bilaterais, entenderam que as relações brasileiras com a Alemanha configuravam-se uma à sua soberania (ideológica e econômica) frente aos países latino-americanos. Beçak (2007, p. 107) aponta que

[...] o maior temor da administração norte-americana em relação à América Latina residia na aproximação que a Alemanha vinha realizando, notadamente com o Brasil e com a Argentina, os dois países mais influentes na região. Inicialmente, a aproximação foi comercial, com a Alemanha oferecendo manufaturas e bens de capital em troca de produtos primários, mas, com o passar do tempo, a ofensiva de Hitler ameaçava afetar a precária estabilidade política e econômica na região, almejando estabelecer laços de maior vinculação entre estes países, o que contrariava os ideais de liberdade e de democracia.

Segundo a autora, com a intencionalidade de barrar o avanço da Alemanha na América Latina, o Departamento de Estado norte-americano elaborou o programa Cartel Roosevelt, no qual os EUA se comprometiam “[...] a comprar toda a produção primária das nações latino-americanas, desde que estas não vendessem para a Alemanha” (2007, p. 108). Essa proposta não chegou a se concretizar, porém, é um forte indício da motivação dos Estados Unidos em atrelar a ajuda

financeira à América Latina ao fato de que os ideais preconizados pelos norte-americanos fossem mantidos e fortalecidos. Segundo Sitenfus (1985), o intercâmbio comercial germano-brasileiro, ocorrido com maior intensidade no final da década de 1930, desenvolve-se mesmo com uma forte oposição dos Estados Unidos.

De acordo com Lima (2006), esse temor dos norte-americanos frente ao Brasil dava-se pelo fato de o país, nos anos de 1930, já demonstrar consciência das mudanças que estavam ocorrendo nas relações internacionais, como a polarização ideológica e de poder entre os EUA e a Alemanha, as conturbações econômicas e políticas, proteção de mercados e comércio compensado.

A leitura dessas pistas indicava uma tomada de decisão pelo pragmatismo e nacionalismo, pois as relações de poder estavam em plena transformação, seja pelos países já consolidados, com os EUA, Alemanha e Inglaterra, seja nos países que buscavam seus caminhos para o desenvolvimento, principalmente os países latino-americanos.

A aproximação com a Alemanha apresentava-se de maneira interessante para o Brasil, pois os alemães demonstravam estar recuperados da Primeira Guerra e o *comércio compensado*, mediador dessa relação, era um caminho diferente do adotado pelo Brasil nas relações com os EUA. Segundo Lima (2006, p. 39), os norte-americanos

[...] não se opunham, em princípio a que o Brasil assinasse um acordo com a Alemanha, desde que o mesmo fosse com bases liberais. O que este governo reprovava era o ajuste de compensação, constituindo-se em uma espécie de comércio especial e que deslocava os produtos americanos do mercado brasileiro. Na verdade, o diagnóstico dos Estados Unidos para a América Latina era de que esta constituía parte importante dos planos de dominação mundial dos nazistas, além de ser um campo de colonização potencial, em virtude dos alemães que viviam naquela região.

A realização do *comércio compensado* era importante para o Brasil, que não tinha divisas suficientes para sustentar as importações. Esse sistema ocorria na medida em que as mercadorias tinham seus excedentes vendidos ou obtidos por meio de troca. Prática essa historicamente muito utilizada pelo Brasil com seus vizinhos sul-americanos (CUNHA, 2008). O *comércio compensado* elevou a Alemanha, em 1938, à condição de maior fornecedor externo do país.

Foi com esse instrumento econômico de negociação que a Alemanha conseguiu avançar no campo político, ideológico e militar na América Latina. Com o apoio de Osvaldo Aranha, Vargas definiu

[...] sua estratégia segundo a qual a política exterior haveria de sacar do sistema internacional insumos de desenvolvimento, consoantes metas estabelecidas para suprir demandas internas, devendo, portanto, realizar escolhas com maior utilidade para a atuação brasileira no encaminhamento do recém inaugurado projeto desenvolvimentista (LIMA, 2006, p. 17).

Portanto, o Brasil praticava o bilateralismo com os EUA e o intercâmbio de matérias-primas por máquinas e equipamentos com os alemães pela via do *comércio compensado* (LIMA, 2006). Com estas ações, Vargas implementava uma política de barganha no jogo internacional e seu princípio fundante era de manter um distanciamento e um posicionamento de neutralidade perante a polarização ideológica que emergia entre os norte-americanos e os movimentos fascista e comunista para, posteriormente, conduzir uma aproximação pragmática que justificasse a barganha por vantagens nos acordos bilaterais de cooperação com os EUA (BEÇAK, 2007; LIMA, 2006; CERVO, 2003; CERVO, BUENO, 2002).

A opção pela troca de vantagens efetivada no governo Vargas era ainda mais favorecida pelo cenário de relação bilateral criado pela Política da Boa Vizinhaça, que perpassava pela troca entre o apoio político e a ajuda econômica para o desenvolvimento do país (BEÇAK, 2007). Segundo Cervo (2002), com o descontentamento dos exportadores norte-americanos, o governo deste país impôs pressões diplomáticas. Na era Vargas reverteu essa pressão em poder de barganha para negociação de vantagens concretas e compartilhadas, já no contexto de preparação para a guerra mundial. Essas circunstâncias permitiram ao país excelentes resultados junto aos Estados Unidos em termos de créditos para exportações, condições especiais de entrada e financiamento para a indústria nacional.

Esse cenário político e econômico começou a se alterar no ano de 1938, tendendo ao estreitamento das relações com os EUA e, conseqüentemente, a um enfraquecimento das relações com os alemães. Para Seitenfus (1985), há dois eventos chaves que marcam o início desse novo desenho. O primeiro foi a nomeação de Osvaldo Aranha, em março de 1938, para o posto de ministro das

Relações Exteriores e, o segundo, as drásticas medidas de nacionalização das colônias estrangeiras, alemã, italiana e japonesa, no sul do país. Esses dois fatores provocam o que se pode chamar de “*turning-point*” da política externa do Brasil no momento crucial que antecede à guerra e que vai direcionar o alinhamento do país com os EUA.

O agora ministro Osvaldo Aranha, defensor do americanismo, já tendo a compreensão da potencialidade de uma iminente guerra, com o objetivo de defender os interesses nacionais, volta-se a remeter com força a política externa aos princípios de inviolabilidade das Américas, enfatizando a unidade continental frente a um agressor externo. Uma vez que os EUA se perpetuavam como hegemonia política, econômica e militar no continente, o sistema pan-americano deveria se unir aos ideais de defesa e unidade dos norte-americanos (LIMA, 2006).

O Brasil logo deixou claro que a aliança com os EUA não deveria ser apenas ideológica, simbólica, mas agora precisaria ganhar elementos mais instrumentais, pragmáticos, atendendo aos interesses do desenvolvimento nacional. Como primeiro resultado efetivo dessa nova conjuntura, os EUA colaboraram na construção da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) em Volta Redonda, no estado do Rio de Janeiro (1940), a Companhia Vale do Rio Doce (1942), a Fábrica de Motores (1943) e a Hidrelétrica do Vale do São Francisco (1945) (BEÇAK, 2007; LIMA, 2006; CUNHA, 2008).

A primeira siderúrgica do país foi um marco histórico do início da segunda fase do processo de industrialização do país, com o surgimento das indústrias de base, fundamental à criação da infraestrutura necessária ao desenvolvimento da planta produtiva brasileira (BEÇAK, 2007). Vargas dava início a sua política de substituições, sendo o Estado responsável pelo fomento manufatureiro, oferecendo suporte às indústrias para que essas constituíssem o alicerce do desenvolvimento econômico da nação.

O Brasil foi estreitando e fortalecendo seu alinhamento com os EUA nas políticas externas traçadas por Vargas no período que antecedia à Segunda Guerra Mundial, sempre voltado para os interesses econômicos, políticos e militares nacionais. Com a aproximação da entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, o país teve uma sensível diminuição de capacidade de manobras no campo da política externa e as relações comerciais com os países europeus retraíram-se.

Conseqüentemente, cresceu a dependência do americanismo e dos acordos com os EUA e sua Política da Boa Vizinhança.

No ano de 1942, o Brasil adere, efetivamente, ao bloco liderado pelos EUA, o que marca o fim da política externa de barganha do governo Vargas, efetuada entre os anos de 1935 e 1942, que buscou valer-se da polarização econômica e ideológica entre os EUA e Alemanha, com o objetivo de obter vantagens financeiras e comerciais na relação com esses países.

Para Cervo (2003), a mudança paradigmática resultante da Política Externa nacional durante os anos de 1930 e 1940 não pode ser olhada de forma isolada, pois

[...] ocorreu como se fosse um movimento latino-americano. Traços comuns a diversos países da região forneceram os componentes teóricos do novo modelo de inserção internacional: a) introduzir a diplomacia econômica nas negociações externas; b) promover a indústria por modo a satisfazer às demandas sociais; c) transitar da subserviência à autonomia decisória com o fim de realizar ganhos recíprocos nas relações internacionais; d) implementar projeto nacional de desenvolvimento assertivo tendo em vista superar desigualdades entre nações; e) cimentar o todo pelo nacionalismo econômico, imitando a conduta das grandes potências.

O primeiro governo Vargas no Brasil (1930-1945), historicamente, pode ser identificado quanto à natureza de sua política externa como “equidistância pragmática” (LIMA, 2006; BEÇAK, 2007). Essa denominação decorre, como procuramos demonstrar nessa sessão do trabalho, pelo fato de sua política externa ser conduzida, de maneira inicial, com certo distanciamento dos Estados Unidos, procurando comportar-se de maneira autônoma e buscando espaço no cenário internacional em relações construídas com outros países. Segundo Cunha (2008), o sucesso da condução da política externa de Vargas estava ancorado no fato de ter sustentado, de maneira simultânea,

[...] um conveniente “*attrape tout*” ideológico entre dois sistemas opostos de poder – personificados entre os países do Eixo e dos Aliados -, acondicionou o seu governo várias características dessas duas linhas de pensamento, uma comuns a um lado, outras comuns ao outro, perfazendo uma neutralidade de caráter oportunista e que pouco a pouco assumiu uma constituição colaboracionista (privilegiada) em definitivo para com os EUA, sem, no entanto, retirar dos países do Eixo a perspectiva de uma aliança política mais profunda com o Brasil naquele período (CUNHA, 2008, p. 88).

Não podemos deixar de ressaltar em todo esse processo o papel desempenhado por Osvaldo Aranha, defensor do americanismo e formulador das políticas externas que levaram à efetiva aproximação com os EUA. Esse movimento político colocou o Brasil na condição de parceiro privilegiado, principal aliado na América Latina para o estabelecimento de uma nova ordem internacional de alinhamento de poder, sob a hegemonia militar, econômica e política nos norte-americanos. Nesse sentido, como resultado desse período, Beçak (2007, p. 105) afirma que

[...] o projeto de desenvolvimento da nação brasileira se fez com base na ajuda externa e na crença de um usufruto permanente, oriundo de um relacionamento privilegiado com os Estados Unidos. Por conta desse contexto na política externa, a economia brasileira apresentou significativo florescimento e uma diversificação produtiva, fundamentais ao crescimento do país e ao estabelecimento de novos padrões de comércio internacional.

### 3.2 AS RELAÇÕES BRASIL E EUA NO PERÍODO PÓS-GUERRA ATÉ A CRIAÇÃO DA USAID

Se durante o governo Roosevelt os EUA saíram do isolacionismo, compreendendo o mundo para além de seus territórios e alcance de acordos comerciais e políticos, assumindo uma postura de internacionalização, após a Segunda Guerra Mundial a política externa construída por Roosevelt para a América Latina foi, em parte, abandonada, e será retomada apenas nos anos de 1960, quando ganha novamente importância estratégica (RIBEIRO, 2006).

No período pós-guerra, com a depressão econômica, a competição entre os EUA e Alemanha e a própria liderança pessoal de Roosevelt não sustentaram a Política da Boa Vizinhança (MAGRO, 2004). Com o surgimento de uma nova ordem internacional e os EUA assumindo posição de liderança, houve um deslocamento das políticas de aliança norte-americana para outros países, priorizando a reconstrução econômica europeia e a crescente preocupação com o avanço político-ideológico da União Soviética.

Sobre essa temática, Ribeiro (2006) aponta que, além dos EUA, as instituições internacionais criadas no período pós-guerra, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), estavam com suas ações direcionadas para o compromisso da reconstrução da Europa (RIBEIRO, 2006). Quanto à relação com os países

subdesenvolvidos, os EUA tinham a ideia de que “[...] uma combinação de capital doméstico e fundos oriundos das trocas comerciais eram a rota certa. O capital externo, quando necessário, deveria ser privado e obtido pelo investimento direto” (RIBEIRO, 2006, p. 29).

Ao final da guerra, as relações comerciais entre o Brasil e a Alemanha estavam encerradas, e, somando-se a esse o fato, o Brasil já não mais exercia um papel tão necessário às estratégias norte-americanas. Nesse cenário, as negociações comerciais e políticas com os EUA tornaram-se mais duras, com menos concessões e vantagens para os interesses nacionais.

Até o ano de 1946, o então presidente americano Harry S. Truman assumiu como princípio norteador de sua política externa as ações já consolidadas por Roosevelt, como a visão para uma economia mundial integrada pelo fluxo de bens e capital (BEÇAK, 2007). Já no ano de 1947 a Doutrina Truman tornou uma realidade a divisão política do mundo ao oferecer ajuda econômica e militar com o claro objetivo de barrar o avanço soviético. De acordo com Ribeiro (2006, p. 33),

O objetivo preponderante era manter e fortalecer governos anticomunistas e pró-americanos na Grécia e na Turquia, enquanto os principais instrumentos seriam econômicos. Assistência técnica, envio imediato de bens de consumo, fundos financeiros para fins civis e militares, além do reaparelhamento das forças militares das nações alinhadas do “lado certo”.

Ancorado no pensamento de que a ajuda norte-americana deveria combater não diretamente o comunismo enquanto princípio estruturante do Estado, mas sim, os problemas econômicos enfrentados pelos países, o que os tornavam vulneráveis aos ideais soviéticos, ainda no ano de 1947, como um aprofundamento de sua doutrina, Truman lança o Plano Marshal.

O Plano Marshal tinha como meta “[...] conter a expansão soviética por meio do fortalecimento econômico da Europa” (RIBEIRO, 2006, p. 32) e garantir, conseqüentemente, a expansão econômica dos EUA neste continente (BEÇAK, 2007). A América Latina ficou em um plano secundário, o que gerou grande descontentamento nos países latino-americanos, uma vez que esses países criaram grande expectativa de retornos de capital político e econômico com o fim da guerra. Para Ribeiro (2006, p. 38),

[...] durante o período da segunda grande guerra, a política da “Boa Vizinhança” de Roosevelt encontrou acolhida em toda a América Latina e criou largas expectativas de uma ampliação da cooperação nos anos seguintes. Na conferência Interamericana da Cidade do México em 1945, os países latino-americanos concordaram em apoiar a criação das Nações Unidas, enquanto continuava a insistência regional em se criar organismos hemisféricos e novas iniciativas de apoio financeiro.

Sob crescente pressão para o reestabelecimento de relações que resultassem em efetivas assistências técnica e financeira, a América Latina passa a reivindicar a criação de um Plano Marshal para a região (DALIO, 2009). Em seu discurso de posse o presidente Truman - ancorado no princípio de que os EUA tinham a sua disposição uma grande capacidade técnica e que, no período pós guerra, a tecnologia, e não somente o capital (RIBEIRO, 2006), eram fundamentais para aumentar a capacidade produtiva e melhorar o padrão de vida da população - apresentou os quatro pontos estruturantes de sua nova política externa: I - apoio às Nações Unidas, com a finalidade de fortalecer a democracia no mundo; II – recuperação da economia mundial, com a manutenção e ampliação de ações, como já iniciados na Europa, arrasada pela guerra; III – fortalecimento das nações amantes da paz e; IV (TRUMAM, 1949)

[...] embarcaremos num programa novo e ousado a fim de **tornar os benefícios de nosso avanço científico e progresso econômico disponíveis para o avanço e crescimento econômico das áreas sub-desenvolvidas**. Mais da metade da população mundial vive em condições próximas da miséria, alimentando-se inadequadamente e doentes. Sua vida econômica é primitiva e estagnada. Sua pobreza é um obstáculo e uma ameaça a eles próprios e às áreas mais prósperas (**grifo nosso**).

Destacamos de maneira especial em nosso trabalho o Ponto IV porque ele foi um marco determinante no fim da quase exclusiva ajuda norte-americana no processo de reconstrução da Europa e Ásia. Nesse sentido, “[...] a iniciativa de Truman foi bem recebida pelos países do Terceiro Mundo como uma indicativa de que os EUA estavam dando corpo às obrigações antes declaradas em uma série de documentos” (RIBEIRO, 2006, p. 39).

De acordo com Lumsdaine (1993), houve uma rápida aceitação do Ponto IV por parte da sociedade política norte-americana, o que denota um julgamento correto de Truman para com o futuro da política externa dos EUA. Pode-

se afirmar que o Ponto IV materializa uma clara divisão entre a política externa desenvolvida antes e depois deste presidente (LUMSDAINE, 1993; MASON, 1964).

O discurso do presidente Truman estava estruturado por um ideal de ciência que já estava presente na sociedade norte-americana desde o início da 2ª Guerra Mundial e que se fortalece com o próprio andamento da guerra. Esse ideal estava forjado no princípio de que o desenvolvimento econômico de um país passava pelo seu desenvolvimento científico (BUSH, 1945). Nesse sentido, a ciência, e a tecnologia dela decorrente, teriam papel fundamental no desenvolvimento de uma nação: "aumento da produção é a chave para a prosperidade e a paz. E a chave para o aumento da produção é uma aplicação ampla e vigorosa do conhecimento técnico e científico moderno" (TRUMAN, 1949).

O princípio ideológico imerso no Ponto IV era que, ao contribuir para o desenvolvimento de diversas regiões do mundo, os países ajudados adotariam os preceitos ideológicos defendidos pelos EUA. Nesse sentido, uma possível aproximação ideológica comunista estaria afastada automaticamente nestes lugares (MASON; 1964; LUMSDAINE, 1993). O Ponto IV teve o objetivo de financiar projetos de assistência técnica dos EUA para países subdesenvolvidos e pretendia, ainda, propagar o seu sistema ideológico, cultural e social por meio do conhecimento científico, tecnológico e as estruturas que possibilitariam sua constituição.

Como desdobramento do Ponto IV, o Congresso norte-americano aprovou o *Act for International Development* (RIBEIRO, 2006), que regulamentou e orientou durante a década de 1950 as ações dos EUA no campo da ajuda técnico-científica aos países do terceiro mundo. Para materializar a promulgada assistência técnico-científica presente no discurso do Ponto IV, foi criada em 1953 a *Foreign Operations Administration*. No ano de 1955 as ações por ela desenvolvidas passaram para a responsabilidade *International Cooperation Administration (ICA)*.

De acordo com Ribeiro (2006, p. 40), os EUA, com a criação do *Act for International Development*, os EUA acreditavam que "[...] um esforço cooperativo para assistir regiões subdesenvolvidas iria promover os interesses da política externa americana". Ainda para o autor, os programas deveriam ser "[...] limitado ao intercâmbio de conhecimento técnico e especializado que poderia contribuir para o desenvolvimento balanceado e integrado dos recursos econômicos e das capacidades produtivas das regiões em questão" (p. 40).

Com exceção da Argentina, todos os países da América Latina receberam ações de cooperação técnica dos EUA. No que diz respeito ao Brasil, as relações bilaterais com os EUA orientadas pelo *Act for International Development* (Ponto IV) proporcionaram um amadurecimento das relações antes baseadas predominantemente em cooperações de assuntos de guerra e defesa, e passaram, então, para a criação de um ambiente no qual se defendia o papel do setor público no desenvolvimento da infraestrutura e no desenvolvimento econômico, possibilitando a criação e o avanço do campo técnico-científico como vetor fundamental para o crescimento econômico, conforme princípio fundante do Ponto IV.

No campo do desenvolvimento técnico, os EUA financiaram projetos que envolviam o treinamento para produtores rurais, orientação para a constituição de ensino técnico e formação de professores do nível elementar. No campo científico, destacamos alguns eventos de notória relevância nessa relação constituída com os EUA. Primeiramente, a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no ano de 1951, tendo como referência estrutural e ideológica a *National Science Foundation* – NSF (ANDRADE, 2001). Constituído como resultado do trabalho da Comissão Nacional de Cientistas e Tecnólogos, formada em 1949, o CNPq veio a suprir reivindicação da comunidade de cientistas que desde os anos de 1930 almejavam a criação de uma agência nacional que estabelecesse e orientasse a política científica e o fomento da ciência e do desenvolvimento tecnológico no Brasil. (FAGUNDES, 2009; ESCADA, 2010; JACOBS, 2004).

No mesmo ano foi, também, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (ESCADA, 2010; MENDONÇA, 2000), com a responsabilidade de criar as condições para elevação do nível do ensino superior no Brasil, através de investimentos na formação dos quadros universitários, concessão de bolsas de estudo no país e no exterior. Com a criação desses dois órgãos institucionais (CNPq e CAPES), as bases para a elaboração e a implementação de políticas para o setor científico e tecnológico, no Brasil, estavam lançadas.

Outro fruto da cooperação dos EUA com o Brasil, já por meio da CAPES, foi a criação em São Paulo da Escola de Administração de Empresa - EAP, a partir de um compromisso assumido pela Fundação Getúlio Vargas em 1953. A tomada de decisão pela criação da EAP foi possível através de um acordo entre a

Fundação Getúlio Vargas, o governo brasileiro e autoridades norte-americanas que forneceram parte crucial do apoio técnico e financeiro.

Conforme aponta Cury (2005, p. 9), a influência dos EUA na constituição do campo científico e educacional começa a se intensificar nos anos de 1950, com a criação de diversos convênios entre universidades brasileiras e norte-americanas que possibilitaram muitos estudantes irem aos EUA a fim de fazer mestrado ou doutorado e, também, o Brasil recebeu professores norte-americanos que vieram com a finalidade de desenvolver programas de pós-graduação.

Diante desse cenário de política externa, em que os EUA se propuseram a auxiliar as áreas subdesenvolvidas, além do eminente clima da Guerra Fria que passou a ser um catalisador das relações internacionais a partir da década de cinquenta do século passado, havia também o interesse brasileiro em levar adiante o projeto do nacional desenvolvimentismo.

Porém, mesmo com avanços em relação aos governos anteriores, os planos da política externa norte-americanos nos anos de 1950 foram considerados insuficientes para a criação de uma relação bilateral sólida com os países que mantinham acordos com os EUA (MASON, 1964). E com crescente expansionismo soviético o governo norte-americano passa a criar mecanismos e estratégias de ações voltadas para as mais diversas áreas, como a econômica, a política, a educacional, visando fortalecer o país.

No decorrer dos anos de 1950, a instabilidade política e ideológica no mundo tornava-se cada vez mais latente e o EUA acreditavam que essa instabilidade era uma condição muito favorável ao avanço do comunismo. Nesse sentido, a política externa do governo de Eisenhower para os países do subdesenvolvidos estava direcionada em assegurar que não caíssem sob o domínio comunista. Sobre essa temática, Ribeiro (2006, p. 43) afirma que, de forma lenta, mas gradual,

[...] a maioria dos analistas acadêmicos e aqueles posicionados dentro da administração concordaram que, para garantir os interesses nacionais mais importantes, os Estados Unidos deveriam proporcionar aos países em desenvolvimento uma assistência econômica substancialmente maior do que no passado.

Embora as pretensões do governo norte-americano estivessem claras, Eisenhower não conseguiu reconhecer as desigualdades que marcavam as sociedades latino-americanas, o que causou grandes ressentimentos com os

governos locais. Nesse cenário, começa a surgir em cada país grupos com forte tendência ideológica antiamericana.

Conforme destaca Cervo e Bueno (2002), a visita do vice-presidente Richard Nixon a América do Sul, em 1958, e a deflagração da Revolução Cubana (1959) fizeram com que os EUA repensassem a efetividade de suas políticas voltada para a América Latina. Em todos os países em que esteve presente o vice-presidente Nixon, ocorreram manifestações e críticas aos EUA. Ribeiro (2006, p. 47), resume em três pontos centrais o descontentamento dos países do continente em relação à política externa norte-americana:

- a) excessiva ênfase nas questões políticas continentais, embutidas em um formalismo diplomático, em detrimento do problema do desenvolvimento;
- b) ressentimentos latino-americanos quanto ao tratamento residual dado pelos EUA à questão do desenvolvimento;
- c) ressentimento este ativado, em parte, pela consciência regional de sua importância no que tangia aos temas mundiais, especialmente a guerra fria.

Percebendo o momento político existente e a necessidade de uma ação mais efetiva e articulada por parte dos EUA, e ainda, compreendendo a percepção que Nixon teve de como o americanismo estava sendo visto nos países do sul do continente americano, Juscelino Kubitschek lançou a nova proposta da política externa brasileira, denominada Operação Pan-Americana – OPA (RIBEIRO, 2006; SILVA, 1992; CERVO e BUENO, 2002). Juscelino Kubitschek estava, de fato, propondo que os EUA fizessem uma releitura de suas relações com a América Latina.

O objetivo principal da OPA era a eliminação do subdesenvolvimento do continente contando com a parceria norte-americana. Kubitschek procurou mostrar que somente as ações de combate no campo econômico não seriam suficientes para acabar com o subdesenvolvimento. Nesse sentido, as cooperações deveriam ser traçadas tomando como base uma política de planejamentos baseados em estudos que identificassem as áreas mais atrasadas e deficitárias, para depois sim, ocorrer os devidos investimentos públicos e privados (RIBEIRO, 2006; SILVA, 1992).

Diante das novas demandas colocadas por Kubitschek, os EUA demonstram uma evolução em seu pensamento sobre sua política externa, reconhecendo a necessidade de ampliar sua área de abrangência para além do campo econômico. Nesse sentido, ações nas áreas da educação, habitação, saúde,

reforma agrária, infraestrutura e assistência técnica passaram a compor as pautas dos programas de cooperação internacional norte-americano.

No entanto, num primeiro momento, a proposta de criação da OPA final do governo Eisenhower não resultou em resultados concretos expressivos devido à falta de projetos que materializasse sua implementação. Para autores como Ribeiro (2006) e Cervo e Bueno (2002), o primeiro impacto da OPA no Brasil, fruto das iniciativas políticas de Kubitschek, foi superar o antiamericanismo que se instalava e criar as condições necessárias para uma maior cooperação intracontinental.

De fato, a política externa norte-americana só viria a se tornar efetiva para a América Latina após a chegada de John F. Kennedy ao poder. Com a necessidade de recuperar a confiança dos países da América Latina, Kennedy lança, em agosto de 1961, na reunião do Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES-OEA), realizada em Punta Del Este, no Uruguai, o Programa Aliança para o Progresso.

O período histórico decorrente sofreu grande influência ideológica internacional da Aliança para o Progresso, que propunha políticas de desenvolvimento econômico tomadas como base o modelo dos países capitalistas. A *Carta de Punta del Este* assinalava que os países latino-americanos deveriam direcionar suas políticas com o objetivo de:

Melhorar os recursos humanos e ampliar as oportunidades, mediante a elevação dos níveis gerais de educação, saúde; o aperfeiçoamento e a expansão do ensino técnico e a formação profissional, dando ênfase à ciência e à tecnologia, a remuneração adequada ao trabalho realizado, estimulando o talento do administrador, o empresário e o assalariado; as ocupações mais produtivas para o trabalhador empregado; o estabelecimento de sistemas eficientes para as relações de trabalho e procedimentos de consulta e colaboração entre as autoridades, as associações de empregados e as organizações laborais; o fenômeno para que se criem e expandam instituições locais de pesquisa científica e aplicada; e normas mais eficazes de administração pública (*Carta de Punta Del Este, Aliança para o Progresso, 1961, p. 12*).

Como podemos perceber, apesar de tratar da importância do desenvolvimento econômico dos países envolvidos, a “Declaração aos Povos da América”, como Kennedy denominou na introdução do documento, não estava ancorada, essencialmente, no campo econômico. Foi uma primeira ação de

cooperação entre os EUA e os países latino-americanos que apareceram formalmente questões sobre saúde, educação, ciência e tecnologia.

Nesse sentido, como aponta Ribeiro (2006) a Aliança para o Progresso foi “[...] concebida como um programa americano de ajuda econômica para as reformas sociais, aliado a um conjunto de novas regulações comerciais, especialmente focado na América Latina” (2006, p. 87). Como sintetiza este autor, os objetivos da Aliança para o progresso eram:

1. A necessidade da construção de programas nacionais de desenvolvimento que durassem pelo menos 10 anos – a teoria da ajuda externa elaborada por ele defendia o critério da “capacidade de absorção”, para aferir os montantes que o país podia receber. Assim, o planejamento e sua monitoração eram imprescindíveis.
2. Um plano de vinte bilhões de dólares a serem investidos em 10 anos.
3. Uma taxa de crescimento da renda per capita de 2,5% ao ano. Esta era a sua estimativa, já publicada em obras anteriores, do necessário para alcançar-se o take-off.
4. Ênfase na reforma agrária como importante para a superação dos problemas apresentados por sociedades tradicionais, que impedem a criação de condições para a “decolagem”. (RIBEIRO, 2006, p.83)

Ainda no ano de 1961, o presidente John F. Kennedy propõe a implementação das ações idealizadas na Aliança para o Progresso, com a criação de um novo programa de ajuda externa, denominado Foreign Assistance Act of 1961. (MASON, 1964; LUMSDAINA, 1993; RIBEIRO; 2006). Três princípios orientavam o programa: a) os programas de ajuda externa vigentes, como os orientados pelo Ponto IV foram avaliados como insatisfatórios e não mais condizentes com as necessidades dos Estados Unidos e dos países em desenvolvimento o que gerava uma necessidade latente de resposta para os desafios do mundo; b) os países em desenvolvimento necessitavam de apoio para desenvolver suas economias, pois um colapso na economia desses países seria algo considerado desastroso e ameaçador da segurança nacional e prosperidade econômica dos EUA e; c) o momento atual apresentava-se como uma oportunidade histórica para os países desenvolvidos, como os EUA, colaborar com as nações menos desenvolvidas em direção ao crescimento econômico autossustentado (MASON, 1964).

Para sua consolidação em termos de política pública, foi necessária a criação de uma nova agência, que centralizasse os instrumentos do Estado, com o

objetivo de administrar os projetos de acordos norte-americanos com os demais países. Foi então que a USAID foi criada e colocada dentro da estrutura do Departamento de Estado, como um braço operativo da ajuda externa global norte-americana (RIBEIRO, 2006), responsável pela criação de projetos e destinação de recursos. Cabe ressaltar que uma das primeiras ações tomadas pela USAID foi a incorporação da Aliança para o Progresso.

Sendo a USAID uma agência ligada diretamente ao presidente, por estar integrada ao Departamento de Estado, a Aliança para o Progresso passa a receber atenção especial. Segundo Ribeiro (2006), a Carta de Punta del Este não determinou uma estrutura burocrática para a execução da Aliança para o Progresso e, com a intenção de evitar possíveis cortes de orçamentários, Kennedy colocou a Aliança dentro da estrutura da USAID.

Kennedy, ancorado em sua ideia da década de 1960 ser considerada a década para o desenvolvimento e modernização, avançou, no que diz respeito à América Latina, com a proposta de uma Aliança para o Progresso, com base na promoção do crescimento como uma resposta para os problemas sociais enfrentados pelos países da América Latina. A Aliança para o Progresso resultou em ações de maior interesse na ajuda externa dos Estados Unidos durante toda a década de 1960 (LUMSDAINE, 1993). Nas palavras do presidente dos EUA:

Eu conclamo todos os povos do hemisfério a juntar-se em uma nova aliança para o progresso, um vasto esforço cooperativo, sem paralelo em sua magnitude e nobreza de propósitos, para satisfazer as necessidades básicas dos povos americanos por casa, trabalho, e terra, saúde e escolas [...] Eu proponho que a República Americana dê início a um plano de 10 anos para as Américas, um plano para transformar os anos de 1960 na década do desenvolvimento.

As premissas para argumentar a favor da colaboração dos EUA a outros países indicavam que o fim último desta ação era garantir sua segurança (econômica, militar e ideológica), fazendo uso de intervenções planejadas para promover o crescimento e fortalecimento do sistema político e da economia estadunidense, ao mesmo tempo em que ganhava e preservava aliados conquistando-os para as convicções políticas e interesses econômicos. A disseminação e efetiva implementação do modelo de planejamento econômico pautado na 'substituição de importação' na América Latina foi um dos meios usados para promover o fortalecimento político, econômico e ideológico dos EUA.

Para Lumsdaine (1993) e Mason (1964) a Aliança para o Progresso estabeleceu na América Latina não apenas um conjunto especial de relações econômicas e políticas com os EUA. Ela foi considerada, desde o Plano Marshal, a primeira tentativa para introduzir ajuda externa na organização política regional, pois os problemas enfrentados pelos países latino-americanos não eram apenas de ordem de subdesenvolvimento econômico.

O desenvolvimento desses países passava, necessariamente, pelo fortalecimento e controle de suas estruturas políticas internas. E colocar o subdesenvolvimento como o problema central a ser atacado parecia ser a melhor forma de trazer estabilidade política para a região, garantindo os regimes democráticos e os próprios interesses dos norte-americanos. Como destaca Ribeiro (2006, p. 25),

Em essência, o governo dos EUA propunha-se a reformar as estruturas sócias, políticas e econômicas latino-americanas. Um programa ambicioso e certamente carregado de idealismo, por levar muito pouco em conta a dificuldade desta tarefa.

Após a criação da USAID como agência responsável pela política externa norte-americana, e que também poderia agir como agência financiadora do desenvolvimento, os acordos de cooperação entre os dois países ficaram atrelados a esta instituição. O princípio fundante que orientava as ações da USAID era o fornecimento de assistência técnica e financeira para o desenvolvimento de áreas como educação, setor agrário e fundiário, meio ambiente, saúde, democracia e governabilidade.

Foi nesse cenário, tendo como pano de fundo o desenvolvimento econômico, que o campo da educação e da ciência passou a ser considerado fundamental nesse processo. As mudanças na teoria econômica dominante passaram a chamar a atenção para a relação entre crescimento econômico, ciência e desenvolvimento tecnológico, sob o ideal de que a ciência e a tecnologia seriam capazes de gerar retornos crescentes ao desenvolvimento industrial e, conseqüentemente, ao desenvolvimento econômico de um país.

Esse ideal sobre a ciência começou a ser constituído ainda durante a segunda guerra, com o papel central que os cientistas tiveram durante a guerra. Portanto, o papel da ciência durante a segunda guerra mundial criou uma nova relação entre Ciência e Estado. Nesse período, as potências científicas mundiais,

lideradas pelos Estados Unidos, emergiram com políticas baseadas em uma visão amplamente aceita do papel da ciência básica na inovação tecnológica (Stokes, 2005).

Este princípio orientou a elaboração das políticas científicas nos Estados Unidos durante as décadas seguintes (STINE, 2009). Em 1958, após o lançamento do Sputnik pela URSS e, como reação a este fato histórico, o governo norte-americano lança uma série de medidas que concretizou tanto o ideal de ciência defendido por Bush (1945), como também estabelecem a Universidade como o lugar no qual a pesquisa de natureza básica seria desenvolvida, e o Estado, com suas agências de fomento, seria o responsável pelo financiamento das pesquisas de natureza básica.

Dentre os campos de atuação da USAID no Brasil, na década de 1960, a ajuda norte-americana concretizou-se fortemente no campo da ciência e educação, passando a prover recursos suficientes para dar sustentação ideológica a reformas políticas no campo da educação e ciência. Nesse período, a USAID firma um convênio, no Brasil, com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) que ficou conhecido como MEC/USAID, permitindo o intercâmbio entre os dois países.

Para Arapiraca (1982, p. 11)

[..] todo o processo de ajuda proporcionado ao segmento educativo pela USAID buscava racionalizá-lo com o projeto político-econômico que se implantava no Brasil a partir de 1964, já que explicitamente comprometido com o capitalismo internacional em sua forma periférica.

## **4 UM CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DO CENÁRIO POLÍTICO-CIENTÍFICO BRASILEIRO: EUA, AMÉRICA LATINA E BRASIL**

Ao observarmos o processo de institucionalização da Ciência e a Política Científica nos EUA, tomamos como referência de marco histórico o advento da 2<sup>o</sup> Guerra Mundial. Acreditamos que foi a partir desse evento que a Ciência e os cientistas passaram a ocupar um papel social até então não imaginado por esse grupo de atores que estava inserido nesse campo social.

O modelo linear de ciência (BUSH, 1945) torna-se hegemônico após o final da 2<sup>o</sup> Guerra Mundial, produzindo significativas mudanças estruturantes e estruturais nos aparelhos de estado responsáveis por pensar, até aquele momento, o desenvolvimento científico e tecnológico. Nesse capítulo, partimos da premissa que essa nova visão de ciência foi a matriz ideológica na qual os países da América Latina se ancoraram para a constituição de suas políticas científica e tecnológica.

Nesse sentido, ao lançarmos um olhar sobre o processo de constituição e institucionalização da Política Científica no Brasil, não podemos deixar de tomar como referência o contexto histórico-político mais amplo. É na relação político-ideológica estabelecida entre os EUA, América latina e Brasil que a historicidade de nossa política científica deve ser compreendida. Conhecer as relações estabelecidas nesse campo político é fundamental para alcançarmos as condições necessárias para compreendermos a constituição do campo científico da Educação Física no Brasil.

### **4.1 A CIÊNCIA NOS EUA: A CONSTITUIÇÃO DE UMA MATRIZ HEGEMÔNICA**

A década de 1940 marca o início de uma nova era para a ciência. Para Dupre (1957), uma linha temporal pode ser traçada através dos caminhos contínuos da história, separando a primeira metade do século XX de toda a experiência norte-americana que veio depois no campo da ciência. Em uma escala e rapidez que mudou completamente, a ciência moveu-se dramaticamente para o centro do palco da sociedade. Nos períodos posteriores que seguiram as bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki, os EUA ficaram conscientes que a ciência passou tinha ido muito além dos laboratórios de pesquisa, passando a ter, reconhecidamente, uma magnitude política, econômica e social.

Com o advento da 2ª Guerra Mundial, prevendo o papel que a ciência poderia cumprir no desfecho desse evento histórico, os EUA criaram, no ano de 1940, o National Defense Research Committee, que criou as condições básicas para, pela primeira vez na história norte-americana, o Estado voltar-se para a ciência como seu principal financiador. Essa nova relação entre o Estado e a Ciência que começa a ser (re)estruturada no período da guerra, rompe com uma histórica relação de financiamentos para cientistas, instituições e projetos de forma isolada e sem uma orientação política do papel do estado na relação com a ciência.

A ideia da criação de um National Defense Research Committee - NDRC, formado por cientistas e com o objetivo de orientar o governo federal emergiu nas decisões de guerra em que a ciência pudesse colaborar foi colocada em conferência realizada entre o presidente Roosevelt e quatro cientistas de grande capital científico e político, sendo Vannevar Bush, como presidente da Carnegie Institution of Washington, James B. Conant, como presidente de Harvard, Frank B. Jewett que tinha sido presidente da National Academy e era também um líder da pesquisa industrial e, Karl T. Compton, presidente do MIT. Esses foram os homens fortes do conselho do governo norte-americano no período de guerra, atuando no campo político e científico, sempre buscando ampliar a base de investimento e apoio à ciência no período de guerra (DUPRE, 1957; BERNSTEIN, 1988).

O NDRC foi criado no mesmo ano e a sua frente foi colocado Vannevar Bush, que passou a ter acesso direto ao presidente e lhe caberia propor as ações que pudessem mobilizar os recursos científicos do país para o conflito que se aproximava. No ano de 1941, como uma iniciativa dos cientistas do comitê, o NDRC tornou-se parte do Office of Scientific Research and Development - OSRD. O OSRD cumpriu papel fundamental para o desfecho da guerra com pesquisas bélicas e médicas, mobilizando e orientando a capacidade da ciência e da engenharia industrial para fins militares (STOKES, 2005).

Como destaca Fagundes (2009), no período que antecedia a 2ª Guerra Mundial os cientistas norte-americanos estavam lutando pela profissionalização da ciência. Com o papel que desempenhavam durante a guerra, o cientista passou a ser representado por um papel social específico, o de ser o responsável pelo desenvolvimento e modificação do conhecimento existente e o Estado, como seu principal financiador.

Segundo Stokes (2005), Dupre (1957) e Fuller (1993), uma das disposições do decreto que criou a OSRD definiu, também, a relação do Estado com a ciência. O que era para ser, inicialmente, um centro de mobilizações de pesquisadores e de recursos da Nação para a ciência, a fim de assegurar a máxima utilização de tais recursos individuais no desenvolvimento e aplicação dos resultados das pesquisas científicas para fins militares e de defesa, na medida em que a guerra chegava ao fim, a OSRD tornou-se uma organização central para o desenvolvimento da ciência nos EUA.

Quando o Projeto Manhattan, responsável pelo desenvolvimento da bomba atômica, os cientistas envolvidos, como James B. Conant, Vennevar Bush, Glent Seaborg e seus outros colegas, todos com alto conhecimento nas ciências e nas engenharias, concluíram que foram os cientistas ligados ao governo, mas livres para empregar os fundos do governo, que haviam trazido o triunfo ao final da guerra (GREENBERG, 1967).

Com a intenção de criar uma relação de poder em que não ficassem atrelados às finalidades específicas de pesquisa para fins industriais e controle dos militares, James B. Conant passou a defender o valor público da ciência básica, uma ciência acadêmica que tem origem no conhecimento e é capaz de oferecer respostas aos problemas enfrentados pela sociedade, assim como os problemas enfrentados na guerra (FULLER, 2000b; GREENBERG, 1967).

Para Dupre (1957), a ciência foi alçada como o único caminho possível para a construção do progresso norte-americano. Isso somente se realizaria com a manutenção e a conservação dos investimentos do governo na ciência, para promover ações de interesse público. A partir de então, como defendido primeiramente por Conant, a ciência passou a ser defendida como um interesse público, contribuindo não somente para o aumento do poder do governo, mas também, para garantir, a partir de suas descobertas, a liberdade das pessoas.

Ao final da guerra e com o poder que a ciência e os cientistas demonstraram, a OSRD concluiu que os programas de pesquisa em tempos de guerra deveriam permanecer com principal objetivo para a pesquisa acadêmica e para o treinamento de novos cientistas (GREENBERG, 1967). Mais do que nos tempos de guerra, os efeitos das pesquisas científicas deveriam ser permanentes nos tempos de paz, o que promoveu mudanças profundas na relação entre governo e ciência. Bush advogava que o governo deveria investir em ciência em uma escala

ainda maior nos tempos de paz (DUPRE, 1957). Um ponto de vista que nunca poderia ser sustentado se Bush não tivesse acumulado um capital científico com o status da construção da bomba no Projeto Manhattan. Esse foi o poder usado por Bush para argumentar sobre a importância da ciência nos tempos de paz (FULLER, 2000a).

No decorrer da 2ª Guerra Mundial, o trabalho de Vannevar Bush, diretor do OSRD, foi eficaz no sentido de que conseguiu mobilizar cientistas de diversas instituições de pesquisa, principalmente das universidades norte-americanas, para desenvolver pesquisas relacionadas à guerra. Não podemos deixar de destacar que havia, até aquele momento, na sociedade de cientistas norte-americanos, uma forte restrição quanto ao uso de recursos advindos do governo para o financiamento de pesquisa.

Como aponta Macilwain (2000), os cientistas presentes no campo científico nos EUA travavam, há pelo menos uma década, uma luta pela liberdade da ciência. O Estado, nesse caso, era visto como um agente que, ao se colocar na condição de agente financiador dos estudos, acabava por determinar os rumos da pesquisa. Nesse sentido, havia um pensamento hegemônico por parte da comunidade científica norte-americana que a autonomia em relação ao Estado era uma condição fundamental para o desenvolvimento da ciência de forma livre.

No entanto, conforme aponta a American Association of University Professors (2006), a posição dos cientistas não era, necessariamente, de recusa dos recursos do Estado. Defendiam que o papel do Estado no desenvolvimento da ciência nas universidades e instituições públicas de pesquisa se limitaria, apenas, ao suporte financeiro, sem impor nenhum tipo de interferência. Portanto, os cientistas norte-americanos, nesse período, buscavam garantir a autonomia da ciência, vista por esses agentes não apenas como algo intrínseco a própria ciência, mas como uma condição determinante para o seu desenvolvimento (VIDEIRA, 2004).

Para Barfield (1997), com o capital político e científico que foi construindo no decorrer da guerra, Bush foi o agente responsável pela mudança dessa concepção da comunidade científica. Como aponta Fuller (2000a), os cientistas perceberam, a partir dos resultados dos trabalhos desenvolvidos durante a guerra, destacadamente o sucesso do projeto da bomba atômica e, somando-se a esse feito, a própria atuação de Bush junto aos cientistas, que a relação com o Estado poderia ser resignificada.

Podemos afirmar que foi Bush, com sua atuação na OSRD, e o desfecho do Projeto Manhattan, o marco que desestruturou a relação até então estabelecida entre os cientistas e o Estado. Nesse processo histórico de resignificação, os cientistas compreenderam que, a partir daquele momento, o Estado poderia levá-los à condição de realizarem grandes feitos com enormes recursos sem, necessariamente, exercer um controle sobre eles e a ciência.

Se durante a guerra a combinação de investimento pesado na ciência e o alto nível de sigilo e liberdade para os cientistas foram evidenciados como uma nova relação possível entre a Ciência e o Estado (FULLER, 2000a; STOKES, 2005), com o final da 2ª Guerra Mundial se aproximando, Vannevar Bush e outros arquitetos da política científica norte-americana (FULLER, 2000a) remodelaram o pensamento sobre a ciência já com o olhar voltado no pós-guerra.

No processo de constituição do campo científico norte-americano após a 2ª Guerra Mundial emergiu, nas relações de poder travadas no campo da política, uma nova concepção científica. Esta orientação paradigmática de ciência foi materializada no documento intitulado *Science: the Endless Frontier*, elaborado por Vannevar Bush. Para Fuller (2000a), ações de Bush no campo político-científico foram direcionadas para a manutenção das práticas de política científica do tempo de guerra em tempo de paz.

Segundo Weidenbaum (1997) e Fuller (2000a), o governo federal não teria estabelecido uma política científica se o advento da bomba atômica não tivesse convencido, dramaticamente, o público e o próprio governo, do impressionante poder da ciência e da tecnologia. Anteriormente à guerra, o investimento do governo na ciência e tecnologia era insipiente, em projetos específicos e não havia uma agência federal estabelecida para promover o suporte em ciência e tecnologia. Nesse sentido, foi com o advento da 2ª Guerra Mundial, tendo como marco histórico o Relatório Bush, que o Estado passou a ter o papel de formulador das políticas científicas, e essa temática entra, efetivamente, nas pautas dos formuladores de políticas públicas.

A história formal do relatório Bush inicia-se em novembro de 1944 quando o presidente Roosevelt solicita a Bush, então diretor da OSRD, um documento descrevendo como as lições das experiências adquiridas em aplicar princípios científicos para o tempo de guerra poderia ser empregado em tempos de paz. Na Carta do Presidente Roosevelt havia quatro pontos-chaves que Bush

deveria tomar como referência: 1) a segurança militar; 2) a guerra da ciência contra as doenças; 3) o papel do governo no apoio às atividades de pesquisa em instituições e organizações públicas e privadas, e; 4) a possibilidade de propor um programa eficaz para a descoberta e o desenvolvimento de talentos científicos na juventude americana (BUSH, 1945; STOKES, 2005).

Roosevelt buscava uma maneira de possibilitar que as informações, as técnicas e as experiências desenvolvidas pela OSRD e por milhares de cientistas nas universidades pudessem ser utilizadas no período pós-guerra para a melhoria da saúde da nação, a criação de novos empregos, e a melhoria do padrão de vida da nação (BUSH, 1945).

O Relatório Bush ficou conhecido por ter materializado uma articulação de uma racionalidade política para o suporte federal em ciência básica. O relatório é referenciado nos relatórios e documentos oficiais do governo federal, após a 2ª Guerra Mundial, como o marco precursor da política científica nos EUA e pela criação de uma estrutura para o desenvolvimento da pesquisa básica, que transformou a posição dos EUA dentro da comunidade científica global após 1945 (MOWERY, 1997).

De acordo com Weidenbaum (1997), a contribuição fundamental do relatório foi o de convencer os agentes políticos tomadores de decisão de que o governo federal deveria assumir uma nova e grande responsabilidade para a expansão do conhecimento científico como a principal maneira de propiciar benefícios para a sociedade.

Nesse sentido, o impacto mais significativo do Relatório Bush pode ser percebido na condução e execução de políticas nacionais de ciência e tecnologia nos EUA e, de uma forma geral, em boa parte do mundo. O relatório estabeleceu uma nova relação entre Ciência e Estado. Para a comunidade científica, as décadas que seguiram a 2ª Guerra Mundial foi um tempo de estruturação do campo científico, iniciando todos os padrões de organização institucionais e econômicos que prevaleceram na relação entre ciência e governo. A ciência necessitou do apoio governamental e o governo necessitou do talento e dos trabalhos da ciência (GREENBERG, 1967).

Para Barfield (1997), o relatório Bush tornou-se um sucesso instantâneo, desfrutando de apoio generalizado e elogios que transcendiam partidos, geografia e ideologia. Esse fato possibilitou que os princípios fixados no relatório,

posteriormente, se tornassem os alicerces da política de ciência pós-guerra dos Estados Unidos, alcançando o que esse autor chama de atemporal. Ainda para o autor, Vannevar Busch, durante suas 25 páginas do documento, demonstrou todo o seu poder de persuasão. A metáfora do poder da ciência com o termo “ciência sem fronteiras” atingiu profundamente a história da ciência nos EUA.

As argumentações de Bush estavam, politicamente, ancoradas nas profundas preocupações e aspirações de uma geração de americanos que emergiam da experiência dolorosa de depressão e guerra: criação de empregos, tratamento de doenças, segurança nacional eram temas que Bush elegeu como defesa pública em seu relatório, e que a ciência poderia ser o fator determinante (BARFIELD, 1997; FULLER, 2000a).

Conforme o pensamento de Bush, exposto em seu relatório (1945), o progresso na guerra contra as doenças, criação de novas indústrias, geração de empregos e segurança nacional dependeriam de um fluxo de novos conhecimentos científicos, gerados a partir da pesquisa básica (BUSH, 1945; STOKES, 2005; FULLER, 2000a; MOWERY, 1997).

Como descreve em seu relatório:

O progresso na guerra contra a doença depende de um fluxo de novos conhecimentos científicos. Novos produtos, novas indústrias e mais empregos requerem contínuos acréscimos ao conhecimento das leis da natureza, bem como a aplicação desse conhecimento para fins práticos. Da mesma forma, a nossa defesa contra a agressão exige novos conhecimentos para que possamos desenvolver novas e melhoradas armas. Este, novo conhecimento essencial pode ser obtido somente através de pesquisa científica básica. A ciência pode ser eficaz no bem-estar nacional somente como um membro de uma equipe, se as condições forem de paz ou de guerra. Mas sem progresso científico nenhuma quantidade de realizações em outras direções pode garantir a nossa saúde, prosperidade e segurança como uma nação no mundo moderno (BUSH, 1945, p. 5).

A pesquisa básica foi celebrada na introdução do relatório como sendo indispensável para o avanço da nação e a criação de um capital científico em um mundo onde a ciência seria fundamental para o progresso. Para Barfield (1997), o ponto central do Relatório Bush, e que também permitiu sua circulação no meio político, foi ter atrelado o suporte federal para a ciência básica no pós-guerra como objetivo para todo crescimento dos EUA.

[...] para criação de mais empregos nós devemos fazer novos e melhores produtos. Mas, novos produtos e processos não nascem completos. Eles são fundados nos novos princípios da ciência básica. Ciência básica é capital científico e o maior e melhor investimento na pesquisa científica é essencial para a realização de nossos objetivos (BUSH, 1945, p. 6).

Bush argumentou, habilmente, que as melhorias em tecnologias só seriam possíveis com o investimento no conhecimento científico básico. Nesse sentido, a pesquisa básica ganha valor econômico. Até o período da 2ª Guerra Mundial, como destaca Moweri (1997) a pesquisa básica não era vista como comercial, em sua natureza, mas os frutos dela, seus resultados, que poderiam e deveriam ser aproveitados pelas indústrias que, por sua vez, gerariam novas patentes e produtos (MOWERI, 1997).

Um dos mais contundentes críticos de Bush, Stevem Fuller (2000a) afirma que o pensamento de Bush e de seus pares, no campo da ciência e da política científica, foi direcionado para atender aos anseios da indústria, dando mais um aspecto de relevância ao seu relatório. Segundo esse autor, a pesquisa aplicada defendida pela indústria estava cada vez mais orientada para o consumidor e orientada para o mercado. No entanto, Bush e seus pares construíram um cenário onde esse setor iria investir na pesquisa aplicada apenas na medida em que os resultados da pesquisa básica, desenvolvida pelos cientistas e com o apoio do governo, gerariam novos produtos.

O cenário em que se caracterizou a pesquisa básica foi fundamental para que se criasse o que Fuller (2000a) denominou de uma suposta fundação da empresa científica. Ou seja, motivado pelas pesquisas militares em tempos de guerra, o que havia ocorrido como um sem precedentes na história científica dos EUA foi normatizado (institucionalizado) como providência para as bases da nação. E para que essa ciência básica pudesse ser eficaz, a autonomia dos cientistas passou a ser mais sagrada das virtudes científicas.

De acordo com Stokes (2005), a habilidade política de Bush foi fundamental para o estabelecimento de seu ideal de ciência, pois conseguiu instituir que somente pesquisa básica é a precursora do progresso tecnológico. Nesse sentido, a pesquisa básica foi planejada para persuadir o país e a comunidade política de que quaisquer tentativas de restringir a liberdade criativa do cientista seriam autodestrutivas.

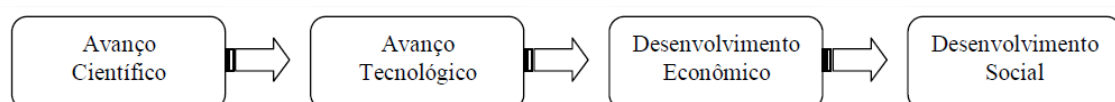
Em seu relatório, Busch define que a pesquisa básica seria aquela “[...] realizada sem pensar em fins práticos[...]” (BUSH, p. 9, 1945) e o progresso científico dar-se-ia sobre um amplo resultado a partir do livre jogo de intelectuais livres, trabalhando em pesquisas de acordo com seus próprios interesses e de sua escolha, de maneira determinada pela sua curiosidade de exploração do desconhecido (BARFIELD, 1997; BUSH, 1945). Assim como o Projeto Manhattan para produzir a bomba atômica, o Relatório Bush de 1945, enviado para o presidente F. Roosevelt é, com justiça, reconhecido como o mais importante documento que influenciou a política de ciência e tecnologia na segunda metade do século passado.

Barfield (1997), em uma análise mais radical sobre o Relatório, aponta que o ponto fundamental de Bush foi a sua visão do processo de inovação e o papel da pesquisa nesse processo. Para o autor, existem na história da ciência nos EUA inúmeras evidências da contribuição desse ideal de Bush nos mais variados relatórios do governo dos EUA. O Modelo Linear de Ciência foi adotado por uma geração de cientistas e pelos fazedores de política presentes nos órgãos responsáveis por tecer as políticas públicas de desenvolvimentos científico e tecnológico nos EUA.

Ciência como fator de determinismo do avanço tecnológico, ou seja, seu Modelo Linear é um dos fatores mais impactantes do relatório Bush. Ressaltamos que, com os resultados da guerra, esse ideal encontrou terreno fértil para sua consolidação dentro do campo científico norte-americano, ainda mais com os argumentos de Bush para com o bem-estar da sociedade a partir do desenvolvimento social e a segurança da nação.

Dentro da estrutura ideológica do Modelo Linear, a ciência básica seria um investimento necessário e suficiente para a criação de tecnologias comerciais em uma direção unidimensional de causa e efeito. Nesse entendimento, os retornos no investimento em pesquisa básica seriam indispensáveis para o progresso econômico nacional (MOWERY, 1997).

**Figura 1** – Interpretação da proposta linear de pesquisa do Relatório Bush



**Fonte:** Dias (2005, p.13).

Conforme descreve Dias (2005, p. 13),

De acordo com as ideias presentes no Relatório, cada um dos elementos acima representados (avanço científico, avanço tecnológico e desenvolvimento econômico) seria condição necessária e suficiente para a consolidação do elemento seguinte, sendo a ciência o ponto de partida para um fim específico, o desenvolvimento social. De fato, essa forma mecanicista e linear através da qual é descrita a Cadeia Linear de Inovação representa a característica mais marcante do Relatório.

Sobre esse pensamento linear no campo da ciência, Fagundes (2009, p. 90) afirma que

O pressuposto é que a utilização sistemática do conhecimento científico não apenas mantém uma íntima proximidade como mantém uma relação de causa e efeito com a inovação tecnológica e com o desenvolvimento econômico e social.

Ciência e tecnologia, ainda que a primeira como causa e a segunda como consequência, tornaram-se mais do que um fator de crescimento econômico; seriam um fator político relevante para o poder nacional. Como diz Stokes (2005, p. 17),

[...] o relatório de Bush, *Science, the Endless Frontier*, realizou o que Roosevelt havia pedido, estabelecendo uma visão de como os Estados Unidos poderiam manter seu investimento em pesquisa científica quando a guerra tivesse acabado. A visão de ciência básica e inovação tecnológica apresentada por Bush tornaram-se o alicerce da política científica nacional para as décadas posteriores à guerra.

Esta vertente ideológica da ciência básica, expressa por Bush em seu relatório, fez com que o campo científico nos EUA se (re)organizasse de tal maneira que somente a crença de que pesquisa básica, livre, realizada sem fins práticos e utilitários, poderia ser geradora de progresso tecnológico, à medida que a pesquisa aplicada e o desenvolvimento forem convertendo as descobertas da ciência básica em inovações tecnológicas capazes de satisfazer toda a gama de necessidades da sociedade: econômicas, defesa, saúde e outras (STOKES, 2005).

Bush (1945) argumentou que para atender as necessidades da pesquisa básica seria necessário o reconhecimento político do Estado que desencadeasse um tratamento especial, principalmente orçamentário. Para Bush, a investigação básica é um processo de longo prazo que deixaria de ser básico se os resultados fossem esperados de forma imediata, em curto prazo. Para além de todo seu legado, o maior legado do relatório Bush foi a criação de um novo papel para o

governo federal no desenvolvimento da pesquisa básica, (GREEMBERG, 1967). Nesse sentido, o Estado seria passa a ser o responsável pelo investimento na ciência para promover alto nível de crescimento econômico e desenvolvimento industrial da nação.

Para que se concretizasse a institucionalização do Modelo Linear de Ciência e que o Estado passasse a ser o principal financiador da ciência básica, assim como feito nos tempos de guerra na OSRD, o Relatório Bush (1945) também tem sua relevância reconhecida pela recomendação feita para a criação de mecanismos que garantissem a distribuição de aporte financeiro do governo federal para pesquisa básica, principalmente, nas universidades públicas. Para tanto, recomendou a imediata criação de uma agência do estado para regular e controlar o apoio à ciência básica, a National Science Foundation (NSF).

A NSF teve sua vida oficial iniciada em 10 de maio de 1950, quando o presidente Harry Truman assina a Lei Pública 507. Porém, durante os cinco anos em que tramitou no Congresso, um importante jogo de poder entre políticos e cientistas foi travado (LOMASK, 1976). Por princípio, a NSF não deveria operar nenhuma atividade própria de pesquisa, mas deveria servir como o instrumento de suporte federal para a performance da pesquisa básica nos EUA, primordialmente dentro das universidades e institutos de pesquisa (NSF, 1960; LOMASK, 1976; MOROWEY, 1997). Para Bush (1945, p. 27),

Deveria haver um ponto focal dentro do governo para um programa em conjunto para assistir a pesquisa científica que ocorre fora da esfera governamental. Tal agência deveria prover os fundos necessários para dar suporte a pesquisa básica nas faculdades e universidades, deveria coordenar onde possível programas de pesquisa em tópicos na maior importância do bem-estar nacional, deveria formular uma política nacional do governo para a ciência e deveria patrocinar o intercâmbio de informação científica entre cientistas e laboratórios, tanto desse país como de fora, e deveria assegurar que incentivos para pesquisa na indústria e nas universidades sejam mantidos.

De acordo com o relatório anual da NSF, em 1964 (p. viii), seu papel, desde a sua criação, estava se consolidando como

[...] um colaborador cada vez mais importante para o esforço Federal direcionado em manter a científica forte e progresso dos EUA, a Fundação nacional de Ciência deve continuar a fornecer suporte

para a ciência acadêmica, a Fundação deve, portanto, permanecer completamente informada sobre os problemas das faculdades e universidades, bem como os problemas dos membros da Faculdade de Ciências nessas instituições, e deve tentar criar os mecanismos possíveis para resolver os problemas tanto de investigadores e de instituições (**tradução nossa**).

Morowey (1997) também destaca a recomendação chave do Relatório Bush como uma chamada para estabelecer, imediatamente, a NSF. Segundo esse autor, a urgência dava-se pela necessidade de os cientistas terem, sob seu controle, o gerenciamento e a criação de novos programas federais de pesquisa básica em medicina, ciências naturais, defesa nacional e, os programas para suporte de bolsas para graduação e pós-graduação. A NSF deveria, também, assumir a responsabilidade de classificação e avaliação da pesquisa científica nos EUA dentro e fora do governo, bem como em todas as linhas da política científica norte-americana.

Buscando manter a autonomia dos cientistas em relação ao governo, Bush tentou estabelecer na NSF uma administração parecida com sua experiência vivida na OSRD, aplicada a pesquisa militar. No relatório, Bush estabelece que o controle da NSF fosse feito internamente por um conselho de cientistas civis (BUSH, 1945; MOROWEY, 1997), como feito na OSRD pelos militares. Caberia a esse conselho, como uma de suas funções, escolher o diretor da NSF.

Essa estrutura organizacional, que lembrava a OSRD, refletiram as preocupações de Bush e seus pares da comunidade científica que buscavam garantir a responsabilidade, por parte dos cientistas, pela alocação e supervisão dos fundos federais para a pesquisa, procurando manter esse campo isolado, tanto quanto possível, do controle político ou interferência externa. Segundo Morowey (1997) o ponto de maior atrito real para com o Presidente Truman, era justamente o fato de Bush ter tentado isolar a NSF de questões políticas, ainda mais com a determinação, conforme o Relatório Bush, para que o diretor não fosse escolhido pelo presidente, mas por um conselho independente.

Por sua vez, para a fundação seria concedida liberdade quase total para gastar fundos públicos de acordo com as próprias prioridades dos cientistas. No ano de 1947, Truman vetou a parte que dava liberdade de controle da NSF para

os cientistas, afirmando que essa estrutura não deveria ser aceita e que a fundação deveria estar ligada ao presidente, a partir de seu o Conselho Nacional de Ciência.

O Relatório Bush foi a base para a criação da NSF e, com a aprovação em 1950, um National Science Board de distinguidos cientistas supervisionou a fundação e desenharam a responsabilidade do governo federal com um diretor apontado pelo presidente e aprovado pelo congresso. (MOROWEY 1997; LOMASK, 1976). Para Stokes (2005), o Estado passou a ser o responsável da gestão e direcionamento dos financiamentos em ciência. Podemos afirmar que isso ajudou na consolidação e estabelecimento de seu paradigma de ciência básica e do papel do governo federal no financiamento de pesquisas.

Mororey (1997) também aponta que, com a criação da NSF e estabelecimento do ideal de ciência básica nos EUA como fonte geradora de avanços tecnológicos e, conseqüentemente, avanços sociais, os olhares para as Universidades norte-americanas foram ressignificados. Conforme Bush idealizava em seu relatório, a universidade passou a ser o centro do desenvolvimento da pesquisa básica.

O próprio relatório não recomendava o desenvolvimento de infraestrutura de laboratórios do governo para esse propósito (BUSH, 1945). Bush e outros cientistas renomados, como James B. Conant e Glent Seaborg confiavam nas universidades para manter o mesmo nível de desenvolvimento da pesquisa básica assim como o OSRD fez nos tempos de guerra, que teve a universidade como parceira em contratos de desenvolvimento de programas tecnológicos.

Sobre o fato de a universidade norte-americana passar a ser o campo de realização da pesquisa básica, com o apoio do governo federal, o relatório anual da NSF (1960, p. x) diz que

O habitat natural da pesquisa básica é a universidade. Apesar de o Governo, indústria, institutos de pesquisa independentes realizarem pesquisas básicas relacionadas com os seus objetivos, é a universidade que oferece o ambiente mais livre e independente para o progresso da ciência. [...] E, finalmente, é principalmente para a pesquisa básica que temos de olhar para os grandes avanços no pensamento científico que pode revolucionar uma época, o ambiente das universidades é especialmente propício para tais eventos (**tradução nossa**).

Ainda no mesmo relatório e sobre essa temática, a universidade é referenciada como sendo “a casa tradicional de pesquisa básica. Idealmente, é aqui

que o investigador chamado, em uma atmosfera de liberdade acadêmica, pode prosseguir suas pesquisas individuais, sem referência a objetivos práticos” (NSF, 160, p.13). Garantir a universidade como espaço de pesquisa básica financiada pelo governo foi uma ação tomada por Bush na tentativa de primeiro garantir um espaço para o desenvolvimento da pesquisa básica e, segundo, garantir que essa pesquisa seja realizada de forma livre pelos cientistas, conforme podemos observar:

Agências operantes têm metas imediatas e estão sobre pressão constantes para produzir de maneira tangível porque esse é o teste de seu valor. Nenhuma dessas condições é favorável a pesquisa básica. Pesquisa é exploração do desconhecido e é necessariamente especulativa. Ela não pode ser conduzida satisfatoriamente numa atmosfera em que é medida e testada por padrões de produção ou operacionais. A pesquisa científica básica não deveria, portanto, ser colocada sob uma agência operacional cujo maior preocupação é qualquer coisa, menos a pesquisa. A pesquisa sempre irá sofrer quando tiver em competição com operações (BUSH, 1945, p. 28).

De acordo com Fuller (2000b) essa nova era no campo da ciência estava sendo vista com muita expectativa, tanto pelas empresas como pelo governo. Os anseios estavam voltados a saber sobre os benefícios que poderiam colher a partir de aproveitamento da ciência universitária para os interesses sociais e econômicos.

#### 4.2 AMÉRICA LATINA E SUA CONDIÇÃO PERIFÉRICA: O CENÁRIO PARA A INCORPORAÇÃO DO IDEAL LINEAR DE CIÊNCIA NORTE-AMERICANO.

Nessa seção iremos apresentar um breve olhar sobre a Política Científica na América Latina. Acreditamos ser relevante para nosso estudo aproximarmos do Pensamento Latino-Americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PLACTS) (DAGNINO; THOMAS; DAVYT, 1996) por ser uma corrente que esteve focada em compreender os aspectos políticos da Política de Ciência e Tecnologia na região.

Ressaltamos que, nas trilhas percorridas durante a construção desse trabalho, identificamos a necessidade de melhor compreender como se deu o processo de apropriação do aparato ideológico científico norte-americano pelo Brasil. Em minha dissertação de mestrado, mostramos uma influência baseada na

relação direta entre os EUA e o Brasil. Acreditamos que, apresentar agora, na tese de doutorado, uma relação entre esses dois países dentro de um contexto mais amplo, como o das políticas norte-americanas para a América Latina, pode ser um salto de qualidade, a superação de um obstáculo para compreender os caminhos utilizados na incorporação do ideal de ciência pelo campo científico brasileiro.

Portanto, partimos do pressuposto de que o Modelo Linear de Ciência idealizado pelo Relatório Bush (1945) e institucionalizado a partir da criação de um aparato institucional ligado ao Estado, fundamentalmente a NSF, exerceu forte influência na elaboração das políticas públicas de ciência e tecnologia na América Latina a partir dos anos de 1950.

Conforme destaca Dias (2012, p. 74),

Codificando a racionalidade da sociedade norte-americana da época, o relatório teve um significativo impacto no que se refere à consolidação do apoio sistemático do estado às atividades de ciência e tecnologia. Ao mesmo tempo, criou uma base retórica sobre a qual foi apoiada a concepção sobre ciência e tecnologia que permeia a sociedade contemporânea.

Prosseguindo com o pensamento desse autor, a racionalidade científica e tecnológica instituída no Relatório Bush (1945) teve forte influência na constituição e legitimação de ações adotadas no campo das Políticas Científicas e Tecnológicas, tanto em países centrais como periféricos.

Segundo Baiardi e Ribeiro (2011), o final da 2<sup>o</sup> Guerra Mundial consolidou o desequilíbrio entre Norte e Sul no continente latino-americano. Uma vez que o Plano Marshall não levou em consideração os anseios dos países do Sul, focando-se apenas na reconstrução (econômica) da Europa, essa realidade só começou a ser alterada a partir da criação das Organizações das Nações Unidas - ONU. Para os autores (2011, p. 601), foi a partir da criação da ONU

[...] e sob os auspícios de suas agências como a UNESCO, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, e também da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OECD - é que a cooperação internacional em C&T ressurgiu em novas bases.

Acreditamos que convém destacar na construção desse cenário a criação da Unesco, em novembro de 1945, como um marco na medida em que se dedicou a estabelecer ações que possibilitassem a reconstrução das relações

científicas internacionais. Na concepção da Unesco a ciência era vista como internacional, universal e neutra, características (mitos) que possibilitariam as trocas entre as diversas sociedades e o enriquecimento cultural e científico das nações.

Na trajetória histórica de países subdesenvolvidos é comum a existência de cooperação com países industrializados. Destacadamente no campo científico, “esses países tiveram um desenvolvimento industrial que não se deveu a um desenvolvimento científico anterior. Utilizaram, em grande medida, tecnologias importadas” (BAIARDI, RIBEIRO, 2001, p. 601), o que fez com que ocorresse uma grande dificuldade na constituição de seu campo científico. Essa relação fez com que os países periféricos incorporassem traços ideológicos próprios do paradigma de ciência dominante-hegemônico.

A condição periférica dos países latino-americanos e, conseqüentemente, do Brasil, na qual nos referimos nesse trabalho, está ancorada no pensamento de Dagnino (2009) quando afirma que esta não diz respeito, necessária e exclusivamente, às questões econômicas. A condição periférica diz respeito aos determinantes que estruturam as relações de poder entre países centrais e periféricos, fundamentalmente na relação de subordinação (ideológica, cultural, política...) dos países periféricos em relação aos países centrais.

Acreditamos que o Relatório Bush oferecia, naquele momento histórico, um ideal de ciência que estava dentro dos anseios político-econômicos dos países latino-americanos. A relação entre ciência, tecnologia e desenvolvimento constituiu-se como o campo ideológico central para esses países que buscavam, a partir do desenvolvimento, tendo a ciência como seu principal precursor, resolver os problemas econômicos, sociais e políticos.

Para Dias (2012, 2005) e Dagnino (2009), o relatório Bush forneceu um aparato científico-ideológico que foi instituído na América Latina, especialmente no Brasil, com uma visão imitativa, simplista de uma teoria do desenvolvimento tendo a ciência como estrutura estruturante/estruturada.

Para Sarewitz (1996), há cinco mitos em relação à ciência que foram difundidos e incorporados pela comunidade científica não apenas nos EUA, mas em diversas partes do mundo, e que orientam a elaboração das PCT: do *benefício infinito*; da *pesquisa livre*; da *responsabilidade*; da *autoridade* e; da *fronteira sem fim*.

De acordo com Bagattolli (2013, p. 34),

[...] a permanência dos mitos na visão dominante de ciência entre sociedade de uma forma geral legitimam o papel dominante que a comunidade de pesquisa exerce na PCT, blindando a política de uma participação mais efetiva dos demais atores sociais.

O mito do *benefício infinito*, instituído pelo Relatório Bush, está ancorado no ideal de que a ciência básica, produzida em larga escala, levaria a ao estado de bem-estar da sociedade (SAREWITZ, 1996; BUSH 1945). Como já abordado no início desse capítulo, a ciência passou a ser utilizada como sendo o único campo capaz de fazer com que uma sociedade alcance um maior nível de desenvolvimento econômico, político e social. Esse mito configura-se por portar um forte poder discursivo-ideológico no desenvolvimento das PCT e no papel que a ciência, e os cientistas, desempenham na sociedade.

O mito da *pesquisa livre* busca garantir a autonomia e imparcialidade da ciência. Nesse sentido, a ciência deverá ficar livre das pressões e problemas sociais, sendo conduzida puramente por elementos técnicos e sem interferência externa, como as questões políticas, sociais e econômicas (SAREWITZ, 1996).

Conant (1964) defendia a ideia de que, para a ciência básica desempenhar o importante papel que a ela cumpria na sociedade, o de ser garantidor do bem-estar nacional, as questões de orientação pública não deveriam exercer influência nas questões científicas, sendo estas puramente técnicas. Nesse sentido, o cientista deveria ter autonomia para determinar sua agenda de pesquisa.

As discussões sobre autonomia presentes no Relatório Bush estavam fortemente marcadas pelos ideais da sociologia mertoniana. Robert Merton compreendia a ciência como um conjunto de conhecimentos compartilhados, cabendo à sociedade a responsabilidade de julgar a credibilidade da verdade científica tendo como base seus valores éticos e morais (MERTON, 2013).

Ponto central em seu pensamento, o poder para as tomadas de decisões quanto ao campo científico estaria centralizado nos cientistas, e não na sociedade. A partir da 2ª Guerra, a sociologia mertoniana passou a ser referência na reestruturação do campo científico norte-americano, principalmente na orientação dos processos de institucionalização da ciência a partir das políticas de Estado para a Ciência e Tecnologia.

O mito da *responsabilidade* estaria ancorado, fundamentalmente, no processo de revisão por pares e nos mecanismos de controle inerentes ao processo científico (SAREWITZ, 1996). Nesse sentido, “todo e qualquer conhecimento gerado

dentro desse sistema de normas seria, necessariamente, ético” (DIAS, 2009, p. 42). Segundo Lynch (2003), a revisão por pares não se restringia apenas a um instrumento de avaliação da produção e do processo científico, também se constituía como um mecanismo de decisão para o financiamento das pesquisas, assegurando, dentro do campo científico, não apenas o financiamento público sem controle público, mas, principalmente, a definição dos campos e das áreas de investimento.

Para Fuller (2000a, p. 119), um dos legados de Bush foi o de que “[...] os fundos de pesquisa deveriam ser alocados de acordo com a qualidade da pesquisa, um julgamento que, em termos, deveria somente ser feito por outros distintos cientistas, a revisão por pares” (**tradução nossa**). Portanto, a comunidade de pesquisa seria a responsável tanto pela distribuição dos fundos entre os seus próprios pares, quanto por todo o processo de controle do campo científico.

O mito da *autoridade* buscava assegurar que a informação científica é a propriedade que oferece uma base objetiva para a resolução de disputas políticas. Nesse sentido, o poder atribuído ao cientista era algo quase que inquestionável, uma nova verdade estabelecida na relação entre Ciência, Estado e Sociedade. Não podemos nos esquecer do capital científico-político que os cientistas adquiriram ao final da 2ª Guerra Mundial e, conforme destaca Bagattolli (2013, p. 54), são dois pressupostos, o político e o científico, que garantem a autoridade do cientista:

- i) O valor da informação científica melhora a habilidade do governo em tomar decisões políticas mais eficientes e efetivas e;
- ii) A informação científica possui certa autoridade (comparada a outras fontes), que deve ser reconhecida e aplicada aos principais desafios enfrentados pelo governo.

Por fim, o mito da *fronteira sem fim* está ancorado no ideal de que o conhecimento gerado a partir da ciência básica irá resultar, necessariamente, em avanço tecnológico. Ao mesmo tempo em que esse mito assegura a liberdade no processo de pesquisa, constitui a crença da relação linear da ciência básica como geradora (natural) dos processos de inovações e avanços tecnológicos, fundamentais para o desenvolvimento da sociedade.

Conforme materializado em seu Relatório, Bush (1945, p. 17) afirmava que o futuro da nação estava diretamente relacionado ao avanço do conhecimento básico e do progresso tecnológico que, conseqüentemente, resultaria:

Uma nação que depende de outros para o seu novo conhecimento científico básico será lento no seu progresso industrial e fraco em sua posição competitiva no comércio mundial, independentemente da sua habilidade mecânica.

Segundo Barfield (1997), Vannevar Bush acreditava que o processo de inovação tecnológica dar-se-ia como resultado de é uma linha contínua, causa-efeito, uma progressão claramente delineada desde a pesquisa básica, a pesquisa aplicada, a demonstração e, em última etapa, o desenvolvimento de produtos pela indústria em grande escala. A crença no uso *sem fim*, pela indústria, dos conhecimentos gerados pela ciência básica dava o entendimento sobre a não existência de *fronteiras* para o conhecimento. Esse mito materializa não somente o poder do conhecimento, mas também o poder do ator social que o produz, o cientista.

No processo de incorporação do Modelo Linear de Ciência e de seus mitos (SAREWITZ, 1996) pela América Latina existia um cenário em que havia a demanda do setor produtivo por um campo científico e tecnológico que viesse a dar suporte para o desenvolvimento industrial, fator fundamental para que a política de substituição de importações se efetivasse.

A vertente ideológica que deu ancoragem a esses mitos era à ideologia nacionalista dominante no período pós 2ª Guerra Mundial. O desenvolvimento científico e tecnológico e a criação, pelo Estado, de uma estrutura institucionalizada para seus avanços, estava no cerne da compreensão sobre a autonomia científica e tecnológica dos países latino-americanos (DIAS, 2012).

Na América Latina, durante as décadas de 1950 e 1970, as discussões sobre a constituição de uma Política de Ciência e Tecnologia perpassavam pelo debate econômico da adoção de um modelo de substituição de importações. Ressaltamos que a discussão sobre o campo econômico como elemento de forte influência na estrutura de uma Política de Ciência e Tecnologia não ocorreu apenas nos países latino-americanos. O campo econômico sempre manteve relação com o campo científico em todos os países em que este último foi constituído.

No caso específico da América Latina, o campo político-econômico estava fortemente orientado pela CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina. Foi nos anos 1950 que os países latino-americanos começam a constituir um pensamento sobre a relação entre ciência, tecnologia e desenvolvimento social. Para esse autor, a concepção econômica promovida pela CEPAL teria sido a primeira teoria abrangente do desenvolvimento voltada para os países latino-americanos.

Considerando o desenvolvimento industrial como determinante para o avanço no campo econômico, o pensamento cepalino acreditava que a adoção de uma política de industrialização para a substituição das importações era o caminho para a superação da condição de subdesenvolvimento (ALBORNOZ, 1997; GONÇALVES, 2011).

O pensamento do Cepal estabeleceu um novo paradigma quanto ao subdesenvolvimento. Nesse sentido, o subdesenvolvimento no qual os países latino-americanos se encontravam deixou de ser concebido como uma simples condição de atraso, e passou a ser compreendido na relação entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Subdesenvolvimento, então, passou a ser visto como uma posição de subordinação em relação aos países economicamente desenvolvidos. Enquanto relação de poder, a questão do desenvolvimento estava materializada não só para a economia, mas também para as relações sociais e estruturas de poder (ALBORNOZ, 1997; GONÇALVES, 2011).

De acordo com Albornoz (1997), como uma das condições fundantes para a superação do subdesenvolvimento, a América Latina deveria rever as limitações encontradas no campo científico e tecnológico. Nesse processo, como destaca esse autor, o CEPAL passou a dar relevância ao progresso técnico-científico, olhando para a dependência tecnologia e científica estabelecida nos países subdesenvolvidos como um dos determinantes da própria condição de dependência.

Portanto, o desenvolvimento científico e tecnológico passou a ser visto como um processo social, um obstáculo encontrado nas trilhas a serem percorridas em direção à superação da condição de dependência e da mera transferência científica e tecnologia que se deu, historicamente, na relação centro-periferia.

Para Bagattolli (2013), na relação de dependência, o uso de tecnologia externa durante o processo de industrialização dos países latino-americanos foi marcante, fator esse visto como limitador da criação de uma necessidade para a geração de conhecimento científico-tecnológico próprio. Destacamos que, nos países desenvolvidos, essa condição deu-se de maneira invertida, ou seja, o desenvolvimento industrial sempre esteve diretamente relacionado com o avanço científico-tecnológico, com a geração de inovações no processo produtivo.

Com um pensamento tardio, a América Latina passou a se preocupar com a formulação de políticas de ciência e tecnologia anos depois que os países industrializados já tinham a consciência sobre sua importância. Como uma forma de acelerar esse processo, o Estado passou a ser o principal formulador das Políticas Científicas e Tecnológicas, e como núcleo central dessas políticas estava a estreita ligação com os fatores de desenvolvimento.

Como destaca Albornoz (1997), os países da região começaram a criar e instituir o campo da política científica e tecnológica a partir dos anos cinquenta com a criação, pelo estado, de instituições políticas responsáveis pelo planejamento e promoção de ações nesse campo. Para o autor, essas ações, que receberam forte impulso nos anos de 1960, eram, no início, descontínuas e contraditórias. No entanto, com o papel do Estado e a criação de um aparelhamento institucional, passaram a demonstrar continuidade.

Segundo Dagnino (2009), Dagnino e Thomas (1996), e Albornoz (1997), um traço ideológico determinante presente na política científica e tecnológica na América Latina é o modelo baseado no pressuposto de que o desenvolvimento social é um resultado da oferta de conhecimento científico. Diante desse mito, o Estado passou a ser o responsável para a promoção da ciência e tecnologia nos países latino-americanos, tendo um efeito claro da institucionalização da ciência na região.

No caso específico do Brasil, a criação de Aparelhos Ideológicos de Estado, tais como a CAPES e o CNPq em 1950, assim como as ações desenvolvidas no campo científico-tecnológico no período denominado “Brasil-grande-potência” dos militares, materializou-se ações no sentido de promover e institucionalizar a ciência no país. Nesse contexto, segundo Dias (2012) e Dagnino (2009), ocorre a incorporação da concepção linear no campo da ciência por parte

dos formuladores da política científica e tecnológica no Brasil, garantindo a objetivização Modelo Linear de Ciência.

#### 4.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO NO BRASIL

O campo científico no Brasil, a partir da 2<sup>o</sup> Guerra Mundial, motivado por ações de sua comunidade de pesquisa, deu os primeiros passos que impulsionou a institucionalização da Ciência (ESCADA, 2010). Segundo Escada (2010, p. 57), nos anos 1940 o Brasil já possuía “[...] pesquisadores, professores universitários, elites intelectuais, políticos, militares, entre outros segmentos e extratos sociais que se envolviam direta ou indiretamente na consolidação deste processo de institucionalização da ciência”.

As bases para a constituição de um campo científico e sua institucionalização estavam sendo criadas. Para Schwartzman (2002-escada p.57), nesse período já havia órgãos e ações governamentais voltados para o desenvolvimento da ciência, porém essas ações não foram capazes de consolidar uma Política de Ciência e Tecnologia no país.

Uma das ações demonstradas pela comunidade científica que estava se organizando no Brasil foi a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, e do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), em 1949. Para Mendonça (2003), a criação dessas instituições representou o início da acumulação do capital político da comunidade científica, campo este que até então os cientistas não mantinham significativas relações. De acordo com Escada (2010, pg. 63),

A SBPC nasceu, portanto, como uma entidade politicamente forte e atuante. Assumiu a defesa das reivindicações dos cientistas da época, entre as quais as melhorias das condições para o desenvolvimento da pesquisa, o que significava não somente a melhoria da infra-estrutura científica, mas também a garantia da estabilidade do emprego do pesquisador, com regime de dedicação integral e melhores salários.

Em nosso trabalho, quando remetemos o olhar sobre a institucionalização do campo científico no Brasil, optamos por fazer um recorte temporal a partir dos anos de 1950. Esse recorte se justifica, em primeiro momento, pela própria lógica de acontecimentos históricos analisados nesse trabalho, quando

tomamos como referência os eventos ocorridos na da 2ª Guerra Mundial, que fizeram com que a ciência e o cientista passassem a um patamar não apenas científico, mas também político, econômico e ideológico. Para Dias (2012, p. 92),

O estabelecimento de mecanismos formais de suporte estatal a atividades científicas e tecnológicas constituía uma das principais demandas desse ator já no início da década de 1950. Implicitamente, a pressão da comunidade de pesquisa não era apenas pela criação de instituições que pudessem dar suporte a suas atividades, mas pela construção de espaços que garantissem poder político a esse ator.

Outro ponto de ancoragem que dá sustentação para nosso recorte é o fato de que foi apenas nos dos anos de 1950 que o Estado passa a “atuar de forma sistemática no sentido de planejar ações, desenvolver projetos, garantir e alocar recursos e desenhar o marco institucional e legal-regulatório” sobre as políticas científicas (DIAS, 2012, p. 82).

Nas trilhas para compreendermos a atuação sistemática do Estado no sentido de institucionalizar uma Política Científica e Tecnológica no Brasil nos deparamos com dois eventos determinantes para esse processo: a criação da CAPES e do CNPq. Para autores como Dias (2012), Escadas (2010) e Motoyama (2004), foi o reconhecimento pelo Estado do papel do desenvolvimento científico e tecnológico no projeto de desenvolvimento nacional que possibilitou a superação dos obstáculos de crescimento, criando as bases estruturais necessárias para a industrialização do país.

A partir de uma compreensão geral da UNESCO sobre a ciência e o papel do cientista na nova era pós-guerra, a ciência deveria assumir imediatamente uma função de esclarecimento e de promoção do bem-estar. Nos tempos de paz, a ciência, e os cientistas deveriam assumir suas responsabilidades para com a cooperação científica internacional. Com relação ao Brasil, já existia a necessidade de uma maior organização em torno da ciência:

[...] no Brasil impelia a necessidade de criação de um conselho de pesquisas para promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica nos distintos ramos do conhecimento. Foi, logo, neste contexto do pós-guerra que se observou um esforço de união dos cientistas em prol de um conselho de pesquisas no universo brasileiro (VARELA, DOMÍNGUES, COIMBRA, 2013, p. 305).

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), criado em 15 de janeiro de 1951 pela Lei nº 1.310, tendo como referência a agência americana *National Science Foundation* – NSF (ANDRADE, 2001), foi fundamental para a construção da infraestrutura científica e tecnológica que ainda não existia no país. Em seu artigo 1º determina que sua finalidade “é promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio de conhecimento”. Para Varela, Domingues e Coimbra (2013, p. 306), o CNPq foi

Fruto de uma discussão gestada no meio científico [...] e a sua efetiva concretização e organização se deram no âmbito de uma rede de cientistas que se ligaram à ONU e à Unesco, então lugares de encontros e de trocas científicas de todos os países preocupados com a organização cultural e científica. Acrescenta-se que a esse grupo aliaram-se empresários, políticos, militares e outros cientistas, todos empenhados no projeto de desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil. Os ideais políticos desse grupo eram, respectivamente, fazer ciência para melhorar o Brasil e garantir a segurança nacional.

Segundo Mendonça, (2000, p. 143) o objetivo específico do CNPq era:

[...] promover a pesquisa científica e tecnológica nuclear no Brasil, desenvolvia atividades orientadas à promoção da área das chamadas ciências exatas e biológicas, fornecendo bolsas e auxílios para a aquisição de equipamentos para pesquisa, bem como criava e mantinha institutos especializados.

Ocupando lugar de hegemonia no campo científico mundial, os EUA utilizaram de sua condição hegemônica para determinar e influenciar a constituição do campo científico em muitos países. Para Motoyama (2004), o ideal de Ciência norte-americano pode ser ainda mais claramente percebido em países em desenvolvimento, onde o Estado passa a ressignificar sua relação com a Ciência.

As relações históricas já abordadas nesse trabalho entre Brasil e os EUA e, a incorporação do ideal científico norte-americano pelo CNPq foi um fator determinante na estruturação do campo científico brasileiro. Além do campo ideológico, a estrutura administrativa do CNPq também estava baseada na NSF, conforme destaca Dias (2012, p. 89),

Subordinado diretamente à Presidência da República, o Conselho sempre gozou de grande autonomia em termos técnico-científico, financeiros e administrativos, em consonância com a racionalidade da “fronteira sem fim”. Nesse sentido, convém enfatizar que a liberdade conferida aos cientistas, sobretudo no que se refere à escolha dos temas de pesquisa, tem sido uma importante característica do Cnpq (e da política científica e tecnológica brasileira, em geral).

Com a responsabilidade de criar a infraestrutura científica e tecnológica a partir de uma orientação política de Ciência e Tecnologia, o CNPq foi fundamental para superar os obstáculos impostos pela condição periférica brasileira, pois instituiu uma política sistemática de formação intelectual. Dentro de sua política de capacitação, a comunidade acadêmico-científica brasileira teve acesso à formação e capacitação em universidades e instituições de pesquisa em diversas regiões do mundo.

Outro órgão importante criado no ano de 1951 foi a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (ESCADA, 2010; MENDONÇA, 2000). Criada por meio do Decreto nº 29.741/51, inicialmente sob a forma de Campanha, mecanismo político-administrativo muito utilizado na época para solucionar problemas e impulsionar o desenvolvimento de áreas específicas, tinha a responsabilidade de elevar o nível do ensino superior no Brasil, a CAPES tinha como princípio fundante assegurar a existência de pessoal especializado em quantidades e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país.

Para alcançar seu propósito, a CAPES deveria investir na “formação dos quadros universitários, através também da concessão de bolsas no país e no exterior”, (MENDONÇA, 2000. p. 143); no acesso e divulgação da produção científica; na promoção e avaliação de programas *stricto sensu* e; promover a cooperação científica internacional da comunidade acadêmico-científica (DIAS, 2012; MENDONÇA, 2000).

Dentro da perspectiva histórica das relações entre o Brasil e os EUA no campo científico-ideológico, acreditamos ser relevante destacar que no processo de criação da CAPES, com importante papel desempenhado por Anísio Teixeira, teve significativa influência do norte-americano Rudolph Atcon. Mendonça afirma que

[...] o papel desempenhado por esse educador por meio da CAPES foi fundamental no processo de institucionalização da pós-graduação no Brasil e garantiu que a pesquisa científica se desenvolvesse entre nós no interior da universidade, particularmente no âmbito dos programas de pós-graduação (MENDONÇA, 2000, p. 143).

Nesse sentido, podemos identificar a marcante presença de ideais científicos norte-americanos no pensamento que constituiu a Capes. Assim como estava ocorrendo nos EUA, a universidade passava a ser o lugar para a realização da pesquisa científica de natureza básica, fundamentalmente nos cursos de pós-graduação que estavam sendo instituídos.

A criação do CNPq e da CAPES deve ser compreendida no contexto do projeto de modernização das estruturas do Estado brasileiro (DIAS, 2012), processo que estava orientado a partir dos ideais desenvolvimentistas, nas quais os interesses econômicos e políticos eram voltados para o progresso da nação e fortalecimento da Segurança Nacional. Nesse contexto, a ciência era vista como determinante do desenvolvimento, e o Estado passa a investir na criação das estruturas necessárias para o investimento na formação de recursos humanos para a produção de conhecimento científico e tecnológico.

Portanto, a criação do CNPq e da CAPES, no início dos anos 1950, representa o limiar do processo de institucionalização da ciência no país, com a centralização, por parte do Estado, de agente promotor das Políticas Públicas nesse campo. Como princípio fundante, essas instituições tinham o objetivo da implantação de uma base científica nacional autônoma.

#### 4.3.1 O Regime Militar (1964-1985) e o Desenvolvimento de uma base Científica e Tecnológica Nacional (desenvolvimentista).

Durante o período militar, o ideal de desenvolvimento estava fortemente presente na mentalidade tecnoburocrática e na comunidade científica nacional (FAGUNDES, 2009; DIAS, 2012). A política científica e tecnológica estava ligada aos grandes temas estratégicos, “[...] como segurança, soberania e desenvolvimento econômico” (FAGUNDES, 2009, p. 13). Segundo Motoyama (2004, p. 323), no momento em que foi imposto, o regime militar e seus agentes não estavam com olhares voltados às questões relativas à pesquisa e desenvolvimento.

Para esse autor, foi a doutrina desenvolvimentista incorporada pela Escola Superior de Guerra, que buscava a modernização da estrutura produtiva, que orientou o ideal de que o desenvolvimento da nação não seria alcançado sem o desenvolvimento científico e tecnológico.

Schwartzman (2001) destaca em seu texto a influência do pensamento do Cepal nesse cenário. Para o autor, a crença no poder da ciência e da universidade como campos de transformação sociais e econômicos para a América Latina e Brasil estava materializado nos ideais disseminados pelos trabalhos do Cepal. Conforme já destacamos, o Cepal buscava, a partir de uma visão nacionalista, colaborar para o desenvolvimento científico e tecnológico dos países latino-americanos a partir de sua realidade e condição periférica.

Nesse sentido, acreditamos que o mito sobre o qual estava ancorada a política científica e tecnológica do país nesse período remete ao ideal de que a criação e consolidação de uma estrutura científica nacional gerariam, linearmente, o avanço tecnológico. Novamente identificamos o ideal científico norte-americano, materializado no Relatório Bush, na orientação da política científica e tecnológica no país.

Dias (2012, p. 111) afirma que

[...] os fundamentos da racionalidade-desenvolvimentista do regime Militar são, de fato, bastante próximos dos pressupostos básicos do modelo ofertista-linear, o que explica o bem-sucedido casamento entre o projeto dos militares e aquele da comunidade de pesquisa brasileira.

Assim como ocorreu no desenvolvimento científico nos EUA durante a 2<sup>o</sup> Guerra Mundial, o Estado brasileiro passa a ter papel fundante no desenvolvimento das estruturas científicas nacionais, com a criação da CAPES e do CNPq. A constituição das estruturas necessárias para o desenvolvimento da nação passa, então, para a criação de um aparato institucional, os Aparelhos Ideológicos de Estado, responsáveis não somente pela constituição de uma Política de Ciência e Tecnologia, mas, também, pela disseminação ideológica de seus ideais.

Seguindo esse percurso histórico, nos deparamos com a criação do Finep (Financiadora de Estudos e Projetos) , no ano de 1967, pelo Decreto nº 61.056. Para Fagundes (2009, p. 99), o Finep, juntamente com a CAPES e o CNPq,

formavam “o tripé das políticas de ciência e tecnologia”, ou seja, enquanto Aparelhos Ideológicos de Estado, “[...] tinham a necessidade constante de legitimar-se enquanto órgãos ‘pensadores e fazedores de políticas’ científicas e tecnológicas” para o desenvolvimento de seu próprio campo (científico) e para o desenvolvimento do país.

O objetivo fundante da criação da Finep foi o gerenciamento do Fundo de Financiamento de Estudos de Projetos e Programas (Funtec) , criado em 1965, logo após o golpe militar, que tinha como principal função destinar e prover recursos para a criação de projetos e programas voltados para o desenvolvimento econômico (DIAS, 2012). Assim, a Finep surge como uma empresa de natureza pública, estatal, para fomentar as atividades de grande porte realizadas no campo científico e tecnológico (DIAS, 2012; FAGUNDES, 2009; BARROS, 1998).

Para o fomento de projetos e programas científicos e tecnológicos, alinhada, prioritariamente, com a implementação das metas setoriais estabelecidas no plano de ação do governo, a Finep tinha como principal fonte de recursos o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE). Destacamos que, por estar ligada inicialmente ao BNDE e, a órgãos de planejamento do governo, como o Ministério de Planejamento e Coordenação Geral, a Finep estava mais suscetível aos determinantes do campo econômico do que, necessariamente, aos determinantes do campo científico. Como destaca Fagundes (2009) as posições de maior poder dentro da Finep eram ocupadas por economistas, e não por agentes da comunidade científica. Esse desenho nos mostra, claramente, como o campo científico estava subordinado ao campo econômico.

Segundo Dias (2012), por ter sido criada como uma instituição pública e com forte aparato de receita estatal, a Finep conseguiu, mesmo em períodos econômicos instáveis, constituir-se como uma das mais relevantes instituições para o desenvolvimento das políticas científicas e tecnológicas do país. Tanto que, no ano de 1967, quando é lançado o Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED) para os anos de 1968-1970, a Finep, juntamente com o CNPq, tornam-se as principais instituições do Estado gerenciadoras de fundos para o setor científico e tecnológico (BARROS, 1998; DIAS, 2012; FAGUNDES, 2009)

Como uma ação dentro do PED, foi criado, em 1969, o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), por meio do Decreto-Lei nº 719/69. O Fundo surgiu com o objetivo de criar as condições

necessárias para suprir a carência de mecanismos de apoio à pesquisa científica e tecnológica no país por meio do financiamento de programas e projetos voltados para a implantação do Plano Básico de Desenvolvimento Científico Tecnológico – PBDCT. Por sua natureza estratégica para a criação e desenvolvimento das estruturas científico-tecnológica do país, o gerenciamento do FNDCT passou a ser realizado pela Finep, já no ano seguinte.

O FNDCT foi um evento significativo no processo histórico da institucionalização da ciência e da tecnologia no Brasil. A crença no desenvolvimento científico e tecnológico do país levou o Estado, pela primeira vez, a incluir o campo da política científica em seu planejamento global. O PED de 1968-1970, além de idealizar e concretizar a criação do FNDCT, também idealizou a criação de um Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT), somente concretizado em 1973 (BARROS, 1998). Sobre o PED, Fagundes (2009, p. 170) afirma que este significou

[...] o esforço mais explícito, até então, de uma sistematização de esforços concentrados para a institucionalização de uma infraestrutura em pesquisa e desenvolvimento científico e uma clara identificação com a busca de uma relativa autonomia tecnológica para o país.

Para o campo da ciência e tecnologia no Brasil, o PED constituiu-se como um importante marco histórico na medida em que propõe,

[...] pela primeira vez, de forma explícita e sistematizada, uma política científica e tecnológica para o País. Nesse sentido, não se trata mais, como nos planos anteriores, de respostas aos problemas tecnológicos do desenvolvimento brasileiro, implícitas em medidas esparsas ou nas demais diretrizes de política econômica. O PED consagra, em seu documento de síntese, dois capítulos à avaliação do papel do progresso tecnológico no processo de desenvolvimento e à promoção de iniciativas nessa área (GUIMARÃES, FORD, 1975, p. 409).

Se para a institucionalização do campo científico as décadas de 1950 e 1960 revelam ações significativas adotadas pelo Estado, porém, descontinuadas e de caráter pontual, com a aprovação do PED ao final dessa década a ciência passa a ser considerada área integrada às políticas e planejamento do Estado. Nesse sentido, o campo científico e tecnológico passa a ser tratado, dentro das Políticas de Estado, como uma das áreas estratégicas para

se alcançar o desenvolvimento nacional. Acreditamos que esse seja um marco histórico relevante, que só foi possível pelo fato de o Estado estar criando, desde os anos de 1950, um aparato estrutural-ideológico para pensar a Política Científica brasileira.

Com o objetivo de racionalizar as ações do Estado para o campo da ciência, o PED tinha como diretrizes fundantes: a) O CNPq ficaria com a responsabilidade da formulação e execução da política de ciência e tecnologia, juntamente com o Ministério do Planejamento e Coordenação Geral; b) elaboração do PBDCT; c) fortalecer as instituições de pesquisa; d) prover recursos públicos como também incentivar a captação de recursos privados pela comunidade científica; e) incentivar e amparar a formação de pesquisadores; f) reorientação do ensino superior para alcançar uma formação qualificada em ciência e tecnologia; g) coordenar os programas de assistência técnica entre o Brasil e outros países (BARROS, 1998).

A partir do PED, a ciência e o ensino superior tornaram-se parte do planejamento de Estado, campos agora representados como fundamentais, tendo a responsabilidade de desenvolvimento do conhecimento científico nacional, da capacitação de recursos humanos para se alcançar a autonomia científico-tecnológica, criar soluções para os problemas do país e elevar a Ciência e Tecnologia nacional ao patamar dos países desenvolvidos (ESCADA, 2010).

A ciência, uma vez inserida dentro das políticas governamentais, no intervalo temporal existente entre o final do PED (1968-1970) e a criação do I Plano Nacional de Desenvolvimento – PND (1972-1974), o campo científico ocupou um lugar significativo no documento Metas e Bases para a ação do Governo. Dando continuidade à política de ciência e tecnologia presente no PED, o Metas e Bases materializava em seu documento as grandes prioridades nacionais definidas neste período, como a educação, a agricultura e o abastecimento e, a aceleração do desenvolvimento científico e tecnológico capaz de fortalecer a indústria nacional. Os quatro pilares fundantes desse documento eram (BARROS, 1998, p. 96):

- 1) revolução na educação e aceleração do programa de saúde e saneamento;
- 2) revolução na agricultura e abastecimento;
- 3) *aceleração do desenvolvimento científico e tecnológico (grifo nosso)*;
- 4) fortalecimento do poder de competição da indústria nacional.

Como podemos perceber, a terceira meta estabelecida contemplava o campo científico-tecnológico e a ação mais significativa concretizada foi a elaboração do I Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PBDCT (1973-1974), sendo o CNPq a instituição responsável por sua implementação.

O I PBDCT “[...] visava à implantação de projetos integrados de ensino, pesquisa e desenvolvimento industrial assegurando maior eficiência das contribuições do progresso em ciência e tecnologia; a integração pesquisa-empresa” (FAGUNDES 2009, p. 185) como fator determinante para o crescimento e desenvolvimento da indústria nacional, buscava-se o fortalecimento de instituições de pesquisa com o apoio e concentração de recursos públicos, o incentivo à formação de pesquisadores e uma reorientação do ensino universitário e de apoio ao pesquisador.

Ressaltamos que a execução do I PBDCT estava inserida dentro de uma política maior, que era o I PND. Para o campo científico e tecnológico do país, o I PND trazia dois pilares fundantes (GUIMARÃES, FORD, 1975). O primeiro previa o aumento do poder competitivo da indústria nacional e o fortalecimento da infraestrutura tecnológica com a geração própria de novas tecnologias e com a adaptação de tecnologias importadas às condições nacionais.

O segundo estava voltado para uma adequada distribuição de recursos para o campo científico e tecnológico, uma vez que a prioridade eram as áreas com necessidade de alta tecnologia (GUIMARÃES, FORD, 1975; FAGUNDES, 2009; BARROS, 1998; DIAS, 2012).

Nesse sentido, as ações previstas nesse campo para o triênio 1972/1974 estavam voltadas para uma organização e sistematização das ações do Estado (GUIMARÃES, FORD, 1975):

- 1) operar o sistema financeiro de apoio a pesquisa científica e tecnológica a partir das principais instituições públicas;
- 2) promover o desenvolvimento de áreas tecnológicas prioritárias, como energia nuclear, pesquisa espacial e agrícola, indústrias de alta tecnologia;
- 3) fortalecer a infraestrutura tecnológica
- 4) fortalecer capacidade de inovação tecnológica, tanto nas empresas estatais como privadas;

5) intensificar o ritmo de transferência tecnológica, seja das tecnologias importadas ou das nacionais;

6) promover a integração entre a indústria, pesquisa e universidade.

Portanto, essa política pública para a ciência e tecnologia tem seu desdobramento na formulação do I PBDCT referente ao período de 1973-1974. Assim, o I PBDCT “[...] corresponde a um detalhamento das diretrizes de política e das linhas de ação definidas no I PND e apresenta, ao lado de um orçamento de ciência e tecnologia os programas e projetos prioritários” a serem realizados nesse período (GUIMARÃES, FORD, 1975, p. 418).

Notadamente, o I PBDCT reflete a preocupação e o envolvimento cada vez maior do papel do Estado enquanto principal formulador e promotor das ações capazes de impulsionar o desenvolvimento científico e tecnológico nacional através das políticas públicas para o setor. Esse esforço do estado se dava em ações coordenadas e articuladas entre diferentes campos, como o econômico e o político.

O ideal vigente era de que, mesmo havendo conflitos entre os diferentes campos, como o econômico, político e o científico, somente uma ação governamental integrada seria capaz de promover o desenvolvimento da nação e a superação de obstáculos estruturais que o distanciava dos países de primeiro mundo e o colocava na condição periférica.

Tendo como núcleos fundantes, para o campo científico, o PED e o PND-PBDCT, o II PND (1975-1979) e o II PBDCT (1976-1979) são uma extensão das diretrizes político-ideológicas dos planos anteriores. O II PND materializou uma visão de que o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia não era imprescindível ao projeto econômico em curso. No entanto, era visto como fundamental para a diminuição da dependência externa a partir da criação de tecnologias que dessem maior competitividade à indústria nacional (ESCADA, 2010; MOTOYAMA, 2004).

O II PND institui como objetivos básicos a concretização do II e III PBDCT, através do apoio à programas e projetos em diferentes áreas; a execução do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 1975-1979), com a pretensão de formar 16,8 mil mestres e 1,4 mil doutores, com a pós-graduação como lugar para a realização da pesquisa científica e a formação de recursos humanos; a transformação do CNPQ em Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, agora ligado ao Ministério do Planejamento, com a responsabilidade de

coordenar a Política de Ciência e Tecnologia nacional; a ampliação dos programas de cooperação internacional; a aproximação entre o Estado e o setor privado, visando modernizar as estruturas tecnológicas das indústrias (BARROS, 1998).

Nesse sentido, o II PBDCT seguiu as diretrizes gerais de seu antecessor, ordenando como foco primeiro a tecnologia industrial e, em segundo, a formação de recursos humanos e desenvolvimento científico. Como destacam Dias (2012) e Motoyama (2004), há uma mudança qualitativa entre os PBDCT I e II que pode ser observada na consolidação de seu orçamento.

O II PBDCT teve uma dotação orçamentária duas vezes maior do que o I PBDCT. Esse fato reflete a relevância e o espaço cada vez maior que o campo científico ocupava nas estratégias desenvolvimentistas do governo limitar e, também, o fato de esse recurso ser basicamente originado de fontes do setor público federal, o que colaborou com o processo de consolidação do Estado como promotor da Ciência e Tecnologia no Brasil.

O lançamento do III PND e do III PBDCT, que abrangia os anos de 1980-1985, é caracterizado pelo plano político da abertura, em que o governo militar não mais detém a hegemonia autoritária do poder (BARROS, 1998) e a redemocratização ganhava força mediante a falta de legitimidade do governo.

Inserido em um contexto de crises nos campos social, político e econômico, o III PND portava objetivos significativamente distintos dos anteriores, como a crise energética, dívida externa e inflação. Nesse sentido, o desenvolvimento científico e tecnológico perdeu espaço, tanto nos discursos governamentais quanto na pauta político-econômica nacional.

O III PBDCT apresentava uma dimensão estrutural diferente dos anteriores. As ações do governo para esse campo não estavam determinadas no formato de programas, projetos e ações a serem concretizadas. O plano trazia, apenas, as diretrizes políticas orientadoras das ações para os setores público e privado (FAGUNDES, 2009).

Porém, acreditamos ser relevante destacar que, nesse momento, o CNPq já tinha se consolidado como a instituição responsável pela formulação e implementação das Políticas Públicas de Ciência e Tecnologia. Acrescentando a isso, tem o relevante papel desempenhado no gerenciamento dos PBDCTs e as funções de fomento e qualificação de recursos humanos.

É justamente sobre esse último aspecto que se destaca o III PBDCT. Ressaltando a necessidade de elevação do número de profissionais formados para atuar no campo da ciência e tecnologia, assim como promover a capacitação profissional, o CNPQ buscou, através do III PBDCT, consolidar a capacitação científica e uma busca maior pela conquista da autonomia tecnológica.

Para Dias (2012), com o fortalecimento do CNPq houve, conseqüentemente, um ganho de capital científico da comunidade de pesquisa nacional. Nesse sentido, a comunidade científica se institucionaliza como o principal agente social determinante das regras do campo científico brasileiro.

Para Dagnino (2006), foi nos anos 1980 que a história das políticas públicas de ciência e tecnologia apresenta uma ascensão dos cientistas e pesquisadores enquanto agentes políticos, que passam a ocupar as melhores posições dentro dos aparelhos de estado, resultando em uma participação mais efetiva nos processos decisórios da Ciência e Tecnologia.

Sobre o conceito de comunidade de pesquisa, Dagnino (2007) a define como

[...] conjunto que abrange os profissionais que se dedicam ao ensino e à pesquisa em universidades públicas e aqueles que, tendo sido ali iniciados na prática da pesquisa, e socializados na sua cultura institucional, atuam em institutos públicos de pesquisa e, também, em agências dedicadas ao fomento e planejamento da C&T (2007, p. 37).

Ancorado no pensamento de Bourdieu, compreendemos a comunidade de pesquisa como sendo constituída por um conjunto de agentes sociais, que possuem capital político e/ou científico para determinar as regras de um campo ou microcampo científico. Corroboramos com o pensamento de Dagnino (2007<sup>a</sup>) quando afirma que no processo decisório de uma política pública, haverá, sempre, um grupo que será dominante.

Assim como aponta Bourdieu (2011), são as posições ocupadas nas relações de poder entre os atores sociais que influenciarão o processo de tomada de decisão em um determinado campo. Sarewitz (1996) também aponta nesse mesmo sentido, quando argumenta que uma política de ciência e tecnologia é resultado de disputa entre táticas e estratégias defendidas por diferentes atores sociais envolvidos no processo decisório.

Para Dias (2005), Bagatolli (2013), Dagnino (2007), foi justamente a posição hegemônica que a comunidade de pesquisa no Brasil ocupou no campo da política científica e tecnológica que possibilitou, mesmo passando por períodos históricos distintos, que o campo científico se desenvolvesse e se tornasse o principal agente decisório das estruturas desse campo. De acordo com Dias (2005, p. 7),

[...] a importância conferida à comunidade de pesquisa decorre da percepção da sociedade em relação à ciência e à tecnologia (a visão do “senso comum”) decorre, em essência, do fato desse ator social (a comunidade de pesquisa) exercer o controle exclusivo sobre a linguagem e o método científico, inacessíveis à parcela mais ampla da sociedade. Dessa condição surge o controle absoluto da tecnocracia, formada quase que exclusivamente pelos próprios cientistas, sobre as decisões de natureza científica e tecnológica, vista como um desdobramento inevitável de uma sociedade tecnológica complexa.

No entanto, quando pensamos a atuação dos agentes sociais no campo científico brasileiro, dentro do período abordado nesse capítulo, não podemos deixar de ratificar o papel do Estado no processo de formulação das políticas de ciência e tecnologia. A comunidade de pesquisa não está destituída de influências exercidas pelas instituições que compõem os Aparelhos de Estado. Os agentes sociais que jogam nesse campo criam suas estratégias tanto para a manutenção do poder como também as estratégias para mudança das regras do jogo e a determinação de novos *habitus* acadêmico-científicos.

Como destaca Viotti (2008), paralelamente ao pensamento dos economistas e idealizadores das políticas de ciência e tecnologia, orientado por interesses do modelo de desenvolvimento, via substituição de importações, a comunidade científica, fazendo uso dos lugares sociais ocupados, buscou o fortalecimento do campo científico brasileiro com a criação e promoção da uma infraestrutura para o desenvolvimento da pesquisa científica, a criação e o fortalecimento das universidades e instituições de pesquisa, assim como a formação de recursos humanos para a ciência e a tecnologia.

## 5 A USAID COMO ESTRATÉGIA IDEOLÓGICA: O ENSINO SUPERIOR E OS ACORDOS MEC-USAID

Os Acordos firmados entre o MEC e a USAID nos anos de 1960 tiveram como matriz o Acordo de Convênio Cultural entre o Brasil e os Estados Unidos de 17 de outubro de 1950. Este último tinha como finalidade o “[...] **apoio aos institutos culturais já existentes ou que viessem a ser dali em diante criados e que permitia a assistência financeira prestada por particulares ou por organizações, bem como a constituição de escritórios de informação e intercâmbio artístico, podem assim ser classificado**” (1950). Esse convênio apresentava em seu discurso uma pluralidade de ações, abrangendo desde o campo cultural, artístico até os campos educacional, científico e tecnológico.

Os sentidos dessas ações foram produzidos no contexto do redirecionamento da política externa norte-americana deflagrada por Truman, por meio do *Act of International Development*, ou, o Ponto IV, que apresentava uma definição do projeto de segurança externa frente aos países periféricos, direcionando suas ações contra possíveis investidas dos países comunistas, aumentando sua área de influência econômica, política, ideológica e cultural.

Dentro do contexto histórico de acordos firmados, ressaltamos a criação da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico, que foi celebrada em 19 de dezembro de 1950, dois meses após a assinatura do Acordo de Convênio Cultural. O principal termo desse Acordo estabelecia o intercâmbio de conhecimentos técnicos e a cooperação em atividades que contribuíssem com o desenvolvimento equilibrado e coordenado dos recursos econômicos e da capacidade produtiva do Brasil. Aqui é importante ressaltarmos que esse Acordo foi o primeiro de natureza de incentivo cultural externo, objetivando a troca de conhecimentos para possibilitar o desenvolvimento econômico do país. (EAPES, 1969, p. 11).

A primeira reformulação desse Acordo ocorreu em 30 maio de 1953, sendo denominado de Acordo sobre Programas de Serviços Técnicos Especiais e “[...] **estabeleceu o fornecimento pelo Governo americano ao Governo brasileiro de serviços e técnicos especializados em qualquer setor de atividades que se relacione com o desenvolvimento econômico do Brasil, sempre que solicitar e o Governo americano concordar [...]**” (1953).

Podemos perceber o processo de deslocamento de sentido presente nesse Acordo, na medida em que passa de um discurso plural, para uma singularidade, ou seja, assume como campo de abrangência as atividades inerentes ao desenvolvimento econômico brasileiro.

Importante ressaltarmos que, o elemento ideológico que marca a estrutura discursiva no Ponto IV estava voltado, principalmente, para a transferência de assistência técnica, como conhecimentos técnicos, científicos e administrativos e, também, assistência financeira. A mensagem de Truman “proporcionou um grande impacto ideológico, político e econômico no mundo capitalista avançado, e para parte dos países periféricos” (NOGUEIRA, p. 39, 1998).

Ainda para o autor, o Ponto IV somente se concretizou na década de 1950, quando passou a traçar ações práticas para ampliar e modernizar economias já com certa infraestrutura a qual possibilitasse o processo de industrialização, como o Brasil (NOGUEIRA, 1998). Acreditamos ser relevante destacarmos que para a materialização dos ideais presentes no Ponto IV, os EUA criam USAID, no ano de 1961, para ser o Aparelho Ideológico de Estado o responsável pelos acordos bilaterais de apoio técnico e financeiro. Como Agência subordinada diretamente à Casa Branca,

[...] essa Agência Bilateral constituiu-se em todas as condições jurídico-políticas e econômicas para ordenar, regular e materializar parte da retórica da “Aliança para o Progresso”, tendo todas as condições de arbitrar às doações e os empréstimos em favor dos países periféricos e efetivando um novo pacto entre os “países livres”. Desta forma, a USAID conquistou a primazia, nos anos 50 e 60, frente a outros Organismos Internacionais Bilaterais e Multilaterais, ao se impor como o instrumento de interlocução (NOGUEIRA, p. 50, 1998).

A atuação da USAID no Brasil passa a ganhar força com o evento da Carta de Punta Del Este (1961), instrumento que serviu para garantir a materialidade do discurso da USAID, o que levaria a uma mais eficiente difusão dos ideais presentes na Aliança para o Progresso. Assim, a política de ajuda externa implementada pelos EUA foi desenvolvida em três vertentes, econômica, segurança nacional e política incorporadas aos programas bilaterais de assistência financeira e técnica. De maneira geral, podemos dizer que as vertentes estavam orientadas pelas metas: desenvolvimento econômico, segurança nacional e sistemas políticos democráticos e bilaterais.

Acreditamos ser relevante destacar que as vertentes e doutrinas presentes na Aliança para o Progresso e na Carta de Punta Del Este foram fortemente influenciadas pelo pensamento do economista norte-americano W. W. Rostow, em livro publicado em 1958, "*Etapas do Desenvolvimento Econômico – um manifesto não-comunista*". Rostow (1974), ancorado no pensamento liberal, apresenta uma teoria de desenvolvimento em que os países subdesenvolvidos passariam por estágios para poderem alcançar o desenvolvimento, transformando sociedades tradicionais em sociedade modernas, com as transformações de suas economias subdesenvolvidas em economias modernas, industrializadas.

Para tanto, Rostow (1974) defende que essas sociedades deveriam passar a orientar suas práticas cotidianas tomando como referencial uma ordem padrão dividida em cinco etapas e que caberia ao Estado, aos seus governantes e às agências de fomento a responsabilidade por traçar o plano econômico de desenvolvimento.

Falando sobre a doutrina da transformação da sociedade tradicional em moderna, as cinco etapas seriam a sociedade tradicional, as pré-condições para a decolagem, a decolagem, arranco, a marcha para a maturidade e a era do consumo em massa. De maneira geral, podemos dizer que a ideia de sociedade tradicional era associada aos países subdesenvolvidos e que a condição para a superar seria a intromissão de um país desenvolvido, uma potência estrangeira que trabalharia em conjunto com as forças nacionais.

A próxima etapa seria a das pré-condições para a decolagem, com a difusão do ideal de desenvolvimento econômico como condição para a melhoria do bem-estar da população e a melhoria das condições de vida, por meio de setores como agricultura e atração de capital estrangeiro que se configuravam relevantes para setores industrializados e, conseqüentemente, a melhoria da estrutura social e política da sociedade.

Na etapa de decolagem, fazia-se necessária a criação de uma nova elite social, com um pensamento voltado à construção de uma sociedade moderna, industrial. Segundo Rostow (1974, p. 41), essa elite deveria encarar "[...] a modernização como tarefa possível, atendendo a determinado fim que ela julgue ser eticamente bom ou qualquer outra forma vantajosa". Na perspectiva das ações da Aliança para o Progresso no Brasil, a criação de uma elite que estivesse em sintonia

com o pensamento norte-americano sempre esteve presente nos objetivos de suas ações, para que superasse os obstáculos do desenvolvimento e da industrialização.

A etapa da maturidade seria caracterizada pela existência de uma indústria desenvolvida, com capacidade produtiva além da que foi a propulsora no momento da decolagem. Esse novo poder industrial deveria ter a capacidade de gerar as condições para o desenvolvimento sustentado da nação. Por fim, na fase do consumo de massa, a população teria acesso à produção de bens duráveis e aos demais produtos (ROSTOW, 1974).

Na perspectiva da presente tese, a etapa da decolagem proposta por Rostow (1974) porta, notadamente, um dos pilares para a teoria do capital humano, obra de Theodore W. Schultz (1973). Schultz (1973) afirma que as abordagens teóricas do desenvolvimento econômico que surgiram nos EUA após a 2ª Guerra Mundial negligenciaram o papel da educação nesse processo. O autor afirmava que

[...] o pensamento econômico tem negligenciado examinar duas classes de investimentos que são de capital importância nas modernas circunstâncias. São elas o investimento no homem e na pesquisa, tanto no plano privado quanto no plano público (SCHULTZ, 1973, p. 15).

O investimento na educação seria, então, de natureza econômica, pois teria a capacidade produtiva de gerar aumentos qualitativos e quantitativos no processo de produção. Assim, a educação seria um produto e, ao mesmo tempo, um bem de produção, agregando valor à força de trabalho. Na perspectiva da Teoria do Capital Humano, a educação seria uma propriedade individual, um capital que porta o poder de ascensão social.

Nesse cenário, a pesquisa estaria associada aos processos de ensino nos níveis mais elevados e também a um campo próprio de investimento em projetos e setores que o desenvolvimento se considera fundamental. Portanto, os investimentos em educação e pesquisa estavam na base da ideologia do desenvolvimento. Schultz (1973, p. 09) defendia que os investimentos deveriam ocorrer nessas duas frentes, educação e pesquisa:

A linha de força dos meus estudos dirige-se, primordialmente, tornar claros os processos de investimentos e as oportunidades que fornecem os incentivos para que se possa investir no capital humano. Neste livro, considero principalmente a educação formal e a pesquisa organizada.

Arapiraca (1982), em seu Livro *A USAID e a Educação Brasileira: um estudo a partir da abordagem crítica da teoria do capital humano*<sup>7</sup>, aponta a ação da USAID no campo da educação brasileira como fator determinante para a introjeção da ideologia do capital humano nas políticas públicas educacionais. Nesse sentido, a base do campo da doutrina se materializa no capital humano, no campo da educação e formação técnica. Analisando de forma específica as reformulações ocorridas no ensino médio, Arapiraca (1982, p. 111) diz:

A fim de objetivar essa nova mística de ascensão social pela acumulação do capital humano *individual*, como também possibilitar a criação de um número suficiente de indivíduos treináveis, sempre além das condições de absorção do mercado de trabalho, já internalizados, então dos valores do capital e da competição, vários acordos para financiamento da modernização do aparelho escolar foram assinados entre o MEC e a USAID, dentro desse novo espírito da ajuda inspirado na diplomacia da boa vizinhança.

Uma vez exposta essa argumentação, compreendemos de maneira radical a inserção da USAID no Brasil, e seu ideal que tomava os EUA como modelo de desenvolvimento, assim como suas estruturas, e o subdesenvolvimento em que o Brasil se encontrava era uma condição a ser trabalhada para que as etapas de desenvolvimento fossem cumpridas.

Foi nesse contexto ideológico que a USAID passou a estabelecer vínculos com diversos setores do Estado brasileiro. Ianni (1976, p. 55) destaca que os Acordos firmados entre Brasil e USAID deram-se como escolha de uma classe dominante, “[...] em nome do desenvolvimento nacional. Por meio dessa opção, a vida e a cultura nacionais são subordinadas à dinâmica do capitalismo internacional”.

Com os ideais do Ponto IV, Aliança para o Progresso e da Carta de Punta Del Este servindo de base para a atuação da USAID, esta pode ser considerada o mais influente organismo internacional que atuou na América Latina e no Brasil até os anos de 1970<sup>8</sup>. Como destaca GAIO (2008, p. 65), a USAID

---

<sup>7</sup> Mesmo tratando apenas das reformas voltadas para a modernização do sistema de educação média no Brasil, o trabalho de Arapiraca (1982) colabora com nossa tese na medida que defende os Acordos MEC-USAID como determinantes ideológicos para o campo educacional no Brasil e defende a educação como um dos Aparelhos Ideológicos de Estado.

<sup>8</sup> Apesar da USAID passar a concentrar os recursos e assistência internacional à América Latina, ela também atuou e ainda atua em distintas partes do mundo, porém, com princípios orientadores diferentes. Assim, cabe ressaltar a relevância do Ponto IV, Carta de Punta Del Este e da Aliança

[...] foi, possivelmente, o principal instrumento de atuação do Departamento de Estado norte-americano no Brasil. Os seus membros se infiltraram em todas as áreas da administração federal, estadual e municipal [...]. No Brasil, a coordenação geral da USAID atuava em colaboração íntima com a embaixada dos Estados Unidos e a Administração Adjunta para a América Latina.

Mesmo a cooperação técnica constituída entre Brasil e os EUA já estando presente na relação histórica entre as nações, a década de 1950 foi preponderante para a estruturação, pelo Estado brasileiro, de organismos responsáveis pelas ações bilaterais. O Brasil começa a desenvolver uma estrutura institucional ligada a seus Aparelhos Ideológicos de Estado para a implementação das ações que surgiam no âmbito da cooperação técnica internacional.

Especificamente para os campos da educação, saúde, administração, agricultura e assuntos gerais, o governo brasileiro criou, em 1959, o Escritório Técnico de Coordenação de Projetos e Ajustes Administrativos do Ponto IV. Porém, foi no ano de 1965, com a criação do Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (CONTAP), junto ao Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica, que os recursos advindos dos Acordos vinculados ao Programa Aliança para o Progresso passam a receber maior atenção.

Arapiraca (1982) afirma que os países hegemônicos buscam legitimar-se sobre os países subdesenvolvidos, acenando com compromisso e estabelecendo medidas, como esquemas de ajuda e cooperação que, na verdade, configuram uma política que dissimula uma forma de controle e manipulação do campo econômico, criando uma esfera de dependência circular. Assim,

[...] a política de ajuda, tão ostensivamente desenvolvida na modernidade, outra coisa não é senão o estabelecimento da lógica do círculo: ajudam-se os países desenvolvidos para que estes ajudem os países hegemônicos a continuarem sempre a acumular as expensas da exploração dos recursos daqueles (ARAPIRACA, 1982, p. 74).

Para Cunha (1988), a influência no pensamento norte-americano nas tentativas de reformas do sistema de ensino superior brasileiro começou nos anos finais da década de 1940. Porém, com o estreitamento das relações político-

ideológicas entre Brasil e EUA acentuando-se nas décadas de 1950 e 1960, os EUA passaram a exercer um papel determinante na formulação e implementação de políticas em diversos setores da sociedade. O autor afirma que:

Depois de 1964, não só essas agências desenvolveram programas maiores e articulados para o ensino superior, como, também, o Ministério da Educação não tardou a contratar norte-americanos para que dissessem como organizar nossas universidades e convocá-los para assistirem o governo brasileiro no planejamento desse grau de ensino (CUNHA, 1988, p. 167).

No campo do ensino superior, de forma efetiva, os planos de ação da USAID para o Brasil começaram a ganhar contornos no ano de 1964. No discurso presente no relatório *University of Houston and University Modernization in Brazil*, elaborado pelo *Center for Study of Higher Education in Latin América (1971a)*, em agosto de 1964, o Dr. Frank Tiller, coordenador da AID na Universidade de Houston junto ao programa de engenharia no Brasil, mantém extenso diálogo com o Sr. Rossen Caldwell, membro da AID e um dos membros do Conselho para o Ensino Superior nos EUA.

Frank Tiller produz o seguinte discurso: “[...] **Na crença de que o Brasil estava pronto para a reforma após a revolução de março [...] solicitou que um programa de reforma universitária e modernizações fossem iniciados o mais rapidamente possível. Ele sugeriu que a modernização administrativa estrutural era mais essencial para o Brasil do que até mesmo a pós-graduação. Sr. Caldwell destinou alguns pequenos fundos no âmbito do programa de engenharia para reforma universitária [...]” (USA, 1971a – tradução nossa).**

Como encaminhamento, foi estabelecido que deveriam ser realizadas duas ações; “[...] **a) um programa de consultoria de gestão na PUC-Rio; b) um seminário de duas semanas sobre os elementos básicos da reforma universitária deveria ser realizado na Universidade de Houston, com a participação de reitores da Universidade do Brasil, Universidade do Estado da Guanabara, PUC-Rio professores e representantes do Ministério da Educação e Cultura [...]” (USA, 1971a - tradução nossa).**

A ação relativa ao programa de consultoria de gestão não foi realizada; no entanto, o seminário foi realizado em Houston em julho de 1965, e marca o início oficial do programa da AID e da Universidade de Houston na reforma

universitária brasileira. O seminário contou com a participação dos reitores da Universidade do Brasil, Universidade do Estado da Guanabara e PUC-Rio. Também teve a presença do Prof. Raymundo Moniz de Aragão, diretor do ensino superior e mais tarde ministro da educação. O segundo seminário foi realizado no Conselho de Reitores da Universidade Brasileira – CRUB, em janeiro de 1967, para um grupo de mais de 25 reitores. Os terceiro, quarto e quinto seminários foram realizados, respectivamente, em Salvador (março de 1967), Natal (junho de 1967) e Belém (agosto de 1967).

De acordo com o discurso, o primeiro seminário foi fundamental para dar início às ações e à participação dos USA na reforma universitária brasileira<sup>9</sup>: **“Vários resultados interessantes vieram desde o primeiro seminário. Liderada pelo Professor Moniz de Aragão, os brasileiros tiveram a oportunidade de passar algum tempo discutindo medidas necessárias para a reforma universitária no Brasil. A importância da reforma estrutural, modernização administrativa, e a necessidade de formação de pós-graduação foram alguns dos temas discutidos. Quando o professor Muniz de Aragão se tornou Ministro da Educação, ele foi responsável pela introdução das novas leis da reforma [...]”** (USA, 1971a - tradução nossa).

O discurso aponta uma rigidez e desorganização estrutural da universidade brasileira, colocando-a em dissonância com as exigências da sociedade brasileira e seu processo de modernização. O discurso de natureza crítica, presente nos documentos, denota claramente uma visão negativa de todo o sistema de ensino superior brasileiro.

Dentre os elementos presentes no discurso acima, destacamos dois elementos ideológicos fundantes: ideal de modernização administrativa - estrutural e o campo da pós-graduação. Sobre o processo de modernização, de um modo geral, influenciado pelo pensamento norte-americano, Fernandes (1975, p. 23) aponta que este

[...] parece como uma rendição total e incondicional, propagando-se por todos os níveis da economia, da segurança e da política nacionais, de educação e da cultura, da comunicação de massa e da opinião pública, e das aspirações ideais com relação ao futuro e ao estilo de vida desejável.

---

<sup>9</sup> Nosso objetivo nesse momento do texto não é discutir e analisar a Reforma Universitária, apenas mostrar que ela aparece como fator determinante, principalmente por parte dos EUA, para a cooperação técnica com o Brasil no campo do ensino superior.

Ainda para o autor, em um contexto pós 2ª Guerra Mundial, o ideal de modernização estava ancorado em uma corrente que defendia a segurança das nações parceiras, da ordem e da estabilidade política (capitalista). Segundo Fernandes (1975, p. 24), “[...] essa concepção implica, na prática, a incorporação desses países ao espaço econômico e sociocultural dos Estados Unidos, por meios organizados institucionalmente”.

Podemos perceber nos discursos analisados uma singularidade na totalidade dos documentos. O enunciado presente nesses discursos é de natureza técnica. Seu enunciado, sua existência material desempenha um papel fundamental em sua constituição, sendo que o “[...] enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data” (FOUCAULT, 2007, p. 116).

Essa identidade (o discurso técnico) determina e é determinada pela sua materialidade, e se liga a uma ordem institucional. Nesse sentido, mesmo concreta, nunca é absoluta, pois deve ser situada na relação que ocupa com outros enunciados. Para Foucault (2007), uma das características do enunciado, além da singularidade, é a repetição. É um evento, um acontecimento discursivo que é produto de uma prática, e, mesmo quando se repete, pode tratar de outro acontecimento que ele introduz, ele inicia.

A natureza técnica constituinte do enunciado discursivo é o átomo que porta os elementos ideológicos, que se apresentam, de forma específica, marcados pela hegemonia da classe dominante, e como tal, buscam sua propagação e incorporação. Sobre esse aspecto, trazemos o pensamento de Johan Galtung, presente no texto de Horowitz (1969), quando afirma que o colonialismo científico presente nos Acordos MEC-USAID foi materializado em ações como: a) os EUA reivindicaram acesso a todos os dados socioculturais do Brasil; b) esses dados foram levados aos EUA e, especificamente no campo da educação, foram investigados e devolvidos após análise; c) educadores brasileiros receberam bolsas e foram enviados como bolsistas e estagiários aos EUA e “[...] reexportados como burocratas da pesquisa, que foram aprender educação no país mais rico, para reproduzir no país mais pobre” (GAIO, 2008, p. 74).

Em seu texto, Horowitz (1969) denuncia a intervenção estadunidense nas universidades da América Latina. Essas intervenções deram-se de forma constantes e intensa com as ações de fundações norte-americanas vinculadas às corporações, como Ford, Rockefeller entre outras, confirma o ideal de

que a universidade estava situada no centro dos embates da Guerra Fria. Para o autor, esse fato ficou evidente e foi sistematizado nos ideais da Aliança para o Progresso e nas ações educacionais organizadas a partir da USAID.

O poder da técnica presente e constituinte dos enunciados discursivos remete à lógica fundante da razão instrumental. Para Chauí (1984, p. 283), “[...] na medida em que a razão se torna instrumental, a ciência vai deixando de ser uma forma de acesso aos conhecimentos verdadeiros para tornar-se um instrumento de dominação, poder e exploração”. Assim, o poder do discurso técnico-científico está presente nos discursos como o elemento estruturante das políticas e ações que eles enunciam. O ideal de neutralidade presente no discurso técnico-científico trabalha, justamente, para esconder os elementos ideológicos, não revelando, assim, os interesses daqueles que têm o poder e o controle de sua produção.

Nessa linha, Fávero (1991, p. 17) aponta que

[...] a dissimulação das contradições essenciais da sociedade capitalista é feita através da imposição de ideias que afirmam a existência de um saber universal, neutro, absoluto e verdadeiro – a Ciência e que o poder é daqueles que sabem mais – *mito da competência*.

Diante do exposto, acreditamos que foi nesse contexto que os Acordos MEC-USAID foram estruturados. De acordo com Gaio (2008, p. 85),

Na década de 60, principalmente com a presença dos técnicos da USAID na formulação das políticas públicas brasileiras, os organismos internacionais intensificaram suas ações, no sentido de pensar, estruturar, divulgar e depois financiar os principais projetos de desenvolvimento educacional. A partir de conjuntos de proposições pragmáticas, desenvolveram elementos teóricos através dos quais forneciam aos governos uma série de parâmetros de políticas educacionais. Elementos estes que continham em sua essência o propósito modernizador, incorporando questões como o desenvolvimento econômico e tecnológico dos países periféricos aos padrões dos países centrais.

Assim, a USAID promulgava sua concepção de educação como o fator responsável pelo desenvolvimento econômico de um país, colocando-se como financiador e promotor de ações para o desenvolvimento de um corpo técnico de atores sociais responsáveis por esse desenvolvimento. Em um discurso de denúncia, Goertzel (1967, p. 39) afirma que

[...] o plano que a USAID tem para o Brasil é remodelar universidades de acordo com os planejadores pensam ser a melhor parte do sistema universitário americano – basicamente incrementar a Educação Técnica. O autor também critica o “aligeirado” modo pelo qual o plano deve ser implementado, em total desprezo às dificuldades sociais e políticas inerentes a qualquer mudança de grande alcance na vida da sociedade, situação grandemente reveladora do momento político autoritário da época.

No *Commentary: AID University Program in Brazil*, encontramos uma produção discursiva que remete ao poder que a universidade tinha assumido a partir da ressignificação enquanto campo de produção de conhecimento, após a 2ª Guerra Mundial: “[...] **um pequeno grupo de universidades exerce substancial influencia na vida da nação, e as falhas da universidade refletem na liderança política e nos negócios da nação** [...]” (1964 – tradução nossa).

Identificamos, também, o sentido da relação bilateral dos acordos, que os EUA, através da USAID, possibilitariam para o campo do ensino superior: “[...] **lidar com certos princípios fundamentais que envolvem as universidades brasileiras e latino-americanas. Algumas sugestões serão feitas com o reconhecimento de que é necessária uma análise muito mais completa e detalhada para o desenvolvimento de um programa**”. (1964 - tradução nossa).

Os EUA buscavam, como uma de suas estratégias de aproximação, apresentar um discurso de que primeiramente seria necessário um mergulho na realidade para depois “sugerir” os possíveis encaminhamentos. Essa estratégia, enquanto prática discursiva e que se materializava na prática cotidiana dos avaliadores norte-americanos era fundamental para compreender a realidade, os problemas sociais enfrentados e “mostrar” caminhos para a solução desses problemas. Os EUA buscavam na própria realidade os argumentos e discursos para sua inserção ideológica.

Um desses aspectos, abordado por Cunha (1988), seria o discurso da USAID em eleger o ensino superior como o responsável pela formulação (necessária) de uma nova elite nacional. O autor afirma que

[...] para que o Brasil permanecesse uma “sociedade livre” e um “amigo próximo” dos EUA estava o ensino superior, pois o que os brasileiros pensariam nas gerações vindouras dependeria dos professores universitários que forma os dirigentes do país e os próprios mestres (CUNHA, 1988 p. 170).

Pensando em como os EUA poderiam dar assistência à universidade brasileira, quatro ações principais são apresentadas: “[...] **1 - Fortalecimento da Educação em Engenharia na América Latina; 2 - Inter-relação do número de alunos e professores em relação ao orçamento total; 3 – Relação de documentos para credenciamento e auto-avaliação; 4 - Programa de Conferência sobre Administração Universitária [...]**” (1964 - tradução nossa).

Considerando nossas análises das ações da USAID no Brasil para o campo do ensino superior, reformar a universidade seria fundamental, na medida em que se constituía o lugar para a formação e qualificação de técnicos e, também, enquadrar a universidade nos novos princípios econômicos, políticos e ideológicos estabelecidos na nova ordem nacional e internacional.

Como podemos observar nos discursos abaixo, a universidade era colocada como o lugar responsável pelo desenvolvimento de uma nação: “[...] **em uma última análise, a maioria dos problemas que envolvem programas de desenvolvimento seguem um caminho que leva a universidade como o coração que bombeia vitalidade dentro das artérias do país [...]**” (1964 - tradução nossa), e, seguindo essa enunciação, apresentamos outro discurso que diz: “[...] **A melhoria das universidades reflete rapidamente nos graduados e, durante um longo período de tempo, influencia as próprias fundações da nação [...] sintomas de males econômicos aparecem na forma de escassez de água e energia, custos elevados, agricultura ineficiente, e uma infinidade de restrições. Tentativas de tratar os sintomas sem anexar a doença crônica oferecem pouca esperança para a cura permanente[...]” (1964 - tradução nossa).**

Identificamos nesse discurso o sentido que a universidade pode cumprir na sociedade. Assim, um país com um forte sistema de ensino superior (saudável) poderá conseguir seguir e proporcionar seu desenvolvimento. No entanto, a metáfora utilizada nos discursos remete a Universidade a um estado de doença, materializando-a como um corpo físico, biológico, orgânico.

Além do sentido trabalhado, podemos compreender como estava sendo tecida a leitura da realidade pelos norte-americanos. Desta forma, Romanelli (2001) afirma que uma das estratégias para a atuação da USAID no Brasil foi valer-se de certos elementos da realidade brasileira que pudessem ser solucionados a partir do uso do instrumento ideológico de acordo de cooperação técnica, como o

campo da educação. A autora afirma que “[...] o aspecto mais relevante desses acordos consiste no fato de todos eles se valerem da crise existente no sistema educacional como pretexto para “justificar a necessidade de cooperação” (ROMANELLI, 2001, p. 209).

Dentro dessa perspectiva caótica e doente em que estava sendo significada, ela era assim definida: “[...] **Basicamente, a universidade brasileira é em geral um sistema rígido dentro do qual há pouca coesão com cada parte operacional, mais ou menos independente um dos outros, quer se trate de escolas dentro de uma universidade ou professores que ocupam as cadeiras dentro das escolas. A universidade permanece em um caos administrativo perpétuo sem planejamento ou controle de seus recursos adequados [...]” (1964 - tradução nossa).**

Nesse sentido, a USAID, ao criar o discurso de desestruturação/desqualificação, coloca-se como instituição responsável pela promoção das reformas: “[...] **Se muitos problemas políticos e econômicos de fato dependerão do desenvolvimento de um adequado sistema de ensino superior, então logicamente uma parte do programa da AID pode ser destinado a geração de universidades mais eficientes [...]**” (1964 - tradução nossa).

Sobre os assuntos/enfoques que a AID poderia colaborar junto ao ensino superior brasileiro estão: “[...] **1 – Modernização do Currículo; 2 – Professores, qualificação, atitudes, efetividade, técnicas de ensino; 3 – Finanças, necessidade precisa para a utilização eficiente dos recursos disponíveis; 4 – Utilização eficiente das instalações físicas; 5 - Planos e progresso em direção aos objetivos; 6 – Qualidade e realizações da pós-graduação; 7 - Matrículas, estatísticas, em projeções futuras gerais [...]**” (1964 - tradução nossa).

Um relevante sentido presente nos discursos, tomando a universidade como ponto de ancoragem, é a lógica da proximidade histórica entre os dois países, já presentes no campo da economia, da cultura e outros setores. Nesses discursos, as diferenças existentes tendem a ser diminuídas. A aproximação histórica e estrutural da universidade norte-americana com a universidade brasileira busca criar uma incorporação ideológica não apenas da necessidade dos Acordos realizados, mas que a própria universidade americana passa a ser vista como um modelo a ser seguido e alcançado.

Esse discurso que ressalta as semelhanças também tem o sentido de silenciar as diferenças e os antagonismos que poderiam ser até mesmo uma ameaça à existência das relações bilaterais nesse campo, como podemos em discurso presente em O Papel da Assistência Técnica fornecida através de uma Universidade no tocante à Reforma Administrativa do Ensino Superior: “[...] **há mais paralelos importantes na história e desenvolvimento da educação superior dos EE.UU. e na história e futuro do desenvolvimento do ensino superior brasileiro do que há entre o Brasil e qualquer outro país. Por esta razão, nesta ocasião da história, há grande presteza para buscar e tirar proveito do intercâmbio cultural e educacional com os EE.UU. no campo do ensino superior[...]**” (1970).

Ao tomarmos o discurso em seu caráter material, carregados de sentidos e uma prática social construída historicamente, que possui e atribui identidade a sujeitos, objetos e instituições, atravessado por relações de poder, podemos identificar uma tentativa, no campo da discursividade, ao silenciar as diferenças, acaba impondo, dentro de uma relação de poder, uma hegemonia ideológica. Sobre o conceito de hegemonia, Gramsci dizia que a hegemonia não era alcançada a partir de um acordo, mas de um processo de assimilação, em que as classes que buscavam a hegemonia deveriam aceitar a luta pela liderança hegemônica (GRAMSCI, 1978).

Especificamente para o campo da educação, Cunha (1988, p. 167), ao analisar a atuação da USAID no Brasil, aponta que o Ministério da Educação “não tardou a contratar norte-americanos para que dissessem como organizar nossas universidades, e convocá-los para assistirem o governo brasileiro no planejamento desse grau de ensino”. Desse modo, a USAID passou a exercer seu capital político e ideológico diretamente no interior do Aparelho de Estado responsável por determinar as diretrizes educacionais do Brasil.

Conforme data presente nos dados analisados, o primeiro Acordo entre o MEC e a USAID voltado para o ensino superior foi assinado em 30 de junho de 1966<sup>10</sup>. No entanto, no trabalho de autoria de Georges F. M. Pinto, *Caracterização do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras como poder Intermediário*, publicado na edição de número 07 da revista Estudos e Debates (1983), e também no aditivo do mesmo Acordo, assinado em 09/05/1967, o primeiro

---

<sup>10</sup> Essa data também pode ser constatada no trabalho de Márcio Moreira Alves, em seu livro *Beabá dos MEC/USAID*, publicado em 1968.

Acordo foi firmado em 23 de junho de 1965<sup>11</sup>, entre a USAID, o Ministério da Educação e o representante do Brasil para a Cooperação Técnica (Ponto IV).

A proposta materializada neste Acordo tinha como finalidade criar uma estrutura para a expansão e melhoria do sistema de ensino superior brasileiro. Para tanto, elencava as seguintes finalidades “[...] **1. Elaboração de uma série inicial de planos executáveis para a ampliação e reestruturação do sistema nacional de ensino superior**, abrangendo os próximos cinco anos; **2. Criação de um mecanismo eficiente para desenvolver planos a curto e longo prazo**, e **3. Criação de um quadro de técnicos em planejamento educacional, brasileiros, cujo treinamento e experiência os capacite a levar avante esse planejamento em bases contínuas e progressivamente mais adiantadas [...]**” (1965).

Esse Acordo também previu a criação de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior – EPES com a participação de cinco educadores brasileiros e cinco assessores permanentes norte-americanos de alto nível, com o objetivo de traçar uma avaliação do atual sistema de ensino superior brasileiro e elaborar um plano real com as devidas sugestões de reformas necessárias.

Assim, após três meses firmado o Acordo ocorreu o primeiro aditivo, em 22/09/1965, pois não ficou especificado quem teria a responsabilidade de indicar e aprovar os nomes dos cinco educadores brasileiros. Esse aditivo teve o objetivo de centralizar a escolha dos educadores brasileiros junto ao Conselho Federal de Educação e a EPES, e os que os cinco educadores brasileiros previstos no Acordo teriam seus nomes submetidos à ratificação do Conselho Federal de Educação, ao qual seriam também submetidos os planos e recomendações apresentadas pela Equipe de Planejamento de Ensino Superior –EPES (PINTO, 1983).

Com o capital político que acumulava e o poder nas relações bilaterais, em 09 maio do ano de 1967 foi firmada, tendo como base o Acordo anterior (de 30 de junho de 1966), uma nova reformulação que o ampliava e o substituía: “[...] **Convênio de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, de 9 de maio de 1967, assinado pelo Ministro Dutra, pelo Diretor da USAID no Brasil, Stuart Van Dyke, pelo CEF, Antonio Ferreira de Almeida Jr., e pelo representante do Brasil junto ao Ponto IV, Prof. Joaquim Faria Góis Filho [...]**”.e dava poderes ao MEC para “[...] **delegar ao DESU atribuição para executar o**

---

<sup>11</sup> No texto de Cunha (1988), também aparece a data de 23 de junho de 1965 como sendo a do primeiro Acordo.

**Convênio; designava, também, ‘pelo menos quatro educadores brasileiros de alto nível para constituírem o grupo permanente de planejamento junto ao DESU [...]’ (BRASIL, 1967a).**

Esse discurso apresenta como seriam materializadas as ações que viriam a se concretizar com a expansão e a melhoria do ensino superior brasileiro: **“[...] 1. Consultoria Técnica a ser proporcionada a instituições determinadas de âmbito mais amplo e que estejam preparadas para iniciar programas específicos de reforma administrativa; 2. Série de seminários a fim de estimular outras instituições interessadas a considerar a execução de programas semelhantes; e 3. Cursos de curta duração nos Estados Unidos para treinamento e especialização de pessoal brasileiro necessário à avaliação, adaptação e instituição de novos processos e técnicos administrativos essenciais [...]” (1967a).**

O documento que tornou público o Acordo MEC-USAID, divulgado pelo Ministério da Educação, intitulou-o como “Convênio de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior”, procurou garantir um papel mais relevante à participação dos educadores. Isso não significou, de fato, que essa iniciativa fosse concretizada.

É muito complexa a análise e o real impacto dos Acordos na estruturação da universidade brasileira. Por mais elementos concretos que possam ter deixado, os conteúdos do campo ideológico permitem uma penetração e inculcação de práticas difícil de avaliar. Como podemos observar no discurso que remete as raízes do convênio, identificamos uma relação hegemônica político-ideológica estabelecida pelos EUA: **“[...] De acordo com a Política Nacional de Educação e os compromissos assumidos na Carta de Punta del Este pelo Governo Brasileiro, como um dos Membros da Aliança para o Progresso, o Ministério pretende aproveitar a experiência dos outros países para realizar planejamentos a curto e a longo prazo do sistema de ensino superior, bem como aumentar a eficiência dos seus métodos de trabalho e de seus diversos programas coordenados, a fim de atender às necessidades educacionais presentes e futuras do Brasil nesse setor [...] Levando em conta essa política e aqueles objetivos, o Ministério, através da Diretoria, resolve obter, por intermédio da USAID/Brasil, assessoria de instituição educacional de alto nível para atingir os objetivos dessa iniciativa brasileira”.** (1966a).

O alcance do Acordo pretendia abranger, até o ano de 1970, um percentual de 25% de universidades, com a materialização de reformas administrativas, estruturais e curriculares e que, ao início da década de 1970, outros 25% já apresentassem as condições necessárias para receber e iniciar as reformas. Os demais 50%, ao observarem as mudanças ocorridas no campo do ensino superior, seriam auxiliadas pelas universidades que já haviam passado pelo processo e que se tornariam referência nacional.

De acordo com Romanelli (2001), os “[..] Acordos MEC-USAID lançaram as bases da organização do nosso sistema educacional e um fato relevante foi que os EUA se valerem da crise existente no sistema educacional como pretexto para justificar a necessidade de cooperação (ROMANELLI, 1986, p. 209).

Compartilhamos dessa análise da autora, visto que, seja no próprio discurso presente nos Acordos ou demais documentos analisados, há sempre enunciado que anuncia um sentido de desestruturação do sistema educacional brasileiro, no caso específico, o ensino superior.

O Acordo, de 30 de junho de 1966 traz, em sua parte I, um discurso sobre a Situação Atual do sistema de ensino superior no Brasil. O discurso é composto por um total de 12 itens que buscam, muito além de uma visão crítica sobre a realidade, materializar a visão de desestruturação/desconstrução do sistema de ensino superior brasileiro já apresentada pelos norte-americanos. Assim identificamos já a presença de uma interdiscursividade, da incorporação de uma estrutura enunciativa: “[...] **a) o baixo índice de matrículas; b) o baixo rendimento dos estudantes; c) requisitos rigorosos de admissão; d) currículo pouco flexível; e) ausência de um sistema de testes e orientação para os estudantes; f) docentes e discentes trabalhando em tempo parcial; g) insuficiência de espaços e equipamentos; h) livros e matérias de consultas limitados; i) concentração de alunos em cursos que não correspondem à demanda da mão-de-obra nacional; j) estrutura obsoleta de organização e processos administrativos ineficientes; l) ausência de planejamento global que norteie a futura expansão e o aperfeiçoamento interno do sistema de ensino superior no Brasil**”. (1966a).

Já o Acordo em 1967, traz na parte I, *Situação Atual*, uma construção discursiva que remete ao processo de desenvolvimento em que o Brasil estava passando, colocando a universidade e sua expansão até aquele momento

com um dos resultados desse processo: **“O número de universidades oficializadas no Brasil aumentou de 3 para 37 desde 1944. Este aumento, consequência do desenvolvimento social e econômico brasileiro realizou-se de maneira rápida que não houve tempo suficiente para cuidar-se dos problemas de administração universitária”** (1967a).

Podemos identificar nos enunciados dos discursos presentes nos dois documentos que os problemas elencados e o sentido de crise no sistema de ensino superior consistiria no elemento central de justificação para uma intervenção do Estado para reestruturação da universidade. Em complemento, para tal objetivo, a ajuda externa bilateral concretizada com os EUA nesse período far-se-ia fundamental.

Segundo Romanelli (2001) a crise era utilizada como uma estratégia/justificativa da necessidade da intervenção, a partir Acordo MEC-USAID, mas não passava de um pretexto para assegurar à política externa uma clara oportunidade para propor (impor) uma organização do ensino capaz de antecipar-se refletindo a fase posterior do desenvolvimento econômico. Acreditamos que essa relação ideológica de dependência externa expressa nesse acontecimento deu-se a partir da relação estabelecida entre os EUA e a América Latina nos campos da ciência, tecnologia e ensino superior, após a 2ª Guerra Mundial.

O processo de (re)estruturação do ensino superior estava ancorado no sentido de modernização estrutural do Brasil. Pela influência da assistência técnica dada pela USAID, havia a necessidade de se adotarem, em definitivo, medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que se intensificava no Brasil.

Outro autor que se posiciona nesse sentido é Fernandes, quando afirma que o objetivo dos acordos

[...] não era promover uma transferência de dinamismos culturais autônomos. Era o de gerar uma teia de dependências e de instrumentalidades, pela qual o talento jovem e a rede do ensino superior seriam submetidos aos dinamismos do sistema capitalista mundial de poder, particularmente em termos das exigências mais nítidas e avançadas da superpotência (FERNANDES, 1989, p. 141).

O discurso de modernização presente nos Acordos buscava da legitimidade às ações bilaterais instituídas entre o Brasil e os EUA, num sentido de

cooperação em que as relações estabelecidas com o país desenvolvido (EUA) e seu modelo estrutural trariam mudanças significativas na estrutura do sistema educacional do país subdesenvolvido (Brasil).

Para Arapiraca (1982, p. 74), “[...] os países hegemônicos [...] procuram alinhar os países subdesenvolvidos na periferia do seu sistema internacional, acenando com compromissos a partir de esquemas de ajuda de cooperação”. Nesse sentido, a educação e o ensino superior foram determinados como Aparelhos Ideológicos de Estado, responsáveis pelo controle social, político e ideológico, tanto por parte do governo norte-americano como do governo brasileiro, materializando o processo de dominação e controle.

Sobre a modernização no campo educacional, Fazenda (1984, p. 56) afirma que

Essa onda de modernização, como não podia deixar de acontecer, assolou sobremaneira a esfera educacional, alicerçando-se nos compromissos assumidos na Carta Punta del Este, sendo uma das causas responsáveis pela assinatura de uma série de acordos entre o MEC e a Agency for International Development - AID (voltada para a assistência técnica e cooperação financeira e organização do sistema educacional brasileiro) -, os Acordos MEC-USAID.

Portanto, o discurso de modernização estrutural da universidade estava ancorada no ideal de progresso do país e de criação de novas estruturas para o desenvolvimento econômico almejado pelos ideais capitalistas norte-americanos, como podemos observar nos discursos que buscam justificar a atuação da USAID no Brasil: “[...] **preocupado com a necessidade de desenvolver programas visando a reforma administrativa e financeira de base, a fim de desenvolver uma estrutura que auxilia em vez de dificultar o desenvolvimento do programa em áreas específicas [...] sem qual o progresso permanente é praticamente impossível. Quebrar esse status quo deve ser um dos principais objetivos de qualquer programa forte dos EUA” [...] “Enquanto as classes educadas dependem de universidades que operam com professores em tempo parcial, despesas, recursos e procedimentos de negócios ultrapassados, a nação em si vai sofrer, e uma sábia tributação, reforma social e planejamento permanecem símbolos, relativamente estéreis. Nenhuma solução definitiva para os problemas brasileiros é possível sem reforço considerável das suas universidades” (1964 - tradução nossa).**

Podemos afirmar que a USAID adotou e propagou um discurso que apresenta uma produção de sentido marcada pela assistência técnica por ela prestada como fundamental para construir as bases estruturantes de um sistema educacional que possibilitaria ao Brasil alcançar as condições necessárias para o desenvolvimento econômico e estrutural.

Para Cunha (1988), o ideal de modernização da universidade tinha significados diferentes. De acordo com o autor, havia um grupo da sociedade que pensava a modernização da universidade como a condição para o desenvolvimento de forma autônoma de um país, por sua capacidade de rompimento com a dependência tecnológica vigente. Para outro grupo da sociedade, a almejada modernização da universidade somente seria capaz se fosse constituída e associada ao poder político, econômico e científico-tecnológico hegemônico dos EUA.

Acreditamos que a própria materialidade dos Acordos MEC-USAID significou que o ideal vigente estava ancorado no segundo ideal apresentado por Cunha (1988). Nos esforços e nas ações dos governos brasileiros e norte-americanos rumo à modernização da universidade brasileira, destacamos a atuação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB.

O CRUB foi criado em 1966 com o objetivo de estudar e propor soluções para os problemas vinculados ao desenvolvimento do Ensino Superior, e teve como idealizador o Prof. Rudolph Atcon, fruto de uma articulação política para a sua constituição e que teve como seu primeiro secretário justamente seu idealizador.

A primeira Reunião Plenária do CRUB foi realizada em 30 de abril de 1966, no MEC, na cidade do Rio de Janeiro, após a reunião do VII Fórum dos Reitores, com a presença de 24 reitores que aprovaram a constituição do CRUB. O conselho era formado, apenas, por reitores que efetivamente estivessem em cumprimento do cargo.

É relevante ressaltarmos que a criação do CRUB surge como a materialização de umas das recomendações presentes nas conclusões do *Plano Atcon*, um relatório produzido pelo consultor Rudolph Atcon entre junho e setembro de 1965, intitulado: Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira (1966). Esse estudo foi encomendado pela Diretoria do Ensino Superior, e deveria conter as propostas, alterações e recomendações do consultor para viabilizar a

reformulação da universidade, alinhando-a às necessidades e aos propósitos da nação.

Para Atcon (1966), a importância da criação do CRUB seria trazer uma real autonomia das instituições de ensino superior, assim como ter a responsabilidade de planejar e implementar estudos, projetos e treinamentos que viessem contribuir com a consolidação da reforma estrutural da universidade brasileira.

Assim, o ideal de modernização presente na sociedade brasileira encontrou voz e articulou-se com a ideologia tecnocrática do planejamento em busca de mudanças que permitissem estancar e controlar as os problemas sociais. Atcon, compreendendo a realidade brasileira, seus anseios, produziu uma prática discursiva que criasse uma dependência de seus serviços, suas ideias e propostas, logo, criou um discurso de dependência da universidade brasileira em relação a sua atuação e da USAID no Brasil.

A materialização do CRUB enquanto um aparelho ideológico criado pelo estado para viabilizar as ações presentes nos Acordos MEC-USAID começou a ser tecida em 08/09/1966, quando a Diretoria do Ensino Superior (DESu), representando o MEC, envia para o Prof. Dr. Miguel Calmon, Presidente do CRUB, uma carta<sup>12</sup> consulta sobre o interesse do CRUB em ser o executor com Acordos MEC-USAID: “[...] **Sua Excelencia o Senhor Ministro da Educação e Cultura, Professor Raymundo Moniz de Aragão manifestou desejo de atribuir ao Conselho de Reitores a execução do Convênio, como incumbência da Diretoria do Ensino Superior**” (..) “Assim sendo a Diretoria do Ensino Superior consultar da conveniência de o Conselho de Reitores aceitar a incumbência de executar o Convênio” (1966b).

A materialidade do discurso presente no documento foi constituída na interdiscursividade que tomou o Acordo MEC-USAID como ponto de ancoragem. Essa interdiscursividade pode ser observada na descrição da assistência a ser dada às universidades estipulada no Acordo: “**a) Consultoria Técnica a ser proporcionada a instituições de âmbito mais amplo e que estejam preparadas para iniciar programas específicos de reforma universitária; b) Série de Seminários a fim de estimular outras instituições interessadas a considerar a**

---

<sup>12</sup> Nome da fonte: Carta da Diretora do Ensino Superior (DESu) para o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

**execução de programas semelhantes; c) Cursos de curta duração nos Estados Unidos para treinamento e especialização de pessoal brasileiro necessário à avaliação, adaptação e instituição de novos processos e técnicas administrativas essenciais” (1966b).**

Tendo as diretrizes de suas ações determinadas, o Secretário Executivo do CRUB, Prof. Rudolph Atcon<sup>13</sup>, responde em carta<sup>14</sup> o aceite e reitera o desafio do CRUB na execução do Convênio. A efetivação do CRUB na implementação dos Acordos MEC-USAID ocorreu em 04 de outubro de 1966 e teria a finalidade de: **“[...] cumprir os objetivos do Acordo assinado em 30/06/1966, entre o MEC/USAID – assistência técnica a 18 universidades brasileiras e as ações delimitadas [...] o Ministério da Educação e Cultura designou o Conselho para servir como órgão brasileiro encarregado de coordenar e participar junto às universidades brasileiras nesse projeto em cooperação com os consultores norte-americanos” (1966c).**

Com o objetivo de oficializar e institucionalizar o trabalho do CRUB junto ao Acordo MEC-USAID, em 16 de março de 1967, um novo convênio foi firmado entre MEC, USAID e o CRUB. No tocante à responsabilidade do CRUB na execução do convênio destaca-se os seguintes discursos: **“[...] 1. Organizar e efetuar atividades de pesquisa e treinamento relacionadas com os programas de reforma administrativa de universidades brasileiras. 2. Coordenar a participação de universidades brasileiras no projeto de reforma administrativa conforme foi descrito no convênio original e com verbas diferentes das vinculadas no referido convênio original” (1967b).**

O sentido dos discursos apresentados acima está relacionado ao ideal de reforma universitária já estabelecida. Portanto, o papel que o CRUB deveria cumprir nesse dado momento histórico seria o de construir/desenvolver a infraestrutura básica necessária para a implementação da reforma universitária no

---

<sup>13</sup> Em meados de 1966 Rudolph Atcon e o Ministro da Educação e Cultura, Raymundo Moniz de Aragão, lançaram as bases para a construção do CRUB. Prof. Dr. Miguel Calmon, reitor da Universidade Federal da Bahia, posteriormente eleito primeiro presidente do CRUB, em encontro realizado com representantes da Universidade de Houston, Texas, discutiram estratégias para a efetivação do Convênio. Com a criação do CRUB, Atcon foi proposto como primeiro Secretário Executivo (1971a).

<sup>14</sup> Um fato interessante é que a carta de Atcon é datada em 18/08/1966, um mês antes da carta enviada pela DESu. Acreditamos que seja apenas um erro de data no documento. Outro fato marcante é que o CRUB foi criado dois meses antes da assinatura do Acordo MEC-USAID, firmado em 30 de junho de 1966.

Brasil. Outro dado que reforça nossa análise é o discurso presente no item que versa sobre as responsabilidades do CRUB, estabelecendo que ele deveria estar em constante diálogo com a Equipe de Planejamento do Ensino Superior, para que as ações por eles desenvolvidas não fossem as mesmas, porém, sempre tomando como referência, para ambas instituições, o Acordo MEC-USAID.

Para dar efetividade no Convênio Bilateral, se por parte do MEC o CRUB foi determinado como responsável pela execução do Convênio, por parte da USAID a Universidade de Houston foi a escolhida. Como já havia sido previsto na carta convite do MEC ao CRUB em seu item 4: **“A USAID fornecerá consultores norte-americanos, através da Universidade de Houston, Texas, que será a executora do Convênio”** (1966b) pela parte da USAID A Universidade de Houston firmou contrato com o CRUB em 12 de outubro de 1968.

Na definição dos papéis das duas instituições, a Universidade de Houston ficou responsável por fornecer assistência técnica e o CRUB, como executor do Acordo, tinha a responsabilidade de atribuí-la às universidades brasileiras em iguais oportunidades, sempre respeitando os interesses (ou desinteresses) das instituições.

A atuação da Universidade de Houston na América Latina teve início no ano de 1958, em países como a Costa Rica, Equador, México, Guatemala, El Salvador, Colômbia, Venezuela e Uruguai. A sua atuação estava voltada para as áreas de graduação e pós-graduação, principalmente nos campos das engenharias, administração, negócios, apoio ao desenvolvimento da ciência básica e modernização estrutural e administrativa das universidades a partir de treinamento técnico (1971a).

De acordo com o discurso presente no Final Report to the Council of Rectors Brazilian Universities and USAID - Project 120598: **“[...] O projeto foi um esforço determinado para afetar as direções da mudança social. O processo de mudança planejada na educação brasileira começou antes do início do projeto, embora antecedentes do projeto podem fornecer elementos para o processo de planejamento. Os esforços do projeto foram voltados para o desenvolvimento das administrações necessárias para as reformas que estão sendo implantados no ensino superior brasileiro que em si foi um componente em um processo maior de rápida mudança social no Brasil [...]”** (1973a - tradução nossa).

Enquanto materialidade de seu discurso, o que refletiu diretamente em suas ações, o Convênio entre o CRUB e a Universidade de Houston foi parte de um projeto de cooperação técnica que teve como sentido assistir o desenvolvimento institucional da estrutura e administração do ensino superior no Brasil. O ideal estava voltado para a transformação técnico-administrativa da universidade brasileira, conferindo-lhe maior eficiência e produtividade. Nesse sentido, a Universidade e o projeto de desenvolvimento econômico foram colocados em uma relação de linearidade.

Conforme discurso presente no relatório O Papel da Assistência Técnica fornecida através de uma Universidade no tocante à Reforma Administrativa do Ensino Superior, “[...] **a educação superior tem importância na ordem das instituições educacionais. Conforme nossa própria experiência, as instituições de ensino superior treinam professores para escolas em todos os níveis; e o Brasil, talvez, esteja caminhando nessa direção. E nas sociedades modernas, a educação superior é pré-requisito para os cargos de liderança; assim, as universidades devem assumir a responsabilidade de educação dos futuros líderes**” (1970).

A concepção de Atcon, enquanto idealizador e Secretário do CRUB, com a atuação do CRUB como executora do Acordo MEC-USAID, era criar as condições para a implementação da transformação da universidade brasileira em sintonia com os propósitos da nação. Pela natureza bilateral do projeto, o CRUB teve um papel ativo no planejamento e implementação das atividades a ele designadas. O CRUB selecionou todos os participantes para cursos de curta duração, seminários, treinamento em serviço e para os programas de pós-graduação (mestrado).

Nessa estrutura estabelecida, a USAID não prestava, diretamente, a assistência técnica acordada, mas sim a ajuda financeira e política, contratando e fornecendo os técnicos para a prestação da assistência técnica.

No documento Relação de Candidatos ao Treinamento em Serviço que foram aprovados e deverão ir aos Estados Unidos (1973), podemos identificar um enunciado que remete a escolha dos participantes em relação ao alinhamento ideológico pretendido e seu efeito posterior desejado, a reestruturação da universidade brasileira: **“Os administradores devem proceder de instituições que**

tenham demonstrado interesse inequívoco quanto à realização de reformas destinadas a melhorar o padrão de sua administração [...]” (1973b).

Quanto aos objetivos do convênio CRUB/Universidade de Houston, destaca-se o seguinte discurso: “**1. Introduzir conceitos modernos de administração e estrutura para a tomada de decisão nos campos brasileiros. 2. Identificar líderes administrativos e providenciar treinamento para que eles possam introduzir conceitos modernos de administração e estrutura em suas instituições. 3. Desenvolver uma forte liderança entre os líderes universitários selecionados. 4. Desenvolver capacidades de pesquisa e materiais para o desenvolvimento contínuo da gestão universitária**” (1971a - tradução nossa).

Durante o período de 01/07/1968 até 31/12/1972, um total de 1.758 administradores de universidades brasileiras foram treinados em Cursos de Curta Duração e Seminários desenvolvidos pelo CRUB e Universidade de Houston. Os temas principais foram:

**Quadro 02 - Temas de Cursos de Curta Duração e Seminários**

| <b>TEMAS</b>                   | <b>OFERTAS</b> |
|--------------------------------|----------------|
| Administração Geral            | 16             |
| Sistema de Crédito             | 13             |
| Registro e Controle Escolar    | 13             |
| Ciclo Básico                   | 13             |
| Faculdade de Educação          | 03             |
| Planejamento de Campus         | 02             |
| Orçamento-Programa             | 01             |
| Estatística                    | 01             |
| Planejamento Global            | 01             |
| Ensino de Administração        | 01             |
| Escolas de Engenharia          | 01             |
| Pesquisa Institucional         | 01             |
| Manutenção de Campus           | 01             |
| Estrutura das Ciências Sociais | 01             |

**Fonte:** 1970; 1973a

As ações Cursos de Curta Duração e Seminários são abordadas conjuntamente porque as pessoas que fossem capacitadas nos Cursos de Curta Duração na Universidade de Houston deveriam proporcionar os Seminários como uma forma de partilhar seus conhecimentos, sempre com o objetivo de impactar em adaptações à realidades brasileiras.

Acreditamos que a predominância dos temas Administração Geral, Sistema de Crédito e Registro e Controle Escolar nos apresentam uma

materialidade discursiva que faz emergir o sentido da abordagem da USAID sobre a universidade brasileira e as ações para a preparação e concretização da Reforma Universitária<sup>15</sup>.

Dentre as ações de prestação de Consultoria às universidades brasileiras, destaca-se um total de 259 visitas de consultores norte-americanos. Dentre as 43 universidades que fizeram parte do programa CRUB-Universidade de Houston, as universidades mais visitadas foram: UFSM (23), UFPE (21), PUC-Rio de Janeiro (16), UFES (16), UnB (14), UFSC (13), UFRJ (11), UFCE (8), PUC-RS (8), UFRGS (8) (1971a, 1973a).

As ações do CRUB, enquanto Aparelho Ideológico, serviram para a criação de uma base estrutural e ideológica para a implementação da Reforma Universitária de 1968. Dentre as ações da USAID no ensino superior brasileiro, o alcance do programa do CRUB com a Universidade de Houston para a materialização dos objetivos no Acordo MEC-USAID deve ser colocado como destaque. Por mais que seja complexa a análise do impacto dessas ações na Reforma Universitária, o alcance das suas ações teve o papel de disseminação ideológica do Acordo MEC-USAID, presentificando, no interior e cotidiano das universidades, a necessidade de reestruturação.

Cunha (1988), aborda a criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, dando ênfase ao papel de seu secretário executivo, Rudolph Atcon, enquanto importante mediador político entre a fonte do poder (político), o MEC, e a fonte dos recursos econômicos, a USAID, a fonte de saber, a Universidade de Houston, e, por fim, cada universidade brasileira.

Para o autor, esse papel desempenhado por Atcon foi fundamental para que reitores e administradores universitários brasileiros fossem aos EUA observar e aprender com seu sistema de ensino superior, e para que consultores norte-americanos viessem para trazer, proferir conferências, seminários, cursos e consultoria, disseminando suas experiências. Cunha afirma que

---

<sup>15</sup> As temáticas e áreas de assistência técnica tornaram-se cada vez mais diversificadas após a concretização da Reforma Universitária. Como pode ser observado em carta datada de 24 de outubro de 1972, em que a USAID comunicou ao CRUB que continuaria a financiar o treinamento em serviço de administradores universitários brasileiros, as especialidades determinadas foram: a) *Organização e Administração de Bibliotecas*; b) *Administração e Orientação de Atividades Esportivas*; c) *Planejamento e Manutenção de Campus*; d) *Organização e Administração do Ensino Hospitalar*; e) *Organização e Administração da Educação Cooperativa* (1973b).

A modernização do ensino superior na direção do modelo norte-americano já vinha ganhando terreno lenta, mas solidamente, desde os anos 40" [...] "Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear as suas ideias (1988, p. 22).

Nesse sentido, os Convênios MEC-USAID, pautados na Carta de Punta del Este, que propunham um discurso materializador das ações estabelecidas pela política da Aliança para o Progresso, e os novos rumos político-ideológicos, que o Brasil passou a trilhar após o Golpe de 1964, criaram uma estrutura que possibilitou as reformas educacionais constituídas ao final da década de 1960 e que seguiram durante os anos de 1970, sempre buscando a modernização do processo político e econômico do Estado e de suas estruturas fundantes, assumindo, como principal elemento de transformação, o sistema educacional.

Sendo a reformulação das universidades brasileiras o foco principal estabelecido no Acordo MEC-USAID de 30 de junho de 1966, e as trilhas até agora desenhadas, a Reforma Universitária de 1968, Lei n.º 5.540 foi fundamental na consolidação das diretrizes da Aliança para o Progresso, que, por sua vez, estava ancorada nas formulações de Theodor Schultz, que se difundiram entre técnicos, economistas, educadores e políticos. Os ideais de racionalidade, eficiência e produtividade tornaram-se os princípios norteadores e materializados na Reforma Universitária.

Tendo como referência a Teoria do Capital Humano, as reformas educacionais, a partir do ano de 1964, pretendiam a produção de professores e alunos, o fator de produtividade do ensino, os efeitos da produção do ensino sobre os recursos, lucros, ou seja, a educação transformada em capital humano, resultando lucros individual e social (SHULTZ, 1973; FAZENDA, 1984). A pedagogia tecnicista, também ligada à Teoria do Capital Humano, forneceu ainda os pressupostos de uma educação eficiente, da produtividade e da neutralidade científica. Assim, um modelo de educação voltado para o favorecimento do capital estava estabelecido.

Sobre esses aspectos balizadores da Reforma Universitária de 1968 se destacam as propostas de Atcon (1966) para a Universidade brasileira: a) a flexibilidade estrutural e diversificação dos docentes, tendo como critério a máxima integração e economia; b) criação de novas atividades acadêmicas e científicas; c) a Universidade deveria satisfazer as reais necessidades da sociedade; d) melhoria da

qualidade e ampliação da quantidade; e) criação de cursos básicos; f) criação do sistema de departamentos e eliminação da cátedra; g) regime de trabalho dos professores em tempo integral; h) criação e ampliação de cursos profissionalizantes; criação de unidades de estudos básicos; e i) Criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB.

Para Cunha (1988), além dessas propostas de Atcon, o impacto mais contundente na reforma da universidade brasileira pode ser percebido em seu ideal de privatização da universidade. Segundo o autor, se Atcon não foi o primeiro a apontar a necessidade de reforma, porém, ninguém conseguiu ser tão convincente, aproveitando um momento propício, para produzir e fazer circular um discurso, um ideal de que a universidade é ou deveria funcionar como se fosse uma empresa privada.

Por sua natureza privada, não teriam vozes todos os atores sociais presentes nesse campo social. Essas ideias foram bastante divulgadas após o golpe de Estado de 1964, promovendo a reapreensão da efetiva e concreta participação de professores e estudantes, fornecendo a referência ideológica e estrutural de modernização da universidade de acordo com os padrões autoritários do novo regime (CUNHA, 1988).

Sobre o propósito da eficiência e a produtividade da universidade, destacam-se as seguintes mudanças ocorridas no ensino superior: extinção do sistema de cátedras; implantação da organização departamental; o acesso à universidade via vestibular unificado; a divisão do currículo ciclo básico e profissionalizante; o sistema de créditos e a matrícula por disciplina; institucionalizou-se a carreira acadêmica; a integração das atividades de ensino e pesquisa e a ênfase na pós-graduação.

Para Romanelli (2001), há um grande temor ao saber que os documentos que definiram a política educacional brasileira tiveram arcabouço ideológico/paradigmático ancorados nos Acordos MEC-USAID. Uma atuação que deveria ser provisória e não invasiva, passou a ser permanente e diretiva da organização do nosso sistema de educação.

Para a autora, a universidade foi explicitamente vinculada aos objetivos do processo de desenvolvimento estabelecido tanto pelo governo brasileiro quanto pelo poder determinante das relações com os EUA. Nesse sentido, Reforma Universitária de 1968 foi mais um passo dado, a partir do ideal vigente, na

superação da condição de subdesenvolvimento, de país periférico, ou seja, mais uma etapa ultrapassada em busca da (re)produção do desenvolvimento capitalista, ação muito presente em países em posição de heteronomia e/ou dependência em relação às nações hegemônicas.

Destacamos que no discurso do Acordo MEC-USAID não há um compromisso claro e estabelecido de obrigatoriedade, por parte do Brasil, em acatar as proposituras presentes nos estudos e análises sobre a Universidade brasileira. A vinculação que nos propomos a defender é que, por mais que exista um grau de autonomia no processo de escolha e deliberação das mudanças, o elemento ideológico foi determinante para que a influência norte-americana se fizesse presente não apenas no processo, mas na materialização das propostas, ou seja, a própria materialidade de seus discursos.

Segundo Lira (2010), havia uma articulação criada entre o arcabouço legislativo e de planejamento educacional da ditadura militar de 1964. Assim, a lei de diretrizes estava articulada à reformulação do superior, com o objetivo de alinhar, tanto estrutural como ideologicamente, os três níveis de ensino (1º e 2º grau e ensino superior). Ainda para a autora, o Estado formulou dois objetivos básicos: a própria solução da crise universitária e a formação de recursos humanos para manter a dinâmica de desenvolvimento.

Especificamente sobre a crise universitária, uma das soluções foi materializada não na própria reforma, mas na propositura de profissionalização do ensino de 2º grau e o encaminhamento dos jovens ao mercado de trabalho. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 5.692/71, específica sobre a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, também configura-se como um dos instrumentos legais criado pelo Estado com vistas ao projeto de desenvolvimento, que tomava a educação como elemento determinante.

A Lei n.º 5.692/71 tinha como metas propiciar a ampliação da oferta do ensino de 1º grau, com o objetivo de garantir uma formação e qualificação mínima à grande parte da sociedade; e criar condições para a formação de mão-de-obra qualificada para a indústria, ampliando as condições para a concretização do processo de modernização do Brasil.

Para tanto, estabeleceu-se a profissionalização do ensino médio. Em seu Art.5, Inciso 1.º, impõe que o currículo deveria ser composto de uma parte de educação geral e uma outra parte de formação especial. A parte curricular da

educação geral seria exclusiva nas séries iniciais e predominantemente nas finais, e no ensino de 2º grau predominaria a parte de formação especial, sendo essa, por sua vez, com caráter de habilitação profissional.

Acreditamos que, dentro do campo político e educacional do período, a imposição da formação profissional durante o 2º grau apresenta um sentido com forte caráter ideológico, tendo em vista ao objetivo para o qual foi criado, resolver o problema da formação e qualificação da mão de obra.

O sentido desse discurso estava baseado na rápida inserção desse aluno no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, diminuir a busca pela universidade como espaço de capacitação profissional, uma vez que esse aluno já poderia ingressar no mercado com sua formação técnica. A Lei 5.692/71 ainda contemplou o ensino primário passando de quatro para oito anos, tendo caráter de obrigatoriedade do Estado nas escolas públicas. Em relação ao ensino médio, este foi configurado em três ou quatro anos.

Nesse sentido, a partir do Acordo MEC-USAID, com consequências para a Reforma Universitária e a Lei 5.692/71, o Estado buscou restabelecer as bases hegemônicas do capital em favor das classes dominantes, prevalecendo a reprodução das relações de produção do sistema capitalista no Brasil subdesenvolvido e periférico.

Sobre esse assunto, Lira (2010, p. 336) destaca que

A partir da assinatura da Carta de Punta del Este, os Estados americanos se comprometeram, sob a liderança dos EUA, a promover progressos sociais no continente. Com esta finalidade, o controle da direção técnica do país, exercido pelos técnicos americanos, esteve sob a ordem dos acordos MEC/USAID. A meta principal do Plano Nacional de Educação da Aliança para o Progresso foi o aumento dos níveis de matrícula nos ramos de ensino primário e médio. Os recursos prometidos e divulgados pela Aliança não chegaram, entretanto. A aquisição de material didático, científico e pedagógico das matrizes capitalistas, principalmente dos Estados Unidos, continuou a ser a regra.

Portanto, com a consolidação das duas reformas, Lei n.º 5.540/68 e Lei n.º 5.692/71, a Escola e a Universidade tornaram-se relevantes Aparelhos Ideológicos de Estado, dando novas bases às estruturas no campo da educação.

Seguindo a análise do processo constitutivo dos deslocamentos de sentidos no campo educacional, tomamos agora como foco de análise o campo da

pós-graduação. A partir do ideal de desenvolvimento estabelecido na época, a pós-graduação foi constituída na universidade brasileira, em uma clara estratégia da Reforma Universitária, que associou o ensino com a pesquisa, materializando a Universidade como o lugar para o desenvolvimento da ciência e produção de conhecimento que se constituiria o campo responsável para elevar o Brasil à potência dominante na América do Sul.

Em uma perspectiva estrutural, a pós-graduação era colocada como a base da pirâmide do sistema de ensino educacional, sendo responsável tanto pela produção de conhecimento e, principalmente no período, pela formação de professores. Conforme discurso presente neste relatório: **“Apesar do atraso administrativo geral, as universidades brasileiras conseguiram produzir ilhas de excelência, precariamente dependente dos esforços de indivíduos excepcionais. Estas áreas devem ser soldadas entre si em um centro de pós-graduação, que pode produzir liderança para a universidade e ao mesmo tempo começar a produção de uma nova geração de professores”** (1964 - tradução nossa).

Ainda nesse documento, encontramos um discurso que coloca a problemática do campo da educação no Brasil em contexto mais amplo, caso da América Latina e, também, reforça o sentido da universidade como a base da pirâmide dentro do campo da educação, tendo como primeira função, a formação de professores: **“[...] Análise de muitos problemas da escola pública segue por um caminho que mais uma vez leva à incompetência administrativa e inflexibilidade em universidades latino-americanas [...] ineficiência da escola primária e secundária na América Latina estavam relacionadas à problemas como o pobre treinamento dos professores, a falta de materiais, uma insatisfação na atmosfera social, a falta de entendimento da importância da educação relacionado a vários problemas encontrados nos países da América Latina”** (1964 - tradução nossa).

O Report on MEC/USAID study of Graduate Education Development in Brazil apresetete, em sua interdiscursividade, apresenta uma prática discursiva de poder (e responsabilização) da universidade pelo futuro da nação: **“[...] o ensino superior deve aceitar uma grande responsabilidade na preparação de professores para as escolas públicas. Se isso não acontecer, ele vai sofrer e deve ser cortado da base da pirâmide educacional”** (1971b - tradução nossa).

Ao analisarmos os discursos acima, acreditamos que exista um deslocamento de sentidos em relação à educação básica. Por mais que sua posição dentro da estrutura fundante idealizada (pirâmide) não ocupe a posição principal apresentada, a força desse discurso não está ancorada, necessariamente, na estrutura, mas sim no uso da formação profissional (para a educação básica) como a justificativa primária para o desenvolvimento de políticas públicas de ciência e pós-graduação: **“Lidar com a explosão da educação é obviamente a primeira tarefa da pós-graduação no Brasil. De onde virão os professores para ministrar aulas aos milhões de brasileiros, em número sempre crescente, ingressando nas universidades e nas escolas primárias e secundárias? É, claro, um problema de número de professores, mas não apenas um problema de números. Também é um problema de professores qualificados pois sem os quais uma educação de alta qualidade não pode ser alcançada. [...] O país pode confiar suas mentes a professores não treinados ou mal treinados?”** (1971b - tradução nossa).

O discurso ao campo das transformações sociais que a ciência e a tecnologia estavam proporcionando à sociedade, ou seja, a ciência e a tecnologia tinham grande poder de produção de novas práticas sociais, novas representações, sendo constituinte de um novo *habitus* não somente dentro da universidade, mas também no campo social, por meio da educação ou dos conhecimentos, produtos e serviços gerados.

Sobre a relação entre educação e ciência, destacamos o pensamento de Fernandes (1966, p. 102):

A ciência e a tecnologia científica revolucionaram, por sua vez, as bases materiais e morais da existência humana. Elevaram, simultaneamente, o padrão de conforto e o nível de aspiração do homem, fixando alvos completamente novos para o processo educacional. [...] os influxos da ciência e da tecnologia científica sobre a educação parecem mais profundos. Ambas requerem um complexo tipo de ensino, que ajuste os processos educacionais à natureza do pensamento científico e às funções da ciência e da tecnologia científica no mundo em que vivemos.

Nesse sentido, a pós-graduação seria tanto **“[...] essencial para o fornecimento de uma base intelectual e tecnológica adequada para o desenvolvimento do país”** (1971b - tradução nossa), como para a **“[...] qualidade**

**em um sistema educacional surge, em última análise, a partir da alta qualidade no ensino de pós-graduação**”, conforme discurso também presente no Report to MEC/DAU on Graduate Education Development in Brazil (1974 - **tradução nossa**).

Para Cunha (1988), o campo da pós-graduação brasileira foi o mais beneficiado pela assistência técnica e financeira da USAID. Nesse sentido, o campo da ciência e da pesquisa passou a ser reestruturado na década de 1960 e anos de 1970 de forma significativa, não apenas na criação e fortalecimento de políticas e instituições, mas na produção e consolidação das bases e estruturas necessárias para o desenvolvimento do campo científico nacional.

Conforme destaca Motoyama (2004), a implantação e fortalecimento da pós-graduação durante o período militar, mesmo apresentando sérias limitações, se fez fundamental em um país com carência em diversos campos, como a própria formação de recursos humanos qualificados, que, independentemente da concepção de desenvolvimento, seria impensável ser alcançado sem a institucionalização desse campo.

Tomando como referência discursiva o sentido da ciência como elemento de desenvolvimento social, destaca-se: “[...] **programas de pós-graduação fornecem uma condição necessária para o desenvolvimento contínuo e bem-estar de uma nação, fornecendo o quadro de estudiosos altamente treinado e capazes de formar especialistas necessários em todos os campos; e de criação de programas de investigação necessários para o desenvolvimento e renovação intelectual; e para soluções de problemas sociais**” (1974 - **tradução nossa**).

Remetemos a interdiscursividade presente nesse discurso com o ideal do Modelo Linear de Ciência de Vannevar Bush (1945) que orientou a política científica nos EUA após a 2ª Guerra Mundial, no qual a ciência foi alçada como o capital simbólico a ser alcançado em uma nação que desejasse ser forte e livre e, também, como vertente ideológica na América Latina, o pensamento do Cepal que defendia a o processo de industrialização como condição para a superação do subdesenvolvimento presente nos países latino-americanos.

Dias (2012, p. 112) afirma que

Nenhuma potência moderna, afinal, poderia prescindir do avanço científico e tecnológico, como é explicitado pela racionalidade nacional-desenvolvimentista. Simetricamente, como coloca o argumento ofertista-linear (sintetizado pelo Relatório *Science: The Endlles Frontier*), tampouco poderia o avanço das bases tecnocientíficas ocorrer de forma sistemática sem o apoio do Estado.

Destacamos que foi durante o período militar a instituição de toda uma Política Nacional de Ciência e Tecnologia, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida pelas agências do governo federal, como a CAPES e o CNPq, na formação de um sistema nacional de formação de quadros superiores para as mais diversas áreas de formação e atuação profissional. É nesse sentido que acreditamos ser o Acordo MEC-USAID um dos instrumentos discursivos/ideológicos para a incorporação do ideal científico norte-americano no novo modelo científico que estava se (re)estruturando.

O Parecer nº 977/65, produzido por Newton Sucupira, talvez seja o documento que expressa com maior clareza, na materialidade de seu discurso, a influência norte-americana, tomando como modelo a realidade desse país para conceituar e estruturar o sistema de pós-graduação no Brasil.

Por iniciativa do Ministério da Educação, buscando a superação de uma falta clara de definição presente na Lei n.º 4.024/61, a LDB vigente, que estabeleceu uma paridade entre graduação e pós-graduação, em relação ao caráter dos cursos, o Parecer 977/65 teve a finalidade de criar uma definição para a pós-graduação no Brasil, tanto em relação aos seus níveis como em suas finalidades. Cury (2005, p. 10), olhando em uma perspectiva doutrinária (ideológica), afirma que “esse parecer continua sendo a grande, senão a única referência sistemática da pós-graduação em nosso país”.

Sobre a finalidade, o parecer estabeleceu que a pós-graduação teria o objetivo de formação de corpo docente qualificado e também com competência para o desenvolvimento de pesquisa em alto nível, e formação de quadros técnicos e administrativos importantes para o desenvolvimento do Brasil.

Porém, é no tocante à definição da pós-graduação, que remete à natureza estrutural e ideológica, que encontramos no discurso do relator a influência do sistema de pós-graduação norte-americano. No capítulo *Origem histórica da pós-graduação* o relator afirma que a “pós-graduação – o nome e o sistema – tem sua origem próxima na própria estrutura da universidade norte-americana” (2005, p.162).

Durante todo o texto, o parecer apresenta um discurso que apresenta no sentido de uma justificação da adoção de tal modelo e sua implantação na realidade brasileira:

Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos que recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de uma pura cópia, mas sirva apenas de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo aviso ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países (2005, p. 166).

Em termos estruturais de organização do sistema de pós-graduação, o parecer incorpora do modelo norte americano os níveis de mestre e doutor. Assim o parecer define:

Mestrado e doutorado. Mestrado e doutorado representam dois níveis de estudos que se hierarquizam. Distinguem-se o doutorado de pesquisas, o Ph.D. que é o mais importante dos graus acadêmicos conferidos pela universidade norte-americana, e os doutorados profissionais, como por exemplo, doutor em ciências médicas, doutor em engenharia, doutor em educação etc. O mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional. [...] Embora hierarquizados, são dois graus relativamente autônomos, isto é, o Ph.D. não exige necessariamente o M.A. como requisito indispensável (2005, p. 166-167).

A legislação regulamentadora da pós-graduação e o legado de Newton Sucupira se efetiva na Lei n.º 5.540/68, com a associação entre o ensino e a pesquisa, o que institucionalizou, no Brasil, a universidade como lugar para o desenvolvimento de ciência. A Reforma Universitária destacava a importância da pós-graduação para a consolidação da universidade brasileira, e necessidade de consolidação dos cursos existentes como a expansão de novos cursos por meio de uma política nacional. De acordo com a Reforma Universitária, ficou estabelecido, sem seu Art. 1º. que a universidade teria por objeto a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário. Já em seu Art. 2º. o ensino superior indissociável da pesquisa será ministrado em universidade e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

De acordo com Lira (2010, p. 267), a “legislação da Reforma Universitária concorreu para a diversificação da política científica, prevendo a

criação dos Centros Regionais de Pós-graduação<sup>16</sup>, vinculados ao sistema universitário”. Ainda para a autora, a Reforma Universitária colaborou com a consolidação e ampliação das atribuições do CNPq, pois, além de incorporar o campo das ciências humanas, possibilitou sua inserção como mecanismo de controle sobre o sistema superior de ensino e pesquisa por já ter produzido, historicamente, estrutura e organização para tal finalidade.

Sobre os Centros regionais de Pós-Graduação, o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (1968, p. 42-43) afirma que:

Muitas universidades brasileiras não estão em condição de receber um curso de pós-graduação, por falta de estruturas de diversas ordens. Daí a necessidade de se promover uma política nacional de pós-graduação que coordene esforços e mobilize recursos materiais e humanos. E essa política há de ser iniciativa do próprio Governo Federal” [...] “Universidades que já tivessem atingido um grau mínimo de desenvolvimento exigido com a natureza compatível com a pós-graduação, em determinados setores do conhecimento, seriam selecionadas, seriam instalados Centros Regionais de Pós-Graduação. Cada centro se tornaria o núcleo de formação de pesquisadores e docentes de ensino superior para as outras universidades. Ao mesmo tempo poderiam desempenhar programas de treinamento avançado no campo da tecnologia.

Os Centros Regionais de Pós-Graduação foram criados a partir do Decreto 63.343 de 1º de outubro de 1968, com a finalidade de estimular a pesquisa científica em universidades que já apresentassem certa estrutura para o fortalecimento e desenvolvimento de cursos de pós-graduação, dividindo o país da seguinte forma: regiões Norte-Nordeste; Centro-Leste; Centro-Oeste; Sul e o Estado de São Paulo. O Decreto n.º 67.350, de 06 de outubro de 1970, estabelece que os Centros Regionais de Pós-Graduação teriam por sede a Universidade Federal de Pernambuco, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade de São Paulo.

---

<sup>16</sup> Os Centros Regionais de Pós-Graduação foram criados a partir do Decreto 63.343 de 1º de outubro de 1968, com a finalidade de estimular a pesquisa científica em universidades que já apresentassem certa estrutura para o fortalecimento e desenvolvimento de cursos de pós-graduação, dividindo o país da seguinte forma: regiões Norte-Nordeste; Centro-Leste; Centro-Oeste; Sul e o Estado de São Paulo. Essas universidades deveriam se tornar referência em pesquisa para as demais universidades. O Decreto n.º 67.350 de 06 de outubro de 1970 estabelece que os Centros Regionais de Pós-Graduação teriam por sede a Universidade Federal de Pernambuco, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade de São Paulo.

Cada uma dessas universidades deveria se tornar a referência, no campo pesquisa científica de natureza básica e aplicada, para as demais universidades que estariam em seu entorno. Essa referência estava idealizada no sentido de que as demais universidades ao seu entorno tomariam suas ações como balizadora da constituição de seu próprio campo de pesquisa.

Como procuramos demonstrar, os campos da educação, ensino superior, ciência e tecnologia, principalmente durante o governo militar, ancorados no ideal do desenvolvimento econômico, estabeleceram políticas públicas vinculadas ao projeto de desenvolvimento econômico. Identificamos no centro dessas políticas o sistema educacional brasileiro que, com a intenção de atender aos interesses de uma classe dominante, estabeleceram e criaram diversos Aparelhos Ideológicos de Estado como forma de materializar o controle sobre os campos político e educacional, na qual a escola (do 1º ao 2º grau) e a universidade (graduação/ensino e pós-graduação/pesquisa) estiveram vinculadas, ideologicamente, ao modo/projeto de produção capitalista do Estado brasileiro no período. Assim, a educação e a pesquisa foram traçadas como o caminho para garantir a tão almejada emancipação econômica do país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando retomamos em nossa memória todo percurso trilhado até a finalização desse trabalho, com as primeiras trilhas sendo desbravadas, coletivamente, ainda no início do mestrado no ano de 2009, deparamo-nos, inicialmente, seja nas discussões travadas internamente no Geipef, ou, após superada essa fase, nas discussões externas, mas sempre no interior do campo acadêmico, quase em sua totalidade, com o seguinte discurso: “*estudar esse negócio de identidade da educação física já está superado*”; “*isso é coisa dos anos 80 e 90*”; “*para que retomar essas discussões, não levam à nada?!*”.

Acreditando no objeto de estudo que estava sendo construído a *muitas mãos*, e que atingiu maturidade na materialidade do Projeto Raízes, um fato interessante, em nossa perspectiva, que ocorreu no interior da área, veio reforçar a nossa tese de que as discussões sobre a constituição do campo científico da Educação Física não estavam esgotadas, e que se fazia necessária a (re)leituras a partir de outras lentes e olhares norteadores.

Este fato foi o Projeto *EPHYSIS*, realizado na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, que propôs a realização de amplo debate a partir do tema “Seminários Acadêmicos - Educação Física e Sociedade: as contribuições das subáreas Biodinâmica, Sociocultural e Pedagógica”, em meados de 2011. Trazer, em um primeiro debate, a retomada de discussões sobre a histórica constituição do campo científico da Educação Física brasileira, com agentes de grande capital científico acumulado, que impactaram e ainda impactam o *habitus* acadêmico e científico no interior desse campo, deu-nos uma pista, enquanto área, que estávamos trilhando caminhos que seriam relevantes para a Educação Física.

Mesmo com toda a incerteza presente no trilhar, seguimos nossa ação de pesquisa que se constituía em um desprender do *habitus* constituído quando se tomava como referência, historicamente, as discussões sobre a constituição do campo científico da Educação Física: olhar esse fato histórico tomando como referência a própria área.

Com a proposta dessa pesquisa ancorada na própria área, mas lançando um olhar *para além da Educação Física*, tomamos o campo político-ideológico das relações entre o Brasil e os EUA constituídas a partir da 2ª Guerra

Mundial como aspecto norteador do nosso olhar. Nesse sentido, fomos nos apropriando de uma historicidade composta de saberes, eventos e acontecimentos que, de uma perspectiva sociológica, seria necessária para compreender a Educação Física na totalidade das relações travadas com outros campos, como o político, o ideológico e o educacional, ressignificados a partir de uma relação de Estado com os EUA, tendo como instrumento político-ideológico, nessa pesquisa, o Acordo MEC-USAID.

Ancorados no pensamento sociológico de Bourdieu, construímos um percurso, ao longo do trabalho, que acreditamos constituir-se, enquanto sistema simbólico, a *estrutura estruturada (opus operatum)* que deve ser tomada como referência dos *hábitus* que determinaram a estrutura do campo científico da Educação Física brasileira. Para Bourdieu (Poder Simbólico), as *estruturas estruturadas* constituem-se em propriedades estruturais que formam um sistema de disposições (de poder) duráveis em um campo social, que tendem a funcionar como princípio gerador e estruturador (determinante) das práticas sociais, sem ser, necessariamente, um produto da obediência às regras e às normas (determinismo).

Enquanto *estruturas estruturadas*, devem ser lidas no contexto histórico em que são engendradas as lutas travadas para sobreviver e perpetuar-se, enquanto modelo hegemônico, na objetivação das práticas sociais por elas emanadas. Esse elemento constitui-se o princípio da regularidade e continuidade dessas estruturas simbólicas.

Nessa perspectiva, o *habitus* funciona, no interior de um campo, em sua relação dialética que se expressa como reveladora da *estrutura estruturante* (subjetivas) com as *estruturas estruturadas* (objetivas), que se caracteriza tanto como prática reprodutora enquanto imitação e observação de situações similares, na medida em que expressa a posição fundante, como prática geradora de novas práticas sociais e representações, que possuem o poder de transformar a própria estrutura de um campo com suas lutas internas (BOURDIEU, 2007).

Nesse sentido, o *habitus* cumpre a função ideológica de integração, de pertencimento, de imposição e de legitimação da dominação de um grupo social hegemônico sobre o outro, no interior de um mesmo campo.

Acreditamos que o processo histórico de constituição do campo científico da Educação Física no Brasil, suas fronteiras e diálogos com outros campos e a produção de seu *hábitus* científico podem ser ressignificados nas

relações político-ideológicas materializadas no Acordo MEC-USAID, que estruturou, não necessariamente de forma consciente, a produção de narrativas discursivas produzidas por atores sociais que buscaram legitimar cientificamente a área.

Na Educação Física, esse impacto começou a ser determinante ao final da década de 1970 e início de 1980. O marco desse acontecimento foi identificado como “a crise de identidade da educação física”, motivada por reflexões sobre o papel social da Educação Física, tendo como núcleo central os debates, embates e conflitos, sobre qual seria a identidade da Educação Física.

Nesse período, a área era significada, eminentemente, enquanto uma prática escolar, tendo o conteúdo esporte como seu principal campo de conhecimento, baseado em um ensino tecnicista presente na orientação educacional no período e ancorada, teoricamente, no campo das ciências biológicas (BETTI, 1996, BRACHT, 1999; DAÓLIO, 1997). Acreditamos que, para a finalidade desse trabalho, mais do que a exposição de sua prática, se faz relevante o desvelamento dos ideais que orientavam a Educação Física.

As Leis nº 5.540/68 e 5.692/71, juntamente com o Decreto Federal nº 69.450/71, criaram o arcabouço legal de institucionalização da Educação Física no campo escolar. O Decreto 69.450/71 complementou a LDB desse mesmo ano e regulamentou a prática da Educação Física para todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, inserida nos planos educacionais do governo militar, no sistema capitalista dependente de produção, associado a um modelo desenvolvimentista, a identidade da área foi constituída no interior do núcleo central desse processo (econômico), a educação. Conforme buscamos demonstrar ao longo do texto, a educação estava no centro do embate para o desenvolvimento da força produtiva que viria a possibilitar o desenvolvimento do país e a superação da condição econômica periférica e o conseqüente subdesenvolvimento.

Assim, há um deslocamento de sentido desse campo hegemônico para o papel que a Educação Física deveria cumprir na sociedade, principalmente, pelo fato da Educação Física, inserida na universidade, estar sujeitas às regras que estruturam e orientam esse campo que, no período, estava em constante reestruturação e diálogo com os campos econômico, científico e político. Ou seja, a Educação Física brasileira buscou se adequar as novas regras estruturantes do campo educacional, em especial, o ensino superior.

Os elementos discursivos já apresentados nos levam a acreditar que a área, enquanto relação heterônoma com o campo hegemônico, em um momento histórico de consolidação enquanto campo acadêmico (com a grande expansão dos cursos de formação após a Reforma de 1968), possuía pouca capacidade de refração das forças externas emanadas pela estrutura ideológica vigente. Esse processo resultou, ao nosso ver, no alinhamento ideológico com a Teoria do Capital Humano.

De forma contraditória, o avanço nas discussões educacionais e pedagógicas presentes no Brasil, passou a ver a escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado, não apenas reprodutora de uma ideologia dominante e manutenção de uma estrutura social, mas também como o lugar de resistência ideológica e de produção de uma nova ordem social. Nesse sentido, acreditamos que os primeiros discursos questionadores da prática pedagógica presente na Educação Física emergiu do seu próprio campo educacional/pedagógico, voltado para a consolidação de uma sociedade democrática e cidadã.

Os discursos de resistência produzidos por alguns atores sociais, jovens pesquisadores e educadores com formação e diálogo com pensadores e outras áreas de estudo, ancorados em fundamentos político-ideológicos, passaram a questionar as matrizes teóricas hegemônicas no fazer cotidiano da área, tanto nas práticas pedagógicas utilizadas pelos professores no processo de ensino-aprendizado da disciplina Educação Física e seus conteúdos escolares, como na universidade e seu esvaziamento de uma matriz pedagógica-científica para justificar, socialmente, a Educação Física nesse campo.

Essa prática se materializou, como discurso ideologicamente construído no interior da escola e da universidade, em um conflito (discurso/prática social) desencadeado pelo processo de desestruturação da ordem política e ideológica estabelecida no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, na maneira conflituosa (confronto) que orientava sua visão sobre o papel da educação, da escola e da Educação Física.

Consideramos assim, que, com um maior ou menor grau de conhecimento ou consciência sobre todo cenário político-ideológico que ressignificou as políticas educacionais e científicas durante a forte influência dos EUA materializadas no instrumento ideológico de dominação denominado Acordo MEC-USAID, com o surgimento de um novo *habitus* (não dominante), a Educação

Física foi colocada em crise, não no sentido de busca por uma identidade acadêmico-científica, mas enquanto prática pedagógica/social educacional.

Nesse sentido, o conhecimento dos eventos ocorridos nos campos político, científico e educacional nos anos de 1960 e 1970 devem ser colocados como o cenário analítico/deflagrador que fez com que a Educação Física brasileira mergulhasse em sua crise de identidade, não enquanto prática científica, mas, enquanto prática pedagógica. Um dado que já estava cristalizado era justamente a constituição de uma área de natureza pedagógica e sua função educacional.

Acreditamos que devemos ressaltar esse discurso na medida em que a área, historicamente, toma como referência a necessidade da criação de um *status* científico como o processo deflagrador da crise. Nesse trabalho, correndo os riscos inerentes ao processo de pesquisa, estamos colocando um outro dado como deflagrador, o próprio processo pedagógico inserido em complexo contexto político, ideológico e educacional. Era a luta para o fortalecimento da Educação Física enquanto um campo de formação profissional. Como podemos observar em Bracht (1999, p. 144),

Entendemos ter demonstrado que sob o prisma epistemológico não existe a possibilidade de fundamentar a existência de uma nova ciência nesse campo, ou, ainda, que não existe um novo objeto científico [...] Como a Educação Física pode ficar órfã nesse processo e também por razões epistemológicas expostas, defendemos a posição política de envidar esforços para construir teoria da Educação Física, tomando-a como prática pedagógica, ou seja, o debate/embate é inextricavelmente epistemológico e político.

Foi nesse processo de fortalecimento e questionamento da área profissional, de deslocamento de sentidos, ideias e representações, que o conhecimento científico emerge e a coloca diante da possibilidade de (re)construção de um novo trilhar. Entra em cena, então, o ideal científico da Educação Física brasileira. O jogo de disputa pelo processo de ressignificação da área estava iniciado, circulando entre dois núcleos fundantes, assumimos a categorização de Betti (1999), a matriz pedagógica e a matriz científica.

Trazemos novamente para a luz das considerações/análises que a ciência e a tecnologia já haviam sido inseridas, via universidade, no processo de modernização das formas de produção, assim como também na totalidade do sistema educacional. O Estado, a partir dos anos 1950, já havia iniciado o processo

de estruturar o campo científico brasileiro, definindo: (a) a pós-graduação como o lugar social para a formação de pesquisadores e da produção científica; (b) o tipo de pesquisa predominante no campo científico brasileiro: pesquisa básica; (c) atendimento ao setor industrial como um dos principais norteadores das demandas da pesquisa (por meio da pós-graduação); (d) o padrão internacional de produção científica (modelo norte-americano) como sendo a meta a ser alcançada pela ciência brasileira.

O fortalecimento da ciência e da pesquisa em concomitância com o fortalecimento do próprio campo acadêmico da Educação Física, fez com que ela passasse a dialogar e compreender as regras do jogo presente na Universidade. Assim, essa área de formação profissional, dentro da universidade, sofreu um forte abalo, em função do fato de ver a necessidade de constituição de um conjunto de saberes pedagógicos-científicos, buscando sua consolidação como uma área de conhecimento. De acordo com Bracht (1999, p. 19),

Se nas suas origens, no Brasil, e até aproximadamente a década de 60 o discurso no âmbito da EF era marcado pelo viés pedagógico (de tom muitas vezes fortemente normativo), a partir de então passa a ganhar espaço um “teorizar” cientificista. Logo levantou-se a questão se a EF era uma ciência ou uma disciplina acadêmica ou científica.

Essa nova condição fez com que seus agentes passassem a desenvolver disputas, objetivando assumir o poder sobre o campo. Esses agentes lutavam pela ocupação de posições que lhes garantissem o poder de determinar quais seriam os pontos de vista, as intervenções científicas, os temas e os locais de publicação dominantes no campo científico da Educação Física brasileira, ou seja, o que seria válido como ciência. Era a disputa para a determinação de um *hábitus* científico.

Com o estabelecimento, por parte do Estado, de Políticas Públicas para o Desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia e o fortalecimento de agências como a CAPES e o CNPq, durante os anos de 1970 houve um estímulo para a criação de cursos *stricto sensu* em Educação Física, pois existia a preocupação com a inexistência de pesquisa e de qualificação da formação profissional.

Um fato histórico relevante para a constituição do campo científico da Educação Física, portanto, da determinação de um *habitus*, ocorreu no ano de

1977 com a criação do primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física, na Universidade de São Paulo<sup>17</sup>.

Com a aprovação da Política Setorial de Pós-Graduação em Educação Física, em 1979, a Secretaria de Educação Física e Desportos (SEED) financiou a ida de docentes para realizar cursos de pós-graduação em Educação Física, principalmente, nos EUA (CARAM, 1983). Esse dado deve ser lido dentro de um cenário que indica um processo histórico de deslocamento do polo de referência para a formação e qualificação profissional no Brasil.

Entre os anos de 1951 e 1964<sup>18</sup>, a CAPES distribuiu, via seu Programa de Bolsas no Exterior, um total de 1476 bolsas e auxílios, com destaque para os EUA e o continente Europeu, tendo neste continente a França como principal destino. Em relação aos EUA, há um total de 464 bolsas e auxílios e, para os países da Europa, um total de 968 bolsas (sendo 534 somente para a França (CAPES, 1977).

O Quadro 03 nos ajuda a completar esse panorama de deslocamento do eixo Brasil-Europa para o eixo Brasil-EUA como referência na concessão de bolsas e auxílio. Abrangendo o período de 1964 até 1975, temos:

**Quadro 03 - Distribuição de bolsas e auxílio por destino 1964-1975**

| País/<br>Continentes | 1964 | 1965 | 1966 | 1967 | 1968 | 1969 | 1970 | 1971 | 1972 | 1973 | 1974 | 1975 | Total |
|----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| EUA                  | 72   | 135  | 116  | 117  | 45   | 52   | 0    | 69   | 65   | 79   | 78   | 198  | 1026  |
| <b>EUROPA</b>        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |
| Áustria              | 2    | 2    | 4    | 2    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 12    |
| Alemanha             | 4    | 8    | 16   | 14   | 2    | 2    | 0    | 1    | 2    | 2    | 0    | 13   | 54    |
| Bélgica              | 5    | 3    | 5    | 18   | 4    | 5    | 0    | 2    | 3    | 4    | 1    | 9    | 59    |
| Dinamarca            | 0    | 0    | 2    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 2     |
| Espanha              | 4    | 22   | 8    | 16   | 0    | 3    | 0    | 0    | 1    | 3    | 2    | 5    | 64    |
| Escócia              | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 3    | 3     |
| França               | 70   | 107  | 108  | 124  | 7    | 35   | 0    | 19   | 22   | 25   | 27   | 72   | 616   |
| Finlândia            | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 1     |
| Grécia               | 0    | 1    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 2     |
| Holanda              | 4    | 0    | 3    | 1    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 0    | 9     |
| Itália               | 5    | 8    | 10   | 10   | 1    | 3    | 0    | 1    | 4    | 3    | 3    | 2    | 50    |
| Inglaterra           | 6    | 18   | 10   | 22   | 4    | 8    | 0    | 12   | 27   | 19   | 42   | 54   | 222   |
| Irlanda              | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 1     |
| Noruega              | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 2     |
| Portugal             | 4    | 12   | 28   | 13   | 1    | 8    | 0    | 0    | 4    | 11   | 0    | 1    | 82    |
| Polônia              | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 1    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 0    | 3     |
| Rússia               | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 1     |
| Suécia               | 4    | 3    | 4    | 4    | 0    | 1    | 0    | 0    | 2    | 1    | 2    | 1    | 22    |
| Suíça                | 2    | 1    | 1    | 4    | 0    | 1    | 0    | 2    | 1    | 1    | 0    | 4    | 18    |

<sup>17</sup> As atas de reunião para a criação desse primeiro programa trazem informações sobre intercâmbios entre professores americanos que auxiliaram na implantação do programa.

<sup>18</sup> Período que compreende a constituição da CAPES e o início do governo militar.

|                        |     |     |     |     |    |    |   |    |    |    |    |     |      |
|------------------------|-----|-----|-----|-----|----|----|---|----|----|----|----|-----|------|
| Outros                 | 10  | 0   | 9   | 3   | 1  | 0  | 0 | 0  | 0  | 0  | 0  | 1   | 24   |
| <b>Total da Europa</b> | 120 | 185 | 210 | 232 | 20 | 68 | 0 | 39 | 66 | 71 | 78 | 167 | 1247 |

Fonte: CAPES: Bolsa no Exterior (1984)

Como podemos observar, após o ano de 1964 há um grande crescimento dos EUA como centro/polo de referência no campo educacional e científico, que pode ser compreendido a partir das políticas adotadas pelo Estado após esse período, seja para os campos da ciência e/ou da educação. Nesse sentido, podemos afirmar que o modelo norte-americano, seja de Universidade, de Pós-Graduação e Ciência, passou a ser vivenciado por um grande número de professores e pesquisadores brasileiros. Esse cenário de aproximação se constitui propício ao imperialismo norte-americano e à penetração ideológica em diversos campos<sup>19</sup>.

Tomando como referência agora as concessões de bolsa por área de conhecimento, de 1975 até 1983, destacamos que a Educação Física aparece pela primeira vez no programa da CAPES no ano de 1976, com a concessão de 06 bolsas para mestrado e 02 para doutorado. No ano seguinte, em 1977, esse número foi de 14 bolsas, sendo 07 para programas de mestrado e 07 para doutorado; em 1978 foram 13 para mestrado e 08 para doutorado; em 1979 foram 61 para mestrado e 11 para doutorado; em 1980 foram 26 para mestrado e 17 para doutorado; em 1981 foi 01 para mestrado e 06 para doutorado e; 1983<sup>20</sup> foram 02 para mestrado, 04 para doutorado e 01 para a modalidade sanduiche (nível não especificado) (CAPES, 1984).

Na categorização das áreas, a Educação Física aparece no campo das Ciências Biológicas/Profissões da Saúde, juntamente com a Medicina, Nutrição, Farmácia, Enfermagem, Odontologia, Fonoaudiologia e Fisioterapia. No período temporal analisado, já no ano de 1978, dois anos após a área passar a ser beneficiária do Programa de Bolsas no Exterior da CAPES, ela fica somente atrás da Medicina. O destaque é o ano de 1979, com um total de 72 bolsas, sendo que a

<sup>19</sup> Dentro de cenário mais amplo não podemos esquecer que ao término da 2ª Guerra Mundial os EUA passam a ser a referência nos campos econômico e político, sendo que, para tanto, fizeram uso de uma política de aproximação cultural, como o cinema, a literatura, a música e as artes. Destacamos, que nesse processo de aculturação desencadeada pelos EUA, já idealizado a partir dos anos de 1940, a cultura ganha destaque, apresentando para a sociedade o modo de vida americano como modo a ser apropriado, o denominado "*american way of life*". Sobre esse assunto, ver o livro do historiador Gerson Moura, *O Tio Sam chega ao Brasil*, publicado pela da Editora Brasiliense, no ano de 1984.

<sup>20</sup> Não temos dados referentes ao ano de 1982.

Medicina, nesse mesmo ano, recebeu 17 para mestrado e 30 para doutorado, um total de 47 bolsas para capacitação no exterior (CAPES, 1984).

Portanto, na década de 1980, quando esses mestres e doutores brasileiros que retornaram da capacitação no exterior, em especial do território norte-americano, ajudaram a compor o corpo docente dos primeiros programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil (MASSA 2002; PELEGRINI, 2008; BETTI, 1991).

Sobre o desenvolvimento da pós-graduação na área, o retorno de professores dos EUA impactou em mudanças significativas na configuração da Educação Física brasileira, entre elas a implantação de cursos *stricto sensu*. Todavia, bem além desse apontamento, é possível observar em qual direção caminhou a inserção de alguns ideários que caracterizaram o conjunto de valores e crenças da Educação Física, enquanto área de conhecimento e de formação de recursos humanos na pós-graduação.

Acreditamos ser possível afirmar que foi com a implantação dos cursos de pós-graduação que o campo científico da Educação Física no Brasil começou a ser estruturado. Com isso, determinar quais seriam as características deste campo científico passou a fazer parte das discussões da comunidade acadêmica e científica da área no país. Assim, diversos aspectos exerceram influência na constituição deste campo.

No campo do ensino superior, a estimativa de graduandos no Brasil para a década de 1980 era de cerca de 1.750.000 (um milhão e setecentos e cinquenta mil) alunos matriculados. Para acompanhar esse crescimento, o Brasil deveria produzir, aproximadamente, 4.000 (quatro mil) novos doutores. A demanda de mestres para a década de 1980, considerando todas as áreas de formação, era estipulada em 20.938 (vinte mil e novecentos e trinta e oito) mestres. Para suprir essa formação de novos mestres e doutores, deveriam ser criados cerca de 300 novos programas em todas as grandes áreas de formação (1974 - **tradução nossa**).

Tomando esses dados como elementos discursivos, o campo da pós-graduação em Educação Física no Brasil ganhou projeção devido à existência de um movimento em ascensão, desencadeado pelo Estado, para o desenvolvimento do campo científico nacional. Os objetivos básicos estavam voltados para a formação de quadros para atuar em todos os níveis de ensino, da

qualificação da força de trabalho e do desenvolvimento da pesquisa de natureza básica e aplicada.

Portanto, os elementos que já norteavam o campo científico brasileiro e o sistema de pós-graduação nacional interferiram na constituição do campo científico da Educação Física e, também, dos cursos de mestrado e doutorado da área. O cenário no qual o Estado, exercendo seu papel centralizador e controlador sobre os programas de pós-graduação, com a predominância da pesquisa básica e da busca pelos padrões internacionais de produção científica, também determinaram as regras de funcionamento de produção do capital científico na Educação Física.

O papel do Estado na dinamicidade e pluralidade de suas políticas públicas, como o principal financiador da pesquisa básica realizada nos programas de pós-graduação, foi fundamental para compor um ideal de ciência no qual predominavam métodos de investigação, tipos de temas e publicação considerados relevantes. Este ideal, cunhado nos EUA no período pós 2ª Guerra Mundial, determinou o modo como a ciência vinha sendo compreendida no mundo todo. Por sua vez, determinou, também, como a pesquisa científica deveria ser realizada em diversas áreas de conhecimento, inclusive na Educação Física, tanto nos EUA como no Brasil.

A compreensão do desenvolvimento da pesquisa científica, tendo como base a pós-graduação em Educação Física, contribuiria para a aquisição de *status* acadêmico, fato marcante nas discussões brasileiras sobre a construção de uma identidade acadêmica da área. Estudos brasileiros e norte-americanos que discutiram a orientação acadêmica e científica da Educação Física têm como referência o movimento disciplinar da Educação Física ocorrido na década de 1960 nos EUA.

De modo hegemônico, a contextualização em torno do tema da caracterização acadêmica da Educação Física ficou restrita à discussão ocorrida nos EUA ao redor de dois principais personagens: James Bryant Conant e Franklin Henry, citados como indivíduos que começaram os questionamentos sobre a permanência ou não da Educação Física no cenário universitário e que interferiram na reestruturação do campo científico e da pós-graduação da área nas décadas seguintes (Como apontado em estudo anterior (CALCIOLARI JR., SORIANO, 2012), o movimento disciplinar da Educação Física norte-americana foi desencadeado

diante de um contexto político-científico que reestruturou todo o campo científico nos EUA ao final da 2ª Guerra Mundial. Para compreendermos esse movimento, mergulhamos em outros campos, eventos e acontecimentos determinantes para sua deflagração e constituição.

Mais do que as constantes e correntes críticas sobre a especialização, a fragmentação, a criação de subdisciplinas e a identificação com as áreas-mãe, o impacto determinante do movimento disciplinar da área nesse país foi a distinção social da Educação Física em dois campos simbólicos: um científico e um outro profissional.

Tani (1989), ao refletir sobre as discussões sobre identidade ocorrida nos de 1980, utiliza a metáfora: “*choque entre o velho e o novo*” (p. 02). Quando olhamos a década de 1970 e o grande desenvolvimento do campo da ciência no Brasil, principalmente com a abertura de novos programas de pós-graduação, a instituição de um campo científico (o novo/Cinesiologia) deveria se fazer presente em uma área tradicionalmente profissional (o velho/Educação Física). O foco do debate não está ancorado na natureza da prática profissional, se possuía caráter e fundamento científico, mas, necessária e basicamente, na criação de um campo científico. Seria esse o caminho do progresso da Educação Física. Em seu discurso de introdução Tani (1989, p. 3) afirma: “[...] tentarmos inicialmente abordar a necessidade da educação física de se estruturar enquanto disciplina acadêmica e isto será feito distinguindo-se os aspectos profissionais e os aspectos acadêmicos com a disciplina acadêmica”.

Em seu discurso, Tani (1989), ao se apropriar das discussões ocorridas na Educação Física norte-americana, também estabelece uma relação hierárquica entre a Educação Física como campo profissional e campo científico:

[...] o não desenvolvimento de uma área de conhecimento coloca em cheque a própria autenticidade e porque não dizer a sobrevivência da profissão [...] para uma profissão é imprescindível a desenvolvimento de um corpo de conhecimento através de pesquisa e sua utilização para melhorar a qualidade da prática profissional” (p. 05).

Essa prática discursiva que se tornou hegemônica na Educação Física brasileira apresenta significativa interdiscursividade com o movimento disciplinar norte-americano. O forte discurso de denegação do campo profissional

construído pelo grupo defensor da disciplina científica e a falta de autonomia para determinar as próprias regras constituinte de seu campo científico levaram a Educação Física nos EUA, a partir dos anos de 1980, a um grande crescimento na produção de conhecimento (ciência básica), no entanto, houve uma ruptura com seu campo profissional (ciência aplicada).

Assim como na Educação Física nos EUA, nossa área no Brasil, também com histórica relação com o campo profissional e prática pedagógica, passou a assumir, em sua totalidade, uma identidade científica. Prevaleceram, de forma hegemônica, o discurso, a estrutura e a ideologia da cientificidade.

Ancorando nosso olhar sobre esse conhecimento já produzido no trabalho acima citado, Go Tani, em sua propositura para a Cinesiologia enquanto estrutura organizacional e ideológica da Educação Física brasileira, não apresenta uma reflexão sobre os determinantes históricos que levaram a Educação Física norte-americana ao seu movimento disciplinar. Como materialidade de uma proposta de cientificização da Educação Física brasileira, influenciada pela Educação Física nos EUA, Tani (1996) apresenta a Cinesiologia.

Com uma estrutura hierárquica que apresentava uma área científica (a Cinesiologia), de natureza básica, e outra profissional (Educação Física), de natureza aplicada, a Cinesiologia estaria estruturada em três subáreas: Biodinâmica do Movimento Humano, Comportamento Motor e Estudos Socioculturais do Movimento Humano. Estas ocupar-se-iam do desenvolvimento do conhecimento científico, caracterizado como ciência de natureza básica.

A Educação Física, seria constituída por duas subáreas de pesquisa, sendo elas a Pedagogia do Movimento Humano e a Adaptação do Movimento Humano, caracterizadas como áreas de conhecimento aplicado, responsáveis pelos aspectos pedagógicos e profissionais, a integração e a síntese dos conhecimentos produzidos pela dimensão acadêmica (TANI, 1989).

Acreditamos que a matriz (estrutura estruturada) de Tani não foi incorporada e implementada pela área, enquanto tentativa de unificação de um campo científico e de um campo profissional. No entanto, enquanto pensamento hegemônico, de uma área voltada para a produção de conhecimento básico, assim como idealizado pelo autor e também materializado na realidade da Educação Física nos EUA, considerando o processo de produção do *hábitus* científico da Educação Física brasileira, sua matriz ideológica encontra-se como discurso hegemônico da

área, materializado na identidade assumida nas pesquisas ancoradas nas Ciências Biológicas e Naturais, na representação instituída sobre o campo científico e sobre o campo profissional da Educação Física.

Portanto, por mais que a área profissional se faça presente na Educação Física brasileira, enquanto um campo único de formação, os agentes presentes no campo científico possuem um capital simbólico com maior poder de determinar os rumos da Educação Física brasileira.

Acreditamos que aquilo que se iniciou como uma crise de identidade, um conflito para determinar a identidade da Educação Física brasileira, constitui-se, agora, em crises político-ideológicas pelo poder no interior das universidades e cursos de formação em nível de graduação e pós-graduação, em função do campo profissional.

## REFERÊNCIAS

ALBERT, M.; KLEINMAN, D. L. Bringing Pierre Bourdieu to Science and Technology Studies. *Minerva*, Netherlands, v. 49, p. 263–273, July 2011.

ALBORNOZ, M. La política científica y tecnológica en América Latina frente al desafío del pensamiento único. *Redes*, vol. 4, núm. 10, pp. 95-115, octubre de 1997.

ALIANÇA PARA O PROGRESSO. **Documentos Oficiais emanados da Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social, no Nível Ministerial**. União Pan-Americana. OEA. Washington, 1961.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRADE, A. M. R. Ideais políticos: a criação do conselho nacional de pesquisas. *Revista Parcerias Estratégicas*, Brasília, n. 11, p. 221-242, jun. 2001.

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a educação brasileira**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982. (Série Memória da Educação).

ATCON, R. P. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: MEC/DES, 1966.

\_\_\_\_\_. **Atcon e a universidade brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. José Serrano, 1974.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

\_\_\_\_\_. **A epistemologia**. Tradução de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

BAGATOLLI, C. **Política científica no Brasil: mitos e modelos em um país periférico**. 2013. 280 fl. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica). Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013

BAIARDI, A; RIBEIRO, M. C. M. A cooperação internacional Norte-Sul e a tecnologia: gênese e evolução. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 593-608, 2011.

BARFIELD, C. E. Introduction and overview. In: BARFIELD, C. E (Org). **Science for the twenty-first century the Bush report revisited**. Washington, DC: The AEI Press, p. 1-22, 1997.

BARROS, E. M. C. **Política de pós-graduação: um estudo da participação da comunidade científica**. São Carlos, EdUFSCar, 1998.

BEÇAK, P. Evolução das relações comerciais Brasil-Estados Unidos de 1945 a 1995: no contexto da política externa e dos "interesses nacionais". 2007, 341fl. Tese (Doutorado em História Econômica). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BERNSTEIN, B, J. Four Physicists and the Bomb: The Early Years, 1945-1950. **Historical Studies in the Physical and Biological Sciences**, Vol. 18, No. 2, p. 231-261, 1988. URL: [www.jstor.org/stable/27757603](http://www.jstor.org/stable/27757603) .Acessado em 16/07/2013.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões a luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.3, p.183-97, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 11ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 311p

\_\_\_\_\_. **Homo Academicus**. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. Da EFSC, 2011.

\_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: EDUNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas – Sobre a teoria da ação**. 10 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

BRACHT, V. **Educação Física & Ciência, Cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí; Ed. Unijuí, 1999.

**BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 10433, 3 dez. 1968.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 977/65**, C.E.Su, aprovado em 3/12/65. Definição dos cursos de Pós-Graduação. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer\\_CESU\\_977\\_1965.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf)>. Acesso em: 11 de set. de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Reforma Universitária: Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto n.62.937/68**. Rio de Janeiro: MEC, 1968. 119p.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 63.343, de 1º de Outubro de 1968**. Dispõe sobre a instituição de Centros Regionais de Pós-Graduação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 8613, 2 out. 1968.

\_\_\_\_\_. **Decreto, nº. 69.450, de 1 de novembro de 1971**. Regulamenta a Educação Física em todos os estabelecimentos e níveis de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 8826, 3 nov. 1971.

BUSH, V. **Science, the endless frontier**. United States Government Printing Office, Washington, 1945. Disponível em: <<http://www.nsf.gov/od/lpa/nsf50/vbush1945.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

CALCIOLARI JR. A. **A organização do campo científico nos Estados Unidos e o seu impacto na organização da área de conhecimento da educação física**. 2011. 120fl. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física Associado UEL/UEM. Centro de Educação Física e Esporte. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011.

CALCIOLARI JR.; SORIANO, J. B. A organização político-científica nos EUA nos anos de 1960 e seu impacto para a dimensão acadêmica da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 545-558, abr/jun. de 2015.

CAMIC, C. Bourdieu's cleft sociology of science. **Minerva**, Netherlands, v. 49, p. 275–293, July 2011.

CAMPOS, A. P. **A construção do campo acadêmico da educação física brasileira: análise da escola de educação física e esporte da universidade de São Paulo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro. 2003.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório Capes**. Seção de bolsas no exterior. Brasília, 1984.

CARAM, E. de M. Considerações sobre o desenvolvimento da educação física no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Caetano do Sul, v. 4, n. 2, p. 59- 65, 1983.

CERVO, A. L. Política exterior e relações internacionais do Brasil: enfoque paradigmático. **Revista Brasileira de Política Internacional**, ano 46, n.º2, 2003.

CERVO, A. L.; BUENO, C. **História da política exterior do Brasil**. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CONANT, J. B. **The education of american teachers**. New York: McGraw-Hill, 1963.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**. São Paulo: LPM, 1981.

CUNHA, I.C. **Ideologia e propaganda na cooperação Brasil – Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial : o caso das empresas aéreas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais). Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais. Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

\_\_\_\_\_. **A universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set. /dez. 2005.

DAGNINO, R.; THOMAS, H.; DAVYT, A. El pensamiento en ciencia, tecnología y sociedade en Latinoamérica: una interpretación política de su trayectoria. **REDES**, v.III, n.7, pp. 13-52. Buenos Aires, 1996.

DAGNINO, R. A construção do Espaço Ibero-americano do Conhecimento: os estudos sobre ciência, tecnologia e sociedade e a política científica e tecnológica. **Revista CTS**, nº 12, vol. 4, p93-114, abril de 2009.

\_\_\_\_\_. **Ciência e Tecnologia no Brasil: o processo decisório e a comunidade de pesquisa**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

\_\_\_\_\_. A comunidade de pesquisa dos países avançados e a elaboração da política de ciência e tecnologia. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online]. vol.21, n.61, pp.191-201, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092006000200011&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092006000200011&script=sci_abstract&lng=pt). Acessado em: 13/11/2014.

DÁLIO, J. D. **A barganha nacionalista-pragmática: a política externa do Segundo governo Vargas para os Estados Unidos (1951-1954)**. 2009. 208fl. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

DAOLIO, J. Educação física brasileira: autores e atores da década de 80. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Ijuí, v. 18, n. 3, p. 182-191, maio 1997.

DIAS, R. B. **A política científica e tecnológica latino-americana: relações entre enfoques teóricos e projetos políticos**. 2005. 106 fl. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sessenta anos de política científica no Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

\_\_\_\_\_. **A trajetória da política científica e tecnológica brasileira: um olhar a partir da análise de política**. 2009, 243 fl. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica). Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

DUPREE, A. H. **Science in the Federal Government: a history of policies and activities to 1940**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1957.

EAPES. **Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior (acordo MEC-USAID)**. Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES). Ministério da Educação e Cultura. 1969.

ESCADA, P. A. S. **Construção e usos sociais da pesquisa científica e tecnológica: um estudo de caso da divisão de processamento de imagem do INPE**. 2010. 231 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FÁVERO, M. L. A. **Da Universidade "Modernizada" à Universidade Disciplinada: Atcon e Meira Mattos**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil anos 60. O pacto do silêncio**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1984. (Coleção Educação).

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **O desafio educacional**. São Paulo, Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo, 1966.

FAGUNDES, A. L. C. *Caminhos que se bifurcam: idéias, atores, estratégias e interesses na política científica e tecnológica do regime militar*. 2009. 261 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FULLER, S. **Philosophy of Science and its discontents**. New York: The Guilford Press, 1993.

\_\_\_\_\_. **The governance of Science: ideology and the future of the open society**. Philadelphia: Open University Press, 2000(a).

\_\_\_\_\_. **Thomas Kuhn: a philosophical history for our times**. Chicago: The University of Chicago Press, 2000b.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GAIO, D. M. **A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID**. 2008. 162fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GOERTZEL, T. MEC-USAID: Ideologia de desenvolvimento americano aplicado à

educação superior brasileira. In: **Revista Civilização brasileira**, Rio de Janeiro, VIII, n. 14, p. 123-137, jul. 1967.

GONÇALVES, L. E. F. C. **As relações Brasil-CEPAL (1947-1964)**. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2011.

GUIMARÃES, E. A. A.; FORD, E, M. Ciência e tecnologia nos planos de desenvolvimento: 1956/73. **Pesq. Plan. Econ.** Rio de Janeiro, vol. 5, n. 2, p. 385-432, dez. 1975.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GREENBERG, D. S. **The Politcs of pure science**. New York: The New American Library, 1967.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução de Nelson Carlos Coutinho. São Paulo: Graal, 1980.

GUEDES, C. M. A educação física e os mistérios de seu tempo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 21, n. 2/3, p. 85-94, 2000.

HENRY, F. Physical education: an academic discipline. **Proceedings of the Sixty Seventh Annual Meeting of the National College Physical Education Association for Men**, p.14-17, 1964.

HOROWITZ, I. L. **Ascensão e queda do Projeto Camelot**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

IANNI, O. **Imperialismo e cultura**. Petrópolis: Vozes, 1976. (Coleção Sociologia Brasileira, v. 5).

JACOBS, C. C. **A participação da United States Agency for international development (USAID) na reforma da universidade brasileira na década de 1960.** 2004.152 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

JESUS, A. T. Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci. São Paulo: Editora Cortez, Campinas, 1989.

LAFER, Celso. **A identidade internacional do Brasil e a política externa brasileira.** Passado, presente e futuro. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LESSA, A. C. M. A diplomacia universalista do Brasil: a construção do sistema contemporâneo de relações bilaterais. **RBPI**, ano 41 (especial 40 anos), p. 29-41, 1998.

LIMA, M. F. P. **Do americanismo ao universalismo: as transformações das relações internacional do Brasil, de 1902 a 1964.** 2006. 122fl. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais). Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais. Universidade de Brasília, Brasília. 2006.

LIRA, A. T. N. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas.** 2010. 367fl. Tese (Doutorado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2010.

LUMSDAINDÉ, D.H. **Moral vision in International Politics – the foreign aid regime.** Princeton University Press, 1993.

LYNCH, W. T. Beyond cold war paradigms for science and democracy. **Minerva**, Netherlands, v. 41, n. 4, p. 365-379, 2003.

MACILWAIN, C. Revisiting the politics of American science. **Minerva**, Netherlands, v. 38, n. 3, p. 349-361, 2000.

MAGRO, B. S. Política pendular em relações internacionais na era Vargas de 1930-1945: o comércio exterior à luz da Teoria Política de Ator Racional. 2004. 73fl. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

MAIA DA SILVA, P. **A avaliação da grande área das ciências da saúde e as implicações para a formação de recursos humanos e produção de**

**conhecimento na pós-graduação em educação física.** 2011. 201fl. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física Associado UEL/UEM. Centro de Educação Física e Esporte. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011.

MANZUR, M. P. G. Opinião pública e política externa do Brasil do Império a Jão Goulart: um balanço historiográfico. **RBPI**, ano 42, n.º 1, 1999.

MANOEL, E. J.; CARVALHO, Y. M. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 389-406, 2011.

MASSA, M. Caracterização acadêmica e profissional da educação física. **Revista. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, a.1, n.1, p.29-38, 2002.

MARCHLEWSKI, C. **A influência da política científica e tecnológica nas características da produção de conhecimento da Educação Física.** 2013. 95 fl. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física Associado UEL/UEM. Centro de Educação Física e Esporte. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.

MASON, E. S. Foreign AID and Proreign Policy. New York: Harper & Row, 1964.

MASSA, M. Caracterização acadêmica e profissional da educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.1, n.1, p.29-38, 2002.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, maio/ago., p. 131-150, 2000.

\_\_\_\_\_. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da Universidade Brasileira. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 289-308. 2003.

MERTON, R. K. **Ensaio de sociologia da ciência.** São Paulo, SP: Editora 34, 2013.

MOTOYA, A. S. (Org). **Prelúdio para uma história: ciência e tecnologia no Brasil.** São Paulo: Edusp, 2004.

MOWERY, D. C. The Report after fifty years: blueprint or relic? In: BARFIELD, C. E (Org). **Science for the twenty-first century the Bush report revisited.** Washington, DC: The AEI Press, p. 24-41, 1997.

LOMASK, M. A **Minor Miracle: na informal history of the National Science Foundation**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1976. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2027/umn.31951d00291901g>. Acessado em: 13/07/2013.

NAKAMURA, F. **Debates e embates sobre a educação física americana como disciplina acadêmica na revista *Johper* (1958-1878)**. 2014. 81fl. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física Associado UEL/UEM. Centro de Educação Física e Esporte. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2014.

NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. **10th Annual Report 1960. National Science Foundation – NSF**. Washington-DC U.S.: Government Print Office. 1960. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/1001611/National-Science-Foundation-ar-1960>>. Acesso em: 12 out. 2010.

\_\_\_\_\_. *14th Annual Report 1964*. National Science Foundation – NSF. Washington-DC: U.S. Government Print Office. 1964. Disponível em: [http://www.nsf.gov/pubs/1964/annualreports/ar\\_1964.pdf](http://www.nsf.gov/pubs/1964/annualreports/ar_1964.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2010

NOGUEIRA, F. M. G. **A ajuda extrna para a educação brasileira na produção do “mito do desenvolvimento”**: da USAID ao BIRD. Tese (Doutorado em Educação). 1998. 187 fl. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 3ª Ed., 2001.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2 Ed. Campinas: SP: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. Análise do Discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZIROGRIGUES, S. (Orgs). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 13-31.

PANOFISKY, A. L. Field Analysis and Interdisciplinary Science: Scientific Capital Exchange in Behavior Genetics. **Minerva**, Netherlands, v. 49, p. 263–273, July 2011.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma afirmação do óbvio. Campinas: UNICAMP, 1988.

PELEGRINI, T. **Educação Física, Ciência e Hegemonia: uma análise das políticas públicas para o ensino superior e para a pós-graduação (1969-1985)**. 2008. 140fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2008.

PEREIRA, P. J. R. A política externa da Primeira República e os Estados Unidos: a atuação de Joaquim Nabuco em Washington (1905-1910). **Revista Brasileira de Política Interna**. Vol. 42, n.º 02, p. 111-128, 2005.

PINTO, G. F. M. **Caracterização do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras como poder intermediário**. Brasília: CRUB, 1983.

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. 13.ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

POSSENTI, S. **Os limites do discurso**. Curitiba, PR: Criar Edições, 2002.

RIBEIRO, R. A. **A Aliança para o Progresso e as relações Brasil-EUA**. 2006. 375fl. Tese (Doutorado em Ciência Política). Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006.

ROMANELLI, O. O. História da Educação no Brasil: 1939 a 1973. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSTOW, W. W. **Etapas do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

SAREWITZ, D. **Frontiers of Illusion: Science, Technology and Politics of Progress**. Philadelphia: Temple University Press, 1996.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWARTZMAN, S. A pesquisa científica e o interesse público. **Revista Brasileira de Inovação**. Rio de Janeiro. V. 1, n. 2, julho/dezembro 2002. Disponível em: [http://www.finep.gov.br/revista\\_brasileira\\_inovacao/segunda\\_edicao/pesquisa\\_cientifica\\_interesse\\_publico.pdf](http://www.finep.gov.br/revista_brasileira_inovacao/segunda_edicao/pesquisa_cientifica_interesse_publico.pdf).

\_\_\_\_\_. **Um espaço para ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Brasília: MCT, 2001. 276 p.

SEITENFUS, R. A. S. **O Brasil de Getúlio Vargas e a Formação de blocos, 1930-1942: o processo de envolvimento brasileiro na II Guerra Mundial.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

SILVA, A. M. A política externa de JK: a Operação Pan-Americana. Rio de Janeiro: CPDOC, 1992.

SPINK, M. J. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M. (Org.). **O conhecimento no cotidiano.** São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85–108.

SPINK, M. J.; FREZZA, R.M. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. In: SPINK, M, J. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.**São Paulo: Editora Cortez, 1999. p. 17-40.

SPINK, M. J.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M, J. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.**São Paulo: Editora Cortez, 1999. p. 41-62.

SPINK, P. Análises de documentos de domínio público. In: SPINK, M, J. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.**São Paulo: Editora Cortez, 1999. p. 123-152.

STINE, D. D. Science and technology policymaking: a primer. *Congressional Research Service.* 2009. Disponível em: <<http://www.fas.org/sgp/crs/misc/RL34454.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2010.

STOKES, D. E. **O quadrante de Pasteur: ciência básica e inovação tecnológica.** Campinas: Ed. da UNICAMP, 2005.

TANI, G. Perspectivas da educação física disciplina acadêmica In: II Simpósio Paulista de Educação Física, 2, 1989 Rio Claro. **Anais do Simpósio Paulista de Educação Física.** Rio Claro, 1989, p. 2013.

\_\_\_\_\_. Pesquisa e pós-graduação em educação física. In: GEBARA, A. et al; PASSOS, S. (Org.). **Educação Física e esporte na sociedade.** Brasília: Secretaria de Educação Física e Desportos, 1988.

\_\_\_\_\_. Cinesiologia, Educação Física e Esporte: ordem emanente do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, v.3, p.9-50, 1996.

UNITED STATE. **Scientific progress, the universities, and the Federal Government; statement.** U. S. Govt. Print. Washington, 1960.

VARELA, A. G.; DOMÍNGUES, H. M. B.; COIMBRA, C. A. A Circulação Internacional dos Cientistas Brasileiros nos Primeiros Anos do CNPq (1951- 1955). **Revista Brasileira de História da Ciência**, v. 6, p. 301-319, 2013.

VIDEIRA, A. A. P. Transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e disciplinaridade na história da ciência. **Scientia & Studia**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 279-293, 2004.

VIOTTI, E. B. Brasil: de política de C&T para uma política de inovação? Evolução das políticas brasileiras de ciência, tecnologia e inovação. In: L. Velho e M. C. Souza Paula. **Avaliação de políticas de ciência, tecnologia e inovação: diálogo entre experiências internacionais e brasileiras.** Brasília, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2008.

WEIDENBAUM, M. Science: The Endless Frontier: a half-century later. In: BARFIELD, C. E (Org). **Science for the twenty-first century the Bush report revisited.** Washingto, DC: The AEI Press, p. 53-68, 1997.