

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS – FGV

**ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS –
EBAPE**

DESENVOLVIMENTO, DESCOLONIALIDADE E A GEO-HISTÓRIA DA
ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL: A ATUAÇÃO DA CEPAL E DO ISEB COMO
INSTITUIÇÕES DE ENSINO E PESQUISA EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO

SERGIO E. P. V. WANDERLEY

Professor orientador: Alexandre Faria

Rio de Janeiro

Fevereiro, 2015

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS – FGV

**ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS –
EBAPE**

DESENVOLVIMENTO, DESCOLONIALIDADE E A GEO-HISTÓRIA DA
ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL: A ATUAÇÃO DA CEPAL E DO ISEB COMO
INSTITUIÇÕES DE ENSINO E PESQUISA EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO

SERGIO E. P. V. WANDERLEY

Tese de Doutorado apresentada à Fundação
Getulio Vargas-RJ – Escola Brasileira de
Administração Pública e de Empresas, como
parte dos requisitos para obtenção do título de
Doutor em Administração.

Professor orientador: Alexandre Faria

Banca:

Denise Barros (UNIGRANRIO)

Eduardo Ayrosa (UNIGRANRIO)

Alexandre Pádua Carrieri (UFMG)

Ariston Azevedo (UFRGS)

Rio de Janeiro

Fevereiro, 2015

Wanderley, Sergio Eduardo de Pinho Velho

Desenvolvimento, descolonialidade e a geo-história da administração no Brasil: a atuação da CEPAL e do ISEB como instituições de ensino e pesquisa em nível de pós-graduação / Sergio Eduardo de P. V. Wanderley. - 2015.
322 f.

Tese (doutorado) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa.

Orientador: Alexandre Faria.

Inclui bibliografia.

1. Administração – Estudo e ensino (Pós-graduação). 2. Descolonização. 3. Administração e desenvolvimento econômico. 4. Nações Unidas. Comissão Econômica para a América Latina. 5. Instituto Superior de Estudos Brasileiros. I. Faria, Alexandre, 1970-. II. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. III. Título.

CDD – 658.00711



SERGIO EDUARDO DE PINHO VELHO WANDERLEY


**DESENVOLVIMENTO (ÍSM)O, DESCOLONIALIDADE E A GEO-HISTÓRIA
DA ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL: A ATUAÇÃO DA CEPAL E DO ISEB
COMO INSTITUIÇÕES DE ENSINO E PESQUISA EM NÍVEL DE PÓS-
GRADUAÇÃO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Administração da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas para obtenção do grau de Doutor em Administração.

Data da defesa: 25/02/2015.

Aprovada em:

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA


Alexandre de Almeida Faria
Orientador (a)


Eduardo Ayrosa


Denise Franca Barros


Alexandre Pádua Carrieri


Ariston Azevedo Mendes

RESUMO

O objetivo desta tese é investigar a atuação da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) na história da educação em administração no Brasil. Esta tese partiu de uma metodologia historiográfica consolidada na área, mas utilizou a abordagem descolonial para problematizar o termo história e, assim, propor uma nova agenda de pesquisa. A importação de temas de pesquisa historiográfica como americanização e Guerra Fria provoca um mimetismo de agendas de investigação e termina por subalternizar outros eventos locais que contribuíram para a historiografia da administração. A investigação geo-histórica desta tese é feita a partir da interação entre dois conceitos de desenvolviment(ism)o – o que emerge a partir da realidade da América Latina e o que é recebido de fora via americanização – que ora se aproximam, ora se afastam, e que estão inseridos na *long durée* da modernidade/colonialidade da América Latina. A busca pela ciência da administração se iniciou, no Brasil, vinculada ao processo de modernização e desenvolvimento do país, que levou à criação, durante a década de 1950, das primeiras escolas de ensino de graduação em administração e dos cursos objetos desta tese, que formaram 1.316 profissionais em nível de pós-graduação. Neste período deve ser minimizado o papel da americanização e relativizada a atuação destas escolas de ensino de graduação na geo-história da administração. Devemos, portanto, descolonizar a atuação da CEPAL e do ISEB como instituições de ensino e pesquisa para trazer à tona conhecimentos da tradição do pensamento social crítico latino-americano que foram subalternizados na literatura de administração, para que possam informar a área no Brasil e no exterior. Este é um caminho para descolonizar a agenda de pesquisa historiográfica e escapar da tendência de reproduzir acriticamente conhecimento recebido do exterior.

Palavras-Chave: CEPAL; descolonialidade; desenvolvimentismo; geo-história da administração; ISEB

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to investigate how the Economic Commission for Latin America (ECLA) and Superior Institute of Brazilian Studies (ISEB) have contributed to management history in Brazil. This dissertation departed from a consolidated historiography methodology, but employed the decolonial perspective to problematize the term history and,

thus, proposes a new investigation agenda. The importation of historiography themes such as Americanization and Cold War fosters the mimicry of investigation agendas that subalternizes other local processes that have contributed to management historiography. The geo-historical investigation is carried out from the interaction of the two concepts of development(alism) that emerge from the literature review – one that emerges from the Latin American reality and the other received externally via Americanization – that come closer or get further away from each other, and that are inserted in the *long durée* of Latin America modernity/coloniality. The search for management science began, in Brazil, in connection with the modernization and development of the country that led to the creation of the first graduate management schools and the courses object of this dissertation, which formed 1.316 professionals at post-graduate level. During this period, the role of Americanization should be minimized and one should relativize the role of management schools in management geo-history. The aim is to bring to the fore knowledges belonging to the tradition of the Latin American social critical thought - subalternized by management literature - that can inform the area in Brazil and abroad. This is a way to decolonize historiography investigation agendas and to eschew the tendency of acritically repeating foreign content.

Keywords: decoloniality; developmentalism; ECLA; management geo-history; ISEB

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALPRO	Aliança para o Progresso
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNDE	Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico
CADE	Curso de Administração do Desenvolvimento Econômico
CAPES	Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENDEC	Centro de Treinamento para o Desenvolvimento Econômico
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CETREDE	Centro de Treinamento em Desenvolvimento Regional
CFCE	Conselho Federal de Comércio Exterior
CMBEU	Comissão Mista Brasil-Estados Unidos
CNT	Cadernos do Nosso Tempo
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
CTPDE	Curso de Treinamento em Problemas do Desenvolvimento Econômico
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
EIAP	Escola Interamericana de Administração Pública
EOR	Estudos Organizacionais
ESG	Escola Superior de Guerra

EUA	Estados Unidos da América
FACE	Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade de Minas Gerais
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GM	Guerra Mundial
HPEB	História do Pensamento Econômico Brasileiro
IBESP	Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
ILPES	Instituto Latino-Americano de Planejamento Econômico e Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA-1	Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas
USAID	United States Agency for International Development

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Fases do ensino de administração pública no Brasil	40
Quadro 2	Escolas de formação de gestores governamentais	53
Quadro 3	Subcampo de pesquisa sobre ensino de administração	60
Quadro 4	Subáreas da história da administração	61
Quadro 5	Classificação das pesquisas revisadas por subáreas	62
Quadro 6	Resumo das citações de ISEB e CEPAL nos trabalhos revisados	63
Quadro 7	Conclusões de curso, no período 1940/1963, discriminadamente, quanto às modalidades de ensino mais procuradas	66
Quadro 8	Conclusões no curso de administração até 1963	67
Quadro 9	Designações para os que exerciam a administração pública e para os egressos do ‘Curso Regular’ e do CTPDE e cursos similares posteriores	80
Quadro 10	Teorizações (do centro) para investigar a história da administração	90
Quadro 11	Entrevistas realizadas e motivo da seleção	97
Quadro 12	Documentos selecionadas de pesquisa, números consultados e localização	101
Quadro 13	Estratégia de análise de dados em pesquisas que utilizaram revisão de literatura sobre instituições investigadas, documentos e entrevistas	104
Quadro 14	Estrutura de investigação da historiografia da educação em administração	107
Quadro 15	Cadernos Nosso Tempo – números publicados	131
Quadro 16	Estrutura dos cursos de pós-graduação do IBESP	137
Quadro 17	Palestras do 1º Curso Extraordinário do ISEB – 1955	150

Quadro 18	Perfil dos 100 candidatos à turma de 1956 do Curso Regular	158
Quadro 19	Total de formandos do Curso Regular do ISEB de 1956 a 1960	159
Quadro 20	Formação universitária dos alunos do curso regular do ISEB – 1956/1960	160
Quadro 21	Teses do ISEB: temas selecionados por aproximação com administração	162
Quadro 22	Professores comuns de ISEB e EBAP e EIAP (anos 1960)	170
Quadro 23	Curso de Treinamento em Problemas do Desenvolvimento Econômico – disciplinas e horas/aula	190
Quadro 24	CTPDE: disciplinas e professores da CEPAL – 1956	191
Quadro 25	Descrição das disciplinas do CPTDE CEPAL-BNDE 1957	195
Quadro 26	Disciplinas e professores da CEPAL CTPDE 1958	198
Quadro 27	Disciplinas e professores da CEPAL CTPDE 1959 (Recife)	199
Quadro 28	Formação universitária dos entrantes CTPDE de 1956 a 1967	201
Quadro 29	Resumo matrícula por instituições entrantes CTPDE base 1964	202
Quadro 30	Orçamento das instituições de ensino – assimetria	215
Quadro 31	Formação dos alunos do CADE comparado com CTPDE	216
Quadro 32	Diretoria do Centro de Desenvolvimento CEPAL/BNDE 1960/1965	309

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

1 - Espaço-tempo: desenvolvimentismo-americanização	108
---	-----

Fotos

Foto 1 – Palácio Capanema, antigo prédio do MEC	110
Foto 2 – Palácio Capanema e prédio do Ministério da Fazenda	111
Foto 3 - Auditório “Palácio Capanema” - antigo prédio MEC	112
Foto 4 - Auditório “Palácio Capanema” - antigo prédio MEC. Inauguração do curso do IBESP, 18/5/1954	113
Foto 5 - Auditório “Palácio Capanema” - antigo prédio MEC Inauguração curso IBESP 18/5/1954. Flagrante da turma	113
Foto 6 - Auditório “Palácio Capanema”- antigo prédio MEC - Inauguração do curso extraordinário do ISEB setembro 1955	113
Foto 7 – Rua do Ouvidor, 50/11º andar, Edifício Mercantil. Endereço do IBESP e escritório de advocacia de Jaguaribe	118
Foto 8 - Arquivo Nacional	143
Foto 9 - Biblioteca Nacional	144
Foto 10 – Rua das Palmeiras, 55, Botafogo. Endereço do ISEB de agosto de 1957 até seu fechamento pelo golpe militar em 1964. Atual Museu do Índio	144
Foto 11 – “À sombra das Palmeiras” – o casarão do século XIX sede do ISEB	145
Foto 12 – Sede da CEPAL em Santiago/Chile.	171

Foto 13 – Capa da apostila do CTPDE disponível na Biblioteca da FGV	186
Foto 14 – Flagrante da sala de aula do 2º CTPDE	186
Foto 15 – Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE. Endereço: Rua Graça Aranha, 174/grupo 907.	205

SUMÁRIO

I	Introdução	16
II	Por uma historiografia descolonizada da educação em administração	21
1	Modernidade/colonialidade/descolonialidade: problematizando história para descolonizar a agenda de pesquisa	24
2	O conceito de desenvolvimentismo de HPEB como tema de investigação em contraponto à americanização-Guerra Fria	32
3	Engajando o lado externo da borda	
	3.1 – A historiografia da educação em administração	38
	3.2 - A historiografia da educação em administração vista por outras áreas	52
	3.3 - Outras abordagens, fontes e teorizações	55
	3.4 - Uma historiografia da década de 1950: desenvolvimento, administração, administradores, técnicos e dirigentes	65
4	Engajando o lado interno da borda	
	4.1 - Americanização e Guerra Fria na historiografia da educação em administração	82
	4.2 – Outras abordagens, fontes e teorizações	88
III	Abordagem metodológica	92
1	Fontes de dados	94
	1.1 - Entrevista temática	94
	1.2 - Revisão de pesquisas sobre as organizações investigadas	98
	1.3 - Investigação de documentos produzidos pelas organizações pesquisadas	99
2	Estratégia de análise de dados	103

IV	Resultados e análise	109
1	Desenvolvimentismo-americanização e o nódulo histórico-estrutural de espaço imperial/colonial IBESP/ISEB/CAPES /CEPAL/ BNDE	114
2	O Curso Regular do ISEB e a formação de técnicos e dirigentes para o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional	145
3	CEPAL: desenvolvimentismo ou uma outra americanização? OEA, BID, Aliança para o Progresso e a geopolítica do conhecimento	172
	3.1 - O Curso de Treinamento em Problemas de Desenvolvimento Econômico (CTPDE): a formação de um núcleo de economistas e administradores treinados na teoria e prática do crescimento econômico	187
	3.2 - O Centro de Desenvolvimento Econômico CEPAL-BNDE: uma escola de governo e a geopolítica do conhecimento	205
	3.3 – OEA, BID e os cursos da EIAP e do Centro de Treinamento em Desenvolvimento Econômico (CETREDE): a geopolítica do conhecimento e a lógica da colonialidade	212
4	O fechamento do ISEB e a subalternização da CEPAL	223
V	Conclusão	225
	Referências	231

ANEXOS

- ANEXO 1 Diploma de José Maria Aragão do Curso de Treinamento em Problemas de Desenvolvimento Econômico
- ANEXO 2 Exposição de Motivos n. 627 de 13/07/1955 do Ministro da Educação Candido Mota Filho para a criação do ISEB
- ANEXO 3 A Comissão Mista Brasil-Estados Unidos (CMBEU) e os ‘Boêmios Cívicos’ da Assessoria Econômica de Getúlio Vargas
- ANEXO 4 Curso Extraordinário do IBESP
- ANEXO 5 Lista de monitores do Curso Extraordinário do IBESP
- ANEXO 6 Análise do livro “Discursos” (Ramos *et al.*, 1956) da 1ª turma de formandos do ISEB em 1956
- ANEXO 7 Lista de organizações que enviaram alunos para o Curso Regular do ISEB
- ANEXO 8 Relação das teses – temas e autores - defendidas no ISEB de 1956 a 1960
- ANEXO 9 Atividades do ISEB para além do Curso Regular
- ANEXO 10 Sumário das apostilas de ‘Administração para o Desenvolvimento’ do CTPDE de 1959 no Recife
- ANEXO 11 Lista dos alunos do CTPDE de 1959 no Recife
- ANEXO 12 Carta P-254 de 16/03/1960 do BNDE à CEPAL confirmando verba para Centro de Desenvolvimento
- ANEXO 13 Decisão do Conselho de Administração do BNDE n. 37/60 de 11/03/1960 autorizando verba para o Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE
- ANEXO 14 Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE: atividades para além do CTPDE
- ANEXO 15 Seminário de Planejamento Estadual, 1965 – estrutura temática
- ANEXO 16 Lista de materiais didáticos elaborados pelos técnicos do Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE
- ANEXO 17 Descrição de conteúdo das novas disciplinas do CTPDE de 1960:
Estatística e Matemática; Introdução Geral à Economia; e Programação Regional

I Introdução

Diversos autores nacionais apontam que a literatura em administração e estudos organizacionais (EOR) segue uma lógica construída a partir de outras realidades e que são acriticamente adotados pela academia local. Bignetti e Paiva (2002) e Rodrigues e Carrieri (2001) sugeriram que modelos e referências anglo-saxônicos predominam na academia brasileira e que isto indicaria “uma posição preferentemente **colonizada** dos pesquisadores em face dos estudos estrangeiros” (BIGNETTI; PAIVA, 2002, p. 120; grifo no original). Já para Bertero *et al.* (2003), que revisaram as publicações em estratégia nos quatro principais periódicos nacionais, a literatura nacional se afasta de nosso contexto. Para Bertero (2006, p. 4) “não resta dúvida de que a administração chega ao Brasil em um momento de expansão da influência norte-americana, seja diretamente, seja pela capacidade norte-americana de influenciar, às vezes decisivamente, organismos internacionais”. Saraiva e Carrieri (2009) confirmaram que há pouca utilização de referencial nacional nos trabalhos que revisaram em EOR, fato este que pode gerar um “problema de legitimidade se houver pouco reconhecimento de teoria indígena pelos próprios pesquisadores brasileiros¹” (RODRIGUES; DUARTE; CARRIERI, 2011, p. 215).

O mesmo parece se refletir no campo de história da administração em que agendas de pesquisa são importadas acriticamente e espelham “anistoricamente a reflexão teórica que se faz nos países cêtricos” (MARTINS; MUNTEAL, 2012, p. 15). Com o objetivo de superar o caráter anistórico das pesquisas em administração, e de promover uma reflexão crítica na área através da aproximação com história, autores nacionais têm sugerido a utilização de diferentes epistemologias, metodologias historiográficas e fontes documentais, e a fomentação da interdisciplinaridade (PIERANTI, 2008; VIZEU, 2010a-b; COSTA; BARROS; MARTINS, 2010; FISCHER; WAIANDT; FONSECA, 2011; COSTA, 2014). No mesmo sentido, e com o objetivo de aprofundar a teorização da história da administração, alguns autores nacionais (VIZEU, 2010b; COSTA; BARROS; MARTINS, 2010) sugeriram a adesão ao movimento de “virada histórica” nos estudos de administração (CLARK; ROWLINSON, 2004).

Este esforço de autores nacionais em buscar uma reflexão crítica da história da administração, a partir de novas abordagens, tem gerado diversos estudos que foram

¹ Eu mesmo fiz esta e as demais traduções livres.

publicados em forma de teses (FISCHER, 1984; CURADO, 2001; COELHO, 2006; NICOLINI, 2007; VIZEU, 2008; WAIANDT, 2009; BARROS, 2013) e dissertações (SPIANDORELLO, 2008), bem como diversos artigos têm se valido de diferentes métodos historiográficos em sua investigação (ALCADIPANI; BERTERO, 2012, 2014; ALCADIPANI; CALDAS, 2012; BARROS; CARRIERI, 2013; COELHO; NICOLINI, 2013; COELHO; NICOLINI, 2014). Estas pesquisas apontam um crescimento recente do interesse dos pesquisadores pela “aproximação entre história e administração” que se manifesta sob a “forma de abordagens mais interpretativas, críticas e pós-modernas...fundamentando o trabalho de pesquisadores abertos a novos problemas, objetos e fontes de pesquisa” (COSTA, 2014, p. 718).

Ao analisarmos os trabalhos de autores nacionais que têm como foco a história da administração no Brasil, notamos que as pesquisas privilegiam a historiografia, principalmente, de instituições de ensino de administração e de algumas disciplinas. Como exemplos destas pesquisas podemos citar: Fischer (1984), que relatou a história da constituição da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), e das escolas de administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Bertero (2006), que reportou a historiografia do ensino em administração; Coelho (2006), que apresentou a historiografia do ensino de administração pública em nível de graduação; Alcadipani e Bertero (2012, 2014), que apresentaram uma historiografia da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP); e Barros (2013) que relatou a criação dos cursos de administração pública e privada da Faculdade de Ciências Econômicas de Minas Gerais (FACE).

Além do relato sobre o respectivo tema investigado, estas pesquisas apontam que a atuação de duas instituições teria influenciado a história da administração no Brasil: a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), órgão das Nações Unidas, criado em 1948 em Santiago/Chile; e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), instituição vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), criado em 1955 no Rio de Janeiro. Para os autores destas pesquisas, a influência da CEPAL e do ISEB na história da administração se deu da seguinte maneira: para Fischer (1984, p. 59) as ideias promovidas pela CEPAL teriam sido incentivadoras do “apoio à formação de administradores públicos, que seriam responsáveis pela modernização administrativa”; para Bertero (2006, p. 10), os textos de alguns autores como Celso Furtado (principal membro brasileiro da CEPAL;

BIELSCHOWSKY, 1988) e Hélio Jaguaribe (principal líder do ISEB; SCHWARTZMAN, 1981), entre outros, “foram referências importantes para a formação das primeiras turmas de administradores”; para Coelho (2006), os pressupostos da CEPAL confrontavam o apriorismo da gerência científica insuflada a partir dos EUA, e provocaram, assim, a introdução do debate de temas nacionais no ensino de administração pública que versavam sobre a história político-administrativa e econômico social do país, ao invés da mera apropriação de modelos importados; para Alcadipani e Bertero (2012), as ideias dos acadêmicos do ISEB afetaram o pensamento de administração no Brasil; um dos professores que participou da criação da EAESP, entrevistado por Alcadipani e Bertero (2014, p. 160), afirmou que “toda a lógica de estratégias do ISEB e da CEPAL era uma lógica de industrialização com o apoio do Estado e tendo como adversários os americanos, os europeus e a teoria econômica ortodoxa da lei da vantagem comparativa do comércio internacional”; um outro entrevistado da mesma pesquisa afirmou que o conhecimento adquirido no ISEB o teria ajudado a introduzir uma visão de Brasil na disciplina que ministrava na EAESP (ALCADIPANI; BERTERO, 2014).

Contudo, não sendo este o foco de suas respectivas investigações, nenhum destes estudos apresentou como ocorreram estas diversas formas de influência da CEPAL e do ISEB na história da administração, nem tampouco as consideraram como instituições de ensino e pesquisa que atuaram em conjunto. Portanto, **o objetivo desta tese é compreender como a atuação da CEPAL e do ISEB contribuiu para a história da administração no Brasil**, o que justifica o título desta tese. Especificamente, esta tese se situa no subcampo da história da educação em administração dado que CEPAL e ISEB são aqui investigados como instituições de ensino e pesquisa em nível de pós-graduação, o que representa a originalidade desta tese.

Esta investigação é feita, principalmente, a partir dos cursos em nível de pós-graduação ministrados por estas instituições que formaram 1.316 profissionais entre 1956 e 1967: o “Curso Regular” do ISEB, apoiado pela Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES²), que formou 205 profissionais, entre 1956 e 1960; e o “Curso de Treinamento em Problemas de Desenvolvimento Econômico” (CTPDE) que formou 1.111 profissionais e foi promovido pela CEPAL entre 1956 e 1967 - com apoio da CAPES e do ISEB entre 1956 e 1960 - e com o patrocínio do Banco Nacional de

² A CAPES só se tornaria “Coordenação” a partir da reforma educacional de 1961 (ver OLIVEIRA, 2006).

Desenvolvimento Econômico (BNDE). O CTPDE foi abrigado, a partir de 1960, no Centro de Desenvolvimento Econômico CEPAL-BNDE, que foi patrocinado pelo BNDE e criado no mesmo ano no Rio de Janeiro (CAPES, 1956, 1957, 1958, 1959, 1960, ISEB, 1960; BNDE, 1965, 1966, 1967; SANTIAGO, 1990). A análise detalhada destes cursos, objetos de investigação desta tese, é a principal contribuição empírica desta tese. Estes cursos representam um dos principais meios de contribuição da CEPAL e do ISEB para a história da educação em administração no Brasil.

O tempo coberto por esta investigação vai desde a criação da CEPAL em Santiago/Chile em 1948 até a realização do último CTPDE e fechamento do Centro de Desenvolvimento Econômico CEPAL-BNDE em 1967.

Desta maneira, esta tese procura se associar ao esforço dos pesquisadores em investigar a história da administração no Brasil para escapar da tendência de reproduzir acriticamente conhecimento recebido do exterior e superar o caráter anistórico da área. Todavia, esta tese entende que aderir à uma “virada histórica” (ver VIZEU, 2010a; COSTA; BARROS; MARTINS, 2010) é necessário, mas não é suficiente. A proposta de uma “virada histórica” nas pesquisas em administração (CLARK; ROWLINSON, 2004) é também uma construção recebida do exterior e carece de uma devida apreciação crítica. A proposta de ‘virada histórica’ parece se processar no passado estendido em que prevalece o conhecimento anglo-saxão, e não se propõe a teorizar a história da administração com o objetivo de problematizar a predominância deste conhecimento, forjando, assim, o mimetismo da agenda de pesquisa em historiografia. Portanto, esta tese entende que é necessário dar mais um passo para investigar a história da educação em administração e propõe a abordagem descolonial para introduzir a perspectiva de geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2011) e, assim, construir uma historiografia que desafie a importação de temas de investigação de forma acrítica.

O mimetismo de agendas de pesquisa na historiografia da educação em administração tem levado ao privilégio dos temas como americanização e Guerra Fria (FISCHER, 1984; BERTERO, 2006; COELHO, 2006; NICOLINI, 2007; ALCADIPANI E BERTERO, 2012; 2014; ALCADIPANI E CALDAS, 2012; BARROS, 2013). Esta tese propõe a introdução do conceito de desenvolvimentismo da área de história do pensamento econômico brasileiro (HPEB) como eixo de investigação da história da educação no Brasil. O conceito de desenvolvimento aparece nas pesquisas da história da educação no Brasil, mas como corolário

da americanização, e influenciado pela Guerra Fria (FISCHER, 1984; ALCADIPANI e BERTERO, 2012; 2014; BARROS, 2013). Portanto, a investigação é feita aqui a partir da interação entre estes dois conceitos de desenvolviment(ism)o – o que emerge a partir da realidade da América Latina e o que é recebido de fora via americanização – que ora se aproximam, ora se afastam, e que estão inseridos na *long durée* da modernidade/colonialidade da América Latina. A utilização da abordagem descolonial para promover uma outra historiografia da educação em administração, articulada com base no conceito de desenvolvimentismo, é a principal contribuição teórica desta tese, e, ao privilegiar o espaço sobre o tempo, justifica o prefixo ‘geo’ no título desta tese.

Sobretudo, esta é uma tese feita por um acadêmico carioca atuando no lócus privilegiado de investigação que é o Rio de Janeiro, sobre instituições e cursos que aconteceram no Rio de Janeiro e que, apesar do tempo decorrido, ainda deixam marcas no espaço urbano; espaço se sobrepondo ao tempo. Ao privilegiar o espaço sobre o tempo, esta tese abraça a premissa descolonial de que “o lugar – como experiência de uma localidade específica com algum grau de enraizamento, fronteiras e conexões com a vida diária, ainda que sua identidade seja construída e nunca fixa – continua sendo importante para a vida da maioria das pessoas, talvez para todas” (ESCOBAR, 2011, p. 131). Assim, as fotos³ apresentadas nesta tese têm por (um dos) objetivos conduzir o leitor por minha trajetória (espacial) de pesquisa, bem como ressaltar a importância para esta pesquisa do conceito de lócus de enunciação e da preocupação em privilegiar o espaço sobre o tempo, e assim explicitar que “o pensamento é inevitavelmente localizado” (FARIA, 2013, p. 283): “eu sou onde faço e penso” (MIGNOLO, 2011, p. 92); “você já nasce datado e localizado, foi um dos meus maiores ensinamentos no curso” (FARIA, E10).

³ As fotos são de minha autoria, quando não especificado.

II Por uma historiografia descolonizada da educação em administração

O objetivo desta tese é compreender como a atuação da CEPAL e do ISEB, como instituições de ensino e pesquisa em nível de pós-graduação, contribuiu para a história da educação em administração no Brasil. O objetivo específico é entender o como e o porquê do conhecimento produzido por estas instituições ter sido subalternizado na literatura de administração. Uma das possibilidades desta subalternização ter acontecido está no fato de que a historiografia da educação em administração ter sido vítima da importação de agendas de pesquisa. Desta maneira, a agenda de pesquisa teria se concentrado em temas como americanização e Guerra Fria para a investigação da história das instituições de ensino de graduação em administração (FISCHER, 1984; COELHO, 2006; NICOLINI, 2007; ALCADIPANI; BERTERO, 2012; 2014; ALCADIPANI; CALDAS, 2012; BARROS, 2013). Consequentemente, outras instituições de ensino, práticas e vozes de diferentes agentes deixaram de ser investigadas.

Minha decisão de optar pela investigação da atuação da CEPAL e do ISEB se deve ao fato de que a historiografia da educação em administração os menciona como tendo sido importantes. Os autores que sugeriram que a atuação da CEPAL e do ISEB teria influenciado a história da educação em administração no Brasil destacam as seguintes contribuições:

- 1) o fomento à formação de administradores públicos (FISCHER, 1984);
- 2) a influência na formação das primeiras leva de administradores (BERTERO, 2006);
- 3) a introdução do debate de temas nacionais no ensino de administração pública, confrontando o apriorismo da gerência científica insuflada a partir dos EUA, ao invés da mera apropriação de modelos importados (COELHO, 2006);
- 4) a influência no pensamento de administração no Brasil (ALCADIPANI; BERTERO, 2012);
- 5) a construção de uma lógica de industrialização com o apoio do Estado e tendo como adversários os estadunidenses e os europeus; produção de uma “visão de Brasil” (ALCADIPANI; BERTERO, 2014).

Corroborando a influência da CEPAL e do ISEB na área de administração pública, uma recente revisão de citações dos artigos apresentados nos principais congressos da área

(Encontros Anuais da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - EnANPAD - e Encontros de Administração Pública e Governança - EnAPG), apontou que quase metade das “referências aos intérpretes do Brasil no total das citações ao pensamento social brasileiro” estão concentradas em dois autores: Guerreiro Ramos e Celso Furtado (MARTINS *et al.*, 2013, p. 35). Claro que a presença de Guerreiro Ramos se deve ao fato dele ter lecionado na EBAP entre 1952 e 1966 (BONEMY; MOTTA, 2002), mas também ao fato de que ele esteve ligado ao grupo que criou o ISEB entre 1952 e 1958 (ver AZEVEDO, 2006). Já Celso Furtado foi o principal teórico brasileiro na CEPAL (BIELSCHOWSKY, 1988), e atuou no Brasil tanto no ISEB quanto na CEPAL (ver FURTADO, 1985, 2012).

Destarte, está claro que a historiografia em administração menciona a importância da CEPAL e do ISEB, mas não consegue desvelar como esta influência de fato aconteceu. Ao fazer a opção de investigar a CEPAL e o ISEB eu estou ciente de que permaneço no mesmo espaço de pesquisar instituições ‘formais’ de ensino, e que eu também deixei de investigar outras instituições, práticas e vozes que participaram da história da educação em administração. Ou seja, minha delimitação de pesquisa está no subcampo de história da educação em administração, especificamente na historiografia das instituições de ensino. Eu me inscrevo neste subcampo e a partir daí construo uma historiografia outra para investigar a atuação da CEPAL e do ISEB.

Um dos marcos da historiografia das instituições de ensino de administração é a tese de Fischer (1984). A autora investigou o ensino de administração pública no Brasil e sugeriu que “a criação e o desenvolvimento da EBAP foram uma decorrência da ideologia desenvolvimentista vigente no país desde as décadas de 40/50” (FISCHER, 1984, p. 12). Segundo Fischer (1984, p. 280), a EBAP foi uma das “instituições criadas nas décadas de 1940 e 1950 em apoio às políticas desenvolvimentistas dos governos Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek” (JK). Outros autores que realizaram a historiografia de escolas de ensino de administração em nível de graduação também mencionaram a importância da ideologia do desenvolvimento naquele período (COVRE, 1982; COELHO, 2006; NICOLONI, 2007; ALCADIPANI; BERTERO, 2012; 2014; BARROS, 2013). Desenvolviment(ism)o então é um tema de pesquisa que pode lançar luz sobre a história da educação em administração no Brasil.

No Brasil a utilização da historiografia em administração é ainda incipiente (PIERANTI, 2008), mas começa a despontar nas últimas décadas. Isto é, em parte, explicado pelo fato de que historiografia quase não aparece nos currículos das escolas de administração e, em particular, a disciplina de história do ensino de administração no Brasil “é praticamente inexistente em nossos currículos de graduação e pós-graduação” (FISCHER; WAIANDT; FONSECA, 2011, p. 935). Em vista disto, os autores têm recorrido a diferentes métodos dentro da historiografia como, por exemplo, não eleger “uma linha teórica específica dentro da história, mas tomar a história como uma abordagem de pesquisa” (ALCADIPANI; BERTERO, 2014, p. 155), ou inspirar-se nas teorizações historiográficas de autores como Gramsci e Foucault (BARROS, 2013). Portanto, não é um processo fácil para um pesquisador em administração transformar-se num historiador. Consequentemente, minha decisão por construir um método historiográfico de investigação seguiu as seguintes etapas:

- 1) busca na revisão de literatura de uma metodologia historiográfica que seja representativa no campo;
- 2) adoção da epistemologia descolonial para problematizar o termo história e para introduzir uma perspectiva de geopolítica do conhecimento na investigação;
- 3) utilização do conceito de desenvolvimentismo de HPEB como eixo de investigação;

É a articulação destas duas teorizações – descolonialidade e desenvolvimentismo - que conduz toda minha investigação. A partir destas decisões, e com o objetivo de construir uma historiografia outra, eu me engajo com as produções nacionais e internacionais que investigaram a história da educação em administração sobre diferentes perspectivas. Desta forma, esta seção está dividida em quatro partes: na primeira é feita uma revisão dos principais conceitos da abordagem da modernidade/colonialidade/descolonialidade; na segunda parte é apresentado o conceito de desenvolvimentismo da área de HPEB; na terceira é feita uma seleção de pesquisas da história da educação em administração no Brasil; e, na quarta, uma seleção de pesquisas sobre a história da educação em administração feitas no exterior (centro).

Esta revisão de literatura é feita com os seguintes objetivos: na primeira parte é problematizado o emprego do termo ‘história’, à luz da abordagem descolonial, com o objetivo de promover uma agenda de pesquisa descolonizada da historiografia da educação em administração; na segunda parte, o conceito de desenvolvimentismo (HPEB) é introduzido como tema de investigação; na terceira parte eu me engajo com o lado externo da borda – as

pesquisas nacionais – e procuro, dado que a abordagem descolonial possui escassas aplicações empíricas (ABDALLA, 2014), extrair conceitos e a metodologia historiográfica para operacionalizar minha pesquisa. As pesquisas do exterior (centro) são exploradas na quarta parte com o intuito de reconhecer as contribuições do lado interno da borda (MIGNOLO; TLOSTANOVA, 2006). Sobretudo, o objetivo desta pesquisa é realizar uma investigação a partir do lado externo da borda, mas reconhecendo os dois lados da borda num exercício de crítica dupla e reflexividade para fazer emergir a descolonialidade baseada num pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2011).

1 Modernidade/colonialidade/descolonialidade: problematizando história para descolonizar a agenda de pesquisa

Os principais conceitos da MCD que são utilizados nesta tese são colonialidade epistêmica (IBARRA-COLADO, 2006; MIGNOLO, 2007, 2011), lócus de enunciação (MIGNOLO, 2000, 2007, 2011), geopolítica do conhecimento (ESCOBAR, 2007; MIGNOLO, 2011) e pensamento de fronteira – *border thinking* no original (MIGNOLO; TLOSTANOVA, 2006; MIGNOLO, 2011; FARIA, 2013). Para Mignolo (2011) devemos mobilizar a geopolítica do conhecimento a fim de mudar o foco daquilo que é enunciado para a enunciação; para tanto, devemos nos perguntar “quem e quando, por que e onde o conhecimento é gerado” (MIGNOLO, 2009, p. 4). Estes conceitos são fundamentais para que se possa promover a descolonialidade, a fim de que possam ser desvelados conhecimentos que ficaram subalternizados pela imposição da colonialidade epistêmica (IBARRA-COLADO, 2006).

O projeto Modernidade/Colonialidade/Descolonialidade se considera herdeiro das principais teorizações críticas da América Latina, como a teoria da dependência e a teologia da libertação (ESCOBAR, 2007), e seu principal autor é o filósofo e semiólogo argentino Walter Mignolo (2000, 2007, 2011). Este se baseia principalmente nos conceitos desenvolvidos por outro filósofo argentino, Enrique Dussel (1993), e pelo sociólogo peruano Anibal Quijano (2000).

“Colonialidade” é um neologismo criado para designar a dominação de poder (QUIJANO, 2000), do ser e do conhecimento que persiste mesmo após a eliminação da dominação política do colonialismo, e que impõe a racionalidade da modernidade de uma

perspectiva meramente euro-americana (MIGNOLO, 2011). Segundo Mignolo (2011) a colonialidade é o lado mais escuro e inseparável da modernidade (eurocêntrica), e que é negado pela mesma. Modernidade e colonialidade são partes inseparáveis do mesmo fenômeno e surgem simultaneamente com a “descoberta” da América por Cristóvão Colombo em 1492, ao passo que a modernidade, como proposto pela autodatação da modernidade europeia, teria começado somente nos séculos XVII/XVIII e seria um fenômeno uno (DUSSEL, 1993).

Como a modernidade, a partir da perspectiva una europeia, atingiu todas as sociedades do mundo, segundo Mignolo (2011), precisamos nos mover para as margens do sistema a fim de criarmos alternativas para a modernidade. Assim, não há uma parte externa à modernidade; conseqüentemente, “o pensamento da margem [*border thinking* no original] é a epistemologia da exterioridade, isto é, do externo gerado a partir do interno” (MIGNOLO; TLOSTANOVA, 2006, p. 206). Para Mignolo (2000, p. 23) o pensamento de fronteira se torna possível “nos momentos em que se rompe o dique do sistema moderno global”, e deve emergir a partir de *loci* que representam a ‘diferença colonial’ demarcados pelo encontro entre ‘histórias locais e desenhos globais’ (MIGNOLO, 2000). É neste encontro entre modernidade e colonialidade que surgem a diferença colonial e a diferença imperial (MIGNOLO, 2011), ou seja, a partir do encontro entre o lado externo e o interno da borda (MIGNOLO; TLOSTANOVA, 2006).

Apesar de Mignolo e Tlostanova (2006) afirmarem que o pensamento de fronteira representa o método descolonial de fazer pesquisa, este é um conceito que ainda se encontra pouco desenvolvido. Segundo Faria (2013, p. 283-4) podemos dizer que:

O conceito de pensamento da margem desafia a ideia eurocêntrica de que o ‘pensamento’ é deslocalizado. É baseado no argumento de que o pensamento é inevitavelmente localizado. O pensamento da margem se origina da diferença imperial/colonial de poder na formação de subjetividades, como uma resposta à violência da epistemologia imperial/territorial e da retórica da modernidade/globalização eurocêntrica da salvação.

Desta maneira, o pensamento de fronteira será sempre localizado uma vez que “Eu sou onde faço e penso” (MIGNOLO, 2011, p. 92), mas isto não significa dizer que se rejeita o ‘lado interno da borda’, nem muito menos implica em se colocar numa posição de ser o ‘diferente’ ou o outro. Significa reconhecer os dois lados da borda e suas assimetrias a partir do ‘lado externo’ da mesma, num exercício simultâneo de crítica dupla, e implica em ter a

habilidade de “pensar a partir de ambas as tradições e, ao mesmo tempo, a partir de nenhuma delas” (MIGNOLO, 2005, p. 67). O objetivo é explicitar a localização do sujeito para desafiar a “tendência de apresentar o pensamento como deslocalizado, que é um legado poderoso da modernidade europeia” (FARIA, 2013, p. 283). Para Mignolo (2011, p. xxiii), a geopolítica do conhecimento ativada a partir da ‘borda externa’ propicia trazer à tona “localizações geohistóricas e histórias biográficas que foram deslegitimadas e colocadas de lado ou forçadas para fora da casa do conhecimento”. Em outras palavras, uma das principais propostas do pensamento de fronteira é tornar visíveis processos de superação da ‘diferença colonial’ e construção de capacidade de agência por indivíduos ou coletividades (FARIA, 2013).

A atuação da CEPAL e do ISEB na história da educação em administração parece ter sido “forçada para fora da casa do conhecimento” (MIGNOLO, 2011, p. xxiii) e, portanto, precisamos da descolonialidade para investigá-la. É a abordagem descolonial, articulada com base no conceito de desenvolvimentismo, que nos permite fazer emergir estes conhecimentos da tradição do pensamento social crítico latino-americano que possam informar a área de administração no Brasil e no exterior. Contudo, não se trata de impor o desenvolvimentismo à pesquisa, mas analisar as diferentes nuances em que desenvolvimentismo e americanização se restringiram ou se apoiaram mutuamente.

A partir da conquista e ocupação da América, o lado negado pela modernidade europeia, tem início o longo processo de organização colonial do mundo que atingiu seu ponto máximo nos séculos XVIII e XIX, quando foi possível, pela primeira vez na história, “se organizar a totalidade do espaço e do tempo – todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados – em um grande narrativa universal. Nesta narrativa, a Europa é – ou sempre foi – simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal” (LANDER, 2011, p. 20). É a partir desta grande narrativa que construiu a centralidade europeia, que foi construída a noção de universalidade de sua história, e em que a Europa se constituiu no locus privilegiado de enunciação a partir do qual é realizada “a leitura da totalidade do tempo e do espaço da experiência humana a partir desta particularidade, se erige uma universalidade radicalmente excludente” (LANDER, 2011, p. 21). Esta grande narrativa, que pressupõe a experiência europeia como universal, confere a ela também o caráter de padrão de referência superior, diante do qual “as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de saber, são transformadas não somente em diferentes, mas

também em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas” (LANDER, 2011, p. 28).

Para que a construção desta narrativa se tornasse possível, foi necessário que a Europa inventasse a sua própria tradição - para que a modernidade pudesse ser distinguida como tal - papel que foi desempenhado pela Idade Média e a Antiguidade como uma construção linear do tempo que tinha sua culminação na modernidade europeia. Se, por um lado, esta invenção da tradição da modernidade representou uma colonização do tempo, por outro, a colonização do espaço se deu a partir da retórica da modernidade que foi utilizada para negar a legitimidade das ‘tradições’ das civilizações que foram colonizadas (MIGNOLO, 2011). Desta forma, as diferenças culturais foram classificadas - a partir do conceito de tempo - “de acordo com sua proximidade com a modernidade ou a tradição” (MIGNOLO, 2011, p. 160). Dito de outra maneira, utilizando-se as palavras de Mignolo (2011, p. 164): “não há modernidade e tradição para além da retórica da própria modernidade que inventou a si mesma, a partir da invenção da sua própria tradição e fazendo crer que o conceito de tradição é universal. E, para poder fazê-lo, foi necessário desenvolver um conceito linear de tempo impregnado das próprias noções de progresso e evolução”. Consequentemente, se deu a separação da história da geografia, e o domínio do tempo sobre o espaço teve “o efeito de produzir imagens de sociedades cortadas de seu ambiente material, como se surgissem do nada” (LANDER, 2011, p. 38).

Este ‘nada’ deveria ser conquistado, e civilizado, em nome da modernidade europeia que deslegitimava as ‘tradições’ (histórias) dos espaços colonizados. É desta forma que História (com ‘H’ maiúsculo) como tempo tem a função de construir uma imagem cronológica sequencial indo da barbárie à civilização, com a Europa posicionada no presente, como o ponto de chegada, representando a modernidade e a civilização, e todo o resto no passado tradicional e bárbaro (MIGNOLO, 2011). A construção deste imaginário é denominada pelo antropólogo Johannes Fabian como a “negação da simultaneidade” (LANDER, 2011; MIGNOLO, 2011; *denial of coevalness* no original). Esta premissa nega a existência de diferentes culturas convivendo ao mesmo tempo em diferentes espaços, forjando a classificação das diferenças culturais em uma hierarquia cronológica seguindo o conceito de tempo, ao invés de espaço, apresentando a “Europa no presente e o resto no passado” (MIGNOLO, 2011, p. 150).

Desta maneira, geografia é transformada em cronologia, e tempo se torna um artefato de imposição da colonialidade: “tempo foi concebido e naturalizado tanto como a medida da história humana (modernidade), quanto como escala de tempo dos seres humanos (primitivos) na sua distância para a modernidade” (MIGNOLO, 2011, p. 153). Ainda segundo Mignolo (2011, p. 163/177):

Se foi no século dezesseis quando a distinção global entre espaço e tempo emergiu, incluindo um conceito linear de tempo ligado à história sagrada, o século dezoito celebrou a vitória final do ‘tempo’ ao abrir as conexões entre ‘tempo’ e história secular. A história secular redefiniu a lógica da colonialidade, e ‘tempo’ tornou-se a figura retórica central da autodefinição e autodesenho da modernidade: modernidade é um conceito baseado no ‘tempo’...Uma vez que (a ideia de) ‘tempo’ é controlada, pode-se controlar a subjetividade e fazer com que muitos marchem ao ritmo do seu próprio tempo.

A construção da modernidade em um conceito baseado no tempo, em detrimento do espaço, foi possível a partir de uma premissa que foi denominada/denunciada pelos autores descoloniais como: “a arrogância do grau (ponto) zero” (CASTRO-GÓMEZ, 2008; MIGNOLO, 2011). A “arrogância do grau zero” se inicia com a exploração da América, e serve como justificativa para levar a civilização aos bárbaros. Atingiu seu ápice a partir da separação entre o sujeito e a razão quando Descartes afirmou: “Penso, logo existo”. Esta separação permitiu que o sujeito, pairando acima do tempo e do espaço, tivesse a pretensão de que ele não faz parte do que está sendo observado e, portanto, esta observação pode ser feita de forma objetiva e científica (CASTRO-GÓMEZ, 2008). O ‘grau zero’ “está sempre situado no tempo presente e no centro do espaço, não revelando seu próprio conhecimento local universalmente projetado”, muito menos sua localidade nem sua localização corpórea geohistórica (MIGNOLO, 2011, p. 80). Projeta-se assim como um sujeito atemporal e deslocalizado que se assume como universal e, a partir do ‘grau zero’, projeta a universalidade à qual todos devem se submeter (MIGNOLO, 2011). Disto resulta que o lócus de enunciação do sujeito é tornado invisível, “que é então convertido num local sem localidade, em universal” (CASTRO-GÓMEZ, 2008, p. 279). Nas palavras do autor que cunhou o conceito ‘arrogância do grau zero’ (CASTRO-GÓMEZ, 2008, p. 283; grifo meu):

A partir da perspectiva do grau zero, todo o conhecimento humano é organizado numa escala epistemológica que vai do tradicional ao moderno, da barbárie à civilização, da comunidade para o individual, da tirania à

democracia, do individual ao universal, de Leste ao Oeste. Estamos frente a uma estratégia epistêmica de dominação, que, como nós bem sabemos, continua a florescer. **Colonialidade não é o passado da modernidade; é simplesmente a sua outra face.**

Colonialidade e modernidade são contemporâneas e se iniciam simultaneamente com a descoberta da América. São duas partes de um mesmo fenômeno (MIGNOLO, 2011). A América não era uma entidade que estava lá para ser descoberta, nem muito menos representa o passado da modernidade (CASTRO-GÓMEZ, 2008). Ela teve que ser inventada. Esta foi a primeira modernidade, a conquista e a exploração/espoliação da América Latina: “a ‘conquista’ é a afirmação prática do ‘eu conquisto’ e ‘negação do outro’ como outro”. Para que o *ego cogito* se tornasse possível houve antes o *ego conquiro* (DUSSEL, 1993, p. 49). A modernidade, construída a partir da cronologia da própria modernidade europeia, simplesmente, eliminou esta primeira modernidade comandada por Espanha e Portugal apagando, assim, cento e cinquenta anos da história de espoliação da América Latina e reescrevendo a cartografia (geografia) a partir de uma outra cronologia: “a América Latina, não menos do que qualquer outro significador geopolítico, é sempre o detrito de regimes de temporalização e espacialização que traçam os mapas da história mundial” (MENDIETA, 2008, p. 187).

A partir de uma abordagem descolonial é então imprescindível que: “*Thinking in time requires that we think the space of our timing, the becoming space of time* (MENDIETA, 2008, p. 187). Está claro que a universalidade construída a partir da modernidade europeia – sempre no tempo presente/futuro e no centro do espaço – foi a consequência de uma “sobreposição de conceitos de espaço/tempo e de uma epistemologia científica dominante que permeou a concepção do social” (MIGNOLO, 2011, p. 174). Consequentemente, a construção do imaginário do mundo moderno/colonial teve como conceito básico o tempo, que serviu ainda como “um instrumento para controlar o conhecimento e promover uma visão da sociedade baseada no progresso e desenvolvimento” (MIGNOLO, 2011, p. 161).

Após a 2ª Guerra Mundial, os conceitos de desenvolvimento e subdesenvolvimento ocuparam o lugar na retórica da modernidade que era desempenhado antes pelo progresso no século XIX (MIGNOLO, 2011), e os EUA assumem o lugar de centro espaço-temporal como sucessores da Europa. Subdesenvolvimento e Terceiro Mundo são conceitos que não existiam antes da 2ª Guerra Mundial, e são conceitos artificiais inventados para levar o

desenvolvimento, a partir dos EUA, para o mundo (ESCOBAR, 1988). Os conceitos de desenvolvimento e subdesenvolvimento foram criados para reorganizar as diferenças coloniais temporais e espaciais: “ao categorizar o mundo subdesenvolvido tanto como atrás no *tempo* tanto como longe no *espaço*, o subdesenvolvido e o Terceiro Mundo tornaram-se indistinguíveis” (MIGNOLO, 2007, p. 473; grifo do autor). Esta retórica foi complementada, durante a Guerra Fria, pela classificação de localizações geo-históricas de Primeiro, Segundo e Terceiro Mundos (MIGNOLO, 2007). “Modernidade, progresso e desenvolvimento não podem ser concebidos sem uma concepção linear de tempo definindo um ponto de chegada” (MIGNOLO, 2011, p. 163/4). O ponto de chegada após a 2ª Guerra Mundial passou a ser redefinido como o modelo de desenvolvimento dos EUA, a americanização, que foi massivamente exportado para o mundo através do *apparatus* de desenvolvimento representado pelas organizações nascidas em Bretton Woods (ESCOBAR, 1988). Este *apparatus* foi representado pela implantação de organismos como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas e o Fundo Monetário Internacional (ESCOBAR, 1988, 1992) e, do ponto de vista da América Latina, devemos ainda acrescentar à esta lista a Organização dos Estados Americanos (OEA; POLLOCK, 1978).

Até que ponto a CEPAL, como um organismo da ONU, foi um instrumento de propagação desta retórica de desenvolvimento a partir da 2ª Guerra Mundial? Pensando a partir do lado interno da borda (MIGNOLO; TLOSTANOVA, 2006), podemos reconhecer a CEPAL meramente como um agente do *apparatus* do desenvolvimento. A partir do lado externo da borda, podemos discutir até que ponto esta retórica, recebida através da modernidade euro-americana, poderia ter servido como pretexto para legitimação de um outro processo, de desenvolvimentismo - que já acontecia na América Latina antes mesmo da criação da CEPAL - ao qual a CEPAL se aliou na busca de uma modernidade outra a partir de um outro lócus de enunciação. O risco aqui é que, baseado numa determinada concepção de tempo/espaço, pode se acreditar que se está de fato atrasado e que é necessário um salto para alcançar a modernidade. “Se você cair nesta armadilha, você perde o jogo antes mesmo dele começar” (MIGNOLO, 2011, p. 161). Discutiremos na análise de dados - a partir do lado externo da borda, mas reconhecendo ambos os lados - qual foi o ‘jogo’ (ou jogos) do qual a CEPAL participou.

Com o intuito de desafiar a narrativa da modernidade euro-americana construída a partir de um conceito de tempo, o objetivo da promoção da descolonialidade será (MIGNOLO, 2011, p. 175; grifo meu):

Desfazer a diferença colonial como foi construída no conceito de tempo envolverá, entre Outras coisas, **remover o ‘tempo’ da posição privilegiada** que adquire em cumplicidade com a ciência, capitalismo e monoculturalismo (e.g., universalismo) da civilização ocidental. Em suma, desfazer a diferença colonial significa aceitar e agir sobre o fato de que a história é a narrativa direta do domínio imperial que pretende capturar o fluxo da realidade, enquanto que estórias, ancestralidades, memórias são narrativas locais, marginais, insignificantes a partir da perspectiva da história.

Para rompermos com o pensamento global linear e a ‘arrogância do grau zero’ (CASTRO-GÓMEZ, 2008) devemos, primeiramente, aceitar que “eu sou onde faço e penso” (MIGNOLO, 2011), com o objetivo de desvelar a interconexão entre geo-história e epistemologia, e entre biografia e epistemologia. A cronologia da abordagem descolonial desafia a linha do tempo cronológico da colonialidade do saber imposta pela modernidade euro-americana, e procura reconstruir a cronologia de histórias locais: “enquanto que na ciência imperial as conexões são feitas pelo tempo, incluindo quebras epistêmicas e mudanças paradigmáticas, seguidas uma das outras no tempo, a ciência descolonial liga nódulos no espaço – o espaço de histórias coloniais e disputas descoloniais através do mundo” (MIGNOLO, 2011, p. 113). A reconstrução de narrativas/histórias locais que incorporam nódulos que foram encobertos por “narrativas imperiais nos convidam a ver o passado e o presente como nódulos histórico-estruturais heterogêneos de espaço imperial/colonial – isto é a exterioridade...onde o pensamento descolonial emerge” (MIGNOLO, 2011, p. 84).

É com base no conceito de desenvolvimentismo que podemos compreender como se deu a articulação entre (IBESP)ISEB-CAPES-CEPAL-BNDE no espaço do Rio de Janeiro como um nódulo histórico-estrutural. Esta foi uma narrativa encoberta pelo pensamento global linear imposto a partir da americanização. A americanização, a partir da retórica do desenvolvimento, é uma sequência temporal do processo de colonização epistêmica imposto pela modernidade euro-americana. Necessitamos, portanto, desafiar esta linha cronológica da modernidade, retirando o tempo desta posição privilegiada, e ligar o nódulo de espaço formado por (IBESP)ISEB-CEPAL-BNDE para que possamos investigá-los como “nódulos histórico-estruturais heterogêneos de espaço imperial/colonial” (MIGNOLO, 2011, p. 84), isto

é a exterioridade, para fazer emergir o pensamento descolonial com o objetivo de descolonizar a atuação da CEPAL e do ISEB na geo-história da educação em administração no Brasil.

2 – O conceito de desenvolvimentismo de HPEB como tema de investigação em contraponto à americanização-Guerra Fria

Algumas pesquisas nacionais apontam o processo de americanização e desenvolvimento como predominantes na história da educação em administração, tanto no que diz respeito à constituição das primeiras instituições de ensino de administração pública e privada, quanto na formação dos primeiros administradores de ambos os setores (COVRE, 1982; FISCHER, 1984; BERTERO, 2006; COELHO, 2006; NICOLINI, 2007; ALCADIPANI; BERTERO, 2012, 2014; ALCADIPANI; CALDAS, 2012; BARROS, 2013; BARROS; CARRIERI, 2013). Entretanto, alguns estudos apontam que o processo de americanização das instituições de ensino de administração não aconteceu sem resistências (BARROS; CARRIERI, 2013) e hibridizações (VIZEU, 2008; ALCADIPANI; BERTERO, 2012, 2014). Ou seja, não há um processo unilateral de construção de instituições à imagem e semelhança de congêneres estadunidenses, “há também pluralidade, heterogeneidade e complexidade neste processo” (ALCADIPANI; BERTERO, 2012, p. 297), tampouco houve, por exemplo, uma relação direta entre os interesses dos EUA e a criação da FACE (BARROS, 2013). No mesmo sentido, alguns estudos mostram que o processo de americanização não é representado por uma só versão (e.g. BARROS, 2013), e que este, por sua vez, estaria associado a um determinado tipo de desenvolvimento (e.g. ALCADIPANI; BERTERO, 2012). Em outras palavras, o processo de americanização não é capaz de explicar, sozinho, a historiografia das primeiras instituições de ensino de administração no Brasil.

Ainda nas pesquisas nacionais, a grande narrativa da “Guerra Fria” aparece como um fator acelerador da americanização em Alcadipani e Bertero (2012; 2014), Barros (2013) e Barros e Carrieri (2013). Já nas pesquisas historiográficas estrangeiras (do centro) há uma forte preocupação em investigar o processo de americanização em diversos países (FRENKEL; SHENHAV, 2003; ENGWALL, 2004; KIESER, 2004; KIPPING; ÜSDIKEN; PUIG, 2004; SRINIVAS, 2009; ÜSDIKEN; WASTI, 2009), e a grande narrativa da Guerra Fria na história da educação em administração (COOKE 1999, 2003; COOKE; KELLEY;

MILLS, 2005; GRANT; MILLS 2006; KELLEY; COOKE; MILLS, 2006; LANDAU 2006; SPECTOR, 2006; MCLAREN, 2011; MCLAREN; MILLS 2008). A americanização parece ter sido importante nesta história, contudo, cabe ressaltar que, em alguns casos, esta não foi determinante (e.g., KIESER, 2004), e que conduziu a diferentes resultados finais que não levaram a construção de “réplicas locais, mas que resultou, na verdade, em formas híbridas e campos institucionais que variaram” (KIPPING *et al.*, 2004, p. 98). Em outras palavras, a historiografia estrangeira (do centro) – assim como a nacional - mostra que não se deve considerar a americanização como uma imposição unilateral de um determinado modelo de ensino de administração, e que, muito menos, sozinha seja capaz de explicar a história da educação em administração.

Temos, assim, que as pesquisas nacionais e internacionais chegam a conclusões similares sobre o impacto da americanização e da Guerra Fria na história da educação em administração, o que pode demonstrar um certo mimetismo nas agendas de pesquisa. É de fato muito confortável importar agendas de pesquisa sobre a historiografia das instituições de ensino de administração, aplicá-las em nossa realidade, e chegar ao mesmo resultado.

Já no que diz respeito ao tema do desenvolvimento, algumas pesquisas que tratam da história da educação em administração no Brasil, indicam que a ideologia do desenvolvimento teria sido determinante somente após a 2ª Guerra Mundial (FISCHER, 1984; COELHO, 2006; NICOLINI, 2007). Por outro lado, o campo de história do pensamento econômico brasileiro (HPEB) sugere que, bem antes da 2ª Guerra Mundial, se iniciou o que foi denominado de o ‘ciclo ideológico do desenvolvimentismo’, que foi um fenômeno imbricado na realidade sociopolítica da América Latina (BIELSCHOWSKY, 1988; FONSECA, 2013). Segundo a abordagem descolonial, a retórica do desenvolvimento, a partir da 2ª Guerra Mundial, passou a ocupar o papel da retórica do progresso na colonização do tempo promovida pela modernidade euro-americana (MIGNOLO, 2011). Esta retórica do desenvolvimento passou a ser impulsionada pela americanização (ALCADIPANI; BERTERO, 2012). Consequentemente, e seguindo a sugestão para a busca de interdisciplinaridade na historiografia em administração (PIERANTI, 2008), esta tese utiliza o conceito de desenvolvimentismo como proposto por HPEB com o objetivo de construir uma agenda de pesquisa descolonizada da história da educação em administração em contraponto com a americanização. Mormente, o conceito de desenvolvimentismo, ao firmar um outro lócus de

enunciação, tem por objetivo forjar a primazia do espaço sobre o tempo. Isto é feito considerando-se que “a modernidade é um conceito baseado no tempo” (MIGNOLO, 2011, p. 163). Desta maneira, é o conceito de desenvolvimentismo que permite operacionalizar na pesquisa o conceito de lócus de enunciação, e evitar, assim, que a americanização e a Guerra Fria imponham um mimetismo de agenda de investigação historiográfica.

O conceito e a cronologia do desenvolvimentismo utilizado nesta tese são o da área de HPEB. Com isto, ajusta-se a cronologia do início do processo para 1930 e amplia-se o espaço do fenômeno que teria acontecido na América Latina, não somente no Brasil. Na maior parte das pesquisas em administração, o desenvolvimentismo está caracterizado como tendo se iniciado após a 2ª Guerra Mundial, o que serve para reforçar a lógica da americanização (ver FISCHER, 1984; COELHO, 2006; NICOLINI, 2007). HPEB é um campo que tem diversas pesquisas que tratam do período a ser investigado (MARTINS, 1976; DINIZ, 1978; DRAIBE, 1985; BIELSCHOWSKY, 1988; LOUREIRO, 2006; FONSECA, 2013), e que reconhecem este período como tendo sido marcado pelo ‘ciclo ideológico do desenvolvimentismo’, que teria se estendido de 1930 a 1964 (BIELSCHOWSKY, 1988).

A ‘ideologia do desenvolvimentismo’ pressupunha uma lógica em que o estado deveria planejar a industrialização e guiar as organizações privadas no sentido de superar o subdesenvolvimento, a partir do pressuposto de que o mercado espontaneamente não conseguiria fazê-lo, e em que o estado deveria até mesmo investir diretamente onde as organizações privadas não teriam interesse em fazê-lo (BIELSCHOWSKY, 1988). E é sob esta ideologia do desenvolvimentismo, gerada a partir do lado externo da borda, que atuaram CEPAL e ISEB, no encontro com o processo de americanização que trazia uma proposta outra de desenvolvimento construída a partir do lado interno da borda. Em outras palavras, é a partir do lado externo da borda – desenvolvimentismo – na interação com o lado interno da borda – americanização - que esta tese procura promover o pensamento de fronteira, fazendo o exercício de uma crítica dupla, da atuação da CEPAL e do ISEB na geo-história da educação em administração no Brasil.

Desenvolvimentismo é um conceito utilizado por autores em HPEB tanto para designar “um conjunto de práticas de política econômica propostas e/ou executadas pelos *policymakers*...[quanto para designar] um conjunto de ideias que se propõe a expressar teorias, concepções ou visões de mundo” (FONSECA, 2013, p. 2). A partir de uma pesquisa

sobre como este conceito é utilizado por diferentes autores em HPEB, Fonseca (2013, p. 13) sugeriu que o núcleo comum principal entre os vários autores é composto por: a) um projeto nacional deliberado, sem necessariamente objeção ao capital estrangeiro, mas tendo “a nação como epicentro e destinatária do projeto; b) a intervenção consciente e determinada do estado com o projeto; c) a industrialização como caminho para acelerar o crescimento econômico”. Desta forma, vemos que este é um conceito estadocêntrico e que é construído a partir do lócus de enunciação da América Latina e que caracteriza um determinado período histórico na região. Portanto, o interesse desta tese é pela caracterização do desenvolvimentismo em HPEB como um fenômeno histórico imbricado no contexto da América Latina - principalmente a partir dos anos 1930 - e que terá sua formulação teórica elaborada somente nas décadas de 1950 e 1960 pela CEPAL (FONSECA, 2013) - e que propiciou a criação e a atuação de CEPAL e ISEB. Mas, talvez, a principal contribuição de HPEB seja a de reconhecer a ideologia do desenvolvimentismo como tendo uma origem local e de estar imbricada no contexto sociopolítico da América Latina (FONSECA, 2013), antes de ser mera reprodutora de conhecimentos recebidos do exterior. As pesquisas em HPEB podem enriquecer a historiografia em administração e oferecer outros temas de investigação.

Quanto ao conceito de americanização, esta tese o entende como a expansão da ideologia americanista que tem como principais pilares da estrutura social e política o estado liberal, a democracia e o ‘progressivismo’ sustentados pela ideologia utilitarista, a economia de mercado e a sociedade de consumo de massa (TOTA, 2000; ALCADIPANI; CALDAS, 2012). O processo de americanização atinge escala global no pós 2ª Guerra Mundial e se acelera com a Guerra Fria, e em particular no Brasil, após a Revolução Cubana. O processo de americanização serviu tanto para se contrapor à expansão do comunismo após a 2ª Guerra Mundial (KELLEY; COOKE; MILLS, 2005), quanto para atender aos interesses das empresas americanas que se expandiam pelo mundo no mesmo período (WESTWOOD; JACK, 2008). A Guerra Fria é vista nesta investigação como um fator moderador da americanização, e dependente deste.

Para alguns autores, é a partir da 2ª Guerra Mundial que o *apparatus* do desenvolvimento é colocado em marcha, a partir de uma perspectiva dos EUA, com o objetivo de ‘ajudar’ os países subdesenvolvidos (ESCOBAR, 1988, 1992). Ora, se analisarmos a partir da americanização a lógica de desenvolvimento se impõem somente a

partir da 2ª Guerra Mundial com a implantação de organismos como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas e o Fundo Monetário Internacional, o *apparatus* do desenvolvimento (ver ESCOBAR, 1988). Do ponto de vista da América Latina, devemos ainda acrescentar à esta lista a Organização dos Estados Americanos (OEA; ver POLLOCK, 1978). Contudo, com base no conceito de desenvolvimentismo de HPEB, que ficou subalternizado nas pesquisas em administração, vemos que ao se propagar mais fortemente após a 2ª Guerra Mundial, a americanização já encontra na América Latina um processo de desenvolvimentismo que se desenrolava havia mais de uma década, e que no Brasil se manifesta, principalmente, na busca pela modernização do estado a partir do primeiro governo Vargas (ver DINIZ, 1978; DRAIBE, 1985).

Neste ponto faz-se mister ressaltar as críticas que alguns autores descoloniais fazem às teorizações feitas pela CEPAL. Não é uma crítica direta a CEPAL, mas sim uma crítica aos ‘dependentistas’, cujas formulações tiveram origem nas propostas da CEPAL. Segundo estes autores, as propostas ‘dependentistas’ seguiriam uma “tendência para privilegiar o Estado-nação como unidade de análise e também à ênfase economicista das suas abordagens” (GROSFOGUEL, 2008, p. 133). Ainda segundo este autor, isto teria levado à subestimação de hierarquias coloniais e a um “empobrecimento analítico que se revelou incapaz de explicar as complexidades dos processos político-econômicos heterárquicos globais” (GROSFOGUEL, 2008, p. 132). Ao menos é certo que o ‘estruturalismo’ da CEPAL desafiava o ‘liberalismo’ do modelo exportado pelos EUA. Por outro lado, talvez por estar consciente de sua ‘ênfase economicista’ foi que a CEPAL se aproximou no Brasil do ISEB que formulava suas teorizações a partir das ciências sociais de forma complementar às suas próprias teorizações (ver ABREU, 1975; BIELSCHOWSKY, 1988).

A partir da revisão de literatura nacional e internacional feita a seguir, eu estou seguro em afirmar que o conceito de americanização não se constitui num processo monolítico, nem muito menos leva a uma imposição unilateral dos interesses dos EUA, mas que leva a diferentes formas de hibridização e que, portanto, tampouco deve ser menosprezado (ver KIESER, 2004; KIPPING *et al.*, 2004; VAN ELTEREN, 2006; ÜSDIKEN; WASTI, 2009; ALCADIPANI; BERTERO, 2012, 2014; BARROS, 2013). Há não só um movimento de exportação do conhecimento emanado dos EUA, como também existe uma demanda por este conhecimento, por exemplo: tanto no caso da criação da EAESP quanto da FACE (BARROS,

2013), o movimento inicial foi dos brasileiros em solicitar apoio e, mesmo quando os estadunidenses quiseram se retirar da EAESP, houve uma solicitação de que continuassem (ALCADIPANI; BERTERO, 2012, 2014). Desta maneira, está claro que devemos buscar outras agendas de investigação para compreendermos não somente como aconteceram as diferentes formas de hibridização das instituições de ensino de administração, como também para investigar outras instituições que não tiveram seu papel reconhecido na história da educação em administração devido à imposição de uma agenda de pesquisa centrada na importação de temas como americanização e Guerra Fria. Este é o caso da atuação da CEPAL e do ISEB como instituições de ensino e pesquisa.

Portanto, a investigação desta tese é feita a partir da interação entre estes dois conceitos de desenvolviment(ism)o – o que emerge a partir da realidade da América Latina e o que é recebido de fora via americanização – que ora se aproximam, ora se afastam, e que estão inseridos na *long durée* da colonialidade da América Latina. Para construir uma historiografia que seja feita a partir do lado externo da borda (MIGNOLO; TLOSTANOVA, 2006), mas que reconheça as contribuições do lado interno da borda, nas duas próximas seções eu me engajo com a literatura dos dois lados da borda.

3 – Engajando o lado externo da borda

Com o objetivo de me posicionar no lado externo da borda para realizar minha pesquisa (MIGNOLO; TLOSTANOVA, 2006), e assim buscar uma historiografia outra, nesta seção eu faço uma revisão das pesquisas nacionais. A seção está dividida em quatro partes: na primeira eu reviso as pesquisas que trataram da historiografia da educação em administração; na segunda parte, eu visito pesquisas de outras áreas que trataram do mesmo tema; na terceira eu analiso as pesquisas que propõem novas abordagens, fontes e teorizações para a historiografia em administração; e na quarta parte eu faço uma historiografia da década de 1950 para compreender a ligação entre administração e desenvolvimento, bem como para compreender como eram percebidos à época a ciência da administração, o administrador, os técnicos e os dirigentes.

3.1 – A historiografia da educação em administração no Brasil

Nesta seção eu faço uma revisão das pesquisas que trataram da historiografia da educação em administração no Brasil para o período coberto por esta tese (1948-1967). Não é objetivo desta parte da tese descrever a historiografia das instituições de ensino de administração já que esta se encontra por demais explorada em diversos trabalhos (MACHADO, 1966; FISCHER, 1984; COELHO, 2006; NICOLINI, 2007; BARROS, 2013; ALCADIPANI; BERTERO, 2012, 2014), mas está claro que a historiografia destas instituições é importante para compreendermos a história da educação em administração no Brasil.

Um dos marcos na história das instituições de ensino de administração é a tese de Fischer (1984). A autora investigou o ensino de administração pública no Brasil e sugeriu que “a criação e o desenvolvimento da EBAP foram uma decorrência da ideologia desenvolvimentista vigente no país desde as décadas de 40/50” (FISCHER, 1984, p. 12). A autora em sua metodologia utilizou investigação de documentos da instituição, revisão bibliográfica e entrevistas, tendo seguido a análise de prosa para a análise dos dados levantados destas três fontes. Segundo Fischer (1984, p. 280), a EBAP foi uma das instituições criadas nas décadas de 1940 e 1950 em apoio às políticas desenvolvimentistas dos governos Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek (JK), embora o governo deste último “tenha determinado um progressivo abandono da EBAP como instituição responsável pela formação de elites dirigentes”. A autora ressaltou a influência norte-americana na criação desta escola e descreveu como se deu a expansão das instituições de ensino de administração a partir da assinatura do convênio PBA-1 – Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas - em março de 1959, entre os dois governos. Segundo Fischer (1984, p. 85), “a assistência norte-americana foi regida pelos princípios do desenvolvimentismo desde as suas origens, veiculada primeiro por missões militares e posteriormente, concretizada pelos programas de cooperação técnica bilaterais”.

Foi o PBA-1 que propiciou o crescimento da EBAP que funcionou como um polo de irradiação do conhecimento em administração, a partir da década de 1960, tendo auxiliado na criação das escolas de administração nas universidades federais da Bahia e do Rio Grande do Sul. Até a assinatura do PBA-1, a EBAP encontrava-se enfraquecida pelo término do auxílio da ONU, em 1956, o que a havia levado a perder alunos nos anos seguintes (MACHADO, 1966; FISCHER, 1984; COELHO, 2006). Havia, na verdade, uma dificuldade de atrair alunos

para a escola devido ao fato de que a profissão não era reconhecida e, desta maneira, “em 1954 se formaram os primeiros dez bacharéis em administração pública” (FISCHER, 1984, p. 155).

No que diz respeito à CEPAL, Fischer (1984) sugeriu que durante a década de 1950, os estudos feitos por esta entidade ganharam importância no Brasil diante da percepção de que o desenvolvimento não seria atingido de forma espontânea. Ainda segundo a autora, a criação do Grupo Misto CEPAL-BNDE produziu estudos para a aplicação das técnicas desta entidade no Brasil e fez com que ganhasse corpo “o apoio à formação de administradores públicos, que seriam responsáveis pela modernização administrativa” (FISCHER, 1984, p. 59). Contudo, a autora não mencionou que a CEPAL tivesse participado diretamente desta formação de administradores, mas ela ressaltou a importância da entidade na geração de estudos que exigiam a criação de escolas de administração para formar os administradores públicos, que seriam necessários para a condução do processo de desenvolvimento (FISCHER, 1984).

A tese de Curado (2001) explorou o desenvolvimento dos saberes administrativos em São Paulo segundo três categorias: saber prático, saber tecnológico e saber plural. A autora recorreu a depoimentos registrados no Museu da Pessoa/SP e a entrevistas com professores e ex-professores da FGV que, junto com fontes primárias e secundárias, compuseram um mosaico de fragmentos com o objetivo de “reproduzir uma determinada paisagem, buscando, pela colagem de diversas peças, retratar o todo original” (CURADO, 2001, p. 63). A análise de dados foi feita através de um processo dinâmico de revalidação entre estas diversas fontes coletadas. Curado (2001) conclui que, em São Paulo, em 1967 - corte final da pesquisa - predominavam os saberes práticos mesmo com a valorização do saber tecnológico ao longo da década de 1960, promovido pela criação das escolas de ensino de administração. Para a autora, este saber é totalmente importado e afirma que “havia um discurso coerente estruturado que pregava que a implantação desse saber resultaria em maior desenvolvimento, maior eficiência, melhores resultados, melhores condições de vida etc.” (CURADO, 2001, p. 166). Apesar de a autora afirmar que se não tivesse havido esta importação o Brasil seria menos desenvolvido, ela sugere que a assimilação acrítica deste saber administrativo pode trazer danos ao país (CURADO, 2001).

Coelho (2006, p.1), a partir da constatação de que, neste século, não há trabalhos publicados que versem sobre a educação superior em administração pública, se propôs a fazer uma “reconstrução da trajetória do ensino de graduação em administração pública *pari passu* às transformações do papel do Estado e desse campo do saber no Brasil”. Este autor revisitou a tese de Fischer (1984) e se propôs a cobrir o desenrolar do ensino da administração pública tanto no lapso de tempo decorrido após a publicação da tese desta, como também explorou o mesmo período de Fischer (1984). Para tanto, Coelho (2006, p. 6) elaborou o quadro abaixo:

Quadro 1 – Fases do ensino de administração pública no Brasil

Fases	1930-1945	1946-1964	1965-1979
Etapas Conjunturais	Organização do Estado e racionalização da máquina.	Expansão do Estado e impulso da planificação.	Centralização do poder do Estado e intervencionismo
Ensino de Adm. Pública	Eficiência e modernização do aparelho público-estatal via reforma administrativa.	Desenvolvimento nacional por meio do planejamento governamental.	Competência técnica para a gestão da empresa pública e da grande empresa privada.
Estratégias de Formação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criação do DASP; e ▪ Treinamento para o servidor público. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Convênios de cooperação técnica com o exterior; e ▪ Criação de instituições de ensino e treinamento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projetos de treinamento de executivos para a gerência de estatais e da empresa privada.
Produto Educacional	-----Burocrata -----Tecnocrata-----		

Fonte: Coelho (2006, p. 6; adaptado de FISCHER, 1984, p. 30)

Vemos acima que para o período de 1946-1964, de interesse desta tese, o autor repetiu a mesma caracterização de Fischer (1984) para o ensino da administração pública baseada no “desenvolvimento nacional por meio do planejamento governamental”, e apontou como estratégia de formação a “criação de instituições de ensino e treinamento” a partir de “convênios de cooperação técnica com o exterior” (COELHO, 2006, p. 6). Desta maneira, Coelho (2006) repetiu a história da criação das mesmas instituições de ensino que Fischer (1984) sem acrescentar novas bases materiais para a investigação do período. O autor recorreu também a estratégia de investigação semelhante à de Fischer (1984) utilizando-se de revisão bibliográfica, análise documental – incluindo grades curriculares e projetos pedagógicos – e

entrevistas com acadêmicos que participaram do período mais recente do ensino de administração pública.

Coelho (2006) sugeriu que as dificuldades para a institucionalização do ensino de administração no primeiro período, 1930-1945, apesar dos esforços empreendidos pela ESAN – Escola Superior de Administração de Negócios - e pelo DASP – Departamento de Administração do Serviço Público - poderiam ser explicadas por diversos fatores: a ideia de que não se poderia ensinar o fato administrativo, e sim vivenciá-lo; ao fato de que havia uma base comum com as ciências jurídicas o que dificultava a individualização do ensino de administração, no mesmo momento em que se formavam as ciências econômicas ocupando um outro espaço no campo de ensino; e ao conflito entre a influência europeia no ensino universitário - que chegava ao Brasil naquele momento como uma visão mais clássica e humanista – e a percepção mais empírica e pragmática demandada pelo ensino de administração.

Ainda segundo Coelho (2006, p. 28), no período 1946-1964, a atuação da FGV através da EBAP foi fundamental para a institucionalização do ensino de administração que ganhou identidade “incorporando as cadeiras básicas das ciências sociais e as aplicações das ciências administrativas – notadamente do *scientific management* – no setor público”. Para o autor, neste período a “administração para o desenvolvimento” (APD) ainda se encontrava numa fase embrionária e, claramente, a atuação da CEPAL e do ISEB, a partir do início da década de 1950, não estava em seu radar.

Já para o período posterior, 1965-1979, o autor destacou que o estímulo dado pela assistência técnica norte-americana para o ensino da APD em toda a América Latina fez com que ganhasse destaque no ensino da administração pública o estudo da “macroeconomia, do desenvolvimento econômico-social, da sociologia da administração” (COELHO, 2006, p. 36). Neste ponto o autor apontou o papel dos pressupostos da CEPAL em confrontar o apriorismo da gerência científica insuflada a partir dos EUA e que, assim, teriam sido responsáveis pela introdução no ensino de administração pública de temas como “a ecologia da administração, a estrutura político-administrativa e as instituições de governo comparadas” (COELHO, 2006, p. 37). Para o autor, isto provocou a introdução do debate de temas nacionais no ensino de administração pública que versavam sobre a história político-administrativa e econômico social do país, ao invés da mera apropriação de modelos importados. Veremos que estes

temas foram basilares nos cursos ministrados pelo ISEB e pela CEPAL, mas que não são citados pelo autor. Para Coelho (2006), este período – 1965/1979 – se caracterizou pela ascendência da APD, que acabou por convergir mais para uma carreira com capacitação técnica-instrucional do que para uma formação de técnico em administração, independente da formação acadêmica. O autor destacou esta preponderância da capacitação técnica-instrucional no período da APD pela realização do I Encontro Interamericano de Administração para o Desenvolvimento pela EBAP, em 1964, e a criação por esta da Escola Interamericana de Administração Pública (EIAP), financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento BID e apoiada pela Organização dos Estados Americanos (OEA; COELHO, 2006).

A tese de Nicolini (2007), que foi orientado pela professora Tânia Fischer, apoiou-se na tese desta e na tese de Coelho (2006). O autor se propôs a investigar “como os funcionários públicos iniciantes nas carreiras de Estado consideradas estratégicas aprendem a desempenhar a sua função” (NICOLINI, 2007, p. 16). Ou seja, não estava somente preocupado com a formação acadêmica formal, mas também com a aprendizagem social informal e a prática, portanto, o foco da pesquisa está na “aprendizagem”. Para realizar a pesquisa o autor recorreu à metodologia semelhante às teses nas quais baseia sua pesquisa: revisão bibliográfica sobre o tema, pesquisa documental e entrevistas. A partir deste instrumental, o autor investigou como os funcionários públicos iniciantes das seguintes instituições efetivaram sua aprendizagem em dois cursos (NICOLINI, 2007, p. 20): “o curso de formação inicial para a carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP); o curso de formação inicial para a carreira de Auditor Fiscal de Tributos Estaduais da Universidade Corporativa do Serviço Público do Estado da Bahia (UCS)”.

Em sua investigação inicial sobre a evolução das escolas de administração pública no Brasil, Nicolini (2007) procurou estender a análise de Fischer (1984) até 2007 e, assim como Coelho (2006), parte do quadro de periodização feito por Fischer (1984). Destarte, para o período de interesse da minha tese, o autor chega às mesmas conclusões daqueles autores de que o ensino de administração pública se formaliza entre 1945-1964 sob o desenvolvimentismo, e de que “o ensino de administração, recente no Brasil, fica caracterizado como uma transferência de tecnologia desenvolvida nos Estados Unidos”

(NICOLINI, 2007, p. 38). O autor conclui que, para o momento atual, as escolas de governo são o veículo apropriado para a formação dos funcionários públicos para as carreiras de Estado, e que “a aprendizagem dos funcionários públicos iniciantes para a carreira escolhida é o resultado da combinação dos saberes formais e informais, recebidos respectivamente nos cursos de formação iniciais e no ambiente de trabalho...” (NICOLINI, 2007, p. 188).

Após a conclusão de suas respectivas teses, Coelho (2006) e Nicolini (2007) uniram esforços e publicaram artigos que trazem contribuições para a historiografia em administração. É um conjunto de três artigos que se inserem na área de ensino e pesquisa em administração, e que recortam a história do ensino em administração pública em três períodos: 1854-1952 (COELHO; NICOLINI, 2014); 1952-1965 (COELHO; NICOLINI, 2011); 1966-1982 (COELHO; NICOLINI, 2013). Nestes artigos, os autores revisitaram tópicos de suas teses e enfatizaram os pontos já destacados acima. Eu gostaria ainda de acrescentar alguns fatores de interesse para a minha tese. Para os autores (COELHO; NICOLINI, 2014, p. 373), um dos principais fatores da demora na institucionalização do ensino de administração pública, se deveu ao fato de que prevaleceu, desde os tempos do “Segundo Império, o entendimento de que o ensino de administração pública se assemelhava ao do bacharelado em ciências jurídicas”. Esta percepção perdurou até o início dos anos 1930, e foi somente a partir da criação do IDORT - Instituto de Organização Racional do Trabalho - e do DASP, que se abriu um espaço institucional para o ensino da administração pública formal. Ainda assim, durante a década de 1950 a área teve que disputar espaço com as ciências econômicas, cujo ensino havia apenas se formalizado (COELHO; NICOLINI, 2014). Desta maneira, seria natural se esperar uma grande afluência de graduados em direito e economia aos cursos de pós-graduação da década de 1950 que visassem à formação e ao aperfeiçoamento, como os cursos que foram ministrados pelo ISEB e pela CEPAL.

Vizeu (2008) debruçou-se sobre documentos produzidos pelo IDORT para discutir a introdução de técnicas do *management* no Brasil. O autor considerou que, ao trabalhar no nível de análise organizacional, ele contribuiu para introduzir questões de natureza microsocial importantes para o entendimento da forma como conduziam a gestão os primeiros industriais brasileiros. Para efetuar sua pesquisa o autor procurou complementar a “reflexão teórica com a investigação empírica dos fatos históricos, sustentada em uma base documental” (VIZEU, 2008, p. 37). O autor utilizou como documentos, principalmente, a revista publicada pelo instituto. O IDORT foi uma instituição privada criada em 1931 por um

grupo de intelectuais e empresários paulistas - que teve Roberto Simonsen entre seus fundadores - e que foi “a primeira sociedade civil criada no Brasil para a disseminação e debate das ideias do taylorismo e das outras doutrinas clássicas do *management*” (VIZEU, 2008, p. 139). Ou seja, muito antes da 2ª GM, um grupo de empresários paulistas que procurava “estabelecer medidas racionalizadoras do processo de gestão do trabalho” já percebia o modelo dos EUA como ideal (VIZEU, 2008, p. 153).

O IDORT teve como membros empresários, administradores e técnicos, e visava atender, principalmente aos interesses do setor privado. Contudo, houve uma baixa contratação dos serviços de organização administrativa oferecidos pelo IDORT para os altos e médios níveis gerenciais, o que sugere uma “dificuldade de aceitação deste programa por parte dos empresários e mesmo pelos administradores de primeira linha das empresas da época” (VIZEU, 2008, p. 175). Seria uma demanda do setor público que viria a tirar o IDORT de uma crise e promover uma guinada na instituição: em 1935, o presidente do IDORT, Armando Salles, é nomeado interventor em São Paulo e, em seguida, contratou o IDORT para realizar a “Reorganização Administrativa do Governo” do Estado (RAGE). Este programa “correspondeu a um amplo processo de reorganização do quadro administrativo do poder executivo estadual, centrado nos princípios de racionalização do *Management*”, e representou um marco na administração pública no país (VIZEU, 2008, p.181). A partir do RAGE, cresceu o número de funcionários públicos nos quadros do IDORT, bem como a demanda para sua atuação no setor, o que levou à consolidação de sua atuação na administração pública quando o instituto completou dez anos.

O autor indicou ainda que o IDORT teve atuação como instituição de ensino, em nível básico e de aperfeiçoamento, durante a década de 1940, o que o levou a concluir que o IDORT foi o “precursor do ensino do *Management* no Brasil, um feito esquecido pela literatura da área” (VIZEU, 2008, p.204). Para Vizeu (2008), o IDORT teria sido não somente um antecessor do DASP e da FGV, como também lhes teria servido de inspiração, apesar deste fato não ser mencionado na literatura. Ou seja, o autor nos oferece novas bases materiais a partir das quais investigar a história da administração brasileira, bem como sugere que o impulso por buscar modelos estadunidenses já existia no seio do empresariado paulista – ainda que em uma vanguarda minoritária – muito antes do grande movimento de expansão americana pelo mundo no pós 2ª GM. Para Vizeu (2008, p. 227), o fato de o IDORT não ter

conseguido penetrar nas empresas privadas devido à resistência de administradores familiares, e de ter direcionado sua atuação mais para o setor público, caracterizou “o mais importante aspecto do hibridismo institucional que condicionou este primeiro esforço de disseminação das doutrinas de Administração em nosso país”.

Outro trabalho de interesse para minha pesquisa é a tese de Waiandt (2009) que também foi orientada pela professora Tânia Fischer. Waiandt (2009) investigou o ensino dos estudos organizacionais nos cursos de pós-graduação. Em sua metodologia a autora utilizou: análise de documentos das instituições pesquisadas, planos de ensino e currículo dos docentes; revisão bibliográfica; e entrevistas semiestruturadas com professores da disciplina. Para a análise dos dados Waiandt utilizou a análise de conteúdo e construiu cinco perfis para sua investigação. A conclusão da autora é de que existe uma predominância de conteúdo estrangeiro na disciplina e que prevalece uma “descontextualização do conhecimento à realidade brasileira”, já que “60% das referências bibliográficas lecionadas nas disciplinas é de origem anglo-saxônica” (WAIANDT, 2009, p. 214). Ainda segundo a autora, esforços vêm sendo feitos para superar esta descontextualização principalmente na FGV e UFMG como, por exemplo, a inserção nos programas de discussão da produção brasileira na área e resgate de autores brasileiros.

Barros (2013) debruçou-se sobre a história dos cursos de administração da FACE-UFMG. O autor recorreu aos documentos da própria instituição e aos convênios firmados entre o governo brasileiro e os diversos órgãos do governo dos EUA de apoio à disseminação do conhecimento em administração. Barros (2013) fez também uma revisão bibliográfica e entrevistas com professores e ex-professores da escola. O autor informou se inspirar em Gramsci e Foucault para tecer a sua narrativa, mas procurou fugir de rótulos quanto ao seu modelo de pesquisa: “não devemos abandonar os dados para fazer a pesquisa historiográfica nem rejeitar a importância do método na coleta dessas informações, mas é importante que o trabalho histórico seja reflexivo e rejeite o presente como único “destino” possível para o passado” (BARROS, 2013, p. 29).

Na construção de sua narrativa o autor destacou o papel que tiveram as agências do governo dos EUA e da ONU na disseminação de saberes estadunidenses no pós 2ª GM. Contudo, Barros (2013) ressaltou que, antes mesmo da oferta de ajuda por estes órgãos, a FACE já havia solicitado o envio de um técnico dos EUA para ajudar na construção da escola.

Isto levou o autor a afirmar que “as influências estadunidenses não devem ser vistas sob um viés maniqueísta, como se atores presentes nos cenários nacionais não estivessem dispostos a receber os conhecimentos estadunidenses” (BARROS, 2013, p. 63). Barros (2013) sugeriu que os programas de apoio se iniciaram com a resolução 246 (III) da Assembleia Geral da ONU, que tinham por objetivo barrar o avanço do comunismo, e se concentraram na área de administração pública. Para o autor, esta resolução criou um programa de incentivo à exportação de conhecimento produzido nos países centrais que deveria ser exportado para o Terceiro Mundo segundo os preceitos da Administração para o Desenvolvimento (APD). Ele nos lembrou ainda que “as verbas da ONU para a disseminação do ensino de Administração Pública eram alocadas na mesma rubrica da assistência para o desenvolvimento econômico” (BARROS, 2013, p. 75). Foi sob a égide destes princípios que foi assinado o convênio entre a ONU e a FGV que gerou a criação da EBAP (ver MACHADO, 1966; FISCHER, 1984) e, posteriormente, o convênio entre CEPAL e BNDE que gerou o CTPDE (BNDE, 1956).

Neste ponto devemos confrontar a cronologia que Barros (2013) apresentou para a APD com a feita por Coelho (2006) e Nicolini (2007). Para estes dois últimos, a APD só se estabeleceu, de fato, em meados da década de 1960, e estaria caracterizada pela criação da EIAP em 1964. Já para Barros (2013), os programas de apoio da ONU a programas de administração pública ao longo da década de 1950 já estariam inseridos nos preceitos da APD. Não custa lembrar que a EBAP é criada nesta época com o apoio da ONU (ver FISCHER, 1984), pela FGV (1995, p.7) que havia sido criada em 1944 com a finalidade de “colaborar na solução de problemas básicos de desenvolvimento econômico e do bem-estar social do país”. Ou seja, a EBAP se caracteriza pelo encontro de dois movimentos: o externo promovido pela ONU, e o interno caracterizado pelo processo de modernização do estado promovido por Vargas desde seu primeiro governo (ver DINIZ, 1978; DRAIBE, 1985).

Outro importante ponto indicado por Barros (2013) é que não havia uma só posição entre os órgãos diplomáticos dos EUA, com uma visão mais militarista se contrapondo a outra progressista defendida pelo presidente John F. Kennedy. Todavia, o autor concluiu que os cursos de administração no Brasil surgiram em meio ao embate ideológico da Guerra Fria, e que serviram para propagar o ideário estadunidense. Entretanto, não teria havido uma simples imposição de um ou mais modelos de americanização, pois, desde 1930, diferentes grupos dentro da sociedade e do Estado brasileiro pareciam rejeitar o liberalismo sugerido pelos

EUA. Desta maneira, “por vezes, os governantes brasileiros se valiam da “ameaça comunista” mais como ferramenta de barganha com os estadunidenses do que como indício de uma possibilidade de fato” (BARROS, 2013, p. 83). Aqui fica claro que havia dois movimentos, um interno, outro externo, que ora se aproximavam ora se afastavam.

Ainda segundo Barros (2013), foi exatamente este duplo movimento que aconteceu na história da FACE: o impulso do desenvolvimento do estado de Minas Gerais no início dos anos 1950, que teve como marco a criação da CEMIG, levou a universidade a gestar o curso de administração e a solicitar auxílio aos EUA para o envio de um técnico para a criação desta escola; na sequência, a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos – CMBEU – ofereceu bolsas de estudo nos EUA para os professores da FACE, que não manifestaram interesse; e, quando o governo brasileiro assinou o PBA-1 com o governo dos EUA, em 1959, a FACE rejeitou este auxílio. A análise da história da FACE levou o autor a concluir que “não há determinação direta entre os anseios hegemônicos dos Estados Unidos e o estabelecimento dos cursos de Administração da FACE, que objetivavam atender a necessidades colocadas pelo desenvolvimento tanto do mercado quanto do setor público” (BARROS, 2013, p. 162). Mas o fato de a escola ter solicitado o técnico dos EUA, e de a EBAP seguir este modelo que inspirou a FACE – criada seis meses após a EBAP - determinam, por sua vez, que a FACE também tenha guardado vestígios da americanização.

Barros (2013) destacou ainda o papel da Fundação Ford na disseminação de conteúdo favorável aos EUA e a concessão de bolsas de estudo, a partir do final dos anos 1960. Apesar da FACE não ter sido contemplada com esta ajuda, outras áreas da universidade foram apoiadas. Um dos professores entrevistados afirmou que, depois do retorno dos estudos propiciados pelas bolsas no exterior, os professores retornaram com uma “carga mais americanizada de conhecimento”, que seria bem diferente do que era praticado à época, por exemplo, no ISEB (BARROS, 2013, p. 147). Barros (2013, p. 146) apontou ainda que os bolsistas da Ford passaram a ser vistos como “vendidos” dentro da universidade, o que levou a punições por comportamento anti-EUA, como um aluno suspenso por oito dias por ter escrito num quadro a frase “Abaixo os vendidos da Ford”.

Quanto à historiografia da EAESP, devemos citar o pioneiro trabalho de Covre (1982, p. 86; grifos no original) que nos informou que “a criação e a evolução desta faculdade se realiza dentro das exigências da [ideologia desenvolvimentista] que, por sua vez, é uma visão

de mundo nucleada na *ideologia neocapitalista*”. Para a autora, é a partir desta visão de mundo, que seria diferente da liberal, e que tem seu marco no Brasil na Revolução de 1930, que se explica todo o processo de construção da escola. Ou seja, a criação da escola seria explicada unicamente por um processo interno brasileiro, como uma resposta a uma nova redistribuição internacional do trabalho, que exigiria a formação de um novo típico de técnico. Em momento algum a autora se refere à imposição de modelos externos para a criação da escola.

Covre (1982) investigou currículos e documentos da instituição e aplicou questionários em 224 alunos da escola com o objetivo de investigar “a formação e a ideologia do administrador de empresa”. Foram também entrevistados professores e ex-professores. A autora utilizou os conceitos de Gramsci e Althusser para sugerir que esta escola era um “representante dos interesses da classe dominante, de forma *mediata*” (COVRE, 1980, p. 90; grifo da autora). A autora investigou o perfil da primeira turma de 17 alunos formada pela EAESP em 1958, e sugeriu que, à época em que se formaram, obter um emprego de bom nível como administrador era bem difícil devido ao não reconhecimento da profissão. Esta informação parece gerar alguma confusão dado que a autora não informou em que curso eles são formados. Depreende-se que sejam formandos do “Curso Intensivo em Administração” que se inicia em 1954, já que o curso de graduação se inicia somente em 1959 (ver TAYLOR, 1969; ALCADIPANI; BERTERO, 2012).

Ainda em se tratando de EAESP, uma série de três artigos recentes nos traz à luz a historiografia da escola e sua interrelação com a americanização e a Guerra Fria (ALCADIPANI; BERTERO, 2012, 2014; ALCADIPANI; CALDAS, 2012). Cabe ressaltar que esta história é contada ‘por dentro’, ou seja, por professores da própria escola, e que tiveram acesso a documentos que não estão disponíveis a outros pesquisadores, e que realizaram entrevistas com ex-diretores e ex-professores, que participaram do processo de construção da escola, na condição de anonimato (ver ALCADIPANI; BERTERO, 2014). O terceiro artigo (ALCADIPANI; BERTERO, 2014) é um complemento do primeiro (ALCADIPANI; BERTERO, 2012), ao passo que o segundo artigo (ALCADIPANI; CALDAS, 2012) destoa dos demais, o que foi assumido pelos autores no terceiro artigo (ver ALCADIPANI; BERTERO, 2014). Sendo assim, eu me deterei na análise do primeiro e terceiro artigos.

No primeiro artigo (ALCADIPANI; BERTERO, 2012), os autores analisaram as atas das reuniões da Congregação e do Conselho de Administração, que eram os principais órgãos de gestão da escola. A partir da análise destes documentos, fizeram uma decodificação aberta e buscaram temas recorrentes chegando a 16 itens, do qual selecionaram somente um: “Guerra Fria” (ALCADIPANI; BERTERO, 2012). A EAESP foi criada, em 1954, a partir de uma iniciativa da FGV que procurou apoio junto ao governo dos EUA para criar a escola. Esta ajuda foi fornecida através do Programa Ponto IV, que havia sido criado pelo presidente dos EUA, Harry Truman, que pretendia financiar programas de desenvolvimento para os países subdesenvolvidos (ver TRUMAN, 1949). A partir do convênio firmado entre as partes – FGV, CAPES pelo governo brasileiro, e o governo dos EUA - uma equipe da Universidade do Estado de Michigan foi enviada para o Brasil e teve ativa participação tanto como professores, quanto como conselheiros da escola. Esta ajuda permaneceu ininterrupta até 1965, apesar de os estadunidenses, já a partir de 1957, pretenderem sair e dar autonomia para a escola, mas o que os brasileiros recusavam até mesmo apelando para argumentos da Guerra Fria para convencer os estadunidenses a ficarem (ALCADIPANI; BERTERO, 2012).

Para os autores, a demanda para a implantação da escola se deu a partir do impulso do desenvolvimentismo que imperava no contexto histórico brasileiro naquele momento, e a busca pelo modelo dos EUA se explica pelo fato de ele ser “considerado o mais moderno disponível no momento, pelos membros da FGV” (ALCADIPANI; BERTERO, 2012, p. 291). Contudo, os estadunidenses não ofereceram somente apoio técnico já que também participaram de decisões estratégicas e políticas da escola e, mesmo o material didático, por muito tempo, era totalmente norte-americano. Dado que o curso da EAESP serviu de modelo para a implantação de outras escolas é inegável que “a escola e o Ponto IV influenciaram o currículo mínimo estabelecido no Brasil para a área de administração” (ALCADIPANI; BERTERO, 2012, p. 293). Em face desta forte influência dos EUA na criação da EAESP, no momento em que o *management* era exportado para o mundo, os autores concluíram que isto se deu sob a égide da grande narrativa da Guerra Fria que teria afetado a criação da escola. Apesar disto, os autores afirmaram que “a EAESP não se constituiu como uma mera cópia ou uma mera reprodutora de conhecimentos gestados e transplantados para o Brasil no período da Guerra Fria, pelos norte-americanos que aqui vieram para se impor e domesticar os brasileiros” (ALCADIPANI; BERTERO, 2012, p. 297). Neste texto os autores não deixam muitas indicações de como teria se dado este processo em que a EAESP teria transformado o

conhecimento que recebeu. Eles citam como exemplos da autonomia da EAESP, ao final do texto, o departamento de ciências sociais e jurídicas da escola, professores marxistas, a sede da UNE na escola, mas não como se deu o processo, o que ficaria para o texto seguinte.

Este artigo cita de forma isolada, em sua introdução, o ISEB como tendo sido um dos promotores do pensamento do desenvolvimento nacional independente e, segundo os autores, as ideias de seus “ilustres pensadores como Hélio Jaguaribe, Rolando Corbisier e Alberto Guerreiro Ramos” teriam afetado o pensamento de administração no Brasil, mas não explicam como isto se deu (ALCADIPANI; BERTERO, 2012, p. 285).

O terceiro artigo da série complementa o primeiro e traz entrevistas feitas com ex-professores e ex-diretores que participaram do processo de criação da escola (ALCADIPANI; BERTERO, 2014). Aqui sim, temos mais indicações de como os professores da EAESP conseguiram ganhar autonomia na transformação do conhecimento que receberam dos EUA. É importante notar que o conhecimento produzido pelo ISEB e pela CEPAL foi uma das formas que propiciaram este processo de transformação, conforme citado nas entrevistas, inclusive tendo um dos entrevistados estudado no ISEB (ALCADIPANI; BERTERO, 2014).

Este artigo está mais centrado nas entrevistas e, assim, apresentou como se deu a capacidade de agência dos brasileiros no processo de transformação do conhecimento recebido para a criação da EAESP, e como esta se transformou em “uma escola brasileira, constituindo-se como um híbrido de aportes americanos (*management*) e de uma tradição brasileira proveniente das ciências sociais” (ALCADIPANI; BERTERO, 2014, p. 167). Os autores citam ainda como fonte para esta hibridização o “pensamento social brasileiro” e o fato de que “quem lê Sergio Buarque de Holanda e Guerreiro Ramos em sua *Redução Sociológica*, não será um mero reprodutor de manuais de gestão gerado alhures”, como citado em uma das entrevistas (ALCADIPANI; BERTERO, 2014, p. 167). Eu não sei se este é o caso, depende de como esta leitura é contextualizada no que se está aprendendo/ensinando. Afirmar que houve um processo de hibridização pode soar quase como um *mea culpa* da afirmação de que “a americanização do *management* brasileiro foi um processo intencional que se assemelha ao colonialismo” (ALCADIPANI; CALDAS, 2012, p. 37).

No que diz respeito ao fato de a tradição das ciências sociais brasileiras terem sido importantes para a construção de uma autenticidade na EAESP, Bertero (2006, p. 8; grifo no

original) afirmou que “os grandes eixos para a formação do administrador que nortearam os primeiros cursos de graduação implantados foram o *embasamento nas ciências sociais* e a ênfase na *administração como profissão modernizadora*”. Desta forma, as ciências sociais, incluindo a economia, são agregadas ao processo de formação do administrador com o objetivo de entender a nossa realidade, evitando que a área se caracterizasse por mera instrumentalidade. Cabe lembrar que as ciências sociais são marcadas no Brasil por forte influência europeia (BERTERO, 2006). No que se refere aos intérpretes da realidade social brasileira, os textos de alguns autores tiveram influência na formação das primeiras leva de administradores, autores como Celso Furtado, Caio Prado Júnior, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni e Hélio Jaguaribe (BERTERO, 2006, p. 9/10). Bertero (2006) não cita, por exemplo, a passagem de Celso Furtado pela CEPAL, nem a de Jaguaribe pelo ISEB como fatores de influência.

Vemos assim que a criação das únicas três escolas de ensino de administração na década de 1950 – EBAP, EAESP e FACE (mais a ESAN, ainda não devidamente investigada; ver SPIANDORELLO, 2008) - foram marcadas pelo processo interno de desenvolvimentismo e pelos diferentes programas de apoio patrocinados pelo governo dos EUA e pela ONU (COVRE, 1982; FISCHER, 1984; COELHO, 2006; ALCADIPANI; BERTERO, 2012, 2014; BARROS, 2013; BARROS; CARRIERI, 2013). Este programa de apoio de organismos internacionais teria ainda sido influenciado pela Guerra Fria (ALCADIPANI; BERTERO, 2012; BARROS, 2013).

Neste processo de criação das primeiras instituições de ensino de administração no Brasil, a tradição das ciências sociais desempenharam um importante papel, que, junto com a ciência econômica recém criada à época, e a tradição do direito administrativo, foram responsáveis pela construção de uma ‘visão de Brasil’ na hibridização com o conhecimento de administração que era recebido do exterior (COELHO, 2006; ALCADIPANI; BERTERO, 2012, 2014; BARROS, 2013; BARROS; CARRIERI, 2013). Nesta construção da ‘visão de Brasil’ através da tradição das ciências sociais e da ciência econômica, CEPAL e ISEB tiveram uma contribuição para a história da educação em administração (COELHO, 2006; ALCADIPANI; BERTERO, 2012, 2014; BARROS, 2013; BARROS; CARRIERI, 2013).

3.2 – A historiografia da educação em administração no Brasil vista por outras áreas

Eu gostaria agora de analisar três trabalhos que não foram defendidos na área de administração, mas que abordam temas de interesse desta pesquisa: duas teses – Souza (1996) e Cepêda (2004) – e uma dissertação – Spiandorello (2008).

Souza (1996) defendeu sua tese em ciências sociais na Universidade de Brasília e fez um estudo comparado entre as escolas de governo: Instituto Nacional de Administración Publica (INAP) da Argentina; e a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) do Brasil. Em sua metodologia, a autora utilizou documentos das instituições e entrevistas com pessoas ligadas à implantação de ambas as escolas. Souza (1996, p. 217) concluiu que o modelo das duas escolas foi inspirado na congênere francesa ENA – *École Nationale d'Administration* – e que “a importação do modelo francês possivelmente esteve relacionada com as ideias de resgate do setor público e da reconstrução de um Estado moderno e eficaz. Esse foi o discurso dos Governos Alfonsín e Sarney, que pregavam a reconstrução do Estado”.

Em um artigo posterior, Souza (2002) investigou os programas de formação de gestores governamentais no Brasil e na Argentina e foi a única autora, em minha revisão de literatura, que incluiu a CEPAL como um órgão de formação e aperfeiçoamento de gestores de governo. Contudo, este reconhecimento só se dá a partir da década de 1970 quando a CEPAL, através do Instituto Latino Americano de Planejamento Social (ILPES) fez um acordo com o Centro de Treinamento para o Desenvolvimento Econômico (CENDEC) do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Segundo a autora, este acordo entre CEPAL/ILPES e IPEA/CENDEC teve a “finalidade de formar e aperfeiçoar profissionais da área de planejamento, para os três níveis de governo” (SOUZA, 2002, p. 77). Abaixo eu reproduzo o quadro da autora em que está consignada a presença do ILPES (SOUZA, 2002, p. 79):

Quadro 2 – Escolas de formação de gestores governamentais

Brasil e Argentina: fatos marcantes do processo de desenvolvimento dos programas de formação de gestores governamentais (décadas de 1940 a 1990)		
Década	Brasil	Argentina
1940 e 1950	Criação da FGV, com a Ebape e a Eaesp. Criação do Instituto Rio Branco, vinculado ao Ministério das Relações Exteriores.	Criação do Instituto de Administración Pública (IAP).
1960 e 1970	Criação da Escola Interamericana de Administración Pública, da Escola Nacional de Administración Pública (Enap), da Escola de Administración Fazendária (Esaf), do Instituto Latino Americano de Planejamento Económico e do Centro de Treinamento para o Desenvolvimento Económico (Cendec/Ipea).	Transformação do IAP em Instituto Nacional de Administración Pública (Inap).
1980 e 1990	Criação da Escola de Administración Postal (Esap), do Programa de Especialistas em Gestão Governamental (EEGG), conduzido pela Enap, com uma turma, em 1990. Transformação do EEGG em Programa de Formação de Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental (EPPGG).	Criação do Programa de Formación de Administradores Gubernamentales (AG), conduzido pelo Inap. Desativação do programa AG.

Fonte: Souza, p. 79, 2002.

O reconhecimento de Souza (2002) da atuação da CEPAL como um órgão de capacitação e treinamento de gestores públicos é importante para os objetivos da minha tese. Apesar de no quadro acima Souza (2002) identificar a criação da parceria do ILPES com o CENDEC/IPEA na década de 1960, o convênio entre o Escritório Regional CEPAL/ILPES – criado em 1968 - e o IPEA só foi assinado em 1971 (SANTIAGO, 1990). Todavia, está correto o fato de o CENDEC/IPEA estar colocado na década de sua criação, 1960. O mais importante para os objetivos desta tese é ressaltar que Souza (2002) incluiu a criação deste convênio entre CEPAL/ILPES e CENDEC/IPEA no mesmo item em que aparece a Escola Interamericana de Administración Pública (EIAP) como um programa de formação de gestores governamentais.

Cepêda (2004) defendeu sua tese em Ciências Políticas na USP investigando “Roberto Simonsen e a formação da ideologia industrial no Brasil”. Meu interesse por esta tese se deve ao fato de que Simonsen foi o inspirador de todas as correntes desenvolvimentistas que se abriram no Brasil nas décadas de 1940 a 1960 (BIELSCHOWSKY, 1988). Pela tese de

Cepêda (2004, p. 9), conhecemos a trajetória deste industrial e empreendedor cujo pensamento “deságua posteriormente nas proposições da CEPAL, dos desenvolvimentistas e nos grupos da tecnocracia governamental”. Simonsen teve passagem em vários órgãos públicos mistos com a iniciativa privada e foi um grande precursor da ideia de planejamento no Brasil que já “aparece em seus textos desde 1931 quando destaca os efeitos benéficos da ‘racionalização’ como meio de alavancar as economias pouco desenvolvidas” (CEPÊDA, 2004, p. 102).

Além de participação central na criação do IDORT (VIZEU, 2008), Simonsen foi também um dos incentivadores da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo – ELSP – criada em 1933, que, à primeira vista parece um órgão complementar àquele: o IDORT se ocuparia de formar os ‘trabalhadores e gerentes’, enquanto que a ELSP formaria a elite dirigente. Eram os seguintes os objetivos fundamentais da ELSP: “...formando uma elite dirigente capaz de realizar essa tarefa [superar a crise brasileira]; em segundo lugar, produzindo um estoque de conhecimento novo e variegado capaz de refletir as características da sociedade brasileira sem recorrer a exotismos intelectuais, ao mesmo tempo em que permitisse a elaboração de projetos corretivos” (CEPÊDA, 2004, p. 236). Pode parecer que tratar aqui da ELSP seja uma digressão da minha tese, mas este *détour* se deve ao fato de que, a meu ver, a criação da ELSP muito se assemelha à concepção do ISEB, que se daria duas décadas depois. Portanto, conhecer a ELSP parece ser importante para a área de administração entender os possíveis mecanismos pelos quais as ciências sociais foram apropriadas pela área e, assim, serviram de instrumento para a hibridização com o conhecimento recebido dos EUA como assinalado por Vizeu (2008) e Alcadipani e Bertero (2012, 2014). A ELSP parece também ter sido uma hibridização, pois contou com professores da Universidade de Chicago (ver KANTOR; MACIEL; SIMÕES, 2001).

Spiandorello (2008) adquiriu o título de mestre em educação defendendo uma pesquisa em que explorou os “Fragmentos da Constituição da Profissão de Administração”. A autora informou que seguiu uma perspectiva histórica crítica a partir dos preceitos de Michel Foucault. Para empreender sua investigação a autora utilizou as principais publicações da área, desde suas respectivas fundações até 2007: Revista de Administração de Empresas (RAE), Revista de Administração Pública (RAP), Revista de Administração da Universidade de São Paulo (RAUSP) e Revista Brasileira de Produtividade do IDORT. A partir da leitura destes periódicos, a autora procurou “reconstituir fragmentos do processo de constituição da

profissão de administrador, por meio da consolidação dos saberes deste campo e de suas articulações em busca de reconhecimento e legitimação” (SPIANDORELLO, 2008, p. 24). Para analisar os embates na constituição deste campo a autora utilizou o conceito de campo social de Pierre Bourdieu, “procurando dar a conhecer as estratégias empreendidas no sentido de eleger, divulgar e consolidar os saberes que conformariam as práticas dos indivíduos que comporiam, num futuro não tão distante, a categoria profissional de administrador” (SPIANDORELLO, 2008, p. 34). A conclusão da autora é que tanto a RAE, quanto RAP e RAUSP contaram pouco de sua história num “silêncio insinuante”. Contudo, segundo a autora, “instigante é o silêncio de todas a respeito da ESAN do Padre Sabóia, pois embora esta escola tenha composto o cenário onde todos esses atores enrolaram e desenrolaram suas tramas, a ESAN não parece estar” (SPIANDORELLO, 2008, p. 118).

Desta maneira parece claro que, da mesma forma que o trabalho de Vizeu (2008) mostrou que o IDORT teria influenciado a constituição do DASP e da FGV, mas isto não aparece na literatura, o mesmo parece ter acontecido com a história da ESAN. A mesma está mencionada, somente, em algumas pesquisas como a primeira escola de administração de empresas sem ter sua participação na constituição da área devidamente realçada (ver ALCADIPANI; BERTERO, 2012). O mesmo parece acontecer com as poucas menções à CEPAL e ao ISEB nas pesquisas revisadas nesta seção. Em outras palavras, simplesmente fazer menção sem explicar devidamente o papel e a atuação é também uma forma de “inclusão exclusiva” (FARIA, 2013, p. 281), ou seja, uma manifestação de colonialidade epistêmica (IBARRA-COLADO, 2006).

3.3 - Outras abordagens, fontes e teorizações

Depois de analisar estes trabalhos mais diretamente ligados ao tema da minha tese, eu gostaria de passar para trabalhos publicados no Brasil que: propõem outras abordagens, fontes, e teorizações para a historiografia da administração; e que tratem de pesquisa historiográfica de empresas, professores de administração e empresários.

Um trabalho pioneiro em propor uma outra historiografia em administração é o promovido pelo grupo ABRAS – Programa de Estudos de Administração Brasileira. Este grupo foi criado em 1988 e tem por objetivo “levantar e discutir o espaço organizacional

brasileiro e sua dinâmica no pensamento social e nas interpretações do Brasil das fases de formação e consolidação do nosso Estado (início do século XIX até a primeira metade do século XX)” (ABRAS). Ao longo de mais de um quarto de século de atividades ininterruptas na UFF – Universidade Federal Fluminense – e na EBAPE, este grupo promoveu a realização da disciplina “Administração Brasileira” em cursos de graduação e pós-graduação (ABRAS), e a realização de diversos seminários que buscam, por exemplo, “o resgate do pensamento social brasileiro das décadas de 1940 a 1960” (MARTINS; MUNTEAL, 2012, p. 16). É através da discussão dos trabalhos de autores como Guerreiro Ramos, Celso Furtado, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Milton Santos, Nelson Werneck Sodré, Octavio Ianni, Paulo Freire, Sérgio Buarque de Holanda, Raymundo Faoro e tantos outros, que este grupo procura interpretar nossa realidade e assim escapar da tendência de que “a ciência social produzida no contexto das sociedades periféricas mimetize anistoricamente a reflexão teórica que se faz nos países cênicos” (MARTINS; MUNTEAL, 2012, p. 15). Em outras palavras, com o objetivo de escapar da colonialidade epistêmica (IBARRA-COLADO, 2006) que parece prevalecer na literatura em administração, os pesquisadores do grupo ABRAS procuram girar a geografia do conhecimento se apropriando dos “intérpretes do Brasil” para promover suas teorizações a partir de um outro lócus de enunciação (MIGNOLO, 2011).

Um recente trabalho publicado pelo ABRAS analisou a citação de 1.853 artigos publicados na área de administração pública nos Anais do EnANPAD e do EnAPG, desde seus respectivos inícios até 2010. Novamente é constatada “a pouca frequência com que o referencial teórico brasileiro é utilizado”, e chama a atenção o pequeno percentual de autores do pensamento social brasileiro citados (MARTINS *et al.*, 2013, p. 33). Isto chega mesmo a ser “curioso e de certa forma contraditório”, já que na área de administração pública são temas frequentes “a peculiaridade do Estado Brasileiro e a atribuição destas características ao nosso processo de formação do Estado Nacional e a traços culturais” (MARTINS *et al.*, 2013, p. 35). Esta pesquisa aponta que mais da metade das citações do pensamento interpretativo do Brasil encontradas estão concentradas em apenas três autores, nesta ordem: Guerreiro Ramos, Celso Furtado e Raymundo Faoro. Aqui cabe ressaltar que Guerreiro Ramos teve atuação marcante no ISEB e antecessores (ver AZEVEDO, 2006), e Furtado tanto no ISEB quanto na parceria CEPAL-BNDE (ver CENTRO CELSO FURTADO, 2009; FURTADO, 2012), o que corrobora a influência destas instituições na área de administração pública.

Ao longo dos mais de 25 anos de atuação do grupo ABRAS diversas dissertações e teses foram defendidas e artigos e livros publicados, alguns dos quais estão citados neste trabalho (e. g. PIERANTI, 2008; COSTA; BARROS; MARTINS, 2010; MARTINS; MUNTEAL, 2012; MARTINS *et al.*, 2013). Além disso, é da lavra do coordenador do ABRAS, um pioneiro estudo das origens das universidades no Brasil. Este estudo relatou que a primeira universidade, assim denominada, surgiu em nosso país em Manaus, insuflada pelo ciclo da borracha - em 1909, antes mesmo das Universidades de São Paulo (1911) e Paraná (1912) - e formou, em 1914, sua primeira turma com “20 bacharéis em ciências jurídicas e sociais e 2 agrimensores” (MARTINS, 1990, p. 10). Por este estudo ficamos também conhecendo a importância que teve Anísio Teixeira na criação da Universidade de São Paulo, na década de 1930 (MARTINS, 1990), ele que seria grande incentivador, vinte anos mais tarde, dos cursos objetos desta tese.

No que diz respeito á historiografia de empresários, temos o pioneiro trabalho de Martins (1976) sobre o conde Francesco Matarazzo. O autor, através da história do grupo e biografia do conde, procurou “deslindar as características institucionais do desenvolvimento industrial brasileiro, na sua gênese” (MARTINS, 1976, p. 1). Além da pesquisa de documentos do grupo, o autor realizou entrevistas que tinham por objetivo escapar da figura do mito presente nos relatos escritos e das “falhas” presentes nas biografias sobre o conde. O autor concluiu que os elementos presentes na biografia do conde, tais como, paternalismo empresarial e ser ele um capitão-de-indústria “não são simplesmente heranças culturais marcando o surgimento da indústria brasileira, mas são, isto sim, produtos indispensáveis da economia de um país que precisou industrializar-se antes do pleno rompimento das relações econômicas e sociais internas fundadas nos vínculos coloniais” (MARTINS, 1976, p. 110).

Uma pesquisa que tratou da historiografia de uma empresa foi a realizada pelo grupo coordenado por Rodrigues, Carrieri e Luz (2003). Este grupo investigou a transformação da Telemig (atual Grupo CorpCo, após a fusão da Oi com a Portugal Telecom) de uma empresa estatal em uma empresa privada, ao longo de três décadas. Trata-se de uma pesquisa longitudinal, como poucas realizadas no Brasil, que se iniciou em princípios da década de 1970. As fontes consultadas nas três fases envolveram documentos da empresa, jornais do sindicato, biografias de líderes do setor brasileiro de telecomunicações e entrevistas com funcionários e ex-funcionários da empresa em diversos níveis hierárquicos. A partir destes

dados orais e escritos, segundo os autores, “foi possível orientar análise no sentido de captar o sistema de representações interiorizado pelos atores organizacionais e resgatar a trajetória da transformação ocorrida na Telemig” (RODRIGUES; CARRIERI; LUZ, 2003, p. 17). Esta pesquisa traz uma importante contribuição para a metodologia de pesquisa em história organizacional.

Ainda dentro de história das organizações, Martins (2007) fez uma investigação sobre o modelo de governança comunitária em “Canudos”. O autor fez sua investigação a partir do cotejo de três fontes: entrevistas com os sobreviventes; relatos dos cronistas do fato, como Euclides da Cunha; e historiografia sobre o episódio. Através da pesquisa o autor procurou desvendar como se dava o processo de decisão na comunidade, principalmente através de seu líder, e como se organizava o processo produtivo no arraial do Belo Monte.

Vizeu (2010a) procurou integrar duas orientações historiográficas, a marxista e a institucional, para investigar as origens do *Management*. O autor procurou explicar as razões de o Management ter surgido inicialmente nas grandes empresas americanas. Já em Vizeu (2011), o autor realizou a historiografia da herança rural das elites industriais no Brasil e avaliou seu respectivo impacto na orientação gerencial. De acordo com Vizeu (2011), duas características do estilo gerencial brasileiro teriam sua origem em nossa herança colonial: a proeminência do protecionismo oportunista sobre as competências competitivas; e a prevalência de traços personalistas sobre os burocráticos nas relações de poder.

No que tange às pesquisas que trazem contribuições teórico-metodológicas e que propõem agendas de pesquisa para a historiografia em administração, eu gostaria de citar quatro artigos: Pieranti (2008), Vizeu (2010b), Costa, Barros e Martins (2010) e Fischer, Waiandt e Fonseca (2011). Pieranti (2008) procurou investigar a aplicabilidade da metodologia historiográfica no Brasil. O autor utilizou duas pesquisas publicadas como base para seu trabalho. A conclusão do autor é que, diante da dificuldade de fontes documentais confiáveis no Brasil, o pesquisador deve estar preparado para ampliar sua base de pesquisa. No mesmo sentido, dado a escassez de pesquisas de natureza historiográfica na área de administração, o pesquisador deve recorrer à interdisciplinaridade como estratégia de investigação. O autor sugeriu ainda que sejam diversificados os métodos para análise de dados. Pieranti (2008, p. 11) alertou que é primordial para o pesquisador conhecer de forma geral a conjuntura e a estrutura em análise, e que é imprescindível que “as opções feitas – seja

em relação a fontes, seja em relação às suas interpretações – devem ser claras, revelando as limitações do estudo e da metodologia utilizada”.

Em seu artigo sobre as potencialidades de pesquisa histórica nos EOR brasileiros, Vizeu (2010b) propôs que a área de EOR siga a ‘virada histórica’ em ciências sociais e promova mais estudos do gênero na área. Como sugestões de como a pesquisa histórica pode auxiliar a teorizar a realidade organizacional brasileira o autor sugeriu: história econômica através dos brasilianistas (curioso é recorrer a estes para explicar nossa realidade local ao invés de utilizarmos o campo de HPEB, por exemplo); estudos sobre a história do pensamento administrativo brasileiro; estudos históricos sobre ideologias e discursos associados à práticas organizacionais; estudos sobre história corporativa e negócios no Brasil.

Costa, Barros e Martins (2010) investigaram novos objetos, novos problemas e novas abordagens para a perspectiva histórica em administração. Os autores propuseram uma classificação dos paradigmas da “virada histórica” (ÜSDIKEN; KIESER, 2004) em três distintas abordagens do saber administrativo: história dos negócios ou empresarial; história da gestão; e história organizacional. Os autores investigaram os três primeiros anos de publicação *Management & Organizational History*, que estaria vinculado a uma linha ‘reorientacionista’ na qual “a história organizacional concentra-se em conceitos e concepções provenientes da teoria organizacional e das ciências sociais e humanidades” (COSTA; BARROS; MARTINS, 2010, p. 295). A partir desta investigação, os autores chegaram a novos objetos de estudo: música e comunidade; contos e produção de conhecimento; direitos humanos e organizações; amizade, organização e tradição ocidental; história dos conceitos e ideologias de gestão; história, historiografia e estudos organizacionais.

Segundo Costa, Barros e Martins (2010), o posicionamento da perspectiva ‘reorientacionista’ permite criticar o caráter anistórico das pesquisas em administração e EOR, bem como desafiar as linhas ‘suplementarista’ e ‘integracionista’ (ÜSDIKEN; KIESER, 2004) como ainda presas a uma perspectiva da história tradicional. Desta maneira, para os autores, a linha ‘reorientacionista’ pode propiciar “uma transformação maior na direção do discurso associado à hermenêutica, à linguística, e congruente com posições ontológicas e epistemológicas dos estudos críticos em administração” (COSTA; BARROS; MARTINS, 2010, p. 296). Os autores acrescentaram “estudos acerca da cultura corporativa e construção

da memória social” à lista apresentada por Vizeu (2010b) para teorizar a realidade organizacional brasileira.

Fischer, Waiandt e Fonseca (2011) propuseram a criação de uma subárea de história do ensino de administração dentro de história da administração, a partir de sua confluência com as áreas de história e educação. Para as autoras, este subcampo história do ensino de administração, “recortado a partir da historiografia da educação pode ser classificado em quatro níveis para pesquisa” e propõem o seguinte quadro como uma agenda de pesquisa (FISCHER; WAIANDT; FONSECA, 2011, p. 927):

Quadro 3 – Subcampo de pesquisa sobre ensino de administração

Dimensão	Níveis	Temas	Categorias
Sujeito	História de vida de professores	▼ História de vida de professores	▼ espaço (local/lugar, edifício, topografia) ▼ tempo (calendário, horário, agenda antropológica)
Ensino	Legados do ensino	▼ História das práticas de ensino ▼ História do currículo ▼ História dos programas ou políticas de ensino	▼ currículo (conjunto das matérias lecionadas, métodos, tempos etc. ou racionalidades de prática) ▼ modelo pedagógico (construção de uma racionalidade complexa que articula a lógica estruturante interna com as categorias externas que a constituem – tempo, lugar e ação)
Disciplina	História das disciplinas escolares	▼ História das disciplinas escolares ▼ História da administração	▼ professores (recrutamento, profissionalização, formação, organização, mobilização, história de vida, itinerários, expectativas, decisões, compensações)
Instituições	História das instituições educacionais	▼ História das instituições de ensino de administração ▼ História das políticas educacionais	▼ manuais escolares ▼ público (cultura, forma de estimulação e resistências) ▼ dimensões (níveis de apropriação, transferências da cultura escolar, escolarização, alfabetização, destinos de vida)

Fonte: Fischer; Waiandt; Fonseca, 2011, p. 927.

Segundo Fischer, Waiandt e Fonseca (2011), o campo de historiografia da educação pode oferecer contribuições metodológicas à história do ensino de administração, tais como: história oral, a biografia, a autobiografia e a história de vida. Para as autoras “a história oral se caracteriza pelo registro de narrativas com pessoas que podem fazer revelações sobre acontecimento, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea” (FISCHER; WAIANDT; FONSECA, 2011, p. 928). As autoras propugnam a

criação da disciplina história do ensino da administração como disciplina obrigatória na graduação.

No tema ‘história de vida dos professores’ sugerido por Fischer, Waiandt e Fonseca (2011), podemos citar a pesquisa de Azevedo (2006) sobre o professor Guerreiro Ramos. Por esta pesquisa ficamos conhecendo a trajetória intelectual de Guerreiro e de suas passagens pelo DASP, IBESP, ISEB e EBAP, cruzando assim com meu interesse de pesquisa.

A partir das propostas de Costa, Barros e Martins (2010) e Fischer, Waiandt e Fonseca (2011), eu gostaria de propor o seguinte quadro para a investigação histórica da administração:

Quadro 4 - Subáreas da história da administração

Subárea	Autores que propuseram a subárea
História dos negócios	Costa, Barros e Martins (2010)
História da gestão	Costa, Barros e Martins (2010)
História organizacional	Costa, Barros e Martins (2010)
História de vida de professores	Fischer, Waiandt e Fonseca (2011)
História das disciplinas	Fischer, Waiandt e Fonseca (2011)
História das instituições educacionais	Fischer, Waiandt e Fonseca (2011)

Notar que eu retirei da proposta de Fischer, Waiandt e Fonseca (2011) a subárea de “Legados do ensino”, pois ela acaba sendo entrecortada pelas demais. A minha proposta é à lista acima acrescentar a subárea de “História de vida de empresários”, bem como juntar “História da profissão de administrador” à subárea “História da Gestão”. Além disso, deveríamos acrescentar dentro de “História das Disciplinas” a “História do Pensamento Social Brasileiro”, uma vez que este foi tão importante para a constituição da área de administração no Brasil (ver BERTERO, 2006 e ALCADIPANI; BERTERO, 2014), e muito ainda tem a

contribuir (ver ABRAS e MARTINS *et al.*, 2013). A partir desta nova composição com sete subáreas, eu procuro no quadro abaixo classificar as pesquisas revisadas nesta seção:

Quadro 5 - Classificação das pesquisas revisadas por subáreas

Subárea	Pesquisas revisadas
História dos negócios	
História da gestão/ profissão de administrador	Covre, 1982; Curado, 2001; Spiandorello, 2008
História organizacional	Martins, 2007; Vizeu, 2008; Rodrigues, Carrieri e Luz, 2003
História de vida de professores	Azevedo, 2006
História das disciplinas/ensino/ Pensamento social brasileiro ABRAS	Coelho, 2006; Nicolini, 2007; Waiandt, 2009; Coelho e Nicolini, 2011; 2013; 2014
História das instituições educacionais	Fischer, 1984; Souza, 1996; Alcadipani e Bertero, 2012; 2014; Barros, 2013; Barros e Carrieri, 2013
História de vida de empresários	Martins, 1976; Cepêda, 2004

Vemos que a subárea de História dos Negócios não teve aqui nenhuma pesquisa revisada. O campo de História dos Negócios (*Business History*) ainda é pouco desenvolvido no Brasil e se caracteriza por ser funcionalista, ao passo que nos EUA se encontra bastante maduro (ver COSTA; BARROS; MARTINS, 2010). Podemos perceber que a maior concentração das pesquisas se encontra em história das instituições de ensino e de disciplinas, o que pode ratificar uma tendência atual da área (ver FISCHER; WAIANDT; FONSECA, 2011).

Abaixo eu apresento um quadro resumo importante para os objetivos desta pesquisa com as citações feitas nesta revisão de literatura às possíveis contribuições da CEPAL e do ISEB para a história da administração no Brasil.

Quadro 6 - Resumo das citações de ISEB e CEPAL nos trabalhos revisados

Autor	tipo trabalho	Citação
Fischer, 1984	tese	Os estudos feitos pela CEPAL ganharam importância no Brasil diante da percepção de que o desenvolvimento não seria atingido de forma espontânea. A criação do Grupo Misto CEPAL -BNDE produziu estudos para a aplicação das técnicas desta entidade no Brasil e fez com que ganhasse corpo “o apoio à formação de administradores públicos, que seriam responsáveis pela modernização administrativa” (p. 59).
Souza, 2002	artigo	Surge o Instituto Latino-Americano de Planejamento Econômico, com os objetivos principais de assumir as funções que a Cepal realizava no campo do planejamento para o desenvolvimento e de concentrar sua ação em matéria de capacitação, assessoramento e pesquisa. A partir da atuação desse instituto e da Cepal foi que se estabeleceram programas de treinamento a cargo de organizações latino-americanas como, no Brasil, o Centro de Treinamento para o Desenvolvimento Econômico (Cendec), parte integrante do Ipea, com a finalidade de formar e aperfeiçoar profissionais da área de planejamento, para os três níveis do governo (p. 77).
Coelho, 2006	tese	pressupostos da CEPAL confrontaram o apriorismo da gerência científica insuflada a partir dos EUA e introduziram no ensino de administração pública temas como “a ecologia da administração, a estrutura político-administrativa e as instituições de governo comparadas”. Para o autor, isto provocou a introdução do debate de temas nacionais no ensino de administração pública que versavam sobre a história político-administrativa e econômico social do país, ao invés da mera apropriação de modelos importados (p. 37)
Barros, 2013	tese	Um dos professores investigados afirmou que, depois do retorno dos estudos propiciados pelas bolsas no exterior, os professores retornaram com uma “carga mais americanizada de conhecimento”,

		que seria bem diferente do que era praticado à época, por exemplo, no ISEB (p. 147).
Alcadipani e Bertero, 2012	artigo	Fizeram parte do ISEB ilustres pensadores, como Helio Jaguaribe, Roland Corbisier e Alberto Guerreiro Ramos. As ideias desses acadêmicos afetaram o pensamento de administração no Brasil (p. 285)
Alcadipani e Bertero, 2014	artigo	“Toda a lógica de estratégias do ISEB e da Cepal era uma lógica de industrialização com o apoio do Estado e tendo como adversários os americanos, os europeus e a teoria econômica ortodoxa da lei da vantagem comparativa do comércio internacional” (p. 160). “Agora, no curso de introdução, eu colocava mais, colocava não só a parte de administração de empresas, mas eu dava uma visão também do Brasil. E aí, o meu aprendizado do ISEB , da lógica do Brasil ajudou”. Dessa forma, é possível observar que, nos cursos, havia uma mediação entre o <i>management</i> e o Brasil” (p. 162)

Notar que as citações de Alcadipani e Bertero (2014) são falas dos entrevistados que eram diretores e/ou professores ao tempo da constituição da EAESP, ou seja, de pessoas que vivenciaram aquele momento histórico. Vemos assim que os estudos produzidos pelo ISEB e pela CEPAL seguiam uma lógica contrária ao processo de americanização e que teriam, assim, influenciado a área de administração. Adicionalmente, teriam sido também incentivadores do “apoio à formação de administradores públicos, que seriam responsáveis pela modernização administrativa” (FISCHER, 1984, p. 59). Se foram tão importantes em se contrapor ao modelo de administração que era recebido do exterior, como teria a atuação da CEPAL e do ISEB contribuído para a geo-história da educação em administração no Brasil?

Mas antes de passar para a revisão de pesquisas do centro, é necessário abrir nesta revisão de literatura uma nova seção para tratar do que era a ciência da administração na década de 1950 no Brasil e quem eram os formandos das instituições de ensino de administração. Para construir uma historiografia da história da educação na década de 1950 eu senti a necessidade de mergulhar em documentos da época para buscar compreender como eram tratados à época os temas de interesse desta pesquisa.

3.4 – Uma historiografia da década de 1950 no Brasil: desenvolvimento, administração, administradores, técnicos e dirigentes

Nesta parte da revisão eu procuro, através dos textos da década de 1950, compreender: a) como se deu a ‘vinculação entre administração e desenvolvimento’ (ver FISCHER, 1984; ALCADIPANI; BERTERO, 2012; BARROS, 2013); b) como eram denominados, à época, os ‘administradores’ públicos e privados; c) qual a definição, à época, de administração pública? Ao investigar estas questões, e por se tratar de uma área em formação que não era conhecida pelos contemporâneos, eu procuro compreender - em particular, através de depoimentos de alunos e professores da época da EBAP - o que era considerado como a ‘ciência da administração’ que era ministrada aos formandos da década de 1950.

A profissão de administrador só foi reconhecida em 1965 a partir de uma lei proposta por Guerreiro Ramos no (curto) período em que foi deputado federal (BARROS, 2013). Conhecemos as escolas de ensino de administração que foram fundadas na década de 1950: a ESAN teria sido a primeira escola de ensino de administração de empresas (ALCADIPANI; BERTERO, 2012), apesar de ser ignorada pelos principais periódicos da área (SPIANDORELLO, 2008), e foi fundada no início da década de 1950; a EBAP, criada em 1952, foi a primeira escola de administração pública da América Latina, e até o final daquela década colocou 180 profissionais no mercado (ver MACHADO, 1966, p. 40); a EAESP, criada em 1954, promoveu o CIA a partir de sua fundação como um curso de especialização (ALCADIPANI; BERTERO, 2012), e só criou a graduação em 1959 (TAYLOR, 1969; ALCADIPANI; BERTERO, 2012); a FACE, que criou as escolas de administração pública (1952) e de empresas (1954), colocou 60 formandos no mercado até o final da década, sendo 41 de administração pública e 19 de administração de empresas (ver MACHADO, 1966, p. 83). Ou seja, somando-se os formandos da EBAP com os da FACE temos um total de 240 graduados em administração ao longo da década de 1950, o que é um número ínfimo se comparado com o total de matriculados no ensino superior no Brasil em meados da década: 65.633, sendo somente 42 em administração na UFMG (CAPES⁴, n. 30, p. 8, 1955). Consequentemente, podemos denominar, na década de 1950, de ‘administradores formados’ somente estes 240 profissionais. A pós-graduação destas escolas só começaria no início da

⁴ Eu optei por indicar o Boletim CAPES nas referências pelos respectivos números, e não por letras.

década de 1960 (ver MACHADO, 1966), sendo que a EBAP, dado o pequeno número de formados em administração, “acabou adotando o critério de permitir inscrições a todos os candidatos portadores de títulos universitários, sem exceção” (SILVA, 1961, p. 14). O fato de a EBAP ter aceitado “títulos universitários sem exceção” (SILVA, 1961, p. 14) pode ser explicado por outra fonte da época: o total de “conclusões de curso no período 1940/1963”, que eu montei a partir de um relatório da CAPES apresentado no quadro 7 abaixo:

Quadro 7 - Conclusões de curso, no período 1940/1963, discriminadamente, quanto às modalidades de ensino mais procuradas

Modalidade de ensino	total	%
Filosofia, Ciências e Letras	57.213	23%
Direito	48.968	19%
Medicina	28.756	11%
Engenharia	23.347	9%
Odontologia	22.650	9%
Ciências econômicas	16.931	7%
Outros	53.990	22%
GRAND TOTAL	251.855	100%

Fonte: CAPES, n. 151, p. 11, 1965.

Cabe observar que, o expressivo número do curso de ‘filosofia, ciências e letras’ se deve ao fato de que era preciso fazer este curso para ser professor. Este quadro servirá, também, para mais adiante compararmos com o percentual de entrantes nos cursos objetos desta tese. O último curso discriminado desta lista é o de química industrial com 1.423 conclusões no período, ou seja, o curso de administração não está discriminado, pois tinha um número de formandos inferior a este montante. Abaixo eu criei um quadro com as conclusões em administração até 1963 para compararmos com o quadro acima:

Quadro 8 - Conclusões no curso de administração até 1963

Escola	total
EBAP	232
FACE	168
GRAND TOTAL	400

Fonte: MACHADO, 1966, p. 40 e 83.

A este total deveríamos ainda somar duas turmas formadas pela EAESP em 1962 e 1963, dado que a graduação é iniciada em 1959 (TAYLOR, 1969; ALCADIPANI; BERTERO, 2012). As demais escolas de administração criadas a partir do PBA-1, só iniciam cursos no início da década de 1960 e, portanto, não tinham ainda alunos formados em 1963 quando da montagem deste quadro (CAPES, 1965, n. 151, p. 11). **Ou seja, os 400 alunos formados por EBAP e FACE, somando-se mais alguns da EAESP, representariam menos do que 0,02% do estoque de conclusões de curso superior no Brasil entre 1940 e 1963. Mesmo comparando com o total de conclusões somente para o ano de 1963 - 18.926 (CAPES, 1965, n. 151, p. 11) - o total de formandos deste ano de EBAP e FACE representavam menos do que 0,05% do total no Brasil. Desta maneira, quando o reconhecimento da profissão acontece em 1965, o percentual de formandos em administração em relação a todos os demais cursos no Brasil era ainda muito pequeno.**

Esclarecido o fato de que os administradores formados até o início da década de 1960 representavam um pequeno montante, faz então sentido formularmos as seguintes perguntas: como eram então denominados os ‘administradores’ públicos e privados? Como se deu a vinculação da administração com o desenvolvimento, foi um processo interno e/ou externo? O que era considerado como a ‘ciência da administração’ que era ministrada aos formandos da década de 1950? Através do depoimento de professores e alunos da EBAP daquela época podemos ter algumas indicações para estas perguntas, ao invés de tentarmos classificar pelas lentes de hoje e classificações posteriores.

Administração, o que é isso? Você está louco” Eu tinha que explicar o que era a escola, o que eu estava fazendo aqui. Passávamos a vida inteira explicando, porque ninguém sabia o que significava estudar administração. A concepção da época era: as pessoas fariam carreira como engenheiro ou como médico, e, lá no final, seriam diretores de hospitais ou de empresas; aí virariam administradores.

Este é o depoimento de Paulo Motta que entrou na EBAP como aluno do curso de graduação em 1961 (BONEMY; MOTTA, 2002, p. 240). Esta mesma dificuldade de compreender o que era administração na década de 1950 e o papel do administrador transpareceu no discurso do orador da turma da EBAP formada em 1958, Reynaldo de Barros (O SEMANÁRIO, 1959, p. 6):

Aqui nos encontramos em solenidade cujo sentido não é para muitos perfeitamente claro. Estudantes de administração que concluíram o curso, apresentamo-nos para receber nossos diplomas e desempenhar nosso papel. Que significa, entretanto, um diploma de administrador profissional? Qual o papel do administrador profissional? São indagações que se hão de apresentar por certo a muitos espíritos e (por que não dizê-lo?) talvez a nós mesmos...É preciso compreender, porém, que a situação de um estudante de administração não é a mesma do que a de quem se encaminha para as profissões tradicionalmente estabelecidas. O jovem que entra numa Faculdade de Direito, de Medicina, de Engenharia, não tem as mesmas dúvidas e os mesmos problemas. Todos sabem o que vai fazer um engenheiro, um advogado um médico. Mas poucos sabem que tarefas cabem a um administrador profissional.

Devido à esta incompreensão sobre a profissão de administrador, na EBAP, por se tratar de um novo projeto em educação, ocorreu que “a constituição do primeiro grupo de alunos tornou-se difícil.. e para vencer a dificuldade, teve de desenvolver, nos anos de 1952 e 1953, forte campanha para atrair número suficiente de candidatos”, e, no ano seguinte, a escola introduziu um sistema de bolsas para atrair alunos (MACHADO, 1966, p. 37). “Na época, ninguém sabia que profissão era aquela, essa é a verdade”, ratificou Nelson de Mello e Sousa, aluno da década de 1950, e que depois se tornaria professor assistente de Guerreiro Ramos. Este depoimento confirmou ainda que a maioria dos formandos da escola tinha colocação na iniciativa privada, e não na área pública como poderia se esperar para os egressos desta escola (BONEMY; MOTTA, 2002, p. 34).

E qual era a formação em ciência administrativa ensinada na primeira escola da América Latina? O currículo da EBAP ao longo da década de 1950 - que depois foi modificado em meados da década de 1960 - tinha uma sólida formação em ciências sociais. Segundo o depoimento de Paulo Motta (BONEMY; MOTTA, 2002, p. 239): “nos dois primeiros anos, estudávamos psicologia, antropologia, direito público, as ciências sociais clássicas – ciência política, história, sociologia – e um pouco de matemática, estatística e

línguas: português, inglês e francês; só no terceiro ano, entravam as matérias de administração propriamente”. Ainda segundo Motta, o objetivo da escola era formar “grandes líderes; não estavam numa escola para serem técnicos de administração” (BONEMY; MOTTA, 2002, p. 239). Fato também corroborado no depoimento de Diogo Lordello de Mello que se tornou professor da escola em 1956: “a ideia original da criação da EBAP era a preparação de uma elite de funcionários públicos” (BONEMY; MOTTA, 2002, p. 25)

Esta ênfase nas ciências sociais e a proposta de formação de líderes e dirigentes estão presentes em outros depoimentos que estão no livro comemorativo de 50 anos da EBAP (BONEMY; MOTTA, 2002). Um aluno da turma de 1955, Gilnei Mourão Teixeira, confirmou que “nos dois primeiros anos, a Escola possuía um currículo como poucas faculdades de ciências sociais tinham...naquela época, ninguém estudava antropologia cultural ou ciência política neste país” (BONEMY; MOTTA, 2002, p. 90). Ainda segundo Teixeira, Rui Mauro Marini era o segundo melhor aluno desta turma (BONEMY; MOTTA, 2002), ele que, na década seguinte, viria a ser tornar um dos principais autores da teoria da dependência (ver MARTINS, 2011), certamente apoiado pela base em ciências sociais que recebeu na EBAP. O depoimento de Aloísio Pereira Pinto, que se formou em 1958, e passou a ministrar aulas na própria escola, confirmou que os escritos dos autores da CEPAL teriam influenciado a formação dos primeiros administradores (BERTERO, 2006): “eu ministrava aquelas teorias que líamos no Fundo de Cultura Econômica do México, e da CEPAL” (BONEMY; MOTTA, 2002, p. 74).

Devemos ressaltar que as ciências sociais no Brasil têm uma origem europeia e também sua marca de ser um “instrumento que permitisse construir uma ‘nova ordem’” (BERTERO, 2006, p. 9). Foi para construir esta ‘nova ordem’ no aparelho de estado que Vargas, em seu primeiro governo havia criado o DASP, que teria como uma de suas funções formar os ‘técnicos em administração’ para trabalhar nas diferentes áreas do governo (ver MACHADO, 1966; FISCHER, 1984). Por exemplo, Cleantho Paiva Leite, Guerreiro Ramos e Celso Furtado, entre tantos outros, foram técnicos em administração formados pelo DASP. Os cursos do DASP não chegaram a ser considerados de graduação, contudo, este termo, ‘técnico’ é que dará a tônica para a designação dos profissionais na década de 1950, mesmo para aqueles que já tinham uma formação superior. O termo então que parece surgir para diferenciar o ‘técnico’ com formação superior daqueles que de fato estariam na posição de

comando em uma organização é “dirigente”. O termo gestor não aparece em nenhum dos documentos desta época que eu examinei.

Assim, ‘técnico’ seria aquele que exercia alguma função administrativa, na área pública ou privada, com formação superior ou não em qualquer área, e ‘dirigente’ seria aquele técnico que teria chegado a uma posição de comando numa organização, e são estas denominações da época que eu utilizarei para esta pesquisa.

É para tratar da especialização destes ‘técnicos’ que a CAPES é criada, em 1951, para atuação no ensino superior com o objetivo de tomar “medidas destinadas a assegurar a existência de um quadro de técnicos, cientistas e humanistas suficiente para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento econômico e cultural do Brasil” (CAPES, 1952, n. 1, p. 2). Quem não era ‘cientista’, nem ‘humanista’, era um ‘técnico’, mesmo aqueles com formação superior, o que para nós hoje pode designar algo diferente e menor do que alguém com formação superior. Cabe ressaltar que, até a legalização da profissão de administrador, os responsáveis legais pela empresa eram os economistas (ALCADIPANI; BERTERO, 2012), o que significava que designar a pessoa responsável pela organização de administrador poderia não estar correto, ao menos juridicamente.

O discurso de Vargas na abertura do primeiro ano legislativo da década de 1950, que apontava para a criação da CAPES, enfatizava que (BRASIL, 1951; grifo meu):

O sistema educacional brasileiro não atende às necessidades de mão de obra especializada do país. Carece o nosso ensino superior de institutos de ensino e pesquisas no setor de economia e das **ciências administrativas**, em número suficiente aos reclamos do meio e com equipamento adequado. O governo pretende realizar vasto programa de **formação de mão de obra técnica** e de treinamento e aperfeiçoamento de pessoal, não somente para suprir deficiências de pessoal da Administração Pública, como também das atividades privadas.

A formação destes técnicos, em nível superior, seria feita para enfrentar o “desaparelhamento da organização administrativa”, que impedia o estado de assumir suas novas funções no processo de desenvolvimento econômico do país (BRASIL, 1951). É para cumprir esta missão de formar os técnicos para promover o desenvolvimento nacional que foram criadas tanto as instituições de ensino de administração criadas na década de 1950, quanto os cursos objetos desta tese: no caso do ‘Curso Regular’ do ISEB o objetivo era “a formação de quadros de técnicos e dirigentes” (BRASIL, 1955a); e no CTPDE era a formação

de “um núcleo de economistas e administradores treinados na teoria e prática do desenvolvimento econômico” (BRASIL, 1956a).

A tese da “vinculação do desenvolvimento econômico ao desenvolvimento da técnica e arte de administração” (CAMPOS, 1954, p. 3), que transpareceu neste discurso de Vargas (BRASIL, 1951), e que permeou a década de 1950, pode ser associada ao mesmo movimento que, no Brasil, vem desde a década de 1930 e que levou à criação do DASP em 1938 (ver FISCHER, 1984). Este processo ganhou novo impulso após a 2ª Guerra Mundial com a edição do ‘livro cinza’ da ONU, intitulado ‘Assistência Técnica para Desenvolvimento Econômico’ (ONU, 1949). Este documento definiu que “um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos é a falta de pessoal treinado, tanto para negócios especializados, quanto para os profissionais e gestores em níveis técnicos avançados” (ONU, 1949, p. 33). Este documento definiu que tipo de ajuda a ONU forneceria para que estes obstáculos fossem superados, e pautou todo o auxílio fornecido durante a década seguinte. É este instrumento da ONU que permitiu o apoio tanto para a criação da EBAP (ver MACHADO, 1966), quanto para que a CEPAL promovesse o CTPDE no Brasil (ver BNDE, 1956). O seguinte trecho do ‘livro cinza’ da ONU (1949, p. 55) ilustra a forma como o programa de apoio deveria ser pautada:

Através de programas de treinamento, consultores especializados e assistência para o estabelecimento de institutos especiais, deve ser possível para que a ONU ajude os países subdesenvolvidos a aumentar a eficiência de seus serviços administrativos, mobilizar seus recursos financeiros, melhorar seus sistemas de finanças públicas e, em geral, estabilizar o clima econômico e social essencial para a promoção do desenvolvimento econômico.

O CTPDE foi um ‘programa de treinamento’ e a EBAP, por sua vez, se beneficiou da ‘assistência para o estabelecimento de institutos especiais’. Imposição da ONU, ou uma iniciativa do Brasil em se apropriar do auxílio da ONU para acelerar um processo interno? Segundo Campos (1954), foi a partir de uma proposta da delegação brasileira na VI sessão do Conselho Econômico e Social da ONU, em fevereiro de 1948 - e que levaria à criação da EBAP (MACHADO, 1966) - que foi apresentada a tese da “importância vital de melhoramentos dos processos administrativos, antes que iniciativas de assistência técnica ou de financiamento do desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos pudessem ser empreendidas com perspectivas de êxito” (CAMPOS, 1954, p. 3). Em outras palavras, a tese da “vinculação do desenvolvimento econômico ao desenvolvimento da técnica e arte de

administração” (CAMPOS, 1954, p. 3), já prevalecia no Brasil pelo menos desde o início do governo Vargas (1930-1945), e passaria a ganhar novo impulso com o apoio da ONU na década de 1950.

Foi então, a partir do programa de ‘Assistência Técnica para Desenvolvimento Econômico’ (ONU, 1949), que a EBAP recorreu ao auxílio da ONU, que patrocinou o envio de diversos especialistas e professores estrangeiros para a escola - muitos europeus, não somente estadunidenses – para montar seu curso (ver MACHADO, 1966; FISCHER, 1984). Um destes especialistas foi Martinez Cabañas, que havia sido o primeiro secretário executivo da CEPAL, antecessor de Prebisch (ver DOSMAN, 2011), e que, na condição de Diretor de Administração Pública da ONU, participou, no Rio, do primeiro evento internacional de criação da EBAP (MACHADO, 1966). Recorrendo novamente ao depoimento de Paulo Motta (BONEMY; MOTTA, 2002, p. 238): “As Nações Unidas disseminaram a ideia de que a administração dos países em desenvolvimento deveria ser mais avançada do que a própria sociedade e funcionar como promotora do desenvolvimento”. Foi a partir da edição do ‘livro cinza’ (ONU, 1949) que a ONU passou a classificar as verbas para auxílio a programas de administração pública na mesma rubrica que as verbas para programas de desenvolvimento. Isto levou Barros (2013) a sugerir que este auxílio da ONU já foi feito dentro dos preceitos da administração para o desenvolvimento. Desta maneira, as verbas para o apoio à EBAP e para a execução do CTPDE foram classificadas na mesma rubrica.

Este imbricamento da administração com o desenvolvimento fica claro no discurso do orador da turma da EBAP que se formou em 1958 (primeira turma formada no currículo de quatro anos; MACHADO, 1966), Reynaldo de Barros (O SEMANÁRIO, 1959, p. 6):

Compreendido assim o desenvolvimento brasileiro como algo que se faz dentro da órbita do estado e sob sua orientação direta, claro se torna o papel reservado ao administrador em geral e ao administrador profissional em particular. Pois, se o desenvolvimento brasileiro é problema que diz respeito sobretudo ao Estado, a quem compete a realização da tarefa senão àqueles que o dirigem, ou seja, os administradores? Efetivamente, e à administração que cabe traçar as linhas do desenvolvimento, providenciar para que estas sejam cumpridas e reformulá-las quando necessário.

E o que seria esta ‘ciência administrativa’ na década de 1950 que Vargas cita em seu discurso, e que era necessária para apoiar o estado em suas novas funções para promover o desenvolvimento (BRASIL, 1951)? Novamente eu recorri ao discurso de Reynaldo de Barros (O SEMANÁRIO, 1959, p. 6; grifo meu) para ilustrar esta questão:

É necessário, portanto, que o processo de planificação seja confiado aos administradores profissionais, dotados de uma visão geral da problemática brasileira e armados dos instrumentos práticos e teóricos para resolvê-la. Esta formação profissional é justamente a tarefa que a EBAP se propôs...Armados, pois, de um conhecimento razoável de ciências sociais, com uma visão global da sociedade brasileira, cremos estar aptos para escolher, dentre as várias soluções que se apresentam, aquela que melhor atenda às necessidades do país, sem apelar a tecnicismos exagerados daqueles que julgam poder resolver todos os problemas com as leis clássicas da economia, forjadas em países de estruturas inteiramente diferentes das nossas. **Este administrador que julgamos poder ser (com uma posição intermediária entre o técnico e o cientista social)** capaz de abranger todas as implicações que os problemas apresentam.

Por este discurso vemos que os profissionais formados à época tinham “um conhecimento razoável de ciências sociais, com uma visão global da sociedade brasileira”, que os colocaria numa “posição intermediária entre o técnico e o cientista social”, e que rejeitava “as leis clássicas da economia, forjadas em países de estruturas inteiramente diferentes das nossas” (O SEMANÁRIO, 1959, p. 6). Estes ‘administradores profissionais’ viam como seu papel auxiliar o Estado no processo de planificação da economia para atender às necessidades da sociedade brasileira, ou seja, claramente uma vinculação de administração e desenvolvimento.

Contudo, ainda em meados da década de 1950, a incipiência do ensino da administração pública ficou evidente na América Latina com a publicação do ‘Relatório Blandford’, feito por iniciativa da OEA, e que entrevistou diversos atores da área em toda a região. O relatório constatou que havia poucos livros produzidos na região, e que a maior parte do material de ensino era traduzida dos EUA e outras origens (AMATO, 1958, p. XI/XII). O relatório destacou ainda a atuação no ensino e produção de conteúdo local da EBAP, do DASP e da Escola Superior de Administração Pública da América Central (ESAPAC) – onde atuava a CEPAL (CEPAL, 1955b).

Neste ponto, é importante ressaltar que a CEPAL já vinha atuando diretamente na implantação de escolas de administração pública, desde 1954, quando foi criada a Escola Superior de Administração Pública da América Central – ESAPAC. “A ESAPAC, parte integrante do Programa de Cooperação Econômica do Istmo Centro-americano da CEPAL, começou a funcionar em janeiro de 1954, em virtude de convênios bilaterais entre a ONU e os

governos de Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras e Nicarágua. Organização internacional regional, a ESAPAC tem sede em San Jose, Costa Rica” (CAPES, n. 86, 1960, p. 28). A Administração de Assistência Técnica da ONU foi o órgão que apoiou esta iniciativa, que vem a ser o mesmo órgão que apoiou o CTPDE. O objetivo desta escola era: “aperfeiçoar funcionários de alto nível; e servir de núcleo para o melhoramento ou a criação de outras escolas e cursos nos cinco países, destinada a treinar funcionários de nível médio e inferior. E, ademais, com outras finalidades complementares, como assessorar aos governos, preparar seus futuros professores, executar trabalhos de extensão e outras próprias de uma escola” (CEPAL, 1955b, p. 5; ver também MACHADO, 1966, mas esta não menciona a participação da CEPAL, falando somente de ONU). Esta informação adicional tem por objetivo dirimir dúvidas quanto à capacidade da CEPAL atuar, também, como uma instituição de ensino e, em particular, de administração pública para funcionários de alto nível como era o caso do CTPDE.

Um dos fundadores e ex-diretor da EBAP (entre 1953 e 1959), Benedicto Silva (1959, p. 29), reconheceu a superioridade dos EUA em “aperfeiçoar técnicas e métodos administrativos”, mas salientou que “a eficiência administrativa americana só servirá de modelo nos países deste Continente, se for latinizada”. Segundo as palavras de Silva (1959, p. 29; grifo meu):

Os ensinamentos contidos na maioria dos compêndios americanos sobre temas administrativos não são, entretanto, suscetíveis de aplicação nos países subdesenvolvidos. Embora recheados de casos e exemplos práticos, e escritos por especialistas idôneos, muitos compêndios americanos sobre administração não satisfazem aos objetivos do estudo dessa disciplina nos países latinos, porque refletem condições e situações peculiares aos Estados Unidos. Como textos de leitura, são por vezes perplexionantes, e vão ao extremo de parecer obras de ficção nos países subdesenvolvidos. Causam frustrações por igual ao professor e ao estudante; não raro, chegam a ser contraproducentes. **Estão saturados de tal maneira do ambiente institucional americano, que dificilmente poderiam ser úteis nos outros países do Continente. O virtuosismo administrativo americano, rico e variado, somente se tornará transplantável para os países latino-americanos, se passar pelo filtro crítico da adaptação.**

Ou seja, na década de 1950, a principal escola de ensino de administração pública da América Latina, através de seu diretor à época, Benedicto Silva, reconhecia os EUA como principal fonte das modernas “técnicas e métodos administrativos”, mas este afirmava que as

mesmas não seriam diretamente aplicáveis, em particular, ao Brasil. Em outras palavras, ao menos em administração pública, na década de 1950, rejeitava-se uma aceitação incondicional da americanização. Cabe assinalar que, Benedicto Silva, que havia se tornado o segundo diretor da EBAP em março de 1953, deixou a direção da escola em agosto de 1959 sendo substituído por Raul Jobim Bittencourt (MACHADO, 1966), alguns meses após a assinatura do convênio PBA-1 entre as autoridades dos EUA e o governo brasileiro.

Corroborando a posição de Silva (p. 29, 1959) de que “muitos compêndios americanos sobre administração não satisfazem aos objetivos do estudo dessa disciplina nos países latinos”, e para tentar aplicar nestes um “filtro crítico da adaptação”, a EBAP passou a editar em 1954 o ‘Cadernos de Administração Pública’. O objetivo era produzir no Brasil o material didático necessário aos seus cursos, “uma vez que não existe no idioma materno de seus estudantes – português e espanhol – um montante suficiente de trabalhos sobre administração pública, que possam ser adotados como guias pelos alunos” (SILVA, 1954, p. 1). Segundo Silva (1954), este material didático em forma de ‘cadernos’ teve como inspiração os *cahiers* franceses.

Ainda procurando adaptar o “virtuosismo administrativo americano” (SILVA, 1959, p. 29), a EBAP recorreu a um professor de administração pública de Porto Rico, Muñoz Amato – mas que tinha formação em Harvard – para ser o primeiro professor, em 1953, de “Introdução à Administração Pública” (AMATO, 1958). Amato já havia trabalhado para a ONU em outros projetos da área e foi convidado pela EBAP - e financiado pela Administração de Assistência Técnica da ONU, a mesma que apoiou o CTPDE - a escrever o primeiro livro desta disciplina publicado no Brasil (AMATO, 1958). Várias partes do que se tornaria este livro foram publicadas a partir de 1954 nos ‘Cadernos’. Eu recorri ao livro de Amato (1958) para buscar a definição de administração pública que era ministrada à época no curso da EBAP (AMATO, 1958, p. 15): “administração pública é a fase do governo que consta da cooperação ordenada de pessoas, mediante o planejamento, organização, educação e direção de seu comportamento, para a realização dos fins do sistema político”. E mais adiante (AMATO, 1958, p. 17): “em seu sentido mais amplo, administração pública significa política, sistema político, sistema de governo. Ou seja: o conjunto de manifestações da conduta humana que determina a distribuição e o exercício da autoridade pública, bem como o tratamento dos interesses públicos”. O autor deixa claro, após uma análise crítica de vários autores da época, que há uma inextricabilidade entre administração pública e política: “não se

pode conceber a administração separada da política” (AMATO, 1958, p. 22). Ele descreve ainda os “processos de governo, que constituem os elementos essenciais da aplicação administrativa das normas políticas: planejamento, incluindo a elaboração de orçamentos e as funções correlatas; administração de pessoal; organização e métodos; e relações do Poder Executivo com o público e com os Poderes Legislativo e Judiciário” (AMATO, 1958, p. 14). Este livro traz ainda uma importante definição, para os objetivos desta tese (AMATO, 1958, p. 21; grifo meu):

...é servidor ou administrador público todo aquele que, como funcionário ou empregado, participa dos trabalhos do governo. Este conceito amplo abarca tanto o Poder Executivo como o Legislativo e o Judiciário...Revestem-se de importância especial todos aqueles servidores públicos que exercem funções de organizar e dirigir o trabalho de outras pessoas...não menos importantes são, também, **os encarregados das funções auxiliares e assessoramento, tais como o planejamento, a elaboração orçamentária, a administração fiscal**, a administração de pessoal e a organização e métodos.

As definições que eu grifei se aplicam a um grande número de profissionais que foram formados pelo CTPDE e que, portanto, formou administradores públicos pelas denominações da época.

Este livro traz ainda a preocupação que a ONU parecia ter em respeitar a tradição do direito ao introduzir a administração pública na América Latina. Van Mook, que era diretor da Divisão de Administração Pública da ONU, assim se pronunciou no prólogo do livro (AMATO, 1958, p. XXXII): “esse novo tratamento da administração pública não derroga, evidentemente, o estudo do direito constitucional e do direito administrativo, de velha e nobre tradição na América Latina. Pelo contrário, completa-o, vivifica-o”. Como sugerido por Coelho (2006), uma das razões na demora da institucionalização do ensino de administração teria sido a resistência em compreendê-lo como separado do direito. Ou seja, pela sugestão da ONU, formandos em direito seriam muito bem vindos na nova área de administração pública.

Já na área de administração de empresas, também os EUA pareciam ser o país que detinha a melhor tecnologia naquele momento, e foram a eles que a FGV recorreu para montar a EAESP. Com o apoio dos EUA vieram os princípios do *scientific management* (ALCADIPANI; BERTERO, 2012), que já haviam orientado a criação do IDORT (VIZEU, 2008). Contudo, mesmo esta escola manteve uma forte tradição nas ciências sociais e promoveu uma hibridização do conhecimento que recebeu (ALCADIPANI; BERTERO, 2014). A FACE, inicialmente, também buscou apoio dos EUA, mas acabou seguindo caminho

próprio em face das dificuldades em obter apoio (BARROS, 2013). Ao analisar a historiografia da FACE, Barros (2013) sugeriu que, na verdade, as fronteiras entre a administração pública e a de empresas eram tênues nos primeiros anos de ensino no Brasil. Isto ajuda a explicar o fato de que a maioria dos alunos da EBAP era contratada por empresas privadas nos primeiros anos (ver depoimento de Nelson de Mello de Sousa em BONEMY; MOTTA, 2002). A interrelação entre administração pública e de empresas foi ratificada por um texto que era referência na época (WALDO, 1955, p. 57):

Administração de empresas e administração pública cresceram como disciplinas aliadas, e suas contribuições mútuas, especialmente aqueles da administração de empresas para a administração pública, foram grandes. A fonte de inspiração para muitos dos fundadores da administração pública foi a vontade de aplicar métodos dos negócios ao governo. Se entendemos o movimento de administração científica como administração de negócios, então a dívida da administração pública para com a administração de empresas é realmente grande.

Com o mesmo concordava o diretor da EBAP à época, Benedicto Silva (1954, p. 37), que produziu o *Cahier* n. 8, intitulado “Confronto entre administração pública e administração privada”, onde afirmou que:

...a nítida separação de ontem já se confunde através de um avizinhamento íntimo, de fronteiras esmaecidas. Tudo leva à crença em um *processus* que culminaria com a total fusão dos dois ramos, *processus* que tem por principais fatores determinantes: a) o incremento dos estudos das ciências sociais, provocando o reexame das velhas fronteiras; b) o caráter intervencionista do estado moderno, restringindo cada vez mais o arbítrio do empreendedor privado.

Esta era a ‘ciência administrativa’ que o Brasil buscava promover na década de 1950: profundamente imbricada com o desenvolvimento, procurando se diferenciar do direito, e competindo com a área de economia que havia sido institucionalizada apenas uma década antes. Na área de administração pública, se aplicava uma forte base de ciências sociais com tradição europeia, e havia uma rejeição tanto do “virtuosismo administrativo” dos EUA - que deveria passar por um processo de “latinização” (SILVA, 1959) - quanto das “leis clássicas da economia” (O SEMANÁRIO, 1959, p. 6), e haveria ainda uma influência da administração científica (SILVA, 1959, p. 29). O artigo de um aluno da EBAP, Jorge Hori, intitulado ‘O Administrador no Desenvolvimento Nacional’, resume bem as discussões feitas nesta seção da tese e ratifica as conclusões acima (O SEMANÁRIO, p. 4, 1958; grifo meu):

Para atender aos serviços exigidos pela sociedade, a Administração não pode mais permanecer com suas velhas formas empíricas; precisa ser eficiente, e uma das condições essenciais desta eficiência está na presença de Administradores de comprovado valor técnico, e que só poderá ser obtido com intenso preparo.

Papel da EBAP na formação do administrador

“Os múltiplos estudos sobre Administração demonstraram a possibilidade de seu ensino sistemático; e o preparo de administradores só poderá ser realizado em nível universitário pelas **exigências do conhecimento em ciências sociais que possibilitem a apreensão da realidade brasileira, sem a qual o Administrador será apenas uma máquina de pouca utilidade**. Este nível ainda se impõe pela necessidade de se criar uma Administração Brasileira...O processo de desenvolvimento...exige uma ordenação e racionalização das atividades econômicas dentro de um planejamento, e com isso a participação ativa e eficiente do Estado. Assim, **uma das grandes tarefas do nosso desenvolvimento está no preparo e formação de números técnicos em Administração Pública e Administração Privada**, que hoje encontram grandes oportunidades. E sob este aspecto que a EBAP assume grande importância e validade”

Vemos que há uma tentativa de justificar o “ensino sistemático de administração”, que ele tem o objetivo de “formação de técnicos para apoiar o Estado no processo de planejamento do desenvolvimento”, e vemos que o “conhecimento em ciências sociais para apreender a realidade brasileira” é o que daria o diferencial para que o administrador não se tornasse uma simples “máquina de pouca utilidade” (O SEMANÁRIO, 1958, p. 4).

E é esta ‘ciência administrativa’ que foi desta maneira ‘hibridizada’ e para a qual a CEPAL e o ISEB contribuíram. Esta contribuição se deu através da construção de uma ‘visão de Brasil’ (ALCADIPANI; BERTERO, 2014), através da rejeição do apriorismo da gerência científica insuflada a partir dos EUA, e através da introdução de temas brasileiros no ensino de administração pública (COELHO, 2006). Os cursos ministrados por CEPAL e ISEB tiveram o objetivo de formar técnicos e dirigentes “para suprir deficiências de pessoal da Administração Pública, como também das atividades privadas” (BRASIL, 1951) e “colaborar na solução de problemas básicos do desenvolvimento econômico e do bem-estar social do país”, da mesma forma como estava assinalado nos estatutos da FGV já na década de 1940 (FGV, 1995, p. 7). **Destarte, a partir do conceito de desenvolvimentismo, percebe-se que a criação das escolas de ensino de administração e o surgimento dos cursos de pós-graduação ministrados por CEPAL e ISEB, a partir da década de 1950, são frutos do**

mesmo processo de vinculação da administração com o desenvolvimento econômico e da consequente necessidade de formação de técnicos e dirigentes.

Além disso, podemos concluir que não havia uma definição clara do que seria um ‘administrador formado’ ao longo da década de 1950, e até início dos anos 1960, e, assim, prevaleceu a designação de técnico ou dirigente para os que desempenhavam esta função. Os textos da EBAP da época deixam claro que há uma proposta de ratificar o termo e a importância do ‘administrador profissional’. Isto explica o fato de Curado (2001) ter concluído que, até meados da década de 1960, prevaleceram os ‘saberes práticos’ na história da administração no estado de São Paulo. No mesmo sentido, Cardoso (1972) concluiu em sua pesquisa no início da década de 1960, feita com diversas empresas privadas no Brasil, que prevaleciam os ‘capitães da indústria’, que seriam os fundadores que ainda estariam à frente de seus negócios e que não tinham uma formação técnica específica. Cardoso (1972) também usou a denominação de ‘dirigentes’ para se referir àqueles que estavam no comando de uma organização.

Para construir esta seção eu senti a falta de um subcampo de historiografia dos conceitos. Por exemplo, o conceito de ‘gestor’. Ele não aparece em nenhum documento que revisei desta época, mas é aplicado *a posteriori* a formandos do período. Uma outra importante definição da época é de administração pública que eu busquei em Amato (1958, p. 15). Com o intuito de embasar esta pesquisa, e atualizar a definição de administração pública, eu utilizei a definição proposta por Lynn (2005, p. 28): “será vista amplamente como abrangendo as estruturas organizacionais, práticas gerenciais e valores institucionalizados pelos quais os funcionários públicos exercem a vontade da autoridade soberana, seja esta autoridade o príncipe, o parlamento ou a sociedade civil”.

Outro importante conceito é o de ‘administrador público’ como visto em Amato (1958, p. 21): “é servidor ou administrador público todo aquele que, como funcionário ou empregado, participa dos trabalhos do governo...não menos importantes são, também, os **encarregados das funções auxiliares e assessoramento, tais como o planejamento, a elaboração orçamentária, a administração fiscal...**”. Eu repeti aqui esta definição com o intuito de contribuir para a historiografia deste conceito. Estas funções descritas em negrito coincidem com as que ocuparam muitos dos egressos do CTPDE. A partir desta definição de “administrador público”, e com o objetivo de explicitar a forma como eram designados os administradores, em geral, à época, e os entrantes do “Curso Regular” do ISEB e do CTPDE,

e já procurando compará-los com a forma como foram designados os entrantes de cursos similares posteriores - contribuindo assim para uma historiografia deste conceito - eu montei o quadro abaixo:

Quadro 9 - Designações para os que exerciam a administração e para os egressos do Curso Regular e do CTPDE e cursos similares posteriores

FONTE	‘Administrador público’/entrantes	CURSO
CAPES, 1952	quadro de técnicos	geral
Brasil, 1955a	quadros de técnicos e dirigentes	ISEB
Brasil, 1956a	núcleo de economistas e administradores	CTPDE
CAPES, 1956	funcionários públicos e profissionais	CTPDE
BNDE, 1957	quadros da administração estatal	CTPDE
BNDE, 1965	órgãos da administração pública federal	CTPDE
EIAP, 1965	técnicos administradores	CADE
Machado, 1966	administradores	EIAP
EIAP, 1974	peçoal executivo e técnico	Bancos Desenvolvimento
Carvalho, 1981	formação de quadros para setor público	EIAP
Carvalho, 1981	administradores públicos	CENDEC/IPEA- CEPAL/ILPES
Souza, 2002	gestores governamentais	CENDEC/IPEA- CEPAL/ILPES

4 Engajando o lado interno da borda

Nesta seção, eu procurei fazer a seguinte seleção: pesquisas que tratam da historiografia da educação em administração e sua expansão para diversos países; pesquisas que procuraram explorar novas teorizações, metodologias e fontes para investigar a história da administração. Esta seção está dividida em duas subseções: a primeira foca nas pesquisas que ressaltam a

americanização e a Guerra Fria na investigação; a segunda seção revisa outras propostas de teorizar a história da administração. Desta forma, procura-se reconhecer as contribuições do lado interno da borda (MIGNOLO, 2011).

Nos EUA, O *Academy of Management*, a maior associação da área no mundo, tem a divisão de *Management History* estabelecida há bastante tempo (WEATHERBEE *et al.*, 2012) e que está ligada à principal publicação deste campo, *Journal of Management History*. Contudo, para alguns autores críticos, este periódico e a divisão do *Academy* estariam marcados por uma percepção de que o passado é uma construção concreta e objetiva e que está esperando pelos pesquisadores para ser descoberto (WEATHERBEE *et al.*, 2012). O contraponto que fazem estes autores críticos é de que “o passado já tendo ocorrido, não é mais real e nunca poderá ser reproduzido através da História” (MUSLOW, 2010, p. 3).

Portanto, alguns autores críticos sugeriram recentemente que seja promovida uma “virada histórica” em administração e EOR (CLARK; ROWLINSON, 2004) a partir das seguintes colocações: “os estudos organizacionais e em administração são notoriamente ahistóricos” (ROWLINSON; JACQUES; BOOTH, 2009, p. 287); os discursos e práticas de administração são fenômenos históricos, sociais e geopolíticos (BOOTH; ROWLISON, 2006); e o conhecimento contemporâneo não deve ser naturalizado, mas sim considerado como o resultado de práticas que poderiam ter ocorrido de uma maneira distinta (JACQUES, 2006). Por conseguinte, estes autores chamam a atenção para o fato de que as pesquisas em administração e EOR incorrem em dois problemas conceituais ao utilizar a história (BOOTH; ROWLINSON, 2006, p. 6):

- Universalismo: a teoria organizacional contemporânea se aplica ao fenômeno organizacional de todas as sociedades em todos os tempos; e
- Presentismo: a pesquisa sendo reportada como se tivesse ocorrido num presente estendido e descontextualizado.

A fim de evitar estas armadilhas conceituais, propõem então estes autores que seja seguida uma linha ‘reorientacionista’ que envolve “uma ampla crítica às teorias organizacionais devido a seu caráter anistórico” (BOOTH; ROWLINSON, 2006, p. 8). A proposta de seguir esta linha seria para se contrapor às linhas tradicionais de pesquisa classificadas como ‘suplementarista’ e integracionista’ (ÜSDIKEN; KIESER, 2004; ver também COSTA; BARROS; MARTINS, 2010), que utilizariam história apenas como uma variável a mais do contexto a ser descoberta por métodos científicos. O movimento da ‘virada

história’ ganha força com o lançamento, em 2006, do periódico *Management & Organizational History*, que já em seu primeiro número lança uma espécie de manifesto pelo tema. Um número recente deste periódico (*MANAGEMENT & ORGANIZATIONAL HISTORY*, 2013) trata especificamente de metodologias historiográficas, o que demonstra a preocupação dos acadêmicos com o rigor nas pesquisas e uma preocupação da área em chegar a metodologias de pesquisa que sejam reconhecidas. Contudo, nenhum autor ou perspectiva da América Latina figuram nesta edição e nenhum artigo sugere uma análise de geopolítica do conhecimento para problematizar as metodologias propostas como uma potencial imposição de conhecimento anglo-saxão ou como uma manifestação de colonialidade epistêmica.

A partir de uma abordagem descolonial, a proposta de ‘virada histórica’ pode ser de fato classificada como um exemplo de ‘presentismo’ visto que parece se processar no passado estendido em que prevalece o conhecimento anglo-saxão, já que não se propõe a teorizar a aproximação entre administração e história com o objetivo de problematizar a predominância deste conhecimento – ou neocolonialismo segundo Murphy e Zhu (2012) - nem o porquê da ausência de outras perspectivas. Desta maneira, a partir de um outro lócus de enunciação, pode-se afirmar que a ‘virada histórica’ representa uma continuidade da colonização do tempo pela modernidade euro-americana e uma imposição de agenda de pesquisa.

4.1 - Americanização e Guerra Fria na historiografia da educação em administração

O processo de americanização está associado a um tipo de desenvolvimento que passa a ser exportado para o mundo principalmente após o Programa Ponto IV que foi criado pelo presidente dos EUA Harry Truman, em 1949 (ALCADIPANI; CALDAS, 2012). Este programa coloca em marcha o ‘*apparatus* de desenvolvimento’ comandado pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, que será imposto ao mundo (ESCOBAR, 1988). A literatura que trata do processo de americanização aponta que este atingiu uma escala global indo desde a Europa (ENGWALL, 2004; KIESER, 2004; KIPPING, ÜSDIKEN; PUIG, 2004; ÜSDIKEN; WASTI, 2009) até a Ásia (FRENKEL; SHENHAV, 2003; SRINIVAS, 2009). Por outro lado, o impacto deste processo na América Latina (como exceção ver GANTMAN; PARKER, 2006) e no Brasil ainda é pouco estudado (como exceção ver ALCADIPANI; CALDAS, 2012; BARROS; CARRIERI, 2013).

Alguns autores que seguem a teoria pós-colonial apontaram que o processo de americanização se acelera após a 2ª GM com a expansão do complexo comercial-político-militar dos Estados Unidos (EUA) (WESTWOOD; JACK, 2008), e com o advento da Guerra Fria como uma forma de impedir o avanço do comunismo (KELLEY; MILLS; COOKE, 2006). Para muitos autores o lançamento do Programa Ponto IV no discurso de posse de Truman marca o início da Guerra Fria (SPECTOR, 2006). Este programa tem por objetivo promover o desenvolvimento para a “melhoria e crescimento das áreas subdesenvolvidas” (TRUMAN, 1949, p. 3), desenvolvimento este a ser promovido seguindo os preceitos do processo de americanização.

A questão mais importante é entender porque o status disciplinador do conhecimento em administração produzido nos EUA, e que passa então a ser exportado para o mundo dentro do processo de americanização, tornou-se aceito, tanto no centro quanto na periferia, como “verdades objetivas e universais para organizar relações de trabalho” (JACQUES, 1996, p. xiii). Um grande desafio enfrentado pelos acadêmicos é estar ciente de que a Guerra Fria “representou tanto uma realidade empírica quanto um quadro ideológico” (SPECTOR, 2006, p. 276), e é preciso ter em conta que isto ainda acontece. A Guerra Fria foi corretamente apresentada como “uma guerra entre versões de modernização” (COOKE; MILLS; KELLEY, 2005, p. 10), e o processo de americanização representava o modelo de modernização a ser imposto à América Latina.

No que diz respeito ao processo de americanização, há alguns estudos que problematizaram a difusão da administração a partir dos EUA após a 2ª Guerra Mundial (2ª GM) para a Europa (ENGWALL, 2004; KIESER, 2004; KIPPING *et al.*, 2004; ÜSDIKEN; WASTI, 2009), Ásia (FRENKEL; SHENHAV, 2003; SRINIVAS, 2009) e América Latina (GANTMAN; PARKER, 2006). Percebe-se que a forma como as fundações – Ford, Carnegie e Rockefeller – e demais instituições estadunidenses promoveram a expansão do *American one best way* (ver PARMAR 2002; 2012) para estas regiões é similar, e simultânea, à forma como este mesmo conhecimento foi transmitido para o Brasil, apesar deste último processo ser pouco estudado (como exceções ver ALCADIPANI; CALDAS, 2012; BARROS; CARRIERI, 2013). Cabe ressaltar que todas estas pesquisas, tanto as nacionais quanto as internacionais, privilegiam o âmbito das instituições de ensino em suas investigações.

Podemos definir o conceito de americanização, a partir do polo extremo de uma imposição unilateral, como (VAN ELTEREN, 2006, p. 346):

O processo em que os EUA hegemônicos manipularam e finalmente impuseram seus métodos a recipientes passivos, reduzindo-os a povos colonizados. Este processo redundaria num tipo de sincronização cultural global, ou homogeneização, que serviria aos interesses dos EUA.

Mas, como veremos a seguir, esta é uma definição extrema que na prática raramente se confirma.

O processo de americanização pode ser visto por um duplo objetivo: barrar o avanço do comunismo (KELLEY; MILLS; COOKE, 2006) e criar um clima no ambiente de negócios favorável às empresas americanas (TOTA, 2000). Ao definir que conhecimentos poderiam ser exportados e/ou assimilados este processo incidirá diretamente no nível das instituições de ensino ao promover a criação de várias, em diversos países, a partir de diferentes formas de convênio e atuação direta de diferentes organizações americanas, incluindo as fundações filantrópicas, Ford, Carnegie e Rockefeller (ver PARMAR, 2012).

Entretanto, a partir da análise das pesquisas que citamos a seguir, cabe ressaltar que de forma alguma esta tese entende americanização como um processo monolítico e uniforme e que tem o mesmo resultado final em todas as regiões a que chega (e.g. KIPPING *et al.*, 2004; ALCADIPANI; BERTERO, 2014). A partir de um outro locus de enunciação (MIGNOLO, 2011), esta tese entende que não havia uma *tabula rasa* nos locais que foram tocados pela americanização e que ambos os lados da relação devem ser levados em conta, tanto as forças impulsionadoras a partir dos EUA, quanto os fatores locais que possam ter atraído e promovido este processo (VAN ELTEREN, 2006). Como exemplos para o caso brasileiro podemos citar: Vizeu (2008) sugeriu que o IDORT sofreu hibridizações na tradução do modelo de administração científica dos EUA para o Brasil. Alcadipani e Bertero (2014) afirmaram que a EAESP não representou uma mera cópia da sucedânea estadunidense que implantou a escola, e Barros (2013) relatou que a construção da escola de administração da FACE opôs forte resistência à influência dos EUA tendo mesmo rejeitado a ajuda financeira oferecida via o convênio PBA-1.

A partir da abordagem descolonial e de um outro locus de enunciação, devemos nos questionar até que ponto os agentes e organizações locais podem ter se apropriado da legitimidade de que o *American way* tinha à época para implementar, na verdade, projetos, e criar organizações, que já constavam da agenda local, mas que enfrentavam resistências. Como exemplo podemos citar o caso de Roberto Simonsen, líder industrial paulista, que se

utilizou do relatório da Missão Cooke para legitimar projetos que defendia no Conselho Federal de Comércio Exterior (CFCE), mas que encontravam forte resistência (ver DINIZ, 1978; CEPÊDA, 2004). Ou como citaram Alcadipani e Bertero (2014) e Barros (2013), que os brasileiros se valiam de argumentos da Guerra Fria para evitar que os estadunidenses cortassem o auxílio aos projetos.

Retornando às sugestões (do centro) para investigar a história da administração, Kipping, Üsdiken e Puig (2004), que seguem a teoria institucional, fazem uma pesquisa comparativa dos processos de americanização nas instituições de ensino na França, Itália, Espanha e Turquia nas duas décadas seguintes à 2ª GM. Apesar da simultaneidade dos processos, os autores concluem que o processo não levou a construção de “réplicas locais, mas que resultou, na verdade, em formas híbridas e campos institucionais que variaram nos quatro países” (KIPPING *et al.*, 2004, p. 98). Estes autores reforçam a importância das escolas de comércio no ensino de administração, seguindo um modelo francês antes da 2ª GM, e seu importante papel no encontro posterior com o processo de americanização (ver para o caso brasileiro BARROS, 2013). Isto, em parte, leva os autores a sugerir que os “arranjos locais tendem a ser mais resilientes, dependendo do seu grau de institucionalização e de suas interconexões com as estruturas institucionais em seus campos correspondentes” (KIPPING; ÜSDIKEN; PUIG, 2004, p. 99). Contudo, devemos estar cientes de que não podemos subestimar as restrições político-econômicas e culturais que um processo de forças assimétricas como a americanização pode oferecer, mas não estou de acordo que se deva buscar uma perspectiva equilibrada entre os dois polos extremos da imposição e assimilação de conhecimento (VAN ELTEREN, 2006). Partir do conceito de americanização, ainda que buscando uma perspectiva equilibrada, é prosseguir na colonização do tempo, em detrimento do espaço, a partir da perspectiva da modernidade euro-americana.

Mais um autor que também seguiu a teoria institucional foi Kieser (2004). Ele faz uma análise do processo de americanização do ensino de administração na Alemanha. Mesmo neste país que teve a forte ajuda do plano Marshall para sua reconstrução no pós-guerra, o autor nos chama a atenção para o fato de que, este plano, “surpreendentemente não tinha medidas para influenciar diretamente o sistema de ensino de alta administração” (KIESER, 2004, p. 93). Ele ressalta também a importância das escolas de comércio antes da 2ª GM nas práticas de ensino, e sugere que a visão dos historiadores sobre os impactos da americanização nas instituições de ensino após a guerra é conflitante. Ao passo que alguns

afirmam que a americanização foi o principal fator na mudança das instituições de ensino, outros afirmam que teriam sido as influências de outros países europeus as mais importantes (KIESER, 2004). No que diz respeito a uma nova onda de americanização neste século, o autor conclui que, analisadas mais de perto, representaria somente uma “mudança de fachada” (KIESER, 2004, p. 96).

O estudo de Üsdiken e Wasti (2009) analisa o caso da americanização na Turquia. Os autores ressaltam o importante papel geopolítico do país no pós-guerra como uma barreira de contenção à expansão do comunismo. O que mais chama a atenção para este estudo, que também utilizou a teoria institucional e análise de conteúdo para investigar as publicações locais, é o fato que suas conclusões serem bastante similares às aquelas feitas por autores brasileiros que analisaram as publicações nacionais na área de administração (e.g., BIGNETTI; PAIVA, 2002; BERTERO; VASCONCELOS; BINDER, 2003; BERTERO, 2006). Estes autores nacionais apontam para um quadro da produção acadêmica em que predominam as referências anglo-saxônicas, pouca citação de autores nacionais e que, conseqüentemente, se afastam da realidade local. Para esta comparação vejamos o que concluem Üsdiken e Wasti (2009, p. 1064):

...publicações voltadas primariamente para audiências domésticas, baseadas na importação acrítica de teorias, conceitos e práticas de administração, principalmente, do ‘centro’, isto é, dos EUA. Isto também significa ter pouca atenção com o contexto local, e a preferência para o que é considerado como conhecimento útil na prática, devido a presumida contribuição que isto pode ter para o progresso socioeconômico

Portanto, estas comparações nos fazem recordar que não devemos subestimar o processo de americanização no encontro de forças assimétricas e seu respectivo impacto nas organizações. Tampouco devemos superestimar os efeitos da americanização que deve ser sempre localizada e contextualizada (VAN ELTEREN, 2006), como aconteceu nos casos tanto do Brasil como do IDORT (VIZEU, 2008), da EAESP (ALCADIPANI; BERTERO, 2012, 2014) e da FACE (BARROS; CARRIERI, 2013), tanto como em outros países (e. g., KIESER, 2004; KIPPING *et al.*, 20004).

No que tange à Guerra Fria, diversos estudos veem discutindo a sua importância na produção e disseminação do conhecimento no pós 2ª GM, mas veem mantendo como foco questões internas dos EUA (COOKE 1999, 2003; COOKE; KELLEY; MILLS, 2005;

GRANT; MILLS 2006; KELLEY; COOKE; MILLS, 2006; LANDAU 2006; SPECTOR, 2006; MCLAREN, 2011; MCLAREN; MILLS 2008), ao passo que a repercussão da Guerra Fria na exportação deste mesmo conhecimento para a América Latina tem sido pouco estudada (como exceção ver ALCADIPANI; BERTERO, 2012; BARROS, 2013; BARROS; CARRIERI, 2013).

Em seguida serão analisados alguns destes trabalhos que discutiram a importância da grande narrativa da Guerra Fria e que sugerem que ela tanto promoveu quanto inibiu a construção de conhecimento na área de administração. Grant e Mills (2006, p. 202) apontaram que o *Academy of Management* teve um importante papel na disseminação do conteúdo da Guerra Fria “que se traduziu numa filosofia da administração que influenciou as características da organização por várias décadas”. O ‘gestor ideal’ que foi gerado no contexto da Guerra Fria caracterizou-se por ser “um homem educado que exercia efetivamente a autoridade e que aceitava sua responsabilidade social” (MCLAREN; MILLS, 2008, p. 386). Além disso, o impacto do contexto da Guerra Fria fez com que “os gestores assumissem o papel de classe dirigente através de uma combinação de uma ideologia capitalista anticomunista e de ordenação, e de ideologias administrativas disciplinadoras” (MCLAREN, 2011, p. 419).

Algumas pesquisas que investigaram o impacto da Guerra Fria utilizaram a literatura como fonte básica de documentos. Por exemplo, Mills e Helms Hatfield (1998) investigaram livros texto canadenses e dos EUA do período e concluíram que o contexto social da Guerra Fria é praticamente inexistente neles. Cooke (2003) pesquisou os trabalhos de Chandler e concluiu que o mesmo é um dos responsáveis pela negação do surgimento da administração a partir das práticas nos estabelecimentos que exerciam a escravidão.

Já Spector (2006) investigou edições da *Harvard Business Review* entre 1945 e 1960 para avaliar sua aderência a conteúdos da Guerra Fria, e ressaltou o fato de que esta revista declarou guerra ao comunismo em sua edição de janeiro de 1951, após a eclosão da Guerra da Coreia. Este autor nos lembra que esta revista e outras não trazem um alerta para os leitores de que “suas visões e recomendações carregam uma agenda política ou uma intenção de promoção de uma política ideológica particular (SPECTOR, 2006, p. 274).

Diante deste contexto, seria natural se esperar que a Guerra Fria tenha no mínimo restringido as agendas de pesquisa dos acadêmicos – tanto da periferia quanto do centro - e constrangido os conhecimentos que seriam exportados e aqueles que poderiam ser

reconhecidos (FARIA; GUEDES, 2007). Por exemplo, podemos citar a restrição que sofreu a teorização da CEPAL que deixou explícito um posicionamento ideológico e ocupou um espaço que não se alinhava com nenhum dos dois lados hegemônicos no pós 2ª GM (ver WANDERLEY; FARIA, 2012), mas que rejeitou o apriorismo da gerência científica insuflado a partir dos EUA (COELHO, 2006).

Algumas pesquisas mostraram que “famosos exemplos de teorização em administração, e as carreiras de alguns teóricos, foram, pelo menos em parte, uma consequência da Guerra Fria” (COOKE; MILLS; KELLEY, 2005, p. 4). Na mesma linha de raciocínio, o oposto também é verdadeiro, ou seja, muitos teóricos e teorizações foram apagados pela grande narrativa da Guerra Fria (COOKE, 1999).

A partir de uma abordagem descolonial, entendemos que estes dois conceitos de análise – americanização e Guerra Fria – são necessárias, mas não são suficientes para romper “o dique do sistema moderno global” e produzir a descolonialidade através de um pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2000, p. 23), haja visto que seguem privilegiando o tempo a partir da perspectiva da modernidade euro-americana. Em outras palavras, prosseguem na análise a partir do lado interno da borda, e impondo uma agenda de pesquisa na historiografia da educação em administração, sem reconhecer o lado externo da borda (MIGNOLO, 2011).

4.2 Outras abordagens, fontes e teorizações

No que diz respeito a outras possibilidades de teorizar a história da administração, observa-se que há um revigoramento de pesquisas que utilizam os conceitos de Foucault (e. g. FRENKEL; SHENHAV, 2003; CUMMINGS; BRIDGMAN, 2011) e que utilizam a teoria ator-rede (ANT na sigla original em inglês; e.g. DUREPOS, 2009). Devemos assinalar o risco de que a utilização destas referências - e a consequente negação de outras - transforme-se quase que em uma obrigação quando um pesquisador da periferia quer promover um diálogo com pesquisadores do centro (ver MILLS; MILLS, 2013). A tentativa deste encontro a partir do lado externo da borda (MIGNOLO; TLOSTANOVA, 2006), deveria “problematizar a assimetria das condições geopolíticas que informa os diferentes níveis de agência do conhecimento e dos conhecedores através da diferença colonial” (FARIA, 2013, p. 283).

O recente prêmio de melhor artigo de 2012 concedido pelo periódico *Human Relations* para a pesquisa de Hassard (2012) demonstra o novo ímpeto e o reconhecimento que

adquiriram as pesquisas que procuraram buscar novas teorizações para investigar a história da administração. Esta pesquisa apresentou um método inovador de pesquisa ao introduzir no nível macro a estratégia de ‘desconstrução histórica’, e no nível micro a ‘etnografia histórica’ com o objetivo de introduzir a “preocupação com eventos culturais e seus significados/interpretações” (HASSARD, 2012, p. 1437). O autor revisita os experimentos de Hawthorne, mas com foco na empresa mãe ao invés de focar nos trabalhos do grupo liderado por Elton Mayo. Esta estratégia de pesquisa permitiu ao autor explorar o contexto histórico sociopolítico da Western Electric e, assim, relativizar as contribuições de Elton Mayo que são reconhecidas como fundadoras da escola de Relações Humanas. Esta pesquisa nos faz refletir que, mesmo verdades estabelecidas, devem ser revisitadas já que “concepções do passado são não somente temporais, como também espaciais e relacionais” (WEATHERBEE *et al.*, 2012, p. 198).

Na universidade de Saint Mary’s em Nova Escócia/Canadá encontra-se um núcleo que vem promovendo novas formas de teorização da história da administração. Este núcleo foi formado em torno do trabalho de Albert Mills e Jean Mills (ver WEATHERBEE *et al.*, 2012). Eu tive a oportunidade de participar do 3º Consórcio Doutoral Internacional em CMS em junho 2013 na Saint Mary University em Halifax e acompanhar os novos projetos de pesquisa. Já destacamos vários de seus trabalhos no que concerne a grande narrativa da Guerra Fria (COOKE; MILLS; KELLEY, 2005; GRANT; MILLS 2006; KELLEY; MILLS; COOKE, 2006; MCLAREN; MILLS 2008), e será agora apresentado o trabalho de dois de seus recentes PhD.

Durepos (2009) em sua tese se utiliza da teoria ator-rede para construir uma metodologia de pesquisa histórica que ela chama de *ANTI-History*. Através de uma combinação da sociologia do conhecimento com a metodologia da ANT ela investiga a construção da história da Panair. O que propõe de fato com esta metodologia é aprofundar a proposta de ‘virada histórica’ e sugere que “ANT fornece a base para uma ampla historiografia crítica em EOR” (DUREPOS; MILLS, 2011, p. 706). Estes autores publicaram recentemente um livro em que reforçam a metodologia de *ANTI-History* e que traz outras propostas de metodologia para a historiografia em administração (DUREPOS; MILLS, 2012). Posteriormente, estes autores se utilizam da mesma metodologia de investigação para chegar ao modelo de ‘*relationalism*’ e assim investigar as diferentes traduções de Weber na academia americana. Estes autores entendem por este conceito “*looking at the relationship between*

actors, as it is the site of translation that gives a distinct shape to the resultant understanding of history” (DUREPOS; MILLS; WEATHERBEE, 2012, p. 272).

Já Weatherbee (2012, p. 206) demonstrou preocupação em problematizar a história como ciência e a forma como a mesma é apropriada pelo pesquisador e nos chama a atenção para o fato de que “devemos estar cientes da natureza relacional com o passado, seus traços, nossas interpretações, e a história com a qual nos engajamos, ou dentro da qual nos engajamos ou protagonizamos”. Deixa assim clara a preocupação com o nível micro de análise ressaltando o fato de que nós pesquisadores somos ao mesmo tempo influenciados pelo contexto em que pesquisamos e influenciados o tema de pesquisa (WEATHERBEE *et al.*, 2012).

Atualmente este grupo vem buscando a perspectiva do ‘novo institucionalismo’ (NIT na sigla original em inglês) para ampliar suas possibilidades de pesquisa, mesma perspectiva que é explorada por Rowlinson e Hassard (2013) no número especial da *Management & Organizational History* (2013) sobre metodologias em pesquisa histórica.

Em seguida, eu montei um quadro desta seção da revisão de literatura para ilustrar as diferentes propostas de teorização (do centro), e seus respectivos autores. Notem que nem todas as pesquisas estão aqui classificadas, visto que eu procurei lançar somente aqueles autores que assinalam na pesquisa a teorização que seguem (alguns autores como Bill Cooke, por exemplo, preferem não ser ‘rotulados’ como pós-colonialistas; ver JACK *et al.*, 2011).

Quadro 10 – Teorizações (do centro) para investigar a história da administração

Teorização	autores
Institucionalismo	Engwall (2004); Kieser (2004); Kipping; Üsdiken; Puig (2004); Üsdiken; Wasti (2009)
Pós-colonialismo	Westwood; Jack (2008); Srinivas (2009)
Neo-institucionalismo	Rowlinson; Hassard (2013)
Desconstrução	Hassard (2012)
ANTi	Durepos (2009); Durepos; Mills; Weatherbee (2012)
Foucault	Frenkel; Shenhav (2003); Cummings; Bridgman (2011)

Estas teorizações ampliam as possibilidades de teorizar a história da administração. Contudo, a partir da descolonialidade, entende-se que nenhuma destas novas abordagens sugeridas traz uma perspectiva de geopolítica do conhecimento para problematizar o porquê da persistência de modelos anglo-saxões na construção de conhecimento e de propostas de agendas de pesquisa. Mesmo na “virada histórica” (CLARK; ROWLINSON, 2004), persiste a noção linear de tempo contada a partir de um centro único que é a Europa (CORONIL, 1997; MIGNOLO, 2011). É preciso romper com a cronologia do tempo da modernidade euro-americana para podermos investigar os “nódulos histórico-estruturais heterogêneos de espaço imperial/colonial” (MIGNOLO, 2011, p. 84), isto é a exterioridade, para fazer emergir o pensamento descolonial com o objetivo de descolonizar a agenda de pesquisa e investigar a atuação da CEPAL e do ISEB na geo-história da educação em administração no Brasil.

Esta tese abraça a descolonialidade ciente de que esta e a perspectiva pós-colonial podem ser perspectivas complementares, mas que “são dois projetos diferentes e que têm em comum a preocupação com colonialismo, legados coloniais, e, sobretudo para os pensadores descoloniais, a colonialidade” (MIGNOLO, 2011, p. xxvii). A abordagem descolonial procura se basear na longa tradição de pensamentos críticos da América Latina e que estão imbricados na *long durée* de sua colonialidade (MIGNOLO, 2011), ao passo que o pós-colonialismo teve no pós-modernismo eurocêntrico sua matriz teórica. Os estudos pós-coloniais foram introduzidos na academia no início da década de 1980 e debruçam-se, principalmente, sobre a experiência pós-colonial de Ásia e África cujos países tornam-se independentes somente no pós 2ª GM - entre os anos de 1947 (Índia) e 1971 (ver JACK *et al.*, 2011)..

Ao se concentrarem na discussão da descolonização do pós 2ª GM, os autores pós-coloniais terminaram por subalternizar um século e meio de pós-colonialismo da América Latina (GROSFOGUEL, 2011). Desta maneira, seguem a mesma colonização do tempo que a modernidade euro-americana (MIGNOLO, 2011), que já havia usurpado outro século e meio da primeira modernidade comanda por Portugal e Espanha após o descobrimento da América (DUSSEL, 1993). Portanto, não tem como foco a América Latina nem tampouco se nutrem de perspectivas críticas geradas nesta região para gerar suas formulações teóricas (MIGNOLO, 2011). De fato, foi o pós-modernismo eurocêntrico que se tornou a matriz teórica do pós-colonialismo e que prezou, principalmente, autores críticos europeus como Marx, Foucault e Derrida (JACK *et al.*, 2011). Isto levou alguns acadêmicos pós-coloniais a sugerir que talvez não seja possível discutir alguns temas na área sem invocar estes autores clássicos (MIR;

MIR, 2013). Consequentemente, alguns autores descoloniais chegaram ao extremo de afirmar que o pós-colonialismo representaria, na verdade, uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo (GROSFOGUEL, 2008; MIGNOLO, 2011).

Portanto, em face da ausência de uma perspectiva crítica que assuma a colonialidade como uma premissa básica da modernidade, e que introduza questões de geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2000, 2011), e o fato de autores latino-americanos tenderem a assimilar acriticamente as teorias vindas do norte, sejam elas *mainstream* ou críticas num processo de autoimposição de colonialidade (IBARRA-COLADO, 2008), é o que leva esta tese a optar por uma abordagem descolonial para buscar uma nova agenda de pesquisa que rompa com a cronologia da modernidade euro-americana (MIGNOLO, 2011).

III - Abordagem metodológica

No início da segunda parte desta tese, eu deixei claro minha opção por seguir a epistemologia descolonial com o objetivo de descolonizar a agenda de pesquisa e buscar uma historiografia outra. Em seguida eu propus o conceito de desenvolvimentismo da área de HPEB como tema de investigação em contraponto com a americanização-Guerra Fria. Apesar destas opções metodológicas me permitirem ampliar a pesquisa dentro do subcampo de história da educação em administração, eu optei por me manter na investigação de instituições de ensino que tem sido a tendência da área (ver FISCHER, 1984; ALCADIPANI; BERTERO, 2012; 2014; BARROS, 2013; BARROS; CARRIERI, 2013). Eu poderia ter ampliado minha pesquisa para outras formas de ensino, práticas de aprendizagem e diferentes agentes que participaram da história da educação em administração.

Uma vez que a abordagem descolonial apresenta escassa “aplicabilidade empírica” (ABDALLA, 2014, p. 113), eu procurei me basear nos trabalhos revisados, principalmente aqueles realizados dentro do subcampo da minha investigação, uma metodologia historiográfica para orientar minha pesquisa.

Desta maneira, eu procurei seguir uma metodologia historiográfica que vem se consolidando na área conforme apontado pela revisão de literatura (FISCHER, 1984; CURADO, 2001; COELHO, 2006; NICOLINI, 2007; WAIANDT, 2009; BARROS, 2013; ALCADIPANI; BERTERO, 2014). Todas estas pesquisas utilizaram como fontes para

obtenção de dados: a) entrevistas, seja com (ex-) participantes das organizações ou pesquisadores que as investigaram; b) revisão de pesquisas feitas sobre as organizações investigadas; c) investigação de documentos produzidos pelas organizações. Eu acrescentei à esta metodologia historiográfica a utilização de fotos - recurso também utilizado por Curado (2001) – com o intuito de guiar o leitor por minha trajetória espacial de pesquisa, bem como para espelhar meu objeto de pesquisa na atualidade urbana do Rio de Janeiro e, assim explicitar meu lócus de residência e investigação, ressaltando a importância para esta pesquisa da localização do pensamento (MIGNOLO, 2011; FARIA, 2013).

Simplesmente seguir esta metodologia historiográfica não representaria uma contribuição. Minha contribuição está principalmente em propor uma nova agenda de investigação, no caso o desenvolvimentismo, e na articulação deste com a abordagem descolonial na análise de dados para assim produzir uma historiografia outra. Esta articulação teórica permite introduzir o conceito de geopolítica política do conhecimento e, assim, desafiar a imposição de agendas de pesquisa historiográfica que impõem temas como americanização e Guerra Fria.

O levantamento de dados partiu do objetivo da tese que é compreender como a atuação da CEPAL e do ISEB contribuiu para a história da educação em administração no Brasil e, especificamente, entender o como e o porquê do conhecimento produzido por estas instituições ter sido subalternizado na literatura de administração. Além disso, era necessário levantar dados sobre o objeto da tese que são os cursos de pós-graduação ministrados pela CEPAL e pelo ISEB. A introdução da geopolítica do conhecimento a partir da abordagem descolonial (MIGNOLO, 2011), fez com que eu ampliasse minha investigação para outras organizações que intervieram na história da educação no Brasil como ONU, Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) e Aliança para o Progresso (ALPRO).

É importante ressaltar que o levantamento de dados não seguiu uma ordem cronológica determinada. Por vezes na revisão de literatura eu me deparava com a referência a um documento importante que eu decidia investigar, como foi o caso de Abreu (1975) citar a Exposição de Motivos n. 627 (BRASIL, 1955a). Este foi também o caso do livro comemorativo de '50 Anos da EBAPE' (BONEMY; MOTTA, 2002), que citou o periódico 'O Semanário' (1958). Em outras ocasiões, foi um entrevistado que sugeriu uma referência

bibliográfica que eu explorei, como foi o caso de Rosa Furtado (E3) que citou Loureiro (1997), e Bresser-Pereira (E5) que citou Covre (1982). Portanto, em seguida eu apresento nesta ordenação, que poderia ser outra, as principais fontes de dados que embasaram a minha pesquisa. Em cada seção a seguir eu procuro explicar como os dados foram selecionados.

1 - Fontes de dados

1.1 - Entrevista temática

As entrevistas foram feitas seguindo a metodologia de história oral, técnica de entrevista temática (ALBERTI, 2005). A entrevista temática procura cruzar a história de vida do entrevistado com o tema pesquisado, e este é o foco da entrevista, não a história de vida do entrevistado (ALBERTI, 2005). Para minha pesquisa, a entrevista temática foi feita com alunos e professores que participaram dos cursos investigados e com acadêmicos que trabalha(ram) nas instituições pesquisadas, e com pesquisadores que se debruçaram sobre elas. Esta seleção está de acordo com a técnica de entrevista temática que sugere que “convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos” (ALBERTI, 2005 p. 29-30). Assim, inicialmente, eu tinha três listas: alunos e professores dos cursos; (ex-) funcionários/pesquisadores das instituições pesquisadas; e acadêmicos que pesquisaram sobre o objeto desta tese. A primeira lista, obviamente, dado os 50 anos, em média, decorridos dos cursos realizados, foi a mais difícil de conseguir candidatos. Eu entrevistei todos os que consegui identificar, e só não consegui chegar a Maria da Conceição Tavares, que foi professora e diretora dos cursos CEPAL-BNDE. Nas três demais listas os candidatos foram selecionados de acordo com a disponibilidade deles de agenda. Eu tive que me deslocar duas vezes a São Paulo para entrevistar Fernando Henrique Cardoso e Bresser-Pereira, e a Santiago/Chile para entrevistar Osvaldo Sunkel.

As entrevistas foram estruturadas da seguinte maneira: antes da entrevista, eu procurava “conjuguar a cronologia da vida do entrevistado com aquela que cobre os momentos históricos, os acontecimentos e as conjunturas do período escolhido” (ALBERTI, 2005, p. 92). Desta maneira, eu construí um roteiro individual para cada entrevista baseado na justaposição da biografia do entrevistado e da conjuntura histórica do meu interesse de pesquisa e, a partir de uma reflexão sobre a relação entre estes dois tópicos, eu produzi um “roteiro aberto e flexível...não havendo sequer perguntas prontas a serem formuladas”

(ALBERTI, 2005 p. 94). No caso de Fernando Henrique Cardoso, por exemplo, meu interesse era pelo período em que ele trabalhou na CEPAL/ILPES em Santiago na segunda metade dos anos 1960. Para transportá-lo direto para aquela época - sem passar pela sua carreira política que é o traço mais forte de sua biografia recente – eu abri a entrevista colocando diante dele sua tese publicada em livro (CARDOSO, 1972) e provoqueei: “Presidente, ano que vem sua tese completará cinquenta anos. O que o senhor poderia me contar de sua experiência acadêmica a partir da publicação dela em livro?” Desta maneira, a entrevista transcorreu dentro do período e assunto do meu interesse de pesquisa.. Estratégia similar eu utilizei com Osvaldo Sunkel ao colocar diante dele o original de seu livro com Pedro Paz ‘*El Subdesarrollo Latinoamericano y la Teoria del Desarrollo*’ (1970).

Este roteiro aberto e flexível, com o conhecimento prévio da interseção da biografia do entrevistado com meu tema de pesquisa, parece-me o ideal para lidar com o tipo de figura pública que caracteriza meus entrevistados. Estes são personalidades que fariam a condução de um roteiro estruturado bastante difícil. Este foi o caso de Carlos Lessa, que, mesmo com o roteiro flexível, somente na segunda entrevista eu consegui chegar ao meu interesse de pesquisa.

As entrevistas foram feitas em duas etapas e seguiram esta ordem cronológica: 1ª etapa - Theotônio dos Santos, Fernando Henrique Cardoso, Rosa Furtado, Ricardo Bielschowsky, Bresser-Pereira, Osvaldo Sunkel e Carlos Lessa;

2ª etapa – José Maria Aragão, Saturnino Braga, Sergio Faria de Assis e Carlos Lessa.

A primeira etapa aconteceu entre abril e novembro de 2012, quando minha pesquisa ainda se encontrava numa fase inicial em que eu procurava compreender como se deu a passagem do conhecimento construído pela CEPAL para a teoria marxista da dependência. Como meu objeto de pesquisa, posteriormente, deslocou-se, as entrevistas desta primeira etapa quase não foram citadas na análise de dados. Contudo, elas foram importantes para que eu pudesse ter uma ampla visão ‘de dentro’ de personagens que participaram do período e dos eventos que eu viria a investigar e, assim, são parte importante desta investigação. Como sugeriu Pieranti (2008), é importante o pesquisador construir um forte conhecimento do contexto sobre o qual produz a historiografia.

A segunda etapa aconteceu em agosto de 2014, quando meu objeto de investigação já estava claro. Ao conseguir entrevistar Saturnino Braga e Sergio de Assis como ex-alunos do CTPDE - e ex-funcionários do BNDES - eu acabei por ter, respectivamente, um representante da ‘esquerda’ e outro da ‘direita’ do banco, segundo um amigo do banco que me indicou a entrevista com Sergio de Assis. Esta constatação ajudou-me a entender a trajetória do banco ao longo do período da minha pesquisa.

As entrevistas perfazem um total de quase 20 horas gravadas. Além das entrevistas gravadas, foram importantes para a construção desta tese as – longas, mais de uma hora cada uma – conversas com Alzira Alves Abreu, Maria Teresa de Oliveira, Paulo Motta, Fernando Tenório e Carlos Bertero. As duas primeiras são autoras de teses sobre o ISEB, e os terceiro e quarto estão há mais de 50 anos ligados à EBAPE. O professor Tenório estava na EIAP em seus primeiros anos. Já o professor Bertero está na EAESP desde a década de 1960, além de ser pesquisador da historiografia desta escola. Paulo Motta e Carlos Bertero foram diretores das respectivas escolas. Com Rosa Furtado eu tive encontros diversos, além da entrevista gravada, que ajudaram a orientar a pesquisa e a ter novas fontes de livros esgotados reimpressos pelo Centro Celso Furtado.

Eu sempre informei ao longo desta tese quando utilizei alguma informação tirada das entrevistas, mas, por certo, as entrevistas foram bem mais importantes para esta pesquisa do que as vezes em que aparecem aqui citadas. Os dados levantados serviram para orientar o roteiro desta pesquisa, bem como os entrevistados sugeriram novas fontes que foram exploradas nesta tese. Por exemplo, foi Rosa Furtado quem primeiro me chamou atenção para a atuação da CEPAL como órgão de ensino - o que eu desconhecia totalmente - e ainda me passou a referência de Loureiro (1997); Bresser-Pereira me passou a referência de Cobre (1982). Abaixo eu apresento a lista das entrevistas realizadas, em ordem cronológica, e descrevo a qualificação na qual o entrevistado foi selecionado:

Quadro 11 – Entrevistas realizadas e motivo da seleção

Entrevistado	Motivo Seleção
1 Theotonio dos Santos	pesquisador
2 F H Cardoso	pesquisador e ex-funcionário da CEPAL
3 Rosa Furtado	viúva de Celso Furtado e conhecedora de sua obra
4 Ricardo Bielschowsky	pesquisador e ex-funcionário da CEPAL
5 Bresser-Pereira	pesquisador e professor da EAESP nos primórdios
6 Osvaldo Sunkel	fundador e professor do Centro CEPAL-BNDE
7 Carlos Lessa	pesquisador e professor/diretor do curso CEPAL-BNDE; ex-presidente do BNDES
8 José Maria Aragão	aluno do curso CEPAL-BNDE 1959
9 Saturnino Braga	aluno dos cursos CEPAL-BNDE, ISEB e IBESP
10 Sergio Faria de Assis	aluno do curso CEPAL-BNDE e ex-diretor BNDE

A utilização da história oral é uma das sugestões feitas por Fischer, Waiandt e Fonseca (2011) para o enriquecimento da história do ensino de administração. Contudo, este ainda é um recurso pouco utilizado e, numa recente revisão dos artigos publicados nos seis ENEOs entre 2000 e 2010, a utilização da história oral como metodologia de pesquisa aparece somente em 2% dos artigos, o que leva os autores a sugerir esta metodologia como um potencial a ser explorado (MACHADO; DUARTE; MATOS, 2013). Eu concordo que a utilização da história oral como metodologia proporciona uma “valorização do sujeito, que voltou a ser ator de sua própria história” (FISCHER; WAIANDT; FONSECA, 2011), o que corrobora a estratégia descolonial de fazer emergir “estórias biográficas que foram deslegitimadas e colocadas de lado ou forçadas para fora da casa do conhecimento” (MIGNOLO, 2011, p. xxiii).

No que concerne à história oral, Ferreira (1998, p. 9-10) sugeriu uma taxionomia em duas vertentes de abordagens distintas, mas que não seriam excludentes e que, em muitos casos estão interligadas: a primeira utiliza os “depoimentos orais como instrumentos para

preencher as lacunas deixadas pelas fontes escritas”; e a segunda “privilegia o estudo das representações e atribui um papel central às relações entre memória e história, buscando realizar uma discussão mais refina dos usos políticos do passado”. Foi na tese de Martins (1999) que eu primeiro me deparei com esta referência. Ao passo que este autor optou pela segunda vertente, sem descartar a primeira, eu segui uma linha inversa ao optar pela primeira vertente sem abandonar a segunda. Segundo Ferreira (1998, p. 9), a história oral com o objetivo de “preencher as lacunas deixadas pelas fontes escritas” teria uma maior aderência em pesquisas que “tem-se voltado para o estudo...das políticas públicas implementadas pelo Estado...estudo da administração pública, das diretorias de empresa e, especialmente, o acompanhamento do processo de tomada de decisões em diferentes espaços e grupos”. Desta forma, eu utilizei as entrevistas para a revalidação dinâmica (CURADO, 2001) dos dados dos documentos das instituições investigadas e das pesquisas feitas sobre elas, mas a consequência disto pode me levar a uma interpretação do uso político que foi feito de um passado que não está descrito na literatura de administração, e, por conseguinte, levar-me-iam à segunda sugestão de taxionomia feita por Ferreira (1998).

1.2 - Revisão de pesquisas sobre as organizações investigadas

CEPAL e ISEB são instituições sobre as quais se encontra vasta literatura. Contudo, elas são pouco citadas em administração. Portanto, como vaticinou Pieranti (2008), eu tive que recorrer à interdisciplinaridade como estratégia de investigação em função da escassez de pesquisas de natureza historiográfica na área de administração. Em ambos os casos, eu procurei selecionar as pesquisas que me ajudassem a atingir os objetivos da tese e a desvelar meu objeto de pesquisa, os cursos de pós-graduação.

Quanto à literatura sobre o ISEB, eu recorri, basicamente, a duas teses: Abreu (1975) defendida em história; e Oliveira (2006) defendida em educação, particularmente, em história da educação. A combinação destas duas teses ajudou a me posicionar no subcampo de história da educação em administração. Estas duas autoras, além de me proporcionarem uma longa conversa sobre a instituição, cederam-me, generosamente, uma cópia impressa de suas respectivas teses que não estão publicadas em meio digital. Eu havia localizado, também com respeito ao ISEB, a tese de Toledo (1977) defendida em filosofia, mas esta acabou não apresentando interfaces com meu interesse de pesquisa. O principal adicional que traz a tese de Oliveira (2006) é o documento do ISEB (1960) intitulado “Relatório de Atividades” que

não havia sido explorado nas teses de Abreu (1975) nem de Toledo (1977), e que era desconhecido até dez anos atrás. Segundo Oliveira (2006, p. 13), ela deve este achado ao historiador João Alberto da Costa Pinto que o utilizou em sua tese. Ao abraçar a tese de Oliveira (2006), a estratégia de investigação do ISEB que eu segui alinhou-se com a proposta de Fischer, Waiaandt e Fonseca (2011) de buscarmos o campo história da educação para alimentarmos o campo da história do ensino de administração.

A CEPAL é uma instituição mais conhecida por suas formulações teóricas do que por suas práticas de ensino (ver BIELSCHOWSKY, 1988). Então, para construir sua historiografia e compreender suas teorizações, eu recorri ao campo de HPEB que tem diversas pesquisas sobre esta instituição, mas nenhuma que trate especificamente do curso investigado (MARTINS, 1976; DINIZ, 1978; DRAIBE, 1985; BIELSCHOWSKY, 1988; LOUREIRO, 2006; FONSECA, 2013). As referências a estas pesquisas surgirão ao longo da análise de dados. Para obter informações sobre os cursos objetos da tese, eu tive que recorrer a outras fontes que acabei encontrando no Boletim CAPES (consultados na Biblioteca Nacional), nas bibliotecas da FGV, do Centro de Desenvolvimento Celso Furtado e do BNDES, e nas entrevistas. O Boletim CAPES se mostrou uma fonte muito importante trazendo detalhes, e fotos, de todos os cursos investigados.

Eu gostaria ainda de salientar a importância do sítio ‘Estante Virtual’ para minha pesquisa. A possibilidade de compra de livros, muitas vezes raros, em vários sebos do Brasil a custos relativamente módicos, levou-me a montar uma biblioteca em minha casa sobre o tema de minha investigação. Muitos dos livros citados nesta tese estão ao alcance de minhas mãos, o que muito facilitou minha pesquisa.

1.3 - Investigação de documentos produzidos pelas organizações pesquisadas

Além da literatura revisada sobre as instituições investigadas, eu pesquisei documentos produzidos pelas organizações pesquisadas. O levantamento destes documentos seguiu os objetivos e objetos desta tese e abrangem CEPAL, IBESP, ISEB, BNDES e CAPES. Além destes, para introduzir questões de geopolítica do conhecimento, eu consultei documentos da ONU e ALPRO.

Estes documentos foram obtidos a partir de inúmeras visitas à Biblioteca Nacional, biblioteca da FGV – Mário Henrique Simonsen (BMHS) – Arquivo Nacional, biblioteca do Centro Celso Furtado e biblioteca do BNDES. Nesta última, por exemplo, eu consegui o

importante documento ‘Centro de Desenvolvimento Econômico CEPAL-BNDE: Cinco Anos de Atividades’ (BNDE, 1965) que, a meu ver, trata-se de um documento inédito e que ainda não foi publicado em meio digital e, por isso, eu analisei em detalhe no item ‘IV – 3.2’ desta tese e nos anexos 14 a 17. Ainda do BNDE (1960a-b), graças à ‘Lei de Acesso à informação’, eu consegui dois importantes documentos inéditos e que eu coloquei nos anexos 12 e 13. Estes documentos tratam do apoio do BNDE à criação do Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE. O relatório anual emitido pelo banco desde sua criação, em 1952, intitulado “Exposição sobre o programa de reaparelhamento econômico” trouxe, em algumas edições, valiosas informações sobre o CTPDE. Estas informações estavam na pequena seção “estudos e pesquisas”.

Outra fonte importante, e que eu entendo ser ainda inédita nas pesquisas de administração, é o Boletim CAPES que eu obtive na Biblioteca Nacional (CAPES, diversos). Este boletim começou a ser editado em dezembro de 1952 e tinha, inicialmente, periodicidade mensal. Ele traz o relato de atividades deste órgão e do MEC. Foi somente aí que eu encontrei maiores detalhes dos cursos objetos desta tese, como a grade de disciplinas/horas aula, e que foram apoiados pela CAPES, que nem as instituições que promoveram o curso têm publicadas. Os entrevistados foram também importantes fontes de documentos, como por exemplo: Alzira Alves Abreu me cedeu as edições originais do Cadernos do Nosso Tempo, editados pelo IBESP, e alguns livros editados pelo ISEB; José Maria Aragão me emprestou as apostilas do CTPDE de 1959 da disciplina de Administração para o Desenvolvimento. Ele possui todas as apostilas do curso, que nem a biblioteca do BNDES tem.

Adicionalmente a estas fontes impressas, a consulta aos sítios de internet, da CEPAL e a Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, lançados no ano de 2014, foram importantes fontes de dados. No ‘Repositório Cepal’ eu consegui, por exemplo, o documento ‘30 Anos de Atividades no Brasil’ (SANTIAGO, 1990) que discrimina toda a atividade de cursos e treinamentos da CEPAL. Este documento determinou estes ‘30 Anos de Atividades’ justamente a partir da criação do Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE em 1960, quando, na verdade, poderia ter contado o início das atividades da CEPAL no Brasil pela criação do Grupo Misto CEPAL-BNDE em 1953 que funcionou nas instalações do BNDE no Rio (ver BNDE, 1953). Na Hemeroteca Digital eu tive acesso a jornais da época e consegui, por exemplo, os discursos proferidos quando da inauguração do Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE (CORREIO DA MANHÃ, 1960). Outro importante periódico conseguido na

Hemeroteca foi ‘O Semanário’ (vários publicados entre julho de 1958 e julho de 1959) em que foi publicada a coluna Núcleo de Estudos Brasileiros com conteúdo produzido pelos alunos da EBAP juntamente com alunos e professores do ISEB (ver BONEMY; MOTTA, 2002; depoimento de Nelson de Mello e Souza). Já o Jornal do Commercio (1949) eu tive que consultar em microfilme na Biblioteca Nacional. Esta foi uma importante fonte para a produção do grupo ‘5ª Página’ (caderno especial de domingo do jornal) que deu origem ao grupo liderado por Hélio Jaguaribe que depois fundaria o ISEB (ver JAGUARIBE, 1979).

Mas minha maior emoção na busca por estes documentos foi quando eu pude manusear a ‘Exposição de Motivos n. 627’ no Arquivo Nacional (Brasil, 1955a). Este documento, assinado pelo ministro do MEC Candido Mota, marcou o batismo do ISEB e não está disponível em nenhuma publicação nem em meio digital, por isso eu o copiei na íntegra no anexo 2. Este documento traz informações sobre o objetivo dos cursos do ISEB mais importantes do que o decreto oficial de sua criação. O número deste decreto (37.680 de 14/07/1955) está incorreto no sítio do Arquivo Nacional, o que levou a bibliotecária a acreditar que ele não estava lá. Eu segui a busca sozinho nos – vários - fichários e me dei conta do erro, levando-me a encontrar o decreto e a exposição de motivos.

Com o intuito de contribuir para futuras pesquisas, eu fiz a relação de documentos abaixo seguida de suas respectivas localizações:

Quadro 12 - Documentos selecionadas de pesquisa, números consultados e localização

Fonte	Números consultados/frequência	localização
Boletim Capes	todos de 1952 a 1965 (mensal)	Biblioteca Nacional
Relatório ISEB	um, 1960	Biblioteca Nacional
Exposição de Motivos criação ISEB	n. 627 de 13/07/1955	Arquivo Nacional
Discursos (livro) - formatura 1957 1ª turma ISEB		Arquivo Pessoal Alzira A. Abreu
Introdução aos Problemas do Brasil (livro) 1º curso ISEB	1956	BMHS

Relatórios anuais BNDE	todos; 1952 a 1967 (anual)	BMHS/Bibl. BNDES
Cadernos de Administração Pública	4 – 1954 a 1958	BMHS
Curso de Planejamento Regional - EIAP	1 – 1955	BMHS
Centro Desenvolvimento CEPAL-BNDE – Relatório 5 anos atividades	um, 1965	Biblioteca BNDES
Resolução Conselho BNDE	um – n. 037, março 1960	Arquivo BNDES
Carta Presidência BNDE	um – P-254, março 1960	Arquivo BNDES
Cadernos Nosso Tempo	cinco números, 1953 a 1956	A. P. Abreu e Revista Estudos Políticos
Jornal do Commercio	diversos, 1949	Biblioteca Nacional
Relatório CEPAL 30 Anos Atividades no Brasil	um - Santiago, 1990	Repositório CEPAL (sítio)
Relatório ESAPAC	um – 1955	Repositório CEPAL
Apostila Administração Desenvolvimento	duas, 1959	Arquivo Pessoal J. M. Aragão
Relatórios Curso Administr. do Desenvolvimento – EIAP	Quatro, 1965/66/67/68	BMHS
Anais do 1º. Encontro Adm. do Desenvolv. – EIAP	um, 1965	BMHS
Informe Geral – EIAP	um, 1967	BMHS
Discursos presidenciais	três, 1 Vargas (1951) + 2 JK (1956 e 1957)	Biblioteca Presidência (sítio)
Revista do Serviço Público	todos, 1955 a 1967 (mensal)	BMHS
O Semanário – Núcleo de Estudos Brasileiros	33; de julho 1958 a julho 1959	Hemeroteca Biblioteca Nacional

ONU Technical Assistance for Econ. Development	um, 1949	sítio ONU
Aliança para o Progresso	dois, 1961 - discurso JFK Carta de Montevideú	sítio OEA
DASP Relatório Ponto IV	um, 1960	BMHS

2 – Estratégia de análise de dados

A partir de uma abordagem descolonial, eu entendo que no processo de (re)construção de narrativas/histórias locais não devemos confundir passado com história, nem muito menos utilizarmos o conceito história com ‘H’ maiúsculo como se estivéssemos reproduzindo uma verdade absoluta sobre o que ocorreu. Nós como autores no presente atuamos como intérpretes de um passado que já ocorreu e que não pode mais ser reconstituído em sua plenitude, mas apenas imaginado (WEATHERBEE, 2012). Ou como disse Curado (2001, p. 63), na impossibilidade de se reconstruir o quadro por inteiro, monta-se um mosaico que procura retratar o original, apesar de que este “quadro nunca reproduz os mínimos detalhes do todo, porém consegue mostrar a paisagem e fazer com que o espectador, ou o leitor, perceba como era a paisagem original”. Mormente, a “reflexividade se faz necessária para entendermos o que é que fazemos e as implicações de como o fazemos” (WEATHERBEE, 2012, p. 206). Dito de outra maneira, segundo as palavras de Barros (2013, p. 29): “não devemos abandonar os dados para fazer a pesquisa historiográfica nem rejeitar a importância do método na coleta dessas informações, mas é importante que o trabalho histórico seja reflexivo e rejeite o presente como único “destino” possível para o passado”.

Está claro que, minha decisão de optar por analisar alguns documentos e deixar de levar outros em consideração, por si só, transforma o pesquisador em parte ativa da reconstrução do passado (COOKE, 1999; ALCADIPANI; BERTERO, 2012, 2014; BARROS, 2013). Devemos estar cientes de que ao final da pesquisa podemos nos dar conta de que “alguns pontos foram marcantes e foram ressaltados; outros, se perderam ou não foram percebidos” (FISCHER, 1984:, p. 6). Da mesma maneira, “nós como somos atores no mundo que estudamos, somos nós mesmos também produtos de contextos históricos e sociopolíticos particulares” (WEATHERBEE, 2012, p. 206). Portanto, esta tese assume a posição de rejeitar a ‘arrogância do ponto zero’, ou seja, rejeita-se a perspectiva eurocêntrica de produção do conhecimento de neutralidade do pesquisador, bem como a possibilidade de que este possa

proceder a uma análise absolutamente isenta do objeto (CASTRO-GÓMEZ, 2008). Algumas teses também procuraram escapar do dilema de ter uma estratégia de análise de dados enquadrada em uma determinada metodologia (CURADO, 2001; COELHO, 2006; NICOLINI, 2007; BARROS, 2013; ABDALLA, 2014). Eu montei abaixo um quadro com as pesquisas revisadas que seguiram uma metodologia historiográfica similar a minha, e eu assinalei a respectiva estratégia de análise de dados que utilizaram:

Quadro 13 – Estratégia de análise de dados em teses que utilizaram como metodologia a revisão de literatura sobre instituições investigadas, documentos e entrevistas

Autor/Ano	Análise de dados
Fischer, 1984	análise prosa
Curado, 2001	“revalidação dinâmica”
Coelho, 2006	“analítico-indutiva”
Nicolini, 2007	“dedutiva” a partir da pesquisa documental e bibliográfica e de categorias criadas para as entrevistas
Waiandt, 2009	análise conteúdo
Barros, 2013	narrativa
Abdalla, 2014 ⁵	encadeamento de temas e agentes mobilizadores inter-relacionados no tempo e espaço, mediada pela coconstrução das narrativas

Pieranti (2008) sugeriu que sejam diversificados os métodos para análise de dados, e alertou para o fato de que é primordial para o pesquisador conhecer de forma geral a conjuntura e a estrutura em análise, o que eu procurei seguir dentro das limitações existentes no tema e da minha capacidade como pesquisador de interpretação dos dados levantados. Na ausência de literatura substancial em administração, eu procurei me aprofundar na conjuntura do período em análise através da leitura dos diversos trabalhos – na maior parte teses publicadas em livro – produzidos em HPEB (MARTINS, 1976; DINIZ, 1978; DRAIBE,

⁵ Abdalla (2014) utilizou observação participante devido à natureza do fenômeno investigado.

1985; BIELSCHOWSKY, 1988; LOUREIRO, 2006; FONSECA, 2013). Esta literatura serviu como o pano de fundo sobre o qual eu estruturei a análise de dados e está citada ao longo de toda a análise.

A partir dos dados levantados nas três fontes – entrevistas, revisão de literatura sobre as instituições pesquisadas e documentos das organizações investigadas – eu analisei os dados a partir dos conceitos de desenvolvimentismo e americanização. O desenvolvimentismo é o fio condutor da análise de dados. Desenvolvimentismo é o lado externo da borda a partir do qual a história é narrada, sem, contudo, deixar de considerar o lado interno da borda, a americanização. É a partir da articulação teórica entre a abordagem descolonial e o conceito de desenvolvimentismo que a historiografia é construída nesta tese.

Ao seguir esta estratégia de análise de dados, eu me aproximei da ‘revalidação dinâmica’ utilizada por Curado (2001) em sua tese: eu sempre procurei entrelaçar os dados das diferentes fontes sobre o assunto analisado como forma de revalidação. Em minha estratégia de análise de dados - uma vez que seguimos a mesma epistemologia e temos o mesmo orientador - eu tive as mesmas dificuldades, e busca de alternativas, que Abdalla (2014) que informou ter se inspirado na análise de discurso de Fairclough, mas optou em não segui-la na íntegra uma vez que aderiu à ‘desobediência epistêmica’ sugerida pela epistemologia descolonial (MIGNOLO, 2011). Destarte, minha estratégia de análise de dados, que me aproximou da ‘revalidação dinâmica’ de Curado (2001), ao ser comparada com a estratégia utilizada por Abdalla (2014, p. 112), pode ser explicada pelas palavras deste: “encadeamento de temas..inter-relacionados no tempo e espaço, que favoreçam a compreensão da temática estudada”. No meu caso, os ‘temas’ são representados pelos conceitos de desenvolvimentismo e americanização.

As limitações do caminho epistêmico-metodológico que eu assumi são inúmeras, além de minhas próprias limitações como pesquisador, agravadas pelo fato de eu não ser um historiador. Ao assumir a epistemologia descolonial de pouca tradição na área de administração (ver ABDALLA, 2014), e a consequente busca por alternativas metodológicas, eu assumi riscos que são de minha inteira responsabilidade. Essas alternativas fizeram com que eu não fosse totalmente ‘fiel’ a nenhuma metodologia específica para levantamento e análise de dados, trilhando um caminho próprio de pesquisa, o que de certo implica em riscos e limitações, que eu assumo integralmente. Apesar de todo o meu esforço em buscar compreender o contexto da época, levantar os dados correspondentes, disponíveis ou não, e

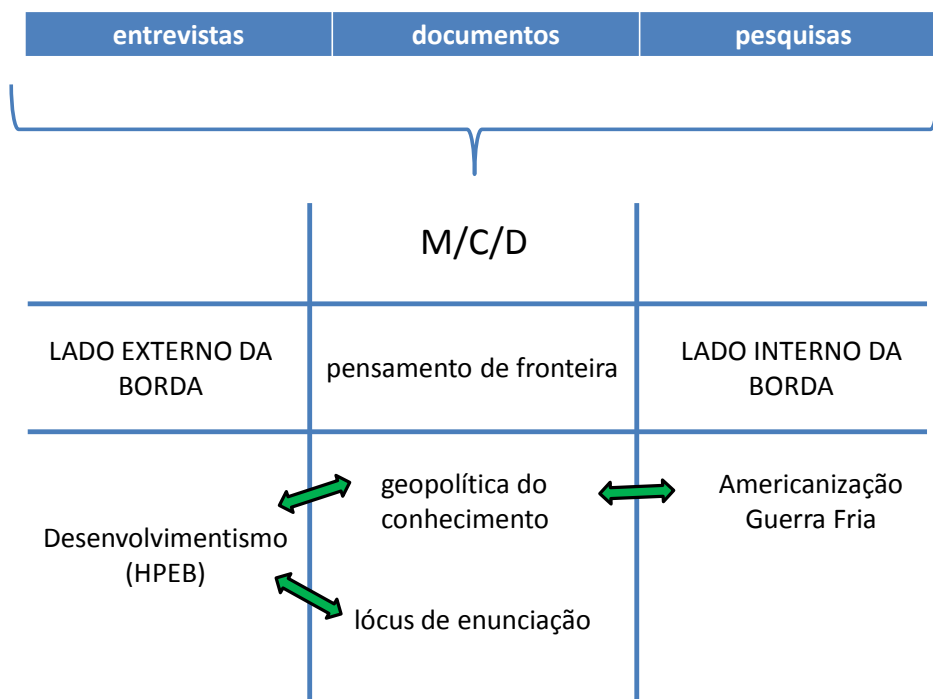
produzir uma análise de dados a partir do inter-relacionamento destes no tempo e espaço, minhas limitações como pesquisador, com meu traço indelével, estão presentes em cada ponto da costura apresentada a seguir na análise de dados.

Foi a partir desta estratégia de análise de dados que eu investiguei o nódulo histórico-estrutural formado a partir do desenvolvimentismo que propiciou a articulação entre (IBESP)ISEB-CEPAL-BNDE no espaço do Rio de Janeiro. A partir de uma abordagem descolonial, eu afirmo que esta foi uma narrativa encoberta pela imposição de agendas de pesquisa historiográfica como americanização e Guerra Fria. A americanização, a partir da retórica do desenvolvimento, é uma sequência temporal do processo de colonização epistêmica imposto pela modernidade euro-americana. Necessitamos, portanto, desafiar esta linha cronológica da modernidade para construir uma historiografia outra e ligar o nódulo formado por (IBESP)ISEB-CEPAL-BNDE para que possamos investigá-los como “nódulos histórico-estruturais heterogêneos de espaço imperial/colonial” (MIGNOLO, 2011, p. 84), isto é a exterioridade, para fazer emergir o pensamento descolonial com o objetivo de descolonizar a atuação da CEPAL e do ISEB na geo-história da educação em administração no Brasil.

Como um resumo da abordagem metodológica, eu proponho o quadro abaixo como estrutura para a investigação historiográfica da educação em administração, a partir da articulação da abordagem descolonial com o conceito de desenvolvimentismo de HPEB.

Quadro 14 – Estrutura de investigação da historiografia da educação em administração

HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO



A figura 1 na página seguinte permitirá ao leitor acompanhar ao longo dos eixos espaço-tempo todos os eventos que são discutidos na análise de dados. Cada um dos pontos desta figura é explorado na análise de dados:

IV – Resultados e análise

Nesta seção, a partir da metodologia historiográfica seguida a partir da revisão de literatura, e da articulação teórica entre descolonialidade e desenvolvimentismo, é feito o cotejamento dos dados com o objetivo de compreender como CEPAL e ISEB contribuíram para geo-história da educação em administração no Brasil. A partir do conceito de desenvolvimentismo da área de HPEB, procura-se firmar a investigação a partir de um outro locus de enunciação com o objetivo de privilegiar o espaço e romper a narrativa do tempo construída pela modernidade euro-americana (CORONIL, 1997; MIGNOLO, 2011). A narrativa do desenvolvimento, expressa pelo processo de americanização após a 2ª Guerra Mundial, substituiu a narrativa do progresso imposta pela modernidade europeia e seguiu colonizando o tempo (MIGNOLO, 2011). Portanto, precisamos da descolonialidade para romper com esta cronologia global linear para investigarmos a atuação da CEPAL e do ISEB na geo-história da educação em administração no Brasil. É a partir do conceito de desenvolvimentismo que podemos compreender como se articulou o “nódulo histórico-estrutural heterogêneo de espaço imperial/colonial” (MIGNOLO, 2011, p. 84) formado por IBESP-ISEB-CAPES-CEPAL-BNDE.

Na primeira parte desta análise de dados, é feita uma historiografia das instituições, de como elas se articularam, e quais foram suas principais ideias e teorizações que contribuíram para a geo-história da educação em administração no Brasil. Em seguida, a CEPAL e o ISEB são investigados como instituições de ensino e pesquisa, principalmente, através da análise detalhada dos cursos de pós-graduação ministrados por estas entidades entre 1956 e 1967 que formaram 1.316 profissionais. Estes cursos foram o principal meio de contribuição da CEPAL e do ISEB para a geo-história da educação em administração no Brasil. Ao final são investigados os mecanismos de geopolítica do conhecimento que contribuíram para a subalternização destas instituições na literatura de administração.

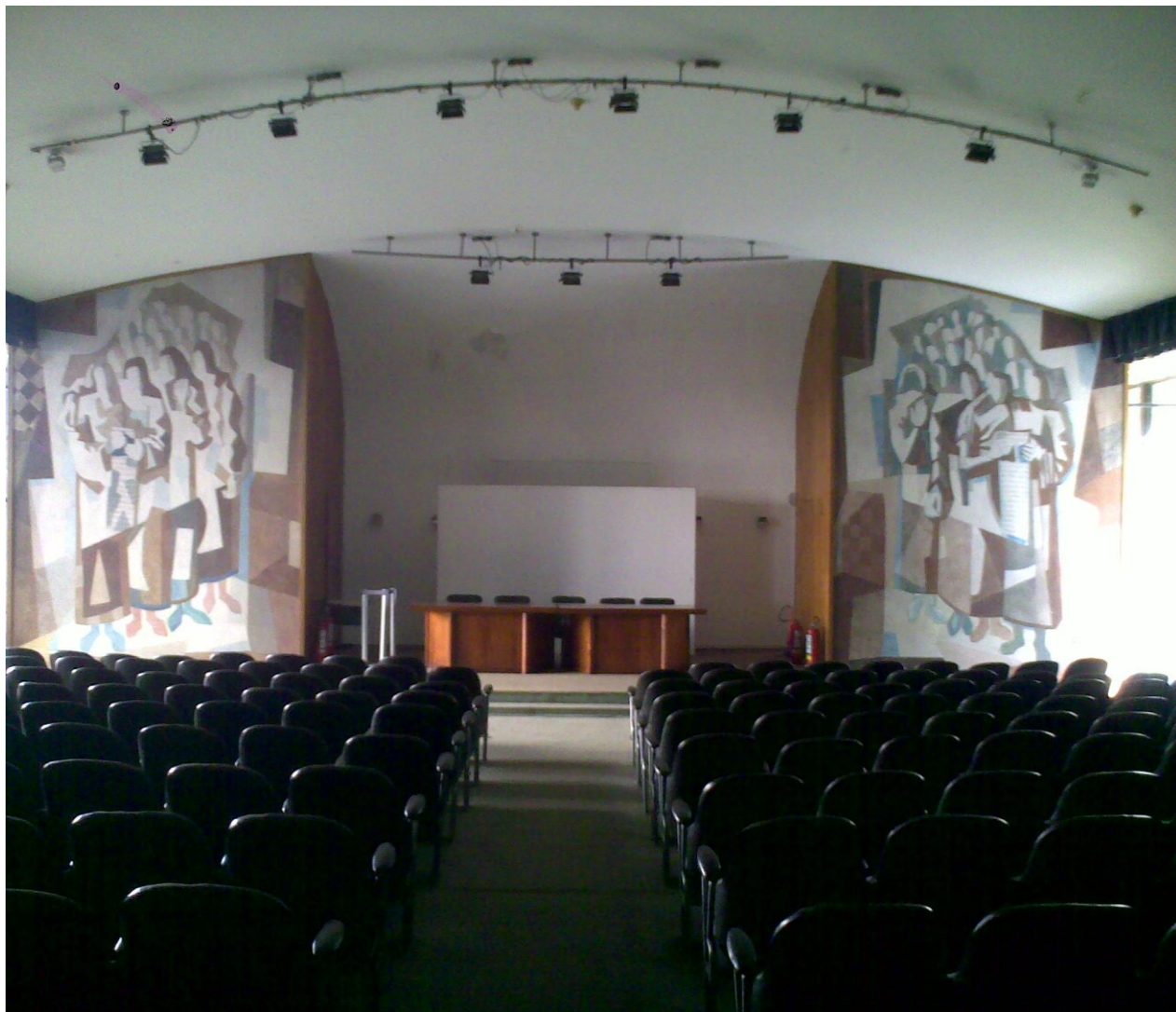
Foto 1 – Palácio Capanema – inaugurado pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema (1934-1945), ao final do governo de Getúlio Vargas (1930-1945). O Palácio representa hoje um “ícone urbano da modernidade brasileira” (ver Segre, 2013). Este prédio representava um ponto central da ‘esplanada dos ministérios’ da, então, capital federal do Rio de Janeiro, construída por Vargas na área do desmante do Morro do Castelo. Continua sendo hoje em dia um espaço público onde existem vários órgãos do governo ligados à cultura.



Foto 2 – Palácio Capanema à esquerda. O auditório onde ocorreram os cursos do IBESP e ISEB fica no andar sobre os pilotis. Ao fundo, o prédio do Ministério da Fazenda, onde ocorreu o curso organizado pela CEPAL. Este é o espaço de poucos metros que separou os cursos que se iniciaram com quatro meses de intervalo (maio e setembro de 1956, respectivamente). À direita, pequena parte do prédio do Ministério do Trabalho. Esta era a esplanada dos ministérios da, então, capital federal. A centralidade do Capanema e do Ministério da Fazenda na esplanada dos ministérios deixa claro que os cursos aí ministrados se destinavam, principalmente aos ‘técnicos e dirigentes’ graduados da administração pública.



FOTO 3 Auditório “Palácio Capanema” - antigo prédio MEC; local dos Cursos do IBESP (1954) e primeiros cursos extraordinários do ISEB (1955), e curso regular do ISEB de 1956 e 1957 (este último até agosto, quando foi inaugurada a sede da Rua das Palmeiras); “Eu lembro bem, tinha um Portinari de cada lado” (Braga, E9). O espaço hoje mantém a mesma grandiosidade de então: espaço que se sobrepõe ao tempo. Um dos órgãos públicos que funcionam hoje aí é a FUNARTE, que relançou o ‘Cadernos do Nosso Tempo’, gentilmente cedidos por Hélio Jaguaribe (ver CNT, 2002).



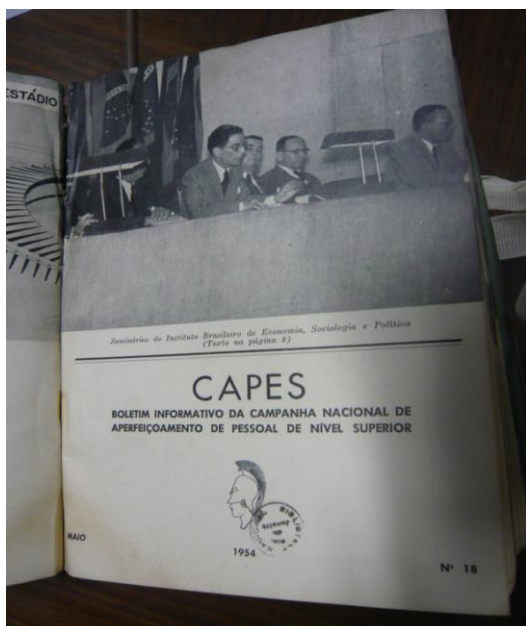


FOTO 4 Auditório “Palácio Capanema” - antigo prédio MEC. Inauguração do curso do IBESP, 18/5/1954 – Anísio Teixeira, diretor da CAPES, discursa; o segundo à esquerda dele é Hélio Jaguaribe, e o último é Guerreiro Ramos, que foi o diretor dos seminários (CAPES, n. 18, 1954, capa) (este é o púlpito que está no fundo da foto 3 na página anterior).



FOTO 5 Auditório “Palácio Capanema” - antigo prédio MEC Inauguração curso IBESP 18/5/1954. Flagrante da turma (CAPES, n. 18, 1954, p. 11); os cursos aconteceram até dezembro de 1954.

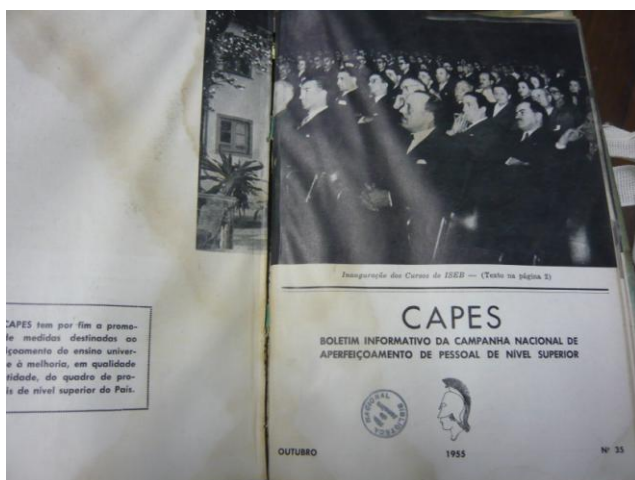


FOTO 6 Auditório “Palácio Capanema” - antigo prédio MEC - Inauguração do curso extraordinário do ISEB setembro 1955 (CAPES, n. 35, 1955, capa); as fotos deixam clara uma continuidade entre o IBESP e o ISEB e uma identidade entre os frequentadores dos cursos.

1 – Desenvolvementismo-americanização e o nódulo histórico-estrutural de espaço imperial-colonial IBESP/ISEB/CAPES/CEPAL/BNDE

A CEPAL, órgão regional das Nações Unidas, já prestou inestimáveis serviços a este continente. De início foi este o órgão que procurou formular uma interpretação viva dos fatos econômicos e humanos da América espanhola e portuguesa, e que **buscou reformular as doutrinas econômicas tradicionais em face de uma realidade nova, que circunstâncias históricas, geográficas e políticas marcaram de originalidade e dinamismo surpreendentes...**A importância do curso ora iniciado consiste em **atacar** um dos problemas mais graves e mais subestimados do Brasil, assim como de outros países que ainda não alcançaram o seu pleno desenvolvimento: é o da **escassez de pessoal habilitado em técnicas de programação e de planejamento....**Educação e treinamento são ao mesmo tempo o menos espetacular e o fundamental investimento de uma nação que deseja desenvolver-se. **O curso de programação e desenvolvimento econômico** ora inaugurado visa assim a atender a um imperativo básico do nosso instrumental de desenvolvimento. É esperança do meu governo que, **através deste curso e dos que lhe sucederão em anos seguintes, se formem um núcleo de economistas e administradores treinados na teoria e prática do crescimento econômico** (BRASIL, 1956a; grifo meu).

É com este discurso que JK inaugurou em 18/09/1956, no Ministério da Fazenda (ver foto 2), no Rio de Janeiro, o primeiro Curso de Treinamento em Problemas de Desenvolvimento Econômico - CTPDE. O presidente deixou claro o que esperava deste curso: “...**se formem um núcleo de economistas e administradores treinados na teoria e prática do crescimento econômico**” (BRASIL, 1956a; grifo meu). Estiveram também presentes na cerimônia Raúl Prebisch (Secretário Geral da CEPAL), Lucas Lopes (Presidente do BNDE) e o Ministro da Educação Clovis Salgado (BNDE, 1956). O pedido para a realização deste curso no Rio de Janeiro havia sido encaminhado pelo Ministério das Relações Exteriores, a pedido do BNDE, ao final da vigência do Grupo Misto CEPAL-BNDE (BNDE, 1956). Este curso, em nível de pós-graduação, teve o apoio da CAPES e do ISEB até 1960, e convênio operacional com o BNDE. O curso funcionou de 1956 a 1967 e formou um total de 1.111 profissionais. Estes, em sua grande maioria, eram administradores públicos que atuavam em diferentes órgãos das três esferas de governo, alguns professores universitários e, minoritariamente, profissionais liberais e empresários (SANTIAGO, 1990). Os administradores públicos estavam alocados, principalmente, em agências regionais de desenvolvimento, ou foram aí alocados após o curso (BDNE, 1965). Sua formação

universitária representava a média no Brasil de então: predominantemente, engenheiros, advogados e economistas, nesta ordem (ver CAPES, n. 30, 1955). A partir de 1960, o curso foi abrigado no Centro de Desenvolvimento Econômico CEPAL-BNDE - criado no mesmo ano pelas duas instituições, por solicitação do BNDE e patrocinado por este - para abrigar o curso e desempenhar outras funções de ensino e pesquisa (BNDE, 1965). O curso tinha os seguintes objetivos (SANTIAGO, 1990, p. 24):

- a) Familiarizar os treinandos com as características fundamentais do processo de desenvolvimento e com as modernas técnicas de sua análise e interpretação;
- b) Fornecer aos participantes os princípios de análise econômica necessários à obtenção de uma visão global dos problemas da economia brasileira, e das perspectivas de seu crescimento a longo prazo;
- c) Preparar os profissionais para colaborar na elaboração e análise de projetos de investimento e programas de desenvolvimento; e
- d) Oferecer aos treinandos os elementos básicos de julgamento e as técnicas necessárias à formulação e coordenação da política de desenvolvimento.

Os servidores públicos candidatos ao curso deveriam ser designados por seus respectivos órgãos, e deveriam ainda passar por um rigoroso processo de seleção do qual participava a CAPES. Tratava-se de um curso de 290 horas entre cursos básicos – ministrados por professores da CEPAL - conferências e cursos complementares, e seminários – ministrados por professores brasileiros. O curso tinha a duração de quatro meses e tinha aulas nas partes da manhã e da tarde exigindo, portanto, dedicação exclusiva (ver quadro 23 para estrutura completa do curso). O diretor deste primeiro curso foi o chileno Jorge Ahumada, diretor de cursos e treinamentos da CEPAL, e que, desde 1952, dirigia curso semelhante em Santiago, sede da entidade (CAPES, n. 45, 1956; TREVIÑO, 2007). Era exigida frequência mínima de 90% e os alunos deveriam fazer provas para conclusão das disciplinas. “Os exames eram muito rigorosos” (Aragão, E8). O diploma era em papel timbrado da ONU, e o de Aragão (E8) – da turma de 1959 - está assinado por Osvaldo Sunkel (CEPAL), Celso Furtado (SUDENE) e Lúcio Meira (BNDE) (vide anexo 1). Segundo Aragão (E8), um novo cargo na administração pública foi criado para designar os egressos deste curso, “Técnico em Desenvolvimento Econômico” (ver BNDE, 1965).

Não muito longe - no tempo e no espaço (ver foto 2) - da inauguração do primeiro CTPDE, acontece a abertura do primeiro curso regular do ISEB. Isto se deu apenas quatro meses antes, em maio de 1956, na sede do Ministério da Educação no Rio, no auditório do

Palácio Capanema - a uns 50 metros de distância do Ministério da Fazenda, onde ocorreria o CTPDE, na esplanada dos ministérios da, então, capital federal. O mesmo auditório já havia servido de local para o “Curso Extraordinário” do ISEB um ano antes, e das conferências do IBESP dois anos antes, ambos também apoiados pela CAPES (ver fotos 4, 5 e 6). “Lembro bem, é o auditório com dois painéis do Portinari, um de cada lado” (Braga, E9). O auditório permanece, até os dias de hoje, com a mesma imponência de então (ver foto 3). Espaço que se sobrepõe ao tempo.

Os “Cursos Regulares” do ISEB, também em nível de pós-graduação, formaram de 1956 a 1960 um total de 205 profissionais (ISEB, 1960). Para a conclusão do curso de um ano era necessária a defesa de tese acompanhada por um orientador. A tese de Braga (E9) foi orientada por Guerreiro Ramos, em 1957, e teve o título “Sobre o problema da capitalização no Brasil”. O perfil dos alunos, tanto na formação universitária quanto na posição profissional, não diferia muito dos alunos do CTPDE, com a exceção de que no ISEB havia uma grande incidência de militares de alta patente e um maior número de professores (ver ABREU, 1975). Ou seja, prevaleciam aqui também os administradores públicos indicados por suas entidades com formação superior em direito, engenharia e economia. Contudo, Braga (E9), como funcionário do BNDE à época, relatou que foi mais fácil ter autorização para fazer o curso da CEPAL do que o curso do ISEB, tendo ele também frequentado as conferências do IBESP. No curso do ISEB os professores eram todos brasileiros preocupados em interpretar e propor soluções a partir da premissa: “Os problemas do nosso tempo na perspectiva do Brasil. Os problemas do Brasil na perspectiva de nosso tempo” (IBESP, 1953; JAGUARIBE, 2005). “Nosso tempo” para retomar o controle da cronologia e, a partir de nosso espaço, ou seja a partir de um outro lócus de enunciação, girar a geografia do conhecimento e produzir, a partir deste lócus, um pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2011), que nos levasse a encontrar caminhos próprios para os problemas nacionais.

A “Exposição de Motivos n. 627” do Ministro do MEC Candido Mota, justificando a criação do ISEB, deixa claro quais eram os objetivos da instituição, em geral, e do curso regular, em particular: “...operando como um órgão de estudos, de ensino e de divulgação, **de caráter pós-universitário...para a formação de quadros...para seu próprio uso [do governo], dos estudos que se visa empreender e dos quadros de técnicos e dirigentes que se**

formação e aperfeiçoarão nos cursos promovidos pelo centro” (grifo meu) (BRASIL, 1955a) (ver anexo 2).

Desta forma, esta tese sustenta que os cursos da CEPAL e do ISEB, que formaram conjuntamente 1.316 profissionais, foram os primeiros em nível de pós-graduação no Brasil a formar administradores públicos - em sua grande maioria - e também privados. Estes cursos representam uma das principais contribuições da CEPAL e do ISEB para a geo-história da educação em administração no Brasil, e que forjaram uma lógica que desafiava os preceitos do *scientific management* recebidos via americanização. Poder-se-iam, ainda, somar a este número um total de 60 alunos, que seria o número médio dos que frequentaram os seminários do IBESP (total de 700 inscritos para 12 seminários; CNT⁶, n. 2, 1955). Portanto, tanto estes cursos quanto as respectivas instituições devem ter sua atuação como instituição de ensino e pesquisa devidamente reconhecida na história da educação em administração no Brasil, pois se encontram inseridos no mesmo processo desencadeado pelo desenvolvimentismo que levou à criação das primeiras escolas de ensino de administração na década de 1950 – EBAP, EAESP e FACE.

Contudo, para compreendermos melhor como se formou este ‘nódulo histórico-estrutural’ (MIGNOLO, 2011) que reuniu IBESP-ISEB-CAPES-CEPAL-BNDE é necessário que recuemos no tempo. Estas instituições que são, aparentemente, díspares se aproximaram através do fio condutor do desenvolvimentismo. É através deste conceito que se pode descolonizar e compreender a atuação da CEPAL e do ISEB na geo-história da educação em administração no Brasil. O conceito de americanização, a partir do lado interno da borda, também ajuda a compreender em que condições esta articulação foi possível, quais foram os momentos em que possibilitou, ou em que restringiu a formação deste nódulo.

⁶ Eu optei por fazer referência aos Cadernos do Nosso Tempo pelos respectivos números.

Foto 7 – Rua do Ouvidor, 50/11º andar, Edifício Mercantil. Endereço do IBESP e escritório de advocacia de Jaguaribe – centro do Rio, muito próximo ao Palácio Capanema, sede do MEC. Neste endereço hoje funciona um curso de inglês.



Em seguida eu passo a investigar como se constituíram as duas instituições – CEPAL e ISEB – e como elas viriam a se articular entre si e com a CAPES e o BNDE. Ao longo da investigação, são também discutidas as principais ideias e teorizações elaboradas por estas instituições que embasaram os conteúdos ministrados nos cursos objetos desta tese - “Curso Regular” do ISEB e o CTPDE da CEPAL-BNDE - e que viriam a influenciar o pensamento de administração no Brasil (ALCADIPANI; BERTERO, 2012).

Voltemos, pois, ao ano de 1949, ano marcado pelo lançamento do Programa Ponto IV, pelo “Manifesto de Havana” e pelo grupo da “5ª Página” do Jornal do Commercio do Rio de Janeiro: o Ponto IV do discurso de posse do presidente dos EUA, Harry Truman, que financiou a americanização via um programa de apoio para a criação de instituições de ensino pelas duas décadas seguintes em várias partes do globo (ver TRUMAN, 1949); o “Manifesto de Havana”, proferido por Raúl Prebisch na 2ª Conferência da CEPAL, em Cuba, que marcou

o lançamento das ideias-força desta entidade, e que se refletiram no pensamento social na América Latina, e que influenciaram as políticas desenvolvimentistas dos governos da região (BIELSCHOWSKY, 1988); a “5ª Página” que marcou o embrião do pensamento desenvolvimentista que se consolidaria no IBESP e no ISEB na década seguinte (JAGUARIBE, 1979).

Começamos, pois, pelo lócus de enunciação deste redator, o Rio de Janeiro, e vejamos a “5ª Página” do Jornal do Commercio (1949). Segundo Hélio Jaguaribe (1979), é lá que se publicaram, a partir de 24/07/1949, as reflexões que levariam à formação do “Grupo de Itatiaia”, depois à formação do IBESP e, finalmente, à criação do ISEB. Jaguaribe é reconhecido pelos demais membros como o principal líder deste movimento (SODRÉ, 1978; SCHWARTZMAN, 1981; HOLLANDA, 2012). A “5ª Página” era um suplemento especial de domingo deste jornal (edições consultadas na Biblioteca Nacional, não disponíveis na Hemeroteca Digital).

A partir da edição de 07/08/1949 Jaguaribe assina um texto que saiu em três partes em domingos consecutivos intitulado: “A Missão da América Latina”. O autor inicia esta discussão analisando as cinco nações da Europa que se destacam pela cultura, mas aponta a decadência de cada uma delas: Anglo-Saxônica/Inglaterra, França, Alemanha, Itália e Ibéria. O autor alerta para o fato de que (JORNAL DO COMMERCIO, 1949, p.5) (grafia original; grifo meu):

O poder latino-americano é ibérico. **Nossa americanização é traição às nossas possibilidades profundas, é falsificação dessas possibilidades...Daí a gravidade que representa para a América Latina a crescente influência americana.** Uma influência que já começa a sair da linguagem de formas superficiais para penetrar na estrutura mental da nossa elite. Exemplo desse fenômeno é o favor crescente a que vem conquistando, nos meios científicos, o raciocínio estatístico por amostragem, sobre o raciocínio indutivo elaboração de hipóteses na base de experimentação e sobre o raciocínio dedutivo (determinação de consequências por derivação de um principal).

Jaguaribe concluiu que a missão da América Latina seria criar uma nova perspectiva para a civilização ocidental e que, para tanto, “é necessário defender sua ocidentalidade e sua iberidade...e suprimir do processo econômico os resíduos de servitude e escravidão que ainda comporta, formando a economia independente da vontade do poder”. O autor critica as elites nacionais por ser vazia de sua própria cultura ou por não saber exprimi-la (JORNAL DO

COMMERCIO, 1949, p. 5). Estas ideias apresentadas por Jaguaribe são relevantes para entendermos quem foram os alvos dos cursos e das publicações que foram feitas pelo IBESP e depois pelo ISEB: **“quadros técnicos recrutados na classe média e que realizam atividades gerenciais e de aconselhamento no nível de direção dos negócios particulares e governamental”** (CNT, n. 2, 1954, p. 51). São também importantes para entendermos o papel que se atribuíam estes intelectuais no processo de ilustração da burguesia.

Em outras palavras - e nos conceitos da MCD que seriam propostos posteriormente - Jaguaribe aceita a origem europeia de nossa modernidade/colonialidade, mais especificamente nossa origem ibérica, mas rejeita a americanização como uma forma de nos libertarmos de nossa “servitude e escravidão”. Propõe este autor que seja através da defesa de “nossa ocidentalidade e nossa iberidade” que a América Latina tenha como missão “criar uma nova perspectiva para a civilização ocidental” (JORNAL DO COMMERCIO, 1949, p. 5). Portanto, é a partir deste lócus de diferença colonial – em que nossa colonialidade formada pela modernidade europeia é assumida, e que se encontra “traída pela americanização” - que devemos promover uma nova conscientização de nossa sociedade através de um pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2011; FARIA, 2013) e, a partir daí, “criar uma nova perspectiva para a civilização ocidental” (JORNAL DO COMMERCIO, 1949, p.5). Para Jaguaribe, e o grupo que liderou no IBESP e no ISEB, o papel da *intelligentzia* é fundamental para atingir estes objetivos e “superar as contradições fundamentais do regime vigente”.

Estas afirmações de Jaguaribe (JORNAL DO COMMERCIO, 1949) materializaram-se na apresentação do primeiro número de “Cadernos do Nosso Tempo” (CNT), que teve cinco números publicados pelo IBESP, entre 1953 e 1956 (CNT, 1953, p. 1-2; grifo meu):

Em países como o Brasil, em que persiste a **alienação colonialista**, à crise peculiar a nossa época se acrescem as consequências daquela alienação. Os problemas do nosso tempo, inclusive os que afetam diretamente o Brasil, são considerados segundo as perspectivas dos **interesses alienígenas**. **Recebemos do estrangeiro, juntamente com os problemas, sua interpretação pré-fabricada**...CNT representam um esforço para compreender o nosso tempo na perspectiva do Brasil e para compreender o Brasil na perspectiva do nosso tempo...Esse nosso propósito de compreensão concreta da realidade representa, ademais, um esforço para fundamentar uma ação autêntica, apoiada na justa interpretação das possibilidades e das necessidades do homem brasileiro, **nas nossas condições de lugar e tempo**.

Portanto, a partir de uma abordagem descolonial, o que os autores propõem (o editorial não está assinado), é girar a geografia do raciocínio para, a partir de nosso lócus de enunciação, ou seja, das “**nossas condições de lugar e tempo**” buscarmos superar a “alienação colonialista”.

Deixemos, por enquanto, esta estória para voltarmos ao ano 1949 e ao “Manifesto de Havana”. Foi na 2ª conferência anual da CEPAL em Cuba, em 1949, que Raúl Prebisch - que então atuava como consultor e que se tornaria secretário geral no ano seguinte - apresentou o relatório que depois ficou conhecido como o “Manifesto de Havana”. Este manifesto apresentou os conceitos de centro-periferia na economia global e levantou uma proposta de desenvolvimento apoiado pelo estado que se opunha à teoria liberal. Os especialistas tanto dos países desenvolvidos quanto dos países em desenvolvimento concordaram que “um novo debate havia sido lançado” (DOSMAN, 2011, p. 285). Estavam aqui lançadas as bases teóricas para analisar o processo de desenvolvimentismo que já vinha acontecendo na América Latina desde a década de 1930 (BIELSCHOWSKY, 1988), e que se opunham ao modelo de desenvolvimento insuflado a partir dos EUA (POLLOCK, 1978). Estas ideias e as teorizações correspondentes foram vistas por instituições liberais dos EUA como uma ameaça à disseminação para a América Latina das teorias, conhecimentos e instituições estadunidenses (FURTADO, 1998). O manifesto desafiava o “**falso senso de universalismo existente na teoria usada nos países desenvolvidos**” (PREBISCH, 1949a, p.17). Furtado compreendeu a força destas propostas teóricas e as traduziu para o português conseguindo publicá-las no mesmo ano na Revista Brasileira de Economia (PREBISCH, 1949b), da FGV, Fundação Getúlio Vargas, antes mesmo de se tornarem um documento oficial da ONU (FURTADO, 1998). Esta publicação (PREBISCH, 1949b) demarca a chegada das teorizações da CEPAL ao Brasil e o início de sua discussão nos meios acadêmicos, políticos e empresariais que se prolongaria pela década seguinte.

As ideias formuladas pela CEPAL foram, em grande parte, bem recebidas pelos estados desenvolvimentistas que governavam a região e pela burguesia industrial local que ansiava pelo apoio do estado (BIANCHI, 2002). Na verdade, Prebisch foi hábil ao apresentar um manifesto que “consolidava uma série de visões e políticas que já faziam parte do meio intelectual dominante na América Latina”, e que discutiam alternativas para o desenvolvimento, propiciando assim embasamento teórico para as práticas que emergiam na região (VERNENGO, 2006, p. 556). Esta tese considera que o ‘ciclo ideológico do

desenvolvimentismo’ já acontecia desde 1930, ou seja, muito antes da criação da CEPAL (BIELSCHOWSKY, 1988; FONSECA, 2013).

As ideias-força da CEPAL (BIELSCHOWSKY, 1998) desafiavam a teoria ortodoxa da modernização de três maneiras básicas: 1) propunha uma teorização específica para a condição de subdesenvolvimento e rejeitava que este fosse um mero estágio no caminho para o desenvolvimento; 2) rejeitava a teoria das vantagens comparativas do comércio internacional (BIELSCHOWSKY, 1998); 3) ao introduzir o conceito de centro-periferia, rejeitava também a condição de que o país fosse a unidade de análise, e tinha o sistema global e suas várias formas de interação como premissa básica de análise (VALENZUELA; VALENZUELA, 1978). Este corpo de conhecimento gerado inicialmente pela CEPAL tornou-se conhecido no conjunto por “estruturalismo”, também pelo fato de destacar que a inflação crônica da região era devida a fatores estruturais, antes que monetários, em mais um confronto com a teoria ortodoxa (BIELSCHOWSKY, 1988).

Contudo, se na América Latina as ideias da CEPAL tiveram imediata acolhida, estas formulações “provocaram desconforto – e em alguns momentos chegaram mesmo a enervar – a vários indivíduos e organizações importantes dos EUA que se ocupavam de questões da América Latina” (POLLOCK, 1978, p. 61). Consequentemente, os ataques às ideias da CEPAL vieram de importantes segmentos da comunidade americana, tanto da área acadêmica, como da governamental, como dos negócios (POLLOCK, 1978). Um exemplo da imediata reação à propagação das novas ideias lançadas pela CEPAL, patrocinada pelos EUA, foi uma série de palestras financiadas pelo programa Ponto IV. Isto aconteceu ainda no início dos anos 1950, no Rio de Janeiro, na época, tida por muitos como a capital intelectual da América Latina. Foram enviados ao Brasil economistas ortodoxos como Jacob Viner para ministrar palestras no recém criado IBRE – Instituto Brasileiro de Economia, da FGV, Fundação Getúlio Vargas – e na Universidade do Brasil (FURTADO, 1998). O IBRE era comandado pelo economista Eugênio Gudin, defensor dos preceitos da economia liberal, em linha com o que era propagado a partir dos EUA (BIELSCHOWSKY, 1988). Já na Universidade do Brasil, o diretor da faculdade de economia era Themistócles Cavalcanti, que atuou na EBAP (MACHADO, 1966), e que se aproximou das ideias da CEPAL ao ser professor no IBESP e ISEB (CNT, n. 3, 1954; ISEB, 1960). Para Furtado, a reação patrocinada pelo Ponto IV foi feita com o objetivo de “restaurar a boa doutrina...para limpar o ambiente intelectual dos miasmas cepalinos” (FURTADO, 1998, p.19).

A reação da americanização caracterizou-se também pelo fato de os EUA tentarem extinguir a CEPAL, em 1951, ao final de seu mandato provisório de três anos, ao propor numa reunião da ONU a sua fusão com a Organização dos Estados Americanos (OEA). Esta reação se deveu ao fato de que, do ponto de vista do governo dos EUA, “a CEPAL era vista como uma instituição que atropelava a OEA, de docilidade comprovada, localizada em Washington, com um pessoal latino-americano que logo se deslumbrava com as maravilhas do padrão de vida *yankee*” (FURTADO, 1985, p. 107). A CEPAL foi salva pela intervenção do presidente brasileiro Getúlio Vargas, que autorizou o representante brasileiro nesta reunião da ONU, Cleantho de Paiva Leite, que, apoiado pelos demais países latino-americanos, conseguiu aprovar a transformação da CEPAL em órgão permanente (FURTADO, 1974).

Neste ponto faz-se necessário o retorno ao momento de criação da CEPAL pela ONU em 1948 para esclarecermos a rivalidade que se construiria entre EUA e OEA, a partir do lado interno da borda, e CEPAL do lado externo. Esta rivalidade levou um autor a classificar **a relação dos EUA com a CEPAL durante sua primeira década de existência como “uma década de relacionamento conflituoso”** (POLLOCK, 1978, p. 65).

O Conselho Econômico e Social da ONU já havia determinado a criação de duas comissões regionais para atender à reconstrução do pós-guerra e o desenvolvimento na Europa e na Ásia e Pacífico (GREGG, 1966). Os países latino-americanos passaram a exigir um órgão para a região ao qual os EUA se opuseram devido à “preocupação de que a CEPAL pudesse provocar uma sobreposição com a OEA” (POLLOCK, 1978, p. 58). A posição dos EUA tornou-se isolada e foi vencida e, assim, os latino-americanos conseguiram criar a CEPAL – na qual entendiam ter um maior controle - de forma independente da OEA, que era “amplamente percebida como uma instituição dominada pelos EUA” (GREGG, 1966, p. 219). Para que a vitória dos países latino-americanos fosse possível, eles tiveram que concordar, entretanto, com a proposta estadunidense para que a CEPAL fosse criada por um período provisório de três anos. Este início conflituoso de relação entre EUA e CEPAL deixou claro que (POLLOCK, 1978, p. 59; grifo no original; negrito meu):

Em todo caso, **os EUA se colocaram desde o início numa posição de ser um grande oponente, se não o maior oponente, da CEPAL.** Entendendo que seu papel dominante na OEA pudesse ser desafiado por esta nova comissão econômica regional da ONU, os EUA viram o seu próprio nascimento com cautela e prudência. Os latino-americanos não se preocuparam com isto e, conseqüentemente, antes mesmo da criação da CEPAL, as linhas já estavam traçadas do que logo se transformaria

crescentemente numa relação de confronto.

Enquanto se iniciava esta década de “relação conflituosa” entre EUA e OEA (POLLOCK, 1978, p. 65), o presidente Vargas (1951-1954), que havia liderado a transformação da CEPAL em órgão permanente, apesar da oposição estadunidense, foi também quem promoveu a vinda da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos (CMBEU). Isto se deu ainda em seu primeiro ano governo, quando Truman ainda era o presidente dos EUA. Já no seu discurso no Congresso na abertura do ano legislativo de 1951 (BRASIL, 1951), Vargas destacou o papel da ONU e, em particular, a ajuda da CEPAL ao Brasil. Vargas deu, contudo, maior destaque ao acordo com os EUA, através do Programa Ponto IV (TRUMAN, 1949), para a vinda da CMBEU, que definiria os projetos a serem financiados pelos EUA, principalmente, nas áreas de energia e transporte. Para Vargas, esta política americana demarcaria “uma nova concepção de cooperação visando ao desenvolvimento econômico...que determina algumas reorientações fundamentais...do aparelho administrativo”. E diante do “desaparelhamento da organização administrativa”, que seria um impedimento para que o Estado assumisse, face à “nova tendência universal”, maiores responsabilidades, Vargas informou que “a pesquisa e a utilização dos meios que promovam a maior integração funcional das atividades administrativas no processo de desenvolvimento econômico do País constituirão uma das preocupações fundamentais do meu Governo” (BRASIL, 1951, p. 57). Estava assim promulgada a entrada do Estado na batalha da reorganização administrativa visando o desenvolvimento e, para isso, Vargas contava com o apoio dos EUA através da CMBEU e, talvez ainda de longe, com a inspiração da CEPAL. Mesmo para um político experiente como Vargas esta seria uma conciliação difícil de operar.

A CMBEU chegou ao Brasil no momento em que Vargas procurava viabilizar financeiramente seu projeto desenvolvimentista apresentado em sua “Mensagem ao Congresso” (BRASIL, 1951). Entretanto, a mudança de postura do governo Eisenhower provocou uma inflexão, o que levou alguns autores a considerar que houve “um fim das relações especiais” entre Brasil e Estados Unidos que vigorava desde a 2ª GM (HILTON, 1981). Com a ascensão de Eisenhower ao poder, o governo dos EUA retirou o apoio à CMBEU que se encerrou em fins de 1953 tendo financiado somente uma pequena parte dos projetos aprovados (47% do acordado; BNDE, 1963), mas tendo o Banco Mundial financiado projetos de expansão no Brasil das filiais estadunidenses do setor elétrico, LIGHT e

AMFORP (BASTOS, 2006). Todavia, o governo brasileiro havia criado o BNDE e estruturado as fontes de recursos nacionais necessárias aos projetos (HILTON, 1981). Se, por um lado, os programas estatais ficaram sem os recursos das agências multilaterais, por outro lado o governo Vargas se viu obrigado a mobilizar recursos nacionais que propiciaram autonomia à sua política desenvolvimentista (BASTOS, 2006).

Podemos afirmar que a CMBEU representou, neste momento, o ponto máximo de aproximação entre desenvolvimentismo e americanização, mas também o seu ponto de inflexão. A CMBEU também financiou bolsas de estudos para professores brasileiros nos EUA. É necessário esclarecer que foi o Brasil quem solicitou a vinda das três missões americanas: Cooke (1942), Abbink (1948) e CMBEU (MARTINS, 1976). Ou seja, não houve uma imposição unilateral via americanização. A CMBEU foi criada dentro do Programa Ponto IV e, diferentemente das missões americanas anteriores, traria a viabilização de investimentos para projetos de desenvolvimento (BASTOS, 2006). Eu organizei mais informações relevantes sobre a CMBEU e a atuação dos ‘Boêmios Cívicos’ da Assessoria Econômica de Vargas (1951-1954) no anexo 3. O estudo desta assessoria e organizações criadas por ela, que foram “fundamentais para a consolidação de um estado moderno no Brasil.” (LIMA, 2013, p. 175), são imprescindíveis para construirmos uma outra historiografia da administração no Brasil. De fato, podemos afirmar que “sem a reflexão teórica e prática de pensadores como Simonsen, Furtado e a Assessoria Econômica, não teríamos consolidado as grandes empresas de base pública deste país” (LIMA, 2013, p. 175).

O fim da CMBEU demarcou uma clara retração do processo de americanização que deixou o terreno aberto para uma expansão do desenvolvimentismo que se aprofundaria com Vargas e seguiria com JK. Nos EUA, o presidente Eisenhower foi reeleito e renovou seu mandato em 1956, mantendo assim sua política de ajuda exterior somente via iniciativa privada (HILTON, 1981). Este movimento de relativa liberdade que o desenvolvimentismo experimentou ao longo da década de 1950, em toda a América Latina, só sofreria uma nova inflexão quando as tropas de Fidel Castro tomaram o poder em Cuba em 1º de janeiro de 1959. É neste interregno de retração da americanização, durante a década de 1950, que as ideias da CEPAL se propagaram pela América Latina e propiciaram no Brasil, em particular, uma maior penetração na área de administração e que, por exemplo, tiveram influência na formação das primeiras levas de administradores (BERTERO, 2006). É também neste intervalo que a EBAP, a primeira escola de administração pública da América Latina (ver

MACHADO, 1966; FISCHER, 1984), dá seus primeiros passos, a partir de 1952, com apoio da ONU, e que montou um currículo fortemente baseado nas ciências sociais nos dois primeiros anos do curso (ver BONEMY; MOTTA, 2002), e que procurava ‘latinizar’ “o virtuosismo administrativo americano” que seria inaplicável em nosso país (SILVA, 1959, p. 29). Este intervalo que caracterizou o retrocesso da americanização está assinalado na figura 1 (p. 108).

As escolas de ensino de administração, tanto de administração pública quanto privada, começaram a ser criadas no início da década de 1950 para formar “técnicos e dirigentes” para atender ao novo fluxo de desenvolvimento do país (ver FISCHER, 1984). Como Vargas já mencionara em sua “Mensagem ao Congresso”, na abertura do ano legislativo de 1951, seria um dos focos de seu governo “a pesquisa e a utilização dos meios que promovam a maior integração funcional das atividades administrativas no processo de desenvolvimento econômico do País” (BRASIL, 1951, p. 57). No segundo governo Vargas (1951-1954) são criadas novas empresas estatais que necessitavam de um novo perfil de técnicos. É a partir do conceito de desenvolvimentismo esta tese afirma que é no bojo deste processo de busca de formação de técnicos para enfrentar a “batalha do desenvolvimento” (BRASIL, 1957), que se inserem a criação da EBAP, da EAESP e da FACE, e no qual também estão inseridas a criação do ISEB e a instalação do CTPDE no Rio por solicitação do governo brasileiro. Destarte, CEPAL e ISEB estão inseridos na geo-história da educação em administração no Brasil, seja através da introdução de uma “lógica de industrialização com apoio do Estado e tendo como adversários os americanos, os europeus” (ALCADIPANI; BERTERO, 2014, p. 160), seja através da formação de “quadros de técnicos e dirigentes” (BRASIL, 1955a).

Parte fundamental da construção desta lógica contrária aos estadunidenses e europeus, a base do conhecimento defendido por CEPAL e por Furtado (1961) estava na proposição de que desenvolvimento e subdesenvolvimento são processos simultâneos, i.e., “são as duas faces da evolução histórica do sistema capitalista” (SUNKEL, 1972, p.520). Esta formulação tornou-se um dos pilares sobre os quais a teorização da simultaneidade de modernidade e colonialidade foi construída (ESCOBAR, 2007; MIGNOLO, 2011). Este conceito teórico, formulado originalmente pela CEPAL, ia de encontro à teoria liberal que versava que o subdesenvolvimento era apenas uma fase que seria superada no caminho para o desenvolvimento (ver ROSTOW, 1960). De acordo a teoria da modernização das ‘etapas do

desenvolvimento’, países subdesenvolvidos deveriam seguir os métodos ortodoxos de desenvolvimento e comprometer-se com o “bom conhecimento” (ROSTOW, 1960). Rostow teve importantes posições no Departamento de Estado dos EUA, tanto no governo de Kennedy (1961-1963) quanto no governo de Lyndon Johnson (1963-1969). Estes governos optaram pela teoria do desenvolvimento de Rostow para estruturar sua política para a América Latina e, a partir de sua posição no governo, Rostow “exerceu um papel proeminente na execução” desta política em geral e, em particular, na Aliança para o Progresso (ISH-SHALOM, 2006, p. 295). Este modelo estadunidense foi massivamente exportado para a América Latina, levando, portanto, a uma imposição sobre o conhecimento produzido na região e, por conseguinte, demarcando o (des)encontro entre o desenvolvimentismo proposto pela CEPAL, e o modelo de desenvolvimento liberal preconizado pela americanização. Desenvolvimentismo este da CEPAL que desafiava o apriorismo dos pressupostos da gerência científica insuflada a partir dos EUA (COELHO, 2006) - o lado interno da borda - que, por sua vez preconizava a teoria da modernização/desenvolvimento de Rostow (ISH-SHALOM, 2006).

As propostas da CEPAL atacavam também a consolidada teoria ortodoxa das vantagens comparativas no comércio internacional, ao demonstrar que havia uma tendência de longo prazo à deterioração dos termos de troca (PREBISCH, 1949a-b). Esta proposição ressaltava a assimetria no comércio internacional entre produtos industrializados, na maior parte produzidos no centro e exportados para a periferia, e os produtos agrícolas e minerais, em sua grande maioria extraídos da periferia e exportados para o centro (PREBISCH, 1949a-b). Por esta razão, a CEPAL sugeria o desenvolvimento da região pela industrialização por substituição de importações – ISI – e que esta deveria ser conduzida pela liderança do estado. Na condição de desequilíbrio estrutural da região, a CEPAL preconizava que o planejamento pelo estado era fundamental para buscar o desenvolvimento *hacia adentro* (PREBISCH, 1949a), ou seja, o desenvolvimento para dentro do país através da industrialização e sob a liderança do estado, e não através do incremento das exportações como sugeria a teoria das vantagens comparativas, que implicava também em abrir o país para as empresas e produtos industriais produzidos, principalmente, no norte (BIELSCHOWSKY, 1998).

O papel central do estado no processo de desenvolvimentismo como proposto pela CEPAL, e sua “insistência na necessidade do planejamento, incomodaram muitos líderes de negócios americanos, que o achavam tecnicamente muito complexo e ideologicamente muito

perigoso” (POLLOCK, 1978, p. 65). O mundo vivia naquele início de década de 1950 momentos tensos da Guerra Fria, marcadamente pelo início da Guerra da Coreia, que levavam a que os que “defendiam o planejamento fossem frequentemente considerados como propondo algo que era antitético ao ‘*American way of life*’ e, certamente para o modelo de negócios americanos” (POLLOCK, 1978, p. 65).

São estas formulações da CEPAL, feitas a partir do lócus de enunciação da América Latina, que levaram o governo dos EUA a “verem a CEPAL *de jure* com cautela e *de facto* com alarme” (POLLOCK, 1978, p. 67; grifo no original). São estas teorizações que embasaram o desenvolvimentismo dos governos brasileiros, principalmente, durante a década de 1950, e que fomentaram a formação de administradores públicos (FISCHER, 1984), bem como foram expressas nos conteúdos do CTPDE e do Curso Regular do ISEB que formaram técnicos e dirigentes que atuaram nas áreas pública e privada.

Estas formulações da CEPAL aportam *de facto* no Brasil em 1953 através da formação - a pedido do governo brasileiro presidido por Vargas - do Grupo Misto CEPAL-BNDE, presidido por Furtado, como diretor de desenvolvimento da CEPAL. Este grupo tinha por missão produzir um projeto de “programação” para toda a economia brasileira para os anos seguintes (BNDE, 1953). Este grupo marca o (des)encontro do desenvolvimentismo com a americanização dado que ele foi o sucessor da CMBEU, que funcionou de 1951 a 1953, e que deveria formular os projetos a serem financiados pelo governo dos EUA (esta foi a terceira missão dos EUA enviada desde a 2ª GM, a pedido dos brasileiros; MARTINS, 1976).

É neste mesmo ano de 1953, em que se iniciou o Grupo Misto CEPAL-BNDE, que é criado o **IBESP, uma instituição privada que funcionava no centro do Rio no escritório de advocacia de Jaguaribe** (SODRÉ, 1978; ver foto 7), que foi designado seu Secretário Geral. A criação deste instituto segue-se ao “Grupo de Itatiaia” que vinha se reunindo desde 1952 nas dependências do Parque Nacional de Itatiaia e que era formado por jovens intelectuais do Rio e de São Paulo. As discussões se pautavam pela compreensão dos problemas de ordem sociocultural geral daquele tempo e, em particular, de um entendimento da realidade brasileira no nível econômico, social, político e cultural (JAGUARIBE, 1979). Segundo Jaguaribe (1979, p. 95), “do Rio iam Candido Mendes, Guerreiro Ramos, Oscar Lorenzo Fernandez, Israel Klabin, Ignacio Rangel, José Ribeiro Lira, Cleantho Paiva Leite, Cid Carvalho, Fabio Breves, Ottolmy Strauch, Heitor Lima Rocha, além de eu próprio. De São Paulo iam Roland Corbisier, Vicente Ferreira da Silva, Angelo Arruda, Almeida Salles,

Paulo Edmur de Souza Queiroz, José Luiz de Almeida Nogueira Porto”.

A partir de recursos de seus próprios membros, o IBESP publicou cinco volumes do Cadernos do Nosso Tempo (CNT) de 1953 a 1956 que perfazem um total de 1.124 páginas. Ou seja, não se tratam de panfletos, e sim de grossos volumes com reflexões teóricas e práticas que buscavam interpretar, e propor soluções, para os problemas brasileiros a partir da perspectiva de tempo e espaço locais. O conteúdo dos CNT representou o primeiro esforço de teorização deste grupo de intelectuais - muitos dos quais se tornariam professores do ISEB - e que foram os primeiros esboços da ‘visão de Brasil’ que permearia o “Curso Regular” do ISEB para a formação de “quadro de técnicos e dirigentes” (BRASIL, 1955a), e que também atuariam no CTPDE (CAPES, vários). Em outras palavras, a partir de um outro lócus de enunciação (MIGNOLO, 2011), estes volumes traziam as primeiras “visões de Brasil” (ALCADIPANI; BERTERO, 2014), e o debate de temas nacionais que seriam introduzidos no ensino de administração pública (COELHO, 2006), que afetaram o pensamento de administração no Brasil (ALCADIPANI; BERTERO, 2012) e que, portanto, contribuíram para a geo-história da administração.

Vejamos então que conteúdo era este e quais os principais autores que o propunham. Em seu primeiro número, o CNT traz “Uma breve introdução ao IBESP” (CNT, n. 1, 1953, p. 118):

- iniciativa de um grupo de estudiosos das ciências sociais e dos problemas brasileiros;
- programa de trabalho consistente no esclarecimento de problemas relacionados com a interpretação sociológica, econômica, política e cultural de nossa época, com a análise, em particular, das ideias e dos fenômenos políticos contemporâneos e com o estudo histórico e sistemático do Brasil, encarado, igualmente do ponto de vista econômico, sociológico, político e cultural.

Os intelectuais que compunham o IBESP, nas páginas do CNT, procuravam discutir o estado da arte da política no país, discutiam o comportamento dos diferentes segmentos da sociedade, e tinham por objetivo influenciar o movimento destes segmentos (HOLLANDA, 2012). Os autores do IBESP tinham como preocupação central os diferentes meios para a nação atingir o desenvolvimento, entendido como transformação qualitativa da sociedade, seja pela maior participação política das massas, seja pelo crescimento econômico (BARIANI, 2005). “A importância do IBESP e dos Cadernos é que eles contêm, no nascedouro, toda a **ideologia do nacionalismo**, que ganharia força cada vez maior nos anos

subsequentes, e serviriam de ponto de partida para a constituição do ISEB” (SCHWARTZMAN, 1981, p. 3). A grande novidade na história do pensamento político brasileiro é que, pela primeira vez, um grupo de intelectuais toma em suas próprias mãos a responsabilidade de produção de um projeto político nacional independente dos partidos políticos (SCHWARTZMAN, 1981).

Aqui eu necessito fazer uma pausa para discutir quem eram estes intelectuais e que nacionalismo era este? Seriam estes intelectuais da elite branca que, associados ao estado, buscavam uma aliança com as multinacionais dos EUA e que formariam o que mais tarde seria conhecido por ‘Tríplice Aliança’? (ver EVANS, 1979) Não, não são estes intelectuais, mas também não são representantes de todas as classes sociais, mas se percebem com a capacidade, e se designam o destino, de sensibilizar as massas e também as classes dirigentes (ver CNT, n.1). Estes são, em sua maioria, representantes da classe média da periferia brasileira: alguns vieram com Vargas do Rio Grande do Sul - como Ari Torres que era seu amigo particular (ver DINIZ, 1978) – e um grande número veio do nordeste, como o próprio Furtado, filho de uma família rica da Paraíba (ver FURTADO, 1985), e como todos os ‘Boêmios Cívicos’: o advogado Rômulo de Almeida, por exemplo, era baiano e foi ele quem trouxe Guerreiro Ramos da Bahia para trabalhar no Rio na assessoria da presidência (ver AZEVEDO, 2006); “Jesus Soares Pereira, autodidata e cearense de Açaré; Cleantho Paiva Leite, advogado paraibano de João Pessoa; e Ignácio Rangel, advogado maranhense de Mirador” (LIMA, 2013, p. 176). Todos eles ascenderam socialmente através de sua atuação como servidores públicos.

E quanto ao nacionalismo? Primeiro eu devo esclarecer que **‘nacionalismo’** não aparece na revisão de literatura como um conceito que tenha sido importante na história da administração. Sobretudo, a definição do conceito de desenvolvimentismo de HPEB que eu estou utilizando sugere que ele siga: um projeto nacional deliberado, sem necessariamente objeção ao capital estrangeiro, mas tendo “a nação como epicentro e destinatária do projeto” (FONSECA, 2013, p. 13). A questão é que não se deve reduzir o desenvolvimentismo ao ‘nacionalismo’, da mesma forma que não se deve considerá-lo como ‘populismo’. A questão com classificações como ‘nacionalismo’ e ‘populismo’ é que - em muitos casos feitas a partir do lado interno da borda - esta adjetivação se adéqua, “sem qualquer pudor, ao que o próprio analista pretende criticar...os pressupostos e as hipóteses explicitam-se como juízos de valor: populismo não é um fenômeno que se quer entender ou explicar, mas denunciar” (FONSECA,

2013, p. 35). Subsumir desenvolvimentismo ao ‘nacionalismo’ termina por depreciar “um fenômeno de maior envergadura, dos poucos que acenaram para alternativa diferente da forte concentração de renda e do autoritarismo impregnados na história da América Latina” (FONSECA, 2013, p. 60). Em suma, é classificar o desenvolvimentismo pela linha do tempo da modernidade euro-americana em que ele representaria não somente algo diferente, mas que também resultaria em formas “carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas” (LANDER, 2011, p. 28).

Então, quanto ao **nacionalismo**, não se trata de “negar sua existência ou tratá-lo como mera expressão do conservadorismo ou do populismo manipulador” (FONSECA, 2013, p. 60), similarmente como eu fiz ao considerar a grande narrativa da Guerra Fria como um fator moderador do processo de americanização, eu entendo o nacionalismo como um fator moderador do desenvolvimentismo. Todavia, **é necessário que se ressalte o importante papel que o nacionalismo desempenhou na condução do desenvolvimentismo, principalmente, durante a década de 1950, e particularmente, na geo-história da educação em administração, e que está patente nos textos da época** (ver cinco números CNT e coluna NEBRAS escrita por alunos da EBAP e ISEB, por exemplo; O SEMANÁRIO, vários).

Em seguida, eu montei um quadro com todas as edições do Cadernos do Nosso Tempo como quebra para retornarmos a este tema, e para ilustrar a envergadura desta importante publicação ainda pouco explorada pela literatura de administração.

QUADRO 15 – Cadernos Nosso Tempo – números publicados

Número	Mês	Ano	no total de páginas
I	outubro/dezembro	1953	254
II	janeiro/junho	1954	225
III	janeiro/março	1955	241
IV	abril/agosto	1955	165
V	janeiro/março	1956	239

Na construção do projeto nacional-desenvolvimentista do IBESP, há uma clara preocupação de escapar da dicotomia da época entre capitalismo-comunismo e buscar uma

terceira via e, para este propósito, acenam os autores do CNT com o latino-americanismo. A busca por este caminho independente para o desenvolvimento se fazia com o cuidado de esclarecer as diferenças deste modelo para o comunismo: “o adensamento da presença do Estado na política e na economia não constituía ameaça socialista, mas medida oportuna” (HOLLANDA, 2012, p. 635). Assim, esclareciam os intelectuais do IBESP que sua proposta de ruptura se dava dentro do capitalismo e procuravam evitar as classificações extremadas da Guerra Fria. Um exemplo disto foi o texto de abertura do CNT em que Jaguaribe, inicialmente, sugeria uma revolução socialista como solução para os problemas brasileiros, e que teve que ser alterado (ver CNT, n. 1, 1953; ver HOLLANDA, 2012).

Esta busca por uma terceira via é uma das razões pelas quais acontece uma aproximação das propostas do IBESP com a CEPAL. Já o primeiro número do CNT, trouxe a notícia da 5ª Conferência da CEPAL no Hotel Quitandinha (1953) e afirmou que a CEPAL “representa uma tomada de posição nitidamente industrialista, e, o que é mais importante, coloca pela primeira vez o estudo do desenvolvimento econômico dentro do ponto de vista dos interesses Latino-Americanos” e, mais adiante, afirmou que a CEPAL representava “a emancipação da América Latina” contra aqueles que a atacam alegando que representa uma duplicação dos trabalhos da OEA, ou por que extrapola suas funções ao efetuar análises teóricas (CNT, 1953, p. 86/89). O texto não nomeia de onde partem os ataques, mas está claro que os EUA já haviam tentado uma fusão da CEPAL com a OEA por receio de perda de controle da região (ver POLLOCK, 1978). Assim, veremos que o desenvolvimentismo proposto pela CEPAL, que vinha sistematicamente (des)encontrando a americanização, teve um interlocutor no IBESP que através do CNT divulgava a visão estruturalista (BIELSCHOWSKY, 1988).

Dito com outras palavras, **o IBESP representava um grupo de intelectuais que procurava (re)pensar o Brasil, a partir do lócus de enunciação da América Latina, e que encontrou nas formulações da CEPAL uma possibilidade de superação do “colonialismo” através do planejamento do desenvolvimento sob a liderança do estado, mas ainda dentro do capitalismo.** Isto fica claro quando ainda no primeiro CNT, em artigo assinado por Jaguaribe este apontou que, para superar a crise brasileira, “a solução mais rápida e eficaz estaria a exigir um planejamento geral da economia e rigorosa execução dos planos” (CNT, 1953, p. 138). Alguns pesquisadores confirmam que os CNT estão impregnados da teorização da CEPAL (SCHWARTZMAN, 1981; BIELSCHOWSKY, 1988;

BARIANI, 2005).

A criação do IBESP no Rio é marcada pela defecção dos paulistas do Grupo de Itatiaia - com a exceção de Roland Corbisier que se transfere para a capital federal - mas é longa a lista de colaboradores dos Cadernos: “Guerreiro Ramos, Candido Mendes, Carlos Luis Andrade, Ewaldo Correia Lima, Fabio Breves, Heitor Lima Rocha, Hélio Jaguaribe, Hermes Lima, Ignácio Rangel, João Paulo de Almeida Magalhães, José Ribeiro de Lira, Jorge Abelardo Ramos, Juvenal Osório Gomes, Moacir Félix de Oliveira e Oscar Lorenzo Fernandes” (SCHWARTZMAN, 1981, p. 3). A recente publicação de todos os números do CNT em meio digital (REVISTA DE ESTUDOS POLÍTICOS, 2012) trará, certamente, um novo impulso à investigação desta importante contribuição teórica para o pensamento social crítico brasileiro (no site ‘Estante Virtual’, que congrega diversos sebos de todo o Brasil, não há nenhum número disponível, o que leva a crer que os poucos números ainda existentes encontram-se na mão de pesquisadores ou colecionadores). Este é um “capítulo importante e inexplorado da experiência intelectual carioca nos anos 50” (HOLLANDA, 2012, p. 608). Ou seja, uma tradição intelectual forjada no espaço e no tempo do Rio de Janeiro que merece ser resgatada e pode proporcionar outros temas de investigação para a historiografia da administração.

Os temas publicados no CNT, além da reflexão sobre a condição de subdesenvolvimento do país, e da proposta de terceira via, trazem ainda análises sobre as possibilidades de participação popular na política, e sobre a racionalização da gestão pública (SCHWARTZMAN, 1981). A luta por um processo autônomo de desenvolvimento, via industrialização comandado pelo estado, é a tônica dos textos de economia no CNT, que apontam que “esta é uma tarefa que, nas condições atuais, só o estado pode realizar” (CNT, n. 3, 1955, p. 54). Dito de outra maneira, o CNT estava engajado com a racionalização da administração pública e a promoção de desenvolvimentismo através da liderança do estado e procurava, assim, encontrar alternativas à hegemonia dos EUA.

Durante o período de transição entre o suicídio de Vargas e a posse de JK, o CNT alertou para o risco que o país corria de retroceder à “condição de país colonial e se constituir, definitivamente, em satélite econômico-político dos EUA” (CNT, n. 4, 1955, p. 4). A conclusão a que chegou o CNT é que o país deveria tomar as medidas políticas e administrativas necessárias para completar seu desenvolvimento econômico através da industrialização e reformar os sistemas agrícola, financeiro e comercial (CNT, n. 4, 1955).

Vemos, assim, que o IBESP tinha uma preocupação de pensar os problemas brasileiros a partir de nosso lócus de enunciação e propor soluções que se aproximavam das propostas da CEPAL, evitando assim cair na armadilha da Guerra Fria que obrigava os países a seguirem a lógica da americanização ou do comunismo.

No que diz respeito ao tema de “racionalização da gestão pública” presente no CNT (SCHWARTZMAN, 1981), o último número publicado é contundente (CNT, n. 5, 1956). O artigo que abriu este número é o “Sentido e Perspectiva do Governo JK”, que saudou a posse do novo presidente (CNT, n. 5, p. 10/11). Este artigo discutiu o “impacto da política de desenvolvimento sobre o aparelho de estado” e concluiu que é inadiável a transformação do estado cartorial para o estado funcional. Sugeriu que o governo devesse montar um centro funcional dinâmico do qual deveria emanar toda a programação para os demais setores, e que acompanharia todos os resultados. Para que tal objetivo fosse atingido seria necessária a racionalização do aparelho administrativo. Em seguida, esta edição do CNT apresentou um longo estudo, não assinado, intitulado “Para uma política nacional de desenvolvimento” (CNT, n. 5, 1956, p. 47/188). Trata-se de uma longa reflexão sobre a racionalização da administração pública e que traz um conjunto de organogramas para a reestruturação do estado. Este artigo está repleto de argumentos cepalinos e apontou, por exemplo, que a natureza dos desequilíbrios monetários e cambiais era estrutural e, portanto, seria necessária uma solução de longo prazo que só poderia ser alcançada por meio do planejamento do estado (BIELSCHOWSKY, 1988). Cabe aqui ressaltar que este estudo - “Para uma política nacional de desenvolvimento” – utilizou dados apresentados pelo trabalho do Grupo Misto CEPAL-BNDE, o que ratifica esta influência (CNT, n. 5, 1956, p. 63/96/97).

A partir do conceito de desenvolvimentismo, esta análise do CNT n. 5 deixa claro que o IBESP aderiu à proposta de “integração funcional das atividades administrativas no processo de desenvolvimento econômico do país” (BRASIL, p. 57, 1951), proposição esta que seria materializada nos cursos ministrados no IBESP e ISEB, e no CTPDE, e que também levou à criação das primeiras instituições de ensino de administração.

É também neste último número (CNT, n. 5, 1956, p. 225/236) que Guerreiro Ramos publica “O inconsciente sociológico”. Este artigo junto com “O problema do Negro na Sociedade Brasileira” (CNT, n. 2, 1954, p. 189/220), e “A ideologia da *Jeunesse Dorée*” (CNT, n. 4, 1955, p. 101/112) representam três artigos clássicos do autor que saem no CNT, e que podemos dizer são um esboço da “Redução Sociológica” (RAMOS, 1958) que

amadurecerá no ISEB, e nos bancos da EBAP, onde também lecionava o autor. Nestes artigos, Guerreiro Ramos atacou os intelectuais que se deixam inebriar por formas retóricas alheias à realidade nacional, e apresentou a nação como “lente necessária da ciência, compreendida menos pela pertinência das premissas universais do que pela capacidade de elucidação do particular” (HOLLANDA, 2012, p. 628). O nacionalismo exacerbado nestes textos, e seu conteúdo em geral, os fazem diferenciar dentro das publicações do CNT (SCHWARTZMAN, 1981). Sobretudo, para Guerreiro Ramos, o nacionalismo “seria vislumbrado como o verdadeiro instrumento do qual se valeriam os povos periféricos para lograrem êxito em suas lutas pela libertação da condição colonial que há muito estavam expostos” (AZEVEDO, 2006, p. 211). Ou seja, o nacionalismo extremo de Guerreiro Ramos parece ser exercido como uma forma de promover a descolonização a partir do reconhecimento de nossa colonialidade, assim como havia acontecido na Semana de Arte Moderna de 1922 e na proposta do movimento de antropofagia (ver FARIA *et al.*, 2013), mas estes para Guerreiro Ramos representaram uma tomada de ‘falsa consciência’, que deveria ser substituída pela tomada de ‘consciência crítica’ da geração de 1950 frente à nova fase histórico-social do país. E o nacionalismo seria o caminho para atingi-la (AZEVEDO, 2006). Portanto, eu ratifico a questão apontada de que o nacionalismo, como fator de moderação do desenvolvimentismo, é um conceito importante para ser considerado na geo-história da educação em administração.

Para o objetivo desta tese, devemos agora tratar de uma outra função que desempenhou o IBESP. Já vimos a possível influência sobre “quadros de técnicos e dirigentes” provocada pelas análises e sugestões que emanaram do IBESP para a mudança do modelo de desenvolvimento brasileiro através da racionalização do estado e sob o comando deste (CNT, vários). O CNT funcionava por assinatura e é certo que atingia um bom público, apesar de não haver dados sobre a quantidade editada. O reconhecimento de sua visibilidade à época fica patente quando vemos o texto do Ministro da Educação, Candido Mota, que justificou a criação do ISEB (BRASIL, 1955a, p. 1-2): “...a visão global do processo econômico-social do País. E se é verdade que algumas entidades privadas, como é notadamente o caso do IBESP, já se colocaram na perspectiva a que me venho referindo, revelando, assim, até que ponto o País está realmente exigindo a realização de tais estudos... a tarefa de compreensão crítica da realidade brasileira, - e a formação de quadros dirigentes”. (grifo meu) (ver anexo 2)

Portanto, passamos agora a analisar o **IBESP como uma “instituição privada de ensino” que atuou na “formação de quadros dirigentes”, em nível de pós-graduação, sejam eles da área pública ou privada.**

Em 1954 o IBESP assinou com a CAPES um convênio para a realização de um curso através de doze conferências (CAPES, n. 18, 1954) e, segundo Jaguaribe (1979), este convênio teria também ajudado na publicação do CNT. Este convênio parece ter tido grande importância também para a CAPES, dado que a capa de seu boletim mensal traz uma foto da abertura dos seminários com seu diretor, Anísio Teixeira, comandando a mesa (CAPES, 1954; ver foto 4). A importância deste convênio foi também apontada nas realizações da CAPES no período de 1951 a 1955. Este curso aparece classificado em “cooperação para a realização, em universidades e centros científicos brasileiros, de cursos de aperfeiçoamento pós-graduado ou formação especializada, destacando-se entre os mesmos os seguintes:...cursos da EAESP, do Instituto Brasileiro de Administração; cursos e seminários de Economia, Sociologia e Política e introdução à Filosofia do IBESP” (CAPES, n. 38, p. 4, 1956). Ou seja, vemos que este curso é classificado junto com o “Curso Intensivo de Administração” (CIA) da EAESP (que não era em nível de pós-graduação) que era ministrado em 13 semanas, e que também se inicia em 1954, mas depois do curso do IBESP (ver ALCADIPANI; BERTERO, 2014), e outros do IBRA.

Infelizmente, não foi possível encontrar evidências sobre os alunos que frequentaram este curso, apenas Saturnino Braga (E9), que era um profissional liberal à época (engenheiro em Álcalis), confirmou na entrevista tê-los frequentado. Segundo Abreu (1975, p. 96) “o público era na maioria de nível universitário, estudantes, professores, profissionais liberais e militares”. Consta que teriam se “matriculado em tais cursos, em conjunto, mais de 700 pessoas” (CNT, n. 2, 1954, p. 186). Para chegarmos a um número que se possa comparar com as turmas dos cursos da CEPAL e do ISEB, deveríamos dividir o total de matriculados pelas 12 conferências e teríamos, assim uma turma em torno de 60 alunos. Todavia, já sabemos qual era o público alvo que seria perseguido pelo ISEB e, assim, tudo leva a crer, que os alunos deveriam também ser técnicos, principalmente, da administração pública, em sua grande maioria. No ano seguinte, o ISEB realizou no mesmo local, seus primeiros “cursos extraordinários”, o que deixa claro a existência de uma continuidade (ver fotos 5 e 6). Assim, esta tese afirma que **este curso do IBESP foi o primeiro em nível de pós-graduação, no**

Brasil, ministrado por uma instituição privada, que foi seguido por técnicos e dirigentes públicos e privados, e que estava inserido no programa de “integração funcional das atividades administrativas no processo de desenvolvimento econômico do país (BRASIL, 1951, p. 57), que provocou também a criação das primeiras instituições de ensino de administração e os cursos objetos desta tese.

Apesar de nenhuma informação sobre os alunos, há boa informação sobre a estrutura das conferências e sobre os conferencistas, tanto no Boletim CAPES quanto no CNT. Os seminários tiveram início no dia 10 de maio de 1954, no auditório do ‘Palácio Capanema’ (ver fotos 1 a 5), e foram até dezembro do mesmo ano, “com caráter de extensão universitária e sob a denominação geral de Introdução ao Estudo de Nossa Época e do Brasil”. A solenidade de abertura foi presidida por Anísio Teixeira, secretário geral da CAPES, e reitor do INEP, estando também presentes Guerreiro Ramos, diretor dos seminários e que já era professor da EBAP à época, e Hélio Jaguaribe, que ministrou a aula inaugural (CAPES, n. 18, 1954, p. 8; ver foto 4).

O curso foi dividido em três partes e a terceira tratou exclusivamente de problemas relativos ao desenvolvimento econômico-social. Este tópico é que deve ter propiciado o convênio com a CAPES que havia sido criada em 1951, também no governo Vargas, com a missão de apoiar a educação para o desenvolvimento (site CAPES). Eram as seguintes as três partes do curso (ver anexo 4 para detalhamento de cada curso; CNT, n. 2, p. 186-9, 1954):

Quadro 16 – Estrutura dos cursos de pós-graduação do IBESP

I Seminários de introdução ao estudo de nossa época: Sociologia de nossa época; economia no século XX; a política do século XX; a cultura no século XX;
II Seminários de introdução ao estudo do Brasil: estudo histórico-sociológico do Brasil; história econômica do Brasil; situação atual do Brasil;
III Seminários sobre o problema do desenvolvimento econômico-social: teoria do desenvolvimento; condições institucionais do desenvolvimento; condições econômicas do desenvolvimento

Jaguaribe proferiu a conferência inaugural do curso e esclareceu como os três ciclos se articulavam: “destina-se o primeiro conjunto de cursos a colocar algumas questões fundamentais para a interpretação da nossa época. O segundo, tem por tema o problema brasileiro e se encaminha para uma compreensão histórico-sistemática do mesmo. O terceiro

conjunto de cursos visa a proporcionar uma visão dos problemas de desenvolvimento econômico-social” (CNT, n. 2, 1954, p. 1/2). Na sequência está publicada no CNT (n. 2, 1954, p.3) a palestra inaugural de Jaguaribe intitulada “O Problema do Nosso Tempo”. Esta estrutura do curso foi, praticamente, repetida no ano seguinte no primeiro curso extraordinário do ISEB. É esta ‘visão de Brasil’ construída a partir de ‘nossa perspectiva de espaço e tempo’ que seria ministrada no “Curso Regular” do ISEB, e que o ISEB também levaria para o CTPDE, que contribuíram para a geo-história da educação em administração no Brasil, seja influenciando a formação da primeira leva de administradores (BERTERO, 2006), seja introduzindo o debate de temas nacionais no ensino de administração pública (COELHO, 2006).

A lista de monitores denota a ‘visão de Brasil’ do conteúdo ministrado: Candido Mendes, Hélio Jaguaribe, Celso Furtado, Ewaldo Correia Lima, Guerreiro Ramos, Ignácio Rangel, José Ribeiro de Lira, Jorge de Serpa Filho, Roland Corbisier e João Paulo de Almeida Magalhães (vide anexo 5 para lista completa de conferencistas e disciplinas com descrição). Não custa lembrar que, além de Guerreiro Ramos e Candido Mendes que foram também professores da EBAP, Ignácio Rangel e Ewaldo Correia Lima se tornariam diretores do BNDE e professores do CTPDE, e que Celso Furtado e Almeida Magalhães fariam carreira na administração pública, corroborando a influência deste curso na área de administração.

O discurso de abertura de Jaguaribe apontava o objetivo do curso: “contribuir para o equacionamento dos problemas brasileiros na perspectiva dos fatos e das ideias mais recentes do mundo contemporâneo”. Outra característica importante do curso apontada neste discurso, e que também permearia os cursos do ISEB e da CEPAL-BNDE, é a ideia de não “se inscrever no âmbito de um mero teoricismo acadêmico” (CNT n. 2, 1954, p. 187). Este fato demonstra a preocupação dos intelectuais do IBESP em reconhecer a realidade local e teorizar a partir daí, e não ficar presos a conhecimentos “alienígenas” (JORNAL DO COMMERCIO, 1949), ou seja, através da construção de um ‘pensamento da margem’ (MIGNOLO, 2011), a partir de um outro lócus de enunciação, buscar a solução para os problemas nacionais. O discurso aponta ainda outra especificidade comum a estes cursos que é o papel central do intelectual - a *intelligentzia* para os membros do IBESP – como veículo condutor da transformação da sociedade. Este fato demonstra a influência de Karl Mannheim sobre os

intelectuais desta época (ver FURTADO, 1974; SCHWARTZMAN, 1981; HOLLANDA, 2012).

O discurso de Anísio Teixeira na abertura dos cursos explicita a missão e os objetivos do curso (CAPES, n. 18, 1954, p. 8; grifo meu):

O velho hábito de adotar soluções já feitas, com que nos vimos embalando em nossa história, de nada nos servirá, pois não há modelos a copiar... Temos de achar, nós mesmos, as soluções para os nossos problemas sociais e até morais. A ruína do *laissez-faire* deixou-nos a todos num pé de igualdade. Será a nossa intuição, a nossa lucidez, o nosso esforço e a nossa vontade que irão construir a ordem brasileira, os costumes brasileiros, as instituições brasileiras – a civilização brasileira. Estes cursos são um potencial e modesta contribuição a essa jornada. Só poderemos fazer o que tivermos pensado. **E é o esforço para pensar os nossos problemas que visam os cursos do IBESP**, que hoje aqui se inauguram, com os nossos aplausos e as nossas esperanças.

Ou seja, como vinha pregando em suas páginas o CNT, “não há modelos a copiar”, temos que encontrar nossas próprias soluções para construir a civilização brasileira. Pensar o Brasil a partir de nosso lócus de enunciação escapando da autoimposição da colonialidade epistêmica (IBARRA-COLADO, 2008), ou “alienação colonialista”, que nos leva a receber “do estrangeiro, juntamente com os problemas, sua interpretação pré-fabricada” (CNT, n. 1, 1954, p. 1). Nota-se ainda neste discurso a decretação da ‘ruína do *laissez-faire*’, ou seja, uma rejeição dos preceitos da economia liberal. Dito de outra maneira, o IBESP e o CNT tinham um claro objetivo de girar a geografia do conhecimento para, através da ‘redução’ das ciências sociais que tinham sua origem europeia devidamente assumida, ou seja, nossa colonialidade, analisar os problemas nacionais e propor alternativas à interpretação pré-fabricada recebida do estrangeiro.

O CNT chegou a mencionar na coluna “noticiários do IBESP” que os cursos retornariam em 1955 (CNT, n. 3, p. 58, 1955), mas o suicídio de Vargas parece ter abortado o projeto. Sem a verba da CAPES, o grupo passou então a buscar no novo governo apoio para a institucionalização do IBESP. O curso em formato muito similar, de fato, aconteceria no ano seguinte, mas já dentro do ISEB (CAPES, n. 35, 1955).

As marcas deixadas pelo IBESP no pensamento social crítico brasileiro tiveram longa duração. Exemplos disto são o nacional-desenvolvimentismo como uma terceira via entre o

capitalismo/americanização e o comunismo e, sobretudo, “uma visão muito particular e ambiciosa do papel da ideologia e dos intelectuais na condução do futuro político do país” (SCHWARTZMAN, 1981, p. 6). A problematização sobre os meios e fins para se buscar a transformação da sociedade e da política (HOLLANDA, 2012), que implicava na transformação do estado e na formação de seus novos quadros para atender suas novas funções determinadas pelo desenvolvimentismo, são determinantes para a aproximação da produção do IBESP/CNT da literatura de administração.

Os dois últimos números do CNT (CNT, n. 4, 1955; CNT, n. 5, 1956) já são publicados após a criação do ISEB. O número 4 abre tratando da sucessão presidencial de Café Filho, um ano após o suicídio de Getúlio, enquanto que o ISEB havia sido criado pouco antes pelo decreto-lei n. 37.608 de 14 de julho de 1955. Todavia, a meu ver, o documento oficial de batismo mais importante deste órgão do MEC é a Exposição de Motivos n. 627 do Ministro da Educação Candido Mota Filho, que é do dia anterior (ver anexo 2). Entre estes dois últimos números do CNT, aconteceu, no final de 1955 - no mesmo auditório do MEC onde haviam sido realizados os cursos do IBESP no ano anterior - o 1º. curso extraordinário do ISEB (CAPES, n. 35, 1955), numa clara continuidade dos cursos do IBESP, que também pode ser percebida pela observação do público presente nas fotos (ver fotos 5 e 6).

Pausemos aqui a estória IBESP/ISEB para voltarmos aos (des)encontros da CEPAL com a americanização. Nós havíamos deixado a CEPAL em 1953 quando da criação do Grupo Misto CEPAL-BNDE. Este grupo funcionou durante os dois primeiros anos de existência do IBESP, ou seja, até 1955, mesmo ano da criação do ISEB. Celso Furtado, como diretor de Desenvolvimento da CEPAL, foi o presidente do grupo (BNDE, 1956). Com a frustração do financiamento dos projetos aprovados pela CMBEU, que chegaram somente a 47% do total (BNDE, 1957), o BNDE encarregou-se de revisar as fontes de financiamento dos projetos em moeda estrangeira e, assim, “foi possível executar o elenco de projetos integrantes do programa” (BNDE, 1963, p. 9). Contudo, para cumprir esta tarefa, e não mais podendo contar com os técnicos dos EUA da CMBEU, o governo brasileiro convidou - através do BNDE na pessoa de Roberto Campos em contato direto com Prebisch - a CEPAL a formar o Grupo Misto (BNDE, 1954). O objetivo era suprir a “inexistência de servidores com experiência em pesquisas da amplitude da que seria mister realizar e da insuficiência de tempo para submeter um grupo adrede selecionado ao treinamento a isso necessário” (BNDE,

1953, p. 24). Em outras palavras, havia uma carência de quadros de técnicos para enfrentar a “batalha do desenvolvimento” (BRASIL, 1957), e os técnicos da CEPAL foram convidados para suprir esta deficiência imediata e iniciar o treinamento dos técnicos brasileiros.

Procurava-se assim escapar de um projeto de americanização que ofereceria modelos de gestão e financiamento para projetos pontuais (ver CAMPOS, 1953), mas sujeitos a imposições de controle geral da economia pelo Banco Mundial (ver BASTOS, 2006). Naquele momento a atenção dos EUA estava voltada para a Guerra da Coreia e, com a ascensão de Eisenhower ao poder, houve ‘um fim das relações especiais’ entre Brasil e EUA (HILTON, 1981). Optava-se agora por um projeto de desenvolvimentismo que previa uma programação global da economia e a subordinação de “toda a ação desenvolvida pelo Estado em prol do desenvolvimento econômico do país a uma política geral de investimentos” (BNDE, 1953, p. 23). E a CEPAL seria a parceira para esta empreitada, e “por sinal das melhores que se poderiam oferecer ao Banco” (BNDE, 1953, p. 24). Para o BNDE, o principal benefício da CMBEU não foram os projetos financiados, mas sim a criação do próprio banco “como órgão especializado na análise e no financiamento de projetos e programas de desenvolvimento econômico”, e a instituição do “Fundo de Reparelhamento Econômico” que não se limitou ao financiamento de uma área restrita (BNDE, 1963, p. 10). Ou seja, esta tese sustenta que a americanização, via CMBEU, legitimou a criação do BNDE que se tornaria um instrumento do desenvolvimentismo ao longo da década de 1950 e início dos anos 1960.

O resultado do grupo misto foi a produção de um relatório com projeções para o desenvolvimento da economia brasileira para os sete anos seguintes (CEPAL, 1955). Este relatório viria a ser uma das bases para o Plano de Metas de JK (ABREU, 1975; BIELSCHOWSKY, 1988). Todavia, para os objetivos desta tese, a principal função desempenhada pela CEPAL não foi o de projetar o desenvolvimento brasileiro, nem influenciar a criação de organismos para atingir tal propósito. A principal contribuição da CEPAL para a geo-história da educação em administração foi como uma instituição de ensino e pesquisa, em nível de pós-graduação, que promoveu o “treinamento dos servidores da entidade [BNDE], mediante a familiarização proveitosa com aperfeiçoada técnica” (BNDE, 1955, p. 48). Como confirmou o próprio banco, isto se deu ainda dentro da vigência do Grupo Misto (BNDE, 1953).

Com o fim do Grupo Misto, o BNDE tomou a iniciativa de solicitar oficialmente à CEPAL, através do Ministério das Relações Exteriores, que fosse realizado no Rio de Janeiro um “curso especial e intensivo sobre problemas de desenvolvimento econômico” que se instala em 18/9/1956 com o discurso de JK que abre esta parte da tese (BNDE, 1957, p. 57). Este era o mesmo curso que Ignacio Rangel, agora funcionário do BNDE, havia feito em Santiago havia alguns anos (CENTRO CELSO FURTADO, 2009). Agora, não somente servidores do banco seriam treinados e, assim, o primeiro curso teve como principal objetivo: “familiarizar servidores públicos e estudiosos com os problemas básicos de desenvolvimento econômico e com os modernos processos metodológicos que podem ser usados para a solução dos mesmos” (BNDE, 1957, p. 57).

Consequentemente, esta tese defende que tanto o “Curso Regular” do ISEB quanto o CTPDE da CEPAL – apesar de não mencionados pela literatura em administração - encontram-se dentro do desenvolvimentismo dos anos 1950 e 1960 quando foram criadas no Brasil “várias escolas destinadas à formação de quadros que conduzissem o processo de desenvolvimento nacional” (SOUZA, 2002, p. 77), e que “objetivou responder a uma necessidade crescente de formação de quadros para o setor público” (CARVALHO, 1981, p. 147). No início da década, Vargas já havia vaticinado que, para seguir a nova tendência universal, seria preocupação central de seu governo promover “a maior integração funcional das atividades administrativas no processo de desenvolvimento econômico do país” (BRASIL, 1951, p. 57). Para tanto, Vargas criou, ainda em 1951, a CAPES, que deveria apoiar a educação para o desenvolvimento (OLIVEIRA, 2006). No governo JK, esta preocupação com a “formação de quadros para o governo” seguiu presente e o incentivo dado por JK e seu ministro da Educação, Clovis Salgado, para os cursos do ISEB e da CEPAL-BNDE é demonstração clara deste objetivo. É para cumprir este objetivo de “formação de quadros de técnicos e dirigentes” (BRASIL, 1955a) que (IBESP) ISEB-CAPES-CEPAL-BNDE se articularam, a partir do desenvolvimentismo, para ministrar os cursos objetos desta tese. Este é o mesmo processo que criou a EBAP (ver MACHADO, 1966; FISCHER, 1984), a EAESP (ver ALCADIPANI; BERTERO, 2012; 2014), a escola de administração da FACE (ver BARROS 2013; BARROS; CARRIERI, 2013), e, posteriormente a EIAP em 1964 (ver MACHADO, 1966; CARVALHO, 1981). Contudo, as histórias destas instituições de ensino de administração contadas a partir da americanização, ou a partir do lado interno da borda (MIGNOLO; TLOSTANOVA, 2006), terminaram por

subalternizar o papel da CEPAL e do ISEB. Portanto, faz-se necessário descolonizar a atuação da CEPAL e do ISEB como instituições de ensino e pesquisa em nível de pós-graduação para reconhecer as suas contribuições para a geo-história da educação em administração no Brasil.

Obviamente, maior detalhamento sobre os cursos e a atuação destas instituições em ensino e pesquisa é devido, e passaremos agora a uma análise detalhada dos cursos objetos desta tese.

Foto 8 - Arquivo Nacional – onde está guardada a Exposição de Motivos n. 627 de 13/07/1955 do Ministro Candido Mota para a criação do ISEB (caixa 292, março 14)



Foto 9 - Biblioteca Nacional – onde estão guardados o ‘Relatório do ISEB’ (1960) e o Boletim CAPES. Atualmente em reforma (dezembro 2014). Marco de nossa modernidade/colonialidade, a biblioteca foi iniciada com os livros trazidos pela Família Real Portuguesa.



Foto 10 – Rua das Palmeiras, 55, Botafogo. Endereço do ISEB de agosto de 1957 até seu fechamento pelo golpe militar em 1964. Atual Museu do Índio



Foto 11 – “À sombra das Palmeiras” – o casarão do século XIX que alimentou a imaginação dos detratores do ISEB e dos pesquisadores (GOMES, 2012). Na placa abaixo, no meio da foto, se lê ‘Museu do Índio’.



2 - O ‘Curso Regular’ do ISEB e a formação de técnicos e dirigentes para o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional

O primeiro curso regular do ISEB se inicia em maio de 1956 (ISEB, 1960), portanto, apenas quatro meses antes do primeiro curso CEPAL-BNDE, com o qual o ISEB também viria a colaborar juntamente com a CAPES até 1960 (CAPES, n. 45, 1956). **O objetivo desta tese é analisar o ISEB como uma instituição de ensino e pesquisa, em nível de pós-graduação, que formou e aperfeiçoou, em seu curso regular em nível pós-universitário, “quadros de técnicos e dirigentes”** (BRASIL, 1955a), principalmente públicos, mas também privados. Digo isto para deixar claro que eu não pretendo entrar em celeumas como: quantas fases teve o ISEB; se o ISEB teria sido uma fábrica de ideologias; como teria acontecido a guinada à esquerda da instituição; quem foi o responsável pelo racha entre os fundadores da instituição no final de 1958; a questão da participação do capital estrangeiro; e outras tantas. Estas questões terminam por fragmentar a instituição em personagens e/ou disputas pessoais que, por mais importantes que tenham sido, constituem-se em uma parte da história. No meu

entendimento, estas polêmicas acabam por subalternizar o importante papel desempenhado por esta instituição de ensino e pesquisa que esta tese procura ressaltar. Além disso, somente informar que o ISEB influenciou o pensamento em administração (ALCADIPANI; BERTERO, 2012) pode representar uma “inclusão exclusiva” (FARIA, 2013, p. 281). Assim, concorrem para reforçar a lógica da colonialidade (MIGNOLO, 2011) que encobriu a história desta instituição de ensino e pesquisa, ao invés de atenuá-la.

No intuito de ressaltar o ISEB como instituição de ensino e pesquisa, esta tese se aproxima da tese de Oliveira (2006) que analisa o ISEB como uma instituição de ensino superior dentro do campo da história da educação no Brasil. Desta maneira, eu acabei por seguir uma das sugestões de Fischer, Waiandt e Fonseca (2011) de buscarmos subsídios no campo da história da educação para impulsionarmos uma nova área de história da educação em administração.

O ISEB é criado como uma instituição de ensino pós-universitário, vinculado ao MEC (BRASIL, 1955b) e, apesar de ser denominado “instituto”, ele é criado como um “curso permanente”, fatos estes que o caracterizam como tendo “uma natureza educativa e pedagógica apoiada numa prática docente (“curso”) que articula ensino e pesquisa” (OLIVEIRA, 2006, p. 22).

A composição dos responsáveis pelos departamentos da escola deixa clara a continuidade que vem desde o “Grupo de Itatiaia”: Filosofia – Álvaro Vieira Pinto; História: Cândido Mendes; Ciência Política – Hélio Jaguaribe; Sociologia – Guerreiro Ramos; Economia – Ewaldo Corrêa Lima (ISEB, 1960). O titular do MEC, Candido Mota Filho, nomeou o Conselho Curador que era formado por oito membros: A. Junqueira Ayres, Anísio Teixeira, Ernesto Luiz de Oliveira Junior, Hélio Jaguaribe, Hélio Cabal, Roberto Campos, Roland Corbisier e Themistocles Cavalcanti. (ISEB, 1960). Este conselho nomeou como diretor do ISEB Roland Corbisier, o filósofo que havia sido o único membro paulista remanescente do Grupo de Itatiaia (ABREU, 1975). Segundo Jaguaribe (1979), somente Corbisier e Guerreiro Ramos recebiam salário da instituição, e os demais responsáveis viviam de seus proventos em outras instituições.

Através da participação de alguns membros do IBESP em órgãos da administração pública responsáveis pela política de ensino, e do prestígio alcançado pelo IBESP (ver

BRASIL, 1955a), Jaguaribe e Hélio Cabal conseguiram apresentar ao titular do MEC, Cândido Mota, o projeto para a criação de um centro de altos estudos. Era Hélio Cabal quem tinha proximidade com o ministro (ABREU, 1975). Devemos aqui recordar que Cabal havia sido o responsável pela criação do Centro de Estudos de Problemas Brasileiros da FGV ainda na década anterior (FGV, 1949). Era o governo do presidente Café Filho que, como vice de Vargas, havia assumido a presidência e nomeado Mota. Na verdade, Jaguaribe já apresentara o projeto ao ministro antecessor, Antonio Balbino, que aceitara “a ideia de constituir um equivalente brasileiro ao *Collège de France* ou, em termos latino-americanos ao Colégio do México”, mas a proposta é abortada com o suicídio de Vargas (JAGUARIBE, 1979, p. 95). Ou seja, vemos que há a tentativa de buscar outras referências que não as estadunidenses já que para Jaguaribe “nossa americanização é traição às nossas possibilidades profundas” (JORNAL DO COMMERCIO, 1949, p.5). Mota aprovou a ideia e sugeriu a criação de uma “Escola Superior de Paz que teria, no plano civil, as mesmas funções que a Escola Superior de Guerra (ESG) tinha no plano militar” (ABREU, 1975, p. 104). A ESG havia sido criada em 1949 seguindo o modelo da *National War College* dos EUA, apesar de suas tendências ao modelo francês ficarem claras por ser ela conhecida como a ‘Sorbonne brasileira’ (ABREU, 1975).

O ISEB é criado como um “curso permanente de altos estudos políticos e sociais, de nível pós-universitário...dotado de autonomia administrativa e de plena liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra” (BRASIL, 1955b). A exposição de motivos de Mota, para a criação do ISEB sugeriu qual deficiência do setor universitário brasileiro o ISEB deveria suprir, e o papel que deveria desempenhar como instituição de ensino e pesquisa (BRASIL, 1955a; anexo 2):

Analizando a situação brasileira, no que se refere ao processo econômico-social do País e à sua compreensão crítica, verifica-se que o Brasil se ressentia da falta de estudos de conjunto de sua problemática, aptos, mediante a mobilização das categorias e dos dados científicos adequados, a proporcionar a compreensão crítica da realidade brasileira e a determinar as tendências que, em cada uma de suas fases, caracterizam o processo dessa realidade. A despeito do importante progresso que se pode registrar, no curso dos últimos vinte anos, no tocante à compreensão científica do nosso País, possibilitado por iniciativas como a criação, em 1939, do IBGE, em 1940, da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1943, da Fundação Getúlio Vargas e, mais recentemente, da Faculdade Nacional de Economia, ocorre que **o estudo sistemático dos problemas brasileiros ainda não encontra**

condições adequadas à sua realização. Se a organização e o aperfeiçoamento do nosso sistema estatístico, o desenvolvimento das disciplinas científicas, humanísticas e pedagógicas, e o notável progresso assinalado no campo dos estudos econômicos, proporcionam os conhecimentos teóricos e a informação necessários à análise global da realidade brasileira, essa tarefa ainda não foi empreendida, na escala adequada, de modo sistemático e permanente.

Desta maneira, o governo assinalou que faltava um centro que fosse capaz de utilizar os dados das ciências sociais para interpretar e analisar a realidade brasileira. Neste mesmo documento (BRASIL, 1955a), o ministro reconhecia que o “IBESP, já se colocara na perspectiva a que me venho referindo... a tarefa de compreensão crítica da realidade brasileira, - e a formação de quadros dirigentes”. Mais do que isso, era necessário que este centro fosse capaz de sistematizar os dados a partir do lócus de enunciação brasileiro, girando a geografia do raciocínio, para, assim, propor soluções para promover o desenvolvimento brasileiro. No conceito de Guerreiro Ramos seria promover a “Redução Sociológica” (RAMOS, 1958), que antecede - e muito se aproxima - o conceito de “promover a descolonialidade a partir da diferença colonial” (MIGNOLO, 2011). Desta maneira (BRASIL, 1955b; grifo meu):

Art. 2º O ISEB tem por finalidade o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, notadamente da sociologia da história, da economia e da política, especialmente para o fim de aplicar as categorias e os dados dessas ciências à análise e à compreensão da realidade brasileira, visando à elaboração de instrumentos teóricos que permitam o **incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional.**

Para atingir tal objetivo o ISEB poderia: “empreender estudos e pesquisas; realizar cursos e conferências; editar publicações periódicas e obras, originais ou traduzidas; promover concursos e conferir prêmios e bolsas de estudo; divulgar por todos os meios adequados os estudos e trabalhos, próprios ou de terceiros, que atendam à sua finalidade” (BRASIL, 1955b). Desta maneira, o ISEB se caracterizou por atividades de cunho educativo em que “a ênfase em atividades de estudos, pesquisas e conferências se articulou a outras questões: uma política editorial; uma política de fomento de formação de recursos humanos; e finalmente uma política de divulgação” (OLIVEIRA, 2006, p. 23-24). Ou seja, todas as atividades que uma instituição de ensino superior precisa para formar e aperfeiçoar “quadros de técnicos e dirigentes” (BRASIL, 1955a), bem como influenciar dirigentes responsáveis por tomadas de decisão nas áreas pública e privada (ABREU, 1975). Estas práticas de ensino,

pesquisa e divulgação tinham como foco a promoção do projeto de desenvolvimento do país e “se apoiavam em alguns princípios: concentração de esforços no estudo, na pesquisa e no planejamento de tudo o que se relacionasse com a realidade brasileira; busca e construção de um entendimento histórico do país; investimento numa abordagem metodológica voltada às especificidades nacionais” (OLIVERA, 2006, p. 204).

Destarte, o ISEB nasce como uma escola de governo que tinha por missão básica a “formação de quadros de técnicos e dirigentes” (BRASIL, 1955a), e a produção de pesquisas que servissem de base ao governo “no planejamento e na elaboração de um programa administrativo” (BRASIL, 1957). O desenvolvimentismo implicava em que o estado deveria assumir novas funções e, para tanto, era necessária a formação de um novo tipo de quadros de técnicos e dirigentes. É exatamente por estes motivos que o governo JK, que herda o ISEB como uma instituição de ensino criada no curto governo de Café Filho, iria apoiá-lo ao invés de abandoná-lo, como poderia se esperar dada a mudança de governo. Eu não quero aqui afirmar que o ISEB nasce como uma escola de ensino de administração como as demais que são criadas ao longo dos anos 1950, mas o ISEB representou a alternativa do governo para a formação de ‘técnicos e dirigentes’ para atuação na administração pública, principalmente, e privada, que fazia sentido a partir do desenvolvimentismo, e das condições de tempo e espaço daquela década. Fischer (1984) sugeriu que o governo JK deixou de apoiar a EBAP, o que coincidiu com o momento em que esta escola ficou sem as verbas da ONU (o número total de matriculados caiu quase pela metade entre 1957 e 1960; MACHADO, 1966, p. 41). Ora, o ISEB nasce como escola de governo subordinada ao MEC para formar técnicos e dirigentes em nível de pós-graduação, enquanto que a EBAP era uma instituição privada que ficou sem seu maior apoiador, a ONU. Seria então natural se esperar que a EBAP se apoiasse no ISEB, e não o contrário, para a formação de seu conteúdo, principalmente, de ciências sociais. É desta posição, superior às escolas de ensino de graduação de administração, que a atuação do ISEB como instituição de ensino e pesquisa influenciou o pensamento de administração no Brasil (ALCADIPANI; BERTERO, 2012). A história da educação em administração, pública principalmente, poderia ter sido outra se o modelo de escola como o ISEB tivesse prevalecido. Vejamos, então, que modelo de escola era este e como ele teria contribuído para a geo-história da educação em administração no Brasil.

Já no segundo semestre de 1955 aconteceu o ‘Primeiro Curso Extraordinário’ que seguiu o mesmo molde de conferências do curso realizado pelo IBESP (ver anexo 5), no mesmo local, no ano anterior (duas inclusive com o mesmo título: Estudo histórico-sociológico da cultura do Brasil por Werneck Sodré; e Condições institucionais do desenvolvimento por Themistocles Cavalcanti). Isto confirma a continuidade de pensamento desde o Grupo de Itatiaia e passando pelo IBESP. Guerreiro Ramos fez a conferência inaugural intitulada “A problemática da realidade brasileira” (ele havia dirigido o ciclo de conferências do IBESP; CNT, n. 3, 1954). Neste texto Guerreiro ressaltou o problema de “nosso sistema administrativo, todo ele instalado sem reflexão crítica e recortado segundo critérios abstratos e importados” (RAMOS *et al.*, 1956, p. 25). Todas as palestras listadas abaixo estão publicadas no primeiro volume editado pelo ISEB, “Introdução aos Problemas do Brasil”:

Quadro 17 – Palestras do 1º Curso Extraordinário do ISEB - 1955

1) A problemática da realidade brasileira – Guerreiro Ramos
2) Estrutura da Economia Brasileira – Alexandre Kafka
3) Política do Desenvolvimento – Ewaldo Correa Lima
4) Industrialização e base agrária – Rômulo de Almeida
5) Estrutura Social do Brasil – Djacir Menezes
6) Condições institucionais do Desenvolvimento – Themistocles Cavalcanti
7) Estudo histórico-sociológico da cultura brasileira – Werneck Sodré
8) Situação e alternativas da cultura brasileira – Roland Corbisier
9) Cultura e Desenvolvimento – Roberto Campos

Fonte: RAMOS *et al.*, 1956.

Este primeiro volume editado pelo ISEB traz em sua apresentação – que não está assinada – o papel ao qual se destinavam estas conferências (RAMOS *et al.*, 1956, p. 9; grifo meu):

Representam a primeira contribuição do ISEB ao esforço urgente pelo qual a **inteligência brasileira procura tomar clara consciência da realidade nacional**. Essa tarefa, em função da qual foi criado o ISEB, parece-nos o

pressuposto indispensável à **elaboração de uma ideologia do nosso desenvolvimento**. Contribuindo para a formação dessa ideologia, acreditamos estar cumprindo a parte que nos compete na obra comum de **emancipação do Brasil**.

Este texto já deixa claro o papel que assumiam os intelectuais do ISEB de representar a *intelligentzia* que deveria despertar a consciência da realidade nacional com o objetivo de emancipação do Brasil através de uma ideologia do desenvolvimento. Este é o ingrediente comum que alimentará o conteúdo do curso regular pelo qual passaram 205 alunos entre 1956 e 1960 (ISEB, 1960), bem como das conferências ministradas pelos professores do ISEB no CTPDE no mesmo período (CAPES, vários). Aqui vemos que os intelectuais do ISEB, ao serem influenciados por Karl Mannheim (FURTADO, 1974; SCHWARTZMAN, 1981; HOLLANDA, 2012), assumem nossa origem europeia, nossa ocidentalidade e iberidade (JORNAL DO COMMERCIO, 1949), e procuram através da ideologia do desenvolvimento buscar nossa emancipação, e não nossa libertação, como seria a premissa da abordagem descolonial (MIGNOLO, 2011). Sobretudo, a influência de Mannheim fez com que o ISEB fosse uma instituição voltada para a práxis: “o ISEB, tentava ver, ao mesmo tempo, um esforço de compreensão das produções histórico-sociais, da realidade do mundo e do Brasil, nesse momento e daí retirar algo que servisse para a práxis – um *logos* orientado para a práxis. Ele não era uma fábrica de ideologias a serviço de interesses predeterminados” (JAGUARIBE, 1983, p. 88). Além disso, o esforço dos intelectuais do ISEB, ao assumir sua origem europeia e, portanto, sua colonialidade e buscar superá-la promovendo a descolonialidade (MIGNOLO, 2011), fez com que seu grupo central (com exceção de Werneck Sodré, reconhecido marxista) nas palavras de seu principal líder, Jaguaribe (1983, p. 90):

...tentasse uma superação simultânea do positivismo lógico e do marxismo. Naquela dimensão em que o ISEB não estava encaminhado apenas para uma práxis do país, na direção da superação do desenvolvimento, mas estava igualmente preocupado em uma reflexão sobre a sua própria metodologia, deve-se entender **seu esforço teórico como de superação tanto do positivismo lógico como do marxismo**.

Assim como o IBESP procurava buscar a superação da dicotomia da época entre capitalismo-comunismo e buscar uma terceira via (HOLLANDA, 2012), o ISEB através da ideologia do desenvolvimento “tentou elaborar o que se poderia chamar de uma ideologia para as condições brasileiras dos anos 50” (JAGUARIBE, 1983, p. 88). Segundo Furtado

(1985, p. 167), que fora convidado por Jaguaribe para dar palestras ainda no IBESP, e se encontrava próximo aos acontecimentos, “Jaguaribe defendia a tese de que o Brasil se aproximava de momentos cruciais e que era indispensável preparar um projeto que servisse de alternativa aos assaltos da direita e aos devaneios da esquerda”. Ou seja, a partir de um outro lócus de enunciação (MIGNOLO, 2011), dadas as condições de tempo e espaço, o desenvolvimentismo seria esta terceira via e uma forma de superação seria a “formação de quadros de técnicos e dirigentes” (BRASIL, 1955a), bem como a produção de “conhecimento sem distorção de nossa história e da evolução dos problemas econômicos e sociais” (BRASIL, 1957), que serviriam para influenciar dirigentes responsáveis por tomadas de decisão nas áreas pública e privada (ABREU, 1975). É desta maneira que o ISEB influenciou o pensamento de administração no Brasil (ALCADIPANI; BERTERO, 2012) e, conseqüentemente, a geo-história desta área.

Em 1956, ao tomar posse, JK encontrou o ISEB em pleno funcionamento como um legado do curto governo anterior de Café Filho. Poder-se-ia esperar uma atitude de indiferença do novo presidente para com a instituição, mas o que aconteceu foi o oposto, um total apoio na figura do presidente e do novo Ministro da Educação, Clóvis Salgado: JK foi o paraninfo e discursou na cerimônia de formatura da primeira turma, “Barão de Mauá” (BRASIL, 1956b; KUBITSCHKEK *et al.*, 1957), e se fez presente quando da inauguração da nova sede do ISEB na Rua das Palmeiras (BRASIL, 1957); Salgado, não só apoiou como ministro, como também se apresentou diversas vezes em palestras no instituto e foi o paraninfo da terceira turma de formandos (ISEB, 1960).

O “Curso Regular” aconteceu, até a inauguração da nova sede na Rua das Palmeiras (ver fotos 10 e 11), no auditório do MEC, e a sala destinada ao funcionamento do instituto ficava no gabinete do ministro (ISEB, 1960). Isto deixa claro que o ISEB era um importante instrumento da política de ensino superior do governo (OLIVEIRA, 2006) que visava “atingir as pessoas que já tinham um papel ativo na administração pública e que fossem capaz de intervir na tomada de decisões. ISEB e ESG pretendiam formar as elites dirigentes do país” (ABREU, 1975, p. 115). Desta maneira, durante o governo JK, as formulações do ISEB ganham força e influenciam “vários setores da opinião pública, principalmente intelectuais, estudantes, trabalhadores, setores técnicos da administração e militares” (ABREU, 1975, p. 117).

Neste ponto cabe perguntar se a pressa de JK em desenvolver o país “50 anos em 5” se refletiu em seu maior apoio aos cursos de pós-graduação do ISEB e da CEPAL-BNDE para a formação de técnicos e dirigentes, ao passo que o – longo – curso de quatro anos de graduação da EBAP teria perdido apoio durante seu governo (para a segunda afirmativa ver MACHADO, 1966; FISCHER, 1984).

Como instituição de ensino, o ISEB representou uma singularidade ao se institucionalizar como um curso de nível pós-universitário. Naquele período, havia poucos cursos informais neste nível, sendo que o primeiro oficialmente registrado foi pela Universidade do Brasil em 1958 (OLIVEIRA, 2006). **O desenvolvimentismo promovido pelo ISEB, e patrocinado pelo governo JK, parecia optar pela “formação de quadros de técnicos e dirigentes” (BRASIL, 1955a) que já tivessem uma formação superior em algum curso e que receberiam a ‘visão de Brasil’ a partir da prática pedagógica do “Curso Regular”.** Por outro lado, o processo de americanização, que influenciou a construção das primeiras escolas de ensino de graduação em administração, seguiu uma outra lógica para a formação de administradores em nível de pós-graduação (ver MACHADO, 1966; FISCHER, 1984; ALCADIPANI; BERTERO, 2012, 2014; BARROS, 2013). Por exemplo, o primeiro curso formal de administração em nível de pós-graduação foi oferecido pela EAESP em 1958: professores visitantes da MSU – *Michigan State University* – que atuavam desde a criação da escola patrocinados pelo Ponto IV, promoveram um curso totalmente em inglês que pretendia atingir o mesmo nível do mestrado nos EUA. Somente sete alunos se formaram no final do curso, que só voltaria a ser oferecido em 1961 (TAYLOR, 1969).

Em administração pública, os primeiros cursos de pós-graduação da EBAP só se iniciaram no início dos anos 1960, já dentro do convênio PBA-1 assinado com o governo dos EUA e apoiados pela Universidade do Sul da Califórnia (MACHADO, 1966). Este curso aceitou formandos com qualquer formação superior, haja visto que havia somente 240 graduados em administração em 1960 (ver MACHADO, 1966). Ou seja, o ISEB em cinco anos formou, em nível de pós-graduação, quase o mesmo número de profissionais – 205 X 240, respectivamente – que foram formados pelas três escolas de ensino de graduação de administração existentes na década de 1950.

As práticas de ensino do ISEB no curso regular também representaram uma inovação do ponto de vista metodológico (OLIVEIRA, 2006). Os alunos do curso regular deveriam ter dedicação integral e frequência mínima 70%, e exigência de diploma de nível superior (ISEB, 1960, p. 29; KUBITSCHEK *et al.*, 1957, p. 13). Havia uma grande preocupação em não reproduzir um academicismo rebuscado que escapasse da realidade brasileira: “o que caracteriza o Instituto é precisamente a ausência de academicismo. O ISEB não é um órgão acadêmico, mas um órgão prático, pragmático” (KUBITSCHEK *et al.*, 1957, p. 10). O curso regular era assim estruturado: “O que chamamos de Curso Regular compreende as aulas, os seminários e os trabalhos de grupo, realizados à tarde pelos estagiários que ficam à disposição do Instituto em regime de tempo integral” (KUBITSCHEK *et al.*, 1957, p. 13). Além disso, eram promovidas visitas a organizações públicas e privadas. A turma do primeiro ano visitou a Companhia Siderúrgica de Volta Redonda e a Refinaria Artur Bernardes em Cubatão (KUBITSCHEK *et al.*, 1957). Este curso representava uma novidade visto que “a partir de um estudo teórico das ciências sociais procurava-se diagnosticar e interpretar os problemas da sociedade brasileira contemporânea, indicando soluções e caminhos a serem seguidos” (ABREU, 1975, p. 183).

As práticas de ensino e pesquisa do ISEB tiveram como foco “o ensino e a divulgação do projeto de desenvolvimento do país” e, para atingir tal objetivo, baseavam-se em algumas premissas que partiam de um outro lócus de enunciação: “concentração de esforços no estudo, na pesquisa e no planejamento de tudo o que se relacionasse com a realidade brasileira; busca e construção de um entendimento histórico do país; investimento numa abordagem metodológica voltada para às especificidades nacionais” (OLIVEIRA, 2006, p. 204). Esta busca por uma nova abordagem metodológica para compreender a realidade nacional, ocasionou que “a introdução do pensamento existencialista entre a intelectualidade brasileira se deu através do ISEB” (OLIVEIRA, 2006, p. 209). Devemos ainda acrescentar que “o culturalismo e o existencialismo estiveram presentes na formulação da ideologia isebiana desde os seus primeiros momentos e que permaneceram como pilares fundamentais do raciocínio em que se apoiou o nacionalismo-desenvolvimentista” (PAIVA, 1980, p. 53). Oliveira (2006, p. 211-212) definiu assim os impactos da influência existencialista no “ideário educativo” do ISEB:

- 1) Na ênfase em estudos e temas voltados exclusivamente para a realidade brasileira;

- 2) Na valorização dos estudos propiciados pelas ciências sociais, com ênfase na história, tendo em vista a geração de soluções efetivas na reversão dos problemas;
- 3) No entendimento do papel do intelectual enquanto agente de mudança (alguém que passou pelo processo de transformação da consciência ingênua para a crítica e que portanto pode direcionar, a partir das massas, o futuro do país);
- 4) Na defesa da existência de um caráter fundamentalmente ideológico presente em todas as estratégias a serem adotadas – o que inclui o espaço de atuação da educação.

Foi com base neste ideário e metodologia para promover a interpretação da realidade brasileira, a partir de um outro locus de enunciação, e que buscou sua transformação, que o ISEB teve impacto sobre Paulo Freire (1979, p. 98; pontuação conforme original): “até o ISEB, a consciência dos intelectuais brasileiros ou da grande maioria daqueles que pensavam e escreviam dentro do Brasil tinha como ponto de referência tanto para o seu pensar como para a própria avaliação do seu pensar a realidade do Brasil como um objeto do pensar europeu e depois norte-americano”. Ou seja, para Paulo Freire a consciência dos intelectuais brasileiros operava da borda interna para a externa, e não ao contrário como pregava o ISEB.

Uma (re)construção de espaço e tempo a partir de nossa realidade com o objetivo de transformação da mesma, movido pelos ideais do nacional-desenvolvimentismo e procurando a “superação tanto do positivismo lógico como do marxismo” (JAGUARIBE, 1983, p. 90). Americanização/comunismo, dicotomia imposta pela Guerra Fria que as formulações dos intelectuais do ISEB vinham tentando superar desde o início da década de 1950 (HOLLANDA, 2012). Esta foi a empreitada do ISEB como instituição de ensino e pesquisa. A partir deste local de diferença imperial/colonial, o ISEB procurava se apropriar das ciências sociais produzidas no centro com o objetivo de escapar das grandes narrativas da modernidade eurocêntrica como o liberalismo e o marxismo (ver DUSSEL; IBARRA-COLADO, 2006). Assim, o ISEB influenciou o pensamento de administração no Brasil (ALCADIPANI; BERTERO, 2012), e teve em alguns de seus autores “referências importantes para a formação das primeiras turmas de administradores” (BERTERO, 2006, p. 10). O ISEB ainda é pouco estudado pelos investigadores em ciências sociais (OLIVERIA, 2006), e muito menos ainda pelos pesquisadores em administração. A investigação da atuação do ISEB como instituição de ensino e pesquisa em nível de pós-graduação é necessária para reconhecermos sua contribuição para a geo-história da educação em administração no Brasil,

e o “Curso Regular” foi um dos principais meios pelos quais esta influência aconteceu, principalmente, na “formação de quadros de técnicos e dirigentes” (BRASIL, 1955a).

O “Curso Regular” do ISEB tinha duração de um ano letivo e para ser admitido no curso o estagiário deveria “ocupar no serviço público ou atividade privada, uma posição que implica na participação do candidato no estudo dos problemas nacionais, no planejamento ou na execução de soluções” (ABREU, 1975, p. 114). O curso era dividido em dois períodos: pela manhã aconteciam as aulas teóricas das disciplinas regulares, e, pela tarde, aconteciam estudos e discussões sobre os problemas brasileiros. Os estagiários deveriam ainda trabalhar em pesquisas dos diferentes departamentos na forma de “grupos de trabalho” (ABREU, 1975). Ou seja, um cargo de técnico ou dirigente público, principalmente, ou privado. Pelo volume de carga horária, e a participação dos alunos em “grupos de pesquisa”, e a necessidade de tese para a conclusão do curso, poderíamos comparar a um curso atual de mestrado acadêmico.

A primeira turma do Curso Regular, “Barão de Mauá”, se formou em 19/12/1956 na presença de JK, paraninfo da turma, do titular do MEC, Clóvis Salgado e do diretor da escola, Roland Corbisier. Esta turma apresentou 65 teses “sobre problemas brasileiros...tendo sempre como preocupação fundamental o desenvolvimento do país” (KUBITSCHKEK *et al.*, 1957, p. 14). Ou seja, formavam-se “quadros de técnicos e dirigentes” (BRASIL, 1955a) para a “integração funcional das atividades administrativas no processo de desenvolvimento econômico do país” (BRASIL, 1951, p. 57). Os discursos proferidos nesta cerimônia foram publicados pelo ISEB em livro (KUBITSCHKEK *et al.*, 1957) e representam um importante documento para conhecermos a realidade deste curso no que diz respeito a sua estrutura, seus frequentadores, objetivos e temas de teses apresentadas. Eu organizei no anexo 6 as informações relevantes sobre o curso que aparecem nos discursos publicados neste livro (KUBITSCHKEK *et al.*, 1957).

O discurso do paraninfo JK ratificou o que o governo esperava do **ISEB** como instituição de ensino: “O que se espera de um Instituto como este é a **formação de novas elites. Das elites que irão colaborar na batalha do desenvolvimento**, que tanto importa, repito, na salvação do país” (KUBITSCHKEK *et al.*, 1957, p. 50). O discurso do Ministro da Educação, Clóvis Salgado, reafirmou o papel pragmático do ensino do instituto: “o ISEB será uma academia da inteligência brasileira, mobilizada para repensar e equacionar os problemas

do desenvolvimento nacional. Mais do que uma tribuna brilhante, o ISEB quer ser um laboratório de pesquisas da realidade brasileira, visando conhecê-la e dar direção ao processo do seu desenvolvimento” (KUBITSCHKE *et al.*, 1957, p. 40 e 43).

O apoio do governo ao ISEB foi mantido firme até o final do mandato de JK, que teve Clóvis Salgado como titular do MEC durante quase todo o seu mandato. Este apoio se traduziu, também, na busca de uma nova sede para o instituto que vinha desempenhando suas funções precariamente nas dependências do MEC (ISEB, 1960). JK compareceu à solenidade de inauguração da nova sede, sita à Rua das Palmeiras, número 55, um casarão do século XIX em pleno bairro residencial de Botafogo no Rio de Janeiro (atual Museu do Índio; ver fotos 10 e 11). Este lócus deu uma identidade ao ISEB e levou os pesquisadores a o utilizarem como título e mote de suas pesquisas (ver, por exemplo “Sob a sombra das Palmeiras”, GOMES, 2012). A nova sede é inaugurada em 08/08/1957 e JK discursou na solenidade (BRASIL, 1957):

...papel do ISEB...meio dinâmico de pesquisa e interpretação da realidade nacional, tão necessária à própria tarefa dos governantes. **No planejamento e na elaboração de um programa administrativo** que realmente atenda aos supremos interesses e reclamos do desenvolvimento da coletividade, **não encontram os administradores informação melhor**, mais serena e mais proveitos do que no conhecimento sem distorção de nossa história e da evolução dos problemas econômicos e sociais.

Em outras palavras, além de se esperar que o ISEB formasse as futuras elites dirigentes como instituição de ensino, “quadros de técnicos e dirigentes” (BRASIL, 1955a), esperava-se também que, como instituição de pesquisa, seus trabalhos servissem de insumo para as decisões dos administradores.

Com a posse de Jânio Quadros, em 1961, o ISEB fica sem verba e o curso regular é interrompido, retornando somente em 1962. Contudo, a partir daí, altera-se o perfil dos alunos que passam a ser universitários e representantes de sindicatos (ABREU, 1975). Isto, é lógico, amplia a área de influência da instituição, mas como as informações sobre este período são escassas, consequentemente, eu optei por restringir a análise até o curso regular de 1960.

É preciso agora reforçar o ponto desta tese de que os frequentadores dos cursos regulares do ISEB eram, ou se tornariam após os cursos, administradores públicos ou privados (ver AMATO, 1958, p. 21). Já é sabido que os estagiários do curso regular eram

“recrutados dentro da burocracia civil e militar” (ABREU, 1975, p. 179). Cabe lembrar que, por esta época, quase não havia administradores formados em nível universitário: menos de 500 até 1963 (ver MACHADO, 1966; ver ponto II/2.3 nesta tese).

A estrutura de administração pública no Brasil era propícia para que as formulações do ISEB conseguissem penetrá-la através de seus formandos (ABREU, 1975). Destaca-se que não havia um órgão central – o Ministério do Planejamento só é criado em 1963 – e havia, assim, vários órgãos descentralizados responsáveis pela tomada de decisões. As mudanças que vinham ocorrendo nas funções do estado exigiam um novo perfil de profissional especializado que vinha sendo formado em novas universidades de economia, administração e engenharia e que ascendiam à carreira pública. Era exatamente este “técnico especializado” que o ISEB buscava atrair para seus diversos cursos (ABREU, 1975, p. 182). Vejamos o perfil dos candidatos indicados a participar da primeira turma que completaram o curso no final de 1956:

Quadro 18 - perfil dos 100 candidatos à turma de 1956 do Curso Regular

NÚMERO	FORMAÇÃO
16	oficiais do exército
4	oficiais da marinha
12	advogados
7	economistas
4	deputados
12	professores
10	representantes de estados
35	representantes da indústria e comércio, jornalistas e diplomatas
100	TOTAL

Fonte: ABREU, 1975, p. 182.

Nota-se a forte presença de militares, o que confirma o alinhamento com a ESG nesta fase inicial, e uma inclinação ao nacionalismo. Nas palavras de Candido Mendes: “A Rua das Palmeiras e a Praia Vermelha encontravam-se numa reciprocidade de perspectivas”

(MENDES, 2005, p. 21; a sede da ESG está até hoje na Praia Vermelha, bairro do Rio; a sede do ISEB foi transferida para a Rua das Palmeiras, bairro de Botafogo no Rio, em agosto de 1957). É importante notar também a grande presença de professores, o que certamente ajudou a expandir o conhecimento do ISEB para o meio acadêmico (ver BARROS, 2013; ALCADIPANI; BERTERO, 2014).

O corpo discente do ISEB “teve a presença compulsória de representantes dos três poderes no nível federal, bem como de expressões limitadas de governos estaduais” (MENDES, 2005, p. 21). Nos dois anos seguintes à primeira turma, o ISEB recebeu estagiários (assim eram chamados os alunos do curso regular) representantes de todos os organismos da administração civil e militar (ABREU, 1975). Temos também uma informação das organizações que enviavam representantes ao curso regular em Mendes (2005, p. 21): “o BNDE, o Ministério da Fazenda, a Caixa Econômica e o Banco do Brasil avultaram entre as organizações mais diretamente preocupadas à época com a penetração da perspectiva isebiana nos quadros decisórios federais do país”. Braga (E9) era funcionário do BNDE quando fez o curso regular, mas não se recorda de ter tido mais nenhum companheiro do banco em sua turma: “tinha lá muita gente dos ministérios. Eu me lembro bem de um do Ministério da Agricultura”.

O relatório de atividades do ISEB (ISEB, 1960) aponta o número total de formandos do “Curso Regular” de 1956 a 1959, e só informa o número de aplicantes para 1960 (46 alunos). Uma outra fonte indicou o número de formandos em 1960 (BONILLA, 1962, p. 238):

Quadro 19 – total de formandos do Curso Regular do ISEB de 1956 a 1960

ANO	TESES DEFENDIDAS
1956	65
1957	41
1958	31
1959	30
1960	38
TOTAL	205

Este é um número expressivo se levarmos em consideração que se tratava de um curso pioneiro de pós-graduação e que exigia dedicação exclusiva do ‘estagiário’ ao longo de um ano inteiro (ver ABREU, 1975; OLIVEIRA, 2006). Seria, então, natural se esperar que a maioria dos alunos fosse indicada por órgãos públicos e que manteria seus proventos ao longo do curso. O “Relatório de Atividades” (ISEB, 1960) traz a lista de todas as organizações que enviaram alunos ao curso regular (reproduzida em OLIVEIRA, 2006, p. 221-2; ver anexo 7). Eu gostaria aqui de destacar: diversos ministérios; Estado Maior das Forças Armadas; Conselho de Segurança Nacional, BNDE, BB, BNB, Petrobras, Fábrica Nacional de Motores, Conselho Nacional do Comércio, Conselho Nacional da Indústria. De um total de 64 instituições listadas “28 são órgãos vinculados, direta e/ou indiretamente, à administração estatal nos seus diferentes níveis (municipal, estadual, federal) e 14 representantes de Estados da União” (OLIVEIRA, 2006, p. 185). Ou seja, fica claro que eram, predominantemente, administradores públicos (ver para definição de administração pública AMATO, 1958, p. 21, ponto II/2.3 desta tese).

A análise da formação universitária dos alunos do curso regular é possível através da análise da lista de teses defendidas (ISEB, 1960; OLIVEIRA, 2006). Três ressalvas precisam ser feitas sobre o total disponível para análise: apesar de 65 teses defendidas em 1956 (KUBITSCHKE *et al.*, 1957), o Relatório traz somente 57 teses; para 1958, o Relatório fala em 31 teses, mas somente 30 estão listadas; apesar de apresentar tema e nome das 46 teses propostas para 1960, não traz a formação dos alunos. Assim, temos um total de 158 alunos, no universo de 205 teses defendidas, com a formação reportada.

QUADRO 20 - Formação universitária dos alunos do curso regular do ISEB – 1956/1960

FORMAÇÃO	ALUNOS	%
Advogados	35	22%
Militares	30	19%
Professores	27	17%
Médicos e dentistas	13	8%
Economistas	12	8%
Engenheiros	10	6%

Diplomatas	5	3%
Jornalistas	5	3%
Políticos	4	2%
Agrônomos	3	1%
Demais < 3	14	11%
TOTAL	158	100%

Assim, advogados e professores representam cerca de 40% do total, que teriam uma formação mais humanista. Cabe ainda destacar o grande número de militares - 19% do total – que, mesmo após terem sido em menor número a partir de 1959 (ABREU, 1975), ainda representam um grande contingente. Outro fato importante a ressaltar, é o pequeno número de engenheiros em relação ao perfil universitário do país à época (CAPES, n. 30, 1955). Podemos dizer que o número de economistas está equilibrado em relação ao perfil médio de então, uma vez que se tratava de um curso relativamente novo e que colocou os primeiros formados no mercado no final dos anos 1940 (LOUREIRO, 1997). “A formação que contava mesmo na época era engenharia, medicina e advocacia, mesmo economia era ainda uma coisa nova” (BRAGA, E9). Diante do Quadro 20 acima fica claro que “o foco do ensino implementado pelo ISEB voltava-se para discentes que já possuísem um curso de graduação, ou seja, pessoas já graduadas e com uma atividade profissional definida” (OLIVEIRA, 2006, p. 202). Somente estes poderiam se manter um ano com dedicação exclusiva ao curso. Constituir-se como um curso pós-universitário estaria de acordo com a política dos isebianos em influenciar o conjunto da sociedade brasileira e formar e atingir os formuladores de decisão (OLIVEIRA, 2006).

No que diz respeito aos temas das 205 teses apresentadas, da qual temos a lista total disponível para análise (ISEB, 1960; OLIVEIRA, 2006; ressaltando-se que para 1960 temos 45 ao invés de 38), temos que o ISEB cumpriu de fato a missão para a qual foi criado: “análise e à compreensão da realidade brasileira, visando à elaboração de instrumentos teóricos que permitam o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional” (BRASIL, 1955b). Os termos desenvolvimento e subdesenvolvimento aparecem num total de 94 temas o que dá quase metade do total. No mesmo patamar estão os temas que incluem as palavras

Brasil/brasileiro/nacional/nacionalismo. “A análise do conjunto desses títulos, confirma a importância e a centralidade do conceito de desenvolvimento no pensamento isebiano; além da crise brasileira só ser passível de ser superada pela via do desenvolvimento, esse desenvolvimento deveria ter tanto um caráter ‘nacional’, quanto deveria ter o papel de potencializar as diversas dimensões produtivas da realidade brasileira” (OLIVEIRA, 2006, p. 192). Ou seja, era o nacional-desenvolvimentismo sendo expresso nas teses dos egressos de Curso Regular que eram, ou se tornariam, técnicos e dirigentes com atuação na administração pública, principalmente, e privada.

Em seguida, eu apresento uma seleção de temas entre as 205 teses defendidas no “Curso Regular” do ISEB, que poderiam ter uma vinculação direta com a área de administração (ver LYNN, p. 28; ver ponto II/2.3 desta tese). Dado que à época administração era uma ciência em formação e nenhum dos alunos era formado em tal campo, eu fiz a análise a partir dos seguintes critérios: menção direta a nomes de empresas ou políticas públicas; temas que contenham no título as palavras: negócios, administração, administrativo(a), funcional, técnica, servidores públicos. Assim, eu cheguei a uma seleção de 22 temas – cerca de 11% do total – que é uma pequena amostra dentro do universo multidisciplinar que caracterizou o ensino no ISEB. Eu grifei alguns títulos, em particular, onde a vinculação com administração é mais clara (ISEB, 1960, p. 29-41; OLIVEIRA, 2006, p. 238-257):

Quadro 21 - Teses do ISEB: temas selecionados por aproximação com administração

ANO	ALUNO	PROFISSÃO	TEMA
1956	Antonio Lisboa	major	As forças armadas no Brasil e o nacionalismo
1956	Almir Vianna	contador	O Banco do Brasil e sua participação na vida nacional
1956	Fernando V. Torres	major	A técnica como fator de desenvolvimento
1956	Waldir C. da Silveira	engenheiro	Reflexões sobre a arquitetura funcional brasileira
1956	Ovídio Souza	advogado	Política educacional brasileira
1956	Alexandre C. de Andrade	agrimensor	O município e a realidade brasileira

1956	Alberto Raja Gabaglia	professor	Das órbitas do poder público e de cooperação interadministrativa do Brasil
1957	Eduardo R. Vieira	ten.coronel	A siderurgia e o desenvolvimento nacional
1957	Frederico Trotta	vereador	Educação, obrigação do Estado
1957	Jonathan R.M. Porto	cap.fragata	Política brasileira de exportação de minério de manganês
1957	José H. V. Marques	médico	Reorganização de serviços médicos
1957	Samuel F. de Almeida	insp.trabalho	Os servidores públicos civis da união e o desenvolvimento brasileiro
1958	Claudionor T. C. de Castro	advogado	Empreguismo e corrupção administrativa no Brasil
1958	Floracy P. Carbalho	advogado	O princípio federativo em face da desigualdade econômica norte e sul
1958	Hugo Regis dos Reis	engenheiro	Uma política brasileira de energia elétrica
1958	Jaime Barbosa	major	Introdução a uma nova política de transportes
1959	Aurélio Castelo Branco	advogado	Contribuição das Caixas Econômicas para o desenvolvimento nacional
1959	José Leoni de Araújo	economista	Administração pública e desenvolvimento
1960	Pedro A. M. Mourão	---	Incremento de negócios: uma nova perspectiva para o desenvolvimento nacional
1960	Aloísio Pedreira Machado	---	Alguns aspectos da previdência social e o desenvolvimento
1960	Dirmar Souza	---	Heveabrás, solução para nossa borracha

1960 Claudia Cavendish

**Problemas sociais do Nordeste e
suas influências na administração
da Justiça**

Esta seleção revela o impacto que a atuação do ISEB, como instituição de ensino em nível de pós-graduação, teve sobre a formação de profissionais que já atuavam como técnicos ou dirigentes, ou que viriam a assumir posição equivalente e, conseqüentemente, a influência do ISEB na geo-história da educação em administração no Brasil. A lista completa das teses apresentadas no ISEB, e seus respectivos alunos, eu organizei no anexo 8.

Eu organizei no anexo 9 algumas atividades do ISEB, para além do Curso Regular, que podem ter contribuído para a geo-história da administração. Neste anexo podemos perceber que as atividades de ensino e pesquisa do ISEB se espraiam por diversos setores - e são exercidas por diversas modalidades - e expandem-se fisicamente para fora do Rio de Janeiro. Estão ainda registradas no “Relatório de Atividades” (ISEB, 1960) um conjunto de “Conferências” num total de 52, ministradas, principalmente, pelos professores do ISEB. “Em relação aos temas abordados permanece a presença das mesmas questões – ênfase no desenvolvimento via recursos produtivos. Mas em relação às instituições solicitantes, vale destacar que a maioria eram universidades, faculdades, etc, num total de 18 das 52” (OLIVEIRA, 2006, p. 201). Este grande número de universidades solicitantes das Conferências, se alia ao grande número de professores que defenderam teses no curso regular (27 de 205; ISEB, 1960). Seria, portanto, natural se esperar uma grande penetração das ideias do ISEB no meio acadêmico. E quanto à área de administração que se encontrava em seu momento formativo e que teve suas primeiras instituições de ensino de graduação no Brasil criadas na década de 1950, qual poderia ter sido esta influência mais direta?

A influência direta do ISEB nas instituições de ensino de administração é confirmada, por exemplo, no relato de professores que participaram da criação da EAESP, o que, portanto, corrobora sua chegada à área de administração privada (ALCADIPANI; BERTERO, 2014). Um professor que participou da criação da escola mencionou que a lógica defendida por ISEB/CEPAL seria contra os estadunidenses e europeus, ou seja, um (des)encontro de desenvolvimentismo e americanização; já outro reportou que, em suas aulas, utilizava seu aprendizado no ISEB para passar a visão de Brasil; e, outro mais disse que viajou munido da

“Redução Sociológica” para enfrentar seu curso de mestrado nos EUA (em tempo, como o artigo não identificou o número de entrevistados, não é possível definir o número exato de informantes destas três afirmações). O fato é que a ‘visão de Brasil’ proporcionada pelo ISEB é um dos fatores que contribuiu para a ‘hibridização’ da EAESP ao ser construída com o apoio da Universidade de Michigan (ALCADIPANI; BERTERO, 2014). O mesmo teria acontecido na FACE em que, segundo o relato de um professor da época, os professores que retornaram de período de bolsas de estudo nos EUA traziam algo “bem diferente do que era praticado à época, por exemplo, no ISEB” (BARROS, 2013, p. 147).

E quanto à administração pública, qual poderia ter sido a influência direta do ISEB nas instituições de ensino? A EBAP foi criada no Rio de Janeiro em 1952, mesmo ano em que o “Grupo de Itatiaia” começou a se reunir no embrião do que mais tarde se tornaria o ISEB (ver ABREU, 1975; OLIVEIRA, 2006). Quando o ISEB se mudou, em 1957, para o casarão em Botafogo na Rua das Palmeiras (ABREU, 1975), ele passou a ficar muito próximo do casarão da EBAP na Praia de Botafogo, espaço aproximando o tempo. A EBAP foi a primeira escola de administração pública da América Latina e foi criada com o auxílio da ONU (ver MACHADO, 1966; FISCHER, 1984) com a missão – que segue até os dias de hoje – de “administração para o desenvolvimento do Brasil” (sítio EBAPE). Esta missão se inseria no contexto da década de 1950 e 1960, em que foram criadas “várias escolas destinadas à formação de quadros que conduzissem o processo de desenvolvimento nacional” (SOUZA, 2002, p. 77), e que também embasou a criação do ISEB como um curso permanente de pós-graduação para o “incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional” (BRASIL, 1955b).

O professor Guerreiro Ramos é o caso mais conhecido de um professor que lecionou simultaneamente em ambas as instituições: professor da EBAP de 1953 até meados da década de 1960 (BONEMY; MOTTA, 2002), Guerreiro já participava das discussões do Grupo de Itatiaia antes mesmo de se tornar professor desta escola (ver AZEVEDO, 2006). É, então, natural se esperar que Guerreiro tenha sido um dos principais ‘fertilizadores cruzados’ entre estes dois meios acadêmicos. Guerreiro foi também o responsável por contratar alunos da EBAP como estagiários do ISEB para desenvolver diversas pesquisas no Centro de Estudos do Departamento de Sociologia (ABREU, 1975; ver anexo 9). Estas pesquisas, com os recursos do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP; ganho após apoio do ISEB a uma campanha do industrial Mattarazzo), foram coordenadas por Guerreiro, pelo

economista Gilberto Paim e pelo demógrafo Mario Magalhães (ABREU, 1975). Este último havia lecionado na EBAPE em 1953 (BONEMY; MOTTA, 2002, p. 392). Ambos os professores, Paim e Magalhães, trabalhariam depois, na década de 1960 na EIAP (EIAP, 1967). As pesquisas desenvolvidas por este Centro de Estudos do ISEB foram bastante abrangentes e versaram sobre temas diretamente ligados à administração: formação do mercado interno de capitais; projeto de regulamentação dos lucros do capital estrangeiro; estudo sobre a política brasileira para a sustentação do preço do café; estudo para a criação de um fundo especial para financiamento da indústria; um sobre a instalação da *American Can* no Brasil (solicitado pelo CIESP); e outro sobre financiamento às pequenas e médias empresas (ABREU, 1975). Com tamanho envolvimento no Centro de Estudos do Departamento de Sociologia do ISEB, é certo que os alunos da EBAP levaram consigo as experiências lá vividas.

Um caso mais longo do que o de Guerreiro Ramos, de um professor que atuou tanto na EBAP quanto no ISEB, é o do professor Candido Mendes. Este é um dos “isebianos históricos” que, como Guerreiro, participou desde o Grupo de Itatiaia. Candido Mendes entra na EBAP no mesmo ano de Guerreiro, 1953, mas permanece após sua saída, e tem atuação ininterrupta até 1968 (BONEMY; MOTA, 2002). E, numa coincidência histórica, foi Candido Mendes que assumiu a cátedra de ‘Introdução ao Desenvolvimento Brasileiro’ quando esta foi incluída na graduação da EBAP em 1964, tendo lecionado esta disciplina até 1966 (BONEMY; MOTA, 2002). Candido Mendes é mencionado por alunos e professores da época como referência da EBAP deste período com a mesma frequência em que Guerreiro Ramos é citado, e é lembrado, também, pela característica de sua retórica, “seu estilo gongórico, altamente rebuscado” (ver BONEMY; MOTTA, 2002, p. 114; e vários outros depoimentos).

Ainda digno de nota, sobre professores que atuaram simultaneamente nas duas instituições, são os casos de Michel Debrun e Themistocles Cavalcanti (este último também lecionou na EIAP na década de 1960; EIAP, 1967), apesar do curto espaço em que lecionaram simultaneamente em ambas as instituições. Debrun, como professor visitante, lecionou entre 1958 e 1960, tendo publicado pelo ISEB o livro “Ideologia e Realidade” (ABREU, 1975). Já Cavalcanti, era membro do Conselho Curador do ISEB, e ministrou palestras tanto nos Cursos Extraordinários do IBESP (CNT, n. 3, 1955), quanto do ISEB (RAMOS *et al.*, 1956), e foi

professor da EBAP em seus dois primeiros anos (BONEMY; MOTTA, 2002). Cavalcanti participou das reuniões nos EUA e Brasil que levaram à criação da EBAP, e ministrou aulas no curso piloto oferecido por esta escola (MACHADO, 1966, p. 21). Candido Mendes e Themistocles Cavalcanti, entre outros, foram professores homenageados na formatura da primeira turma da EBAP em 1954 (BONEMY; MOTTA, 2002, p. 100).

Portanto, analisando-se a partir do conceito de desenvolvimentismo, fica claro que há uma proximidade entre o ISEB e a EBAP, pelo menos ao longo da década de 1950, momento nodal da geo-história da educação em administração no Brasil. Esta proximidade pode ser ilustrada pelo fato de que no primeiro ano completo da EBAP, 1953, em que foram ministradas 16 disciplinas (BONEMY; MOTTA, 2002), um total de quatro contavam com professores que ministravam simultaneamente nas organizações antecessoras do ISEB. Uma importante confirmação desta proximidade entre ISEB e EBAP é o depoimento do professor Nelson de Mello e Sousa que entrou na escola em 1954 na área de sociologia do desenvolvimento. Quando perguntado se “eram próximas as relações entre a EBAP e outras instituições que também pensavam o Brasil” na época em que ele entrou na escola, o professor Mello e Sousa respondeu (BONEMY; MOTTA, 2002, p. 38; grifo meu):

Mais que relações próximas, havia uma interpenetração. Cândido Mendes, Guerreiro Ramos e Roland Corbisier, por exemplo, eram professores da EBAP e do ISEB - Roland não era professor nosso, mas tinha uma presença muito ativa nos programas de conferências organizados pelos alunos. Isso tudo compunha uma grande interação entre nós. Eu próprio não era professor do ISEB, mas ajudava nas pesquisas conduzidas pelo Instituto. Além disso, dirigi, num jornal nacionalista, o *Semanário*, uma página chamada Nebras, Núcleo de Estudos Brasileiros. Os textos eram preparados por nossos alunos, em sintonia com o grupo do ISEB e com grande penetração na UNE. **Havia um circuito institucional ligando ISEB, EBAP e UNE.**

Destarte, vemos que havia, ao longo da década de 1950, uma relação muito próxima entre professores e alunos da EBAP e do ISEB que chegavam até mesmo a produzir conteúdo juntos como os textos para o jornal ‘O Semanário’. Dada a importância institucional do ISEB como órgão vinculado ao MEC para a formação da ‘elite dirigente’ (BRASIL, 1955a), e a fragilidade em que se encontrava a EBAP após o fim do auxílio da ONU (MACHADO, 1966; FISCHER, 1984), seria de se esperar que a EBAP se apoiasse no ISEB, e não o contrário.

A coluna do jornal ‘O Semanário’ intitulada ‘Problemas nacionais – Direção do Núcleo de Estudos Brasileiros (NEBRÁS)’ foi publicada entre julho de 1958 e julho de 1959. Nesta coluna podemos ler uma palestra de Guerreiro Ramos feita no ISEB na íntegra intitulada ‘O controle ideológico da programação econômica’ que foi classificada pelo editorial como (O SEMANÁRIO, n. 138, p. 8, 1958):

...tampouco valerá o assessoramento de economistas ‘especializados’, isto é, homens que se limitam ao plano econômico-financeiro, dentro de uma linha de raciocínio ortodoxo, perdendo de vista a realidade histórico-social como um todo. Justamente, esta é a tese central do texto apresentado pelo NEBRÁS à meditação de nossos leitores. O planejamento econômico não pode ser ‘peripécia de economistas escolásticos’ como diz Guerreiro Ramos.

Se os ‘economistas escolásticos’ deveriam ser evitados, a coluna deixou claro quais os economistas que deveriam ser seguidos: “Celso Furtado, Ignácio Rangel e Gilberto Paim devem figurar, obrigatoriamente, na biblioteca de todo brasileiro que se interessa pelos problemas nacionais” (O SEMANÁRIO, n. 133, p. 4, 1958). Furtado era o principal representante brasileiro na CEPAL (BIELSCHOWSKY, 1988), Ignácio Rangel trabalhava no BNDE e ministrava aulas no CTPDE (BNDE, 1957), enquanto que Gilberto Paim trabalhava no ISEB (ABREU, 1975). Esta edição trouxe como propaganda a imagem da capa do livro ‘A Redução Sociológica’ de Guerreiro Ramos (1958), publicado pelo ISEB, com a sugestão de que este deveria constar, junto com os “estudos de economia” citados acima, da lista “de todo brasileiro que se interessa pelos problemas nacionais” (O SEMANÁRIO, n. 133, p. 4, 1958). Vemos, assim, que tanto na EBAP quanto no ISEB, bem como no CTPDE, prevalecia uma rejeição da economia liberal e havia uma adesão aos pressupostos da economia estruturalista defendida pela CEPAL. No caso da EBAP isto chega a surpreender dado que a escola de economia da FGV, o IBRE, seguia claramente a linha liberal comanda por Gudin (ver BIELSCHOWSKY, 1988). Consequentemente, é esta a visão de economia, a estruturalista da CEPAL, e não a liberal, que é abraçada pelo ISEB e que foi ministrada tanto em seu ‘Curso Regular’ quanto no CTPDE, e que influenciou o ensino de administração.

Outro fator de aproximação entre ISEB e EBAP pode ser inferido da fala de Braga (E9): “o ISEB era uma escola de política”; enquanto que na EBAP dominava o manual de Introdução à Administração de Amato (1958) que afirmava que não se pode conceber a administração pública dissociado da política. Contudo, o principal fator de proximidade entre

EBAP e ISEB nos anos 1950 foi o fato de que os dois anos iniciais do curso de graduação da EBAP eram dedicados exclusivamente ao estudo das ciências sociais (ver BONEMY; MOTTA, 2002), que era a tônica dos cursos do ISEB. Daí a interpenetração de professores da área entre as escolas. Estes fatos ilustram a importância do ISEB na geo-história da administração e ajudam a explicar por que o ISEB teria influenciado o pensamento de administração no Brasil (ALCADIPANI; BERTERO, 2012). Com base no conceito de desenvolvimentismo, fica claro que, ao longo dos anos 1950, e início da década de 1960, o curso de administração pública que a EBAP procurava construir estava muito mais próximo do conteúdo dos cursos do ISEB e da CEPAL do que do curso que era ministrado na EAESP. Fica claro também que o conteúdo de economia ministrado na EBAP estava mais próximo da CEPAL e do ISEB do que da própria escola de economia da FGV, o IBRE, que seguia os preceitos liberais opostos ao estruturalismo da CEPAL. Entretanto, ao longo da década de 1960, com a aceleração do processo de americanização - marcadamente após a assinatura do convênio PBA-1 com o governo dos EUA – ISEB e EBAP seguiriam caminhos bastante distintos. Poderia ter sido outra a história da educação em administração, pública principalmente, se esta proximidade da década de 1950 tivesse se incrementado ao invés de ter se distendido.

Abaixo eu montei um quadro com os professores que foram comuns entre o ISEB e a EBAP, e eu aproveitei para inserir os nomes que também se repetiriam na EIAP já na segunda metade dos anos 1960. Roland Corbisier não aparece na EBAP, já que ele não era oficialmente dos quadros da escola, apesar de mencionado pelo professor Mello e Sousa como atuante na escola (BONEMY; MOTTA, 2002). Hélio Cabal, também deveria ser acrescentado a esta lista, já que era do Centro de Estudos Brasileiros da FGV (FGV, 1949), e foi o contato com o MEC que levou à criação do ISEB (ABREU, 1975), tornando-se membro de seu Conselho Curador. O que nos leva a entender que a interpenetração entre estas duas escolas ao longo da década de 1950 era muito maior do que a expressa neste quadro abaixo. Como disse Mello e Souza, havia um circuito intelectual que reunia ISEB, EBAP e MEC (BONEMY; MOTTA, 2002). Ambas as escolas se encontravam no bairro de Botafogo, distantes menos de 2 km uma da outra (após a mudança em 1957 da sede do ISEB para a Rua das Palmeiras), o que pode ter facilitado este circuito.

Quadro 22 – Professores comuns de ISEB e EBAP e EIAP (anos 1960)

Professor	anos no ISEB e antecessores	anos na EBAP	EIAP
Candido Mendes	1952-1958	1953-1968	sim
Guerreiro Ramos	1952-1958	1953-1966	sim
Mário Magalhães	1957-1958	1953	sim
Gilberto Paim	1957-1958	-	sim
Themistocles Cavalcanti	1953-1955	1952-1954	sim
Michel Debrun	1958-1960	1958-1960	não

Até agora só foi mencionado que os intelectuais do ISEB aderiram às ideias da CEPAL desde os tempos do IBESP (ABREU, 1975; SODRÉ, 1978). E quanto à CEPAL ter sido influenciada pelo ISEB? Podemos também dizer que a CEPAL, na pessoa de Celso Furtado, confirmou que teve uma troca de experiências positivas com o ISEB. Furtado, quando tratava da estruturação da SUDENE, retornou ao ISEB, em 1959, para fazer conferências sobre a “Operação Nordeste” e afirmou: “É uma satisfação voltar a esta casa, que conheço desde os seus primeiros passos, e retomar contato com Roland Corbisier e seus colegas, com os quais convivo há vários anos, deles tendo sempre recebido uma crítica construtiva, serena, sincera, e para mim extremamente útil” (CENTRO CELSO FURTADO, 2009, p. 29). Estas palestras ministradas por Furtado no ISEB saem em livro homônimo publicado pelo ISEB - “Operação Nordeste” - que publica também de Furtado “Perspectivas da Economia Brasileira” (FURTADO, 2002). Este último livro representou uma série de dez palestras feitas por Furtado na sede do BNDE para o CTPDE. Esta é uma amostra das relações que uniam o ISEB com CEPAL-BNDE, e de seu alinhamento de conteúdo, que se materializou na participação do ISEB no CTPDE de 1956 a 1960 (CAPES, vários). Este mesmo livro de Furtado, saiu com o nome de “Perspectiva da Economia Brasileira” pelo DASP como o n. 15 da série “Ensaio de Administração” (FURTADO, 1958; assim mesmo, ‘Perspectiva’ sem a letra ‘S’), o que serve como uma amostra de que o Curso Regular do ISEB e o CTPDE tinham, à época, seu conteúdo alinhado com a área de administração. O

próprio DASP se encarregou de informar a que se destinava a série “Ensaio de Administração” (FURTADO, 1958, p. 1):

Estes “ENSAIOS” se destinam a conter pequenas monografias de caráter interpretativo abrangendo todos os problemas jurídicos e técnicos da administração. Realizados com a colaboração de especialistas nos diversos setores da ciência da administração e campos correlatos, terão por objetivo prestar subsídio aos estudiosos, suprimindo, na medida do possível, a carência de bibliografia especializada, do gênero, em língua portuguesa.

Ainda a respeito da relação que uniu Furtado/ISEB/CTPDE – cuja articulação conseguimos compreender a partir da abordagem descolonial e do conceito de desenvolvimentismo - no mesmo ano de 1959, aconteceu pela primeira vez fora do Rio, em Recife, o CTPDE, que ajudou na formação dos quadros da recém criada SUDENE. É hora, então, de retornarmos para a CEPAL e conhecermos em detalhe o CTPDE e sua contribuição para a geo-história da educação em administração no Brasil.

Foto 12 – Sede da CEPAL em Santiago/Chile. Eu tirei esta foto quando entrevistei Osvaldo Sunkel (12/11/2012), que era diretor do conselho editorial da Revista da CEPAL, à época, e trabalhava aí. Este prédio é uma obra do arquiteto Emílio Duhart inaugurada em 29/08/1966 e que “representa os alcances sociais e culturais em que o país transitava no final dos anos 1950” (PLAUT E SAROVIC, 2012, p. 5). Assim como o Brasil, o Chile praticava o desenvolvimentismo.



3 - CEPAL: desenvolvimentismo ou uma outra americanização? OEA, BID, Aliança para o Progresso e a geopolítica do conhecimento

Nesta seção, antes de entrarmos na análise do CTPDE propriamente dito, eu entendo que devemos discutir, a partir da borda externa, mas reconhecendo a borda interna (MIGNOLO; TLOSTANOVA, 2006; FARIA, 2013), os ‘jogos’ que a CEPAL participou como agência da ONU e órgão promotor do desenvolvimentismo na América Latina. Para tanto, a partir do conceito de geopolítica do conhecimento, devemos incluir nesta análise historiográfica outros órgãos criados, a partir da americanização, para intervenção na América Latina: OEA, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Aliança para o Progresso (ALPRO).

Retornemos ao ponto exato em que nós havíamos deixado a CEPAL: no encerramento do Grupo Misto CEPAL-BNDE, que havia sido chefiado por Celso Furtado, como Diretor de Desenvolvimento da CEPAL. O produto final deste Grupo foi o “Esboço de um programa de desenvolvimento para a Economia Brasileira 1955-1962” (CEPAL, 1955a), que viria a servir de base para o Plano de Metas de JK (BIELSCHOWSKY, 1988). Este “Esboço” foi apresentado em agosto de 1955 na VI Sessão da CEPAL, em Bogotá, por Ewaldo Correia Lima - Chefe do Departamento de Economia do BNDE (BNDE, 1955). Cabe lembrar que nesta época Correia Lima era Diretor do Departamento de Economia do ISEB e ministrara palestra no primeiro Curso Extraordinário deste instituto (RAMOS *et al.*, 1956). Isto por si só confirma a interpenetração do ISEB no BNDE e, por conseguinte, na administração pública. Esta proximidade do ISEB com o BNDE também explica o fato de o ISEB ter sido apoiador do CTPDE de 1956 até 1960. Ainda em Bogotá, Correia Lima avaliou com Prebisch “a possibilidade de realização no Brasil de um curso rápido sobre desenvolvimento econômico, debaixo dos auspícios das duas entidades” (BNDE, 1955, p. 97). Este mesmo curso já era ministrado pela CEPAL no Chile desde 1952 e era dirigido por Jorge Ahumada (TREVINO, 2007), que veio ao Rio como diretor do primeiro CTPDE, em 1956 (BNDE, 1956), o que demonstra a importância deste curso para a CEPAL (ver DOSMAN, 2011).

Neste ponto é importante notar que o BNDE já tinha, desde 1953, um acordo com a FGV, através do IBRE, para fornecimento de dados referentes às “estimativas da renda nacional por tipo de pagamento e distribuição setorial e regional” (BNDE, 1953, p. 28). O IBRE, que era comandado pelo economista liberal Eugênio Gudín, tinha sido palco das palestras financiadas pelo Ponto IV em que despontou Jacob Viner, também economista

liberal-ortodoxo, que, segundo Furtado, fora enviado para exorcizar as teorizações da CEPAL da América Latina (FURTADO, 1998). O IBRE defendia os preceitos do liberalismo o que o colocava em linha com as premissas da americanização, mas em oposição ao pensamento da CEPAL. Ou seja, se o CTPDE fosse um curso só para economistas, o IBRE seria o parceiro natural. Se não foi, devemos nos perguntar então, a quem de fato o curso se destinava e, tendo sido a CEPAL a escolhida, claramente, foi feita uma opção por uma outra visão de economia para compor o conteúdo do curso. Esta visão era muito diferente da aprendida nos bancos do IBRE. Seria devido a mais um (des)encontro entre desenvolvimentismo e americanização?

No que diz respeito à EBAP, o fato dela não ter sido a escolhida como parceira para ministrar o CTPDE merece duas importantes observações: primeira, a EBAP já tinha experiência em ministrar curso similar, ou seja, a EBAP ministrou “o primeiro desse tipo no Brasil e, ao que supomos, no mundo” (EBAP, 1955, p. 3); segunda, o conteúdo do CTPDE era sim aderente ao que era ensinado na EBAP, o que já fica claro por este curso ministrado pela EBAP.

Quanto ao primeiro ponto, a EBAP fez um convênio com a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) e iniciou, em setembro de 1955 – exatamente um ano antes do primeiro CTPDE – o ‘Curso de Planejamento Regional’, ministrado em Belém por professores da escola. O objetivo do curso era: “familiarizar os altos funcionários de órgãos públicos com as técnicas de planejamento aprovadas alhures, bem assim como as ideias emergentes no campo da administração. Não será demais repetir: planejamento é uma tarefa eminentemente administrativa” (EBAP, 1955, p. 2). Participaram do curso 38 alunos dos quadros da SPVEA, do BNDE e de outros órgãos da região (EBAP, 1955). Ou seja, objetivo e perfil de alunos muito próximos ao que aconteceria no CTPDE a partir do ano seguinte. Contudo, não está descrito se era exigido diploma superior, e eu entendo que não, dado que os cursos da EBAP eram em nível de graduação. Assim, este curso foi de fato o primeiro deste tipo no Brasil, mas talvez seja exagero afirmar que “supomos, no mundo” (EBAP, 1955, p. 3), dado que a CEPAL já ministrava curso similar na sua sede, em Santiago, desde 1952 (SANTIAGO, 1990).

Além do fato de o curso da EBAP com a SPVEA já deixar claro que o conteúdo do CTPDE tinha aderência, na década de 1950, ao conteúdo de administração – pública, principalmente - o segundo ponto destacado acima reforça esta questão – que o conteúdo do

CTPDE era aderente ao conteúdo da EBAP. Vimos que a EBAP passou a editar os ‘Cadernos de Administração Pública’ em 1954 para produzir conteúdo em português para seus cursos, e para ‘latinizar’ o “virtuosismo administrativo americano” que não seria aplicável à realidade brasileira (SILVA, 1959, p. 29). O número 2 destes ‘Cadernos’ (*Cahiers*, como batizado por seu criador; SILVA, 1954) foi “Planejamento do Desenvolvimento Econômico dos Países Subdesenvolvidos” que foi uma palestra ministrada por Roberto Campos (1954) no curso regular da EBAP. Campos, no mesmo ano, ministrara palestra do curso do IBESP (CNT, n. 2, 1954) e, no ano seguinte, foi nomeado para o Conselho Curador do ISEB (ISEB, 1960), e foi quem havia convidado a CEPAL a formar o Grupo-Misto CEPAL-BNDE (BNDE, 1953), tendo sido palestrante, posteriormente, no CTPDE, sobre o mesmo tema ministrado na EBAP. Campos foi, também, um dos incentivadores da EBAP junto da ONU em seu início (ver MACHADO, 1966). O que movia Campos ao apoiar os cursos da EBAP, ISEB e da CEPAL como se fossem parte de um mesmo propósito? E eram, de fato. Vejamos, então.

Em seu *Cahier*, Campos (1954, p. 3), esclareceu o porquê de a delegação brasileira presente na VI sessão do Conselho Econômico e Social da ONU, em 1948, ter solicitado a criação de um ‘Centro Internacional de Administração Pública’:

Na justificativa desta proposta insistia-se na importância vital de melhoramentos dos processos administrativos, antes que iniciativas de assistência técnica ou de financiamento do desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos pudessem ser empreendidas com perspectivas de êxito...**vinculação do desenvolvimento econômico ao desenvolvimento da técnica e arte de administração.**

“Vinculação do desenvolvimento econômico ao desenvolvimento da técnica e arte de administração” (CAMPOS, 1954, p. 3), que Vargas anunciara como a **“integração funcional das atividades administrativas no processo de desenvolvimento econômico do país”** (Brasil, 1951, p. 57), que JK defendeu em seu discurso de inauguração do CPTDE (Brasil, 1956), que foi pontuada no discurso de Sunkel como diretor do Centro CEPAL-BNDE (ECONÔMICA BRASILEIRA, 1960). Movimento que acompanha toda a década de 1950 e que levou à criação das instituições de ensino de administração, e à criação do ISEB e seu Curso Regular e à instalação do CTPDE. Desenvolvimentismo ou americanização?

Segundo Campos (1954), esta proposta da delegação brasileira apresentada na ONU foi recebida com ceticismo pelos países desenvolvidos, mas missões de assistência técnica

posteriores da ONU ao Haiti, Sião e Bolívia, confirmaram a pertinência da sugestão brasileira e a ONU editaria, em 1949, o *‘Technical Assistance for Economic Development’* em que previa que: “sendo seus programas de desenvolvimento claros ou não, a maior parte dos países subdesenvolvidos tem a necessidade de assistência externa para melhorar seus serviços administrativos de governo” (ONU, 1949, p. 55,).

Ora, a CEPAL é um organismo da ONU e foi a partir desta resolução que a CEPAL criou em 1952, em Santiago, o departamento de cursos e treinamentos (SANTIAGO, 1990), que foi criada a ESAPAC na Costa Rica com apoio da CEPAL (CEPAL, 1955b), e que a CEPAL disseminou cursos e treinamentos pela América Latina, como o CTPDE no Brasil. Qual o impacto que os pressupostos da CEPAL que afrontavam o apriorismo da gerência científica insuflada a partir dos EUA, e introduziram o debate de temas nacionais no ensino de administração pública (COELHO, 2006), tiveram sobre os técnicos e dirigentes que se formaram no CTPDE? Desenvolvimentismo ou americanização?

Uma vez ressaltada a “vinculação do desenvolvimento econômico ao desenvolvimento da técnica e arte de administração” (CAMPOS, 1954, p. 3) - que, na década de 1950, moveu a criação das escolas de ensino de administração e dos cursos objetos desta tese - vejamos, inicialmente, até que ponto as premissas da CEPAL afrontavam as concepções emanadas a partir dos EUA para tentarmos responder se esta ‘vinculação’ atendia aos anseios do desenvolvimentismo e/ou aos pressupostos da americanização.

Segundo alguns autores, a CEPAL desde sua criação iniciara uma “década de relações conflituosas” com as autoridades e organizações dos EUA que se encarregavam dos negócios com a América Latina (POLLOCK, 1978, p. 59). O que mais incomodava a comunidade acadêmica estadunidense era o fato de a CEPAL “explicitar a crença de que as forças espontâneas do mercado deveriam ser temperadas pela intermediação judiciosa, mas deliberada, do estado” (POLLOCK, 1978, p. 65). Entre estas intermediações do estado, estava a política de controle de investimento direto estrangeiro que terminou por gerar hostilidade nos meios empresariais dos EUA, que entendia que esta prática não geraria o “clima de investimento para o capital estrangeiro que a comunidade de negócios dos EUA desejava para a conjuntura do pós-guerra” (POLLOCK, 1978, p. 66).

O clímax da relação conflituosa entre a CEPAL e as autoridades dos EUA encarregadas das relações com a América Latina aconteceu no Encontro Interamericano de Ministros da Fazenda e Economia, em novembro de 1954, no Hotel Quitandinha, no Rio de Janeiro. A OEA havia solicitado a CEPAL que preparasse para este encontro um relatório sobre o financiamento do desenvolvimento que gerou o documento “*International Co-operation in a Latin American Development Policy*”. Este documento foi apresentado pela delegação da CEPAL no encontro e, “do ponto de vista do governo dos EUA, tornou-se o mais controverso relatório produzido pela CEPAL desde sua criação” (POLLOCK, 1978, p. 66). Devemos recordar que na presidência dos EUA estava Eisenhower que, com sua nova política para a América Latina de priorizar apoio via investimento privado em detrimento do público, havia imposto o ‘fim das relações especiais entre Brasil e EUA’ (HILTON, 1981).

É importante conhecermos os seis principais pontos do “Relatório do Quitandinha”, que tanto incomodou as autoridades dos EUA, para que possamos mais adiante compreender a *voltafaccia* que aconteceu a partir do início da década de 1960 com a criação da Aliança para o Progresso (ALPRO). Foram os seguintes os objetivos sugeridos pela CEPAL no ‘Relatório do Quitandinha’ que “deveriam embasar qualquer política nova e realmente efetiva de cooperação internacional para o desenvolvimento da América Latina: planejamento do desenvolvimento nacional, industrialização interna acelerada, reformas fiscal e agrária, cooperação técnica, comércio internacional e uma nova abordagem para o fluxo de investimentos internacionais” (POLLOCK, 1978, p. 66). O último ponto foi o mais controverso, dado que a CEPAL preconizava o fluxo, principalmente, de fundos públicos dos EUA para a América Latina, mas ao qual se opunha fortemente o governo Eisenhower, representado no encontro por seu Secretário de Tesouro George Humphrey. Este era um dos principais mentores da política conversadora do governo Eisenhower, o que gerou uma forte oposição dos EUA ao relatório da CEPAL no encontro. Desta forma, apesar do apoio dos governos latino-americanos ao relatório da CEPAL, não houve nenhum novo compromisso de cooperação internacional (POLLOCK, 1978). Esta foi, na verdade, mais uma tentativa frustrada da América Latina em obter o seu tão desejado ‘Plano Marshall’ (ver CENTRO CELSO FURTADO, 2009), que deveria ainda esperar quase até o final da década de 1950, e o final do segundo mandato de Eisenhower, para que houvesse uma mudança de atitude do governo dos EUA (GRUNWALD, 1964).

É neste vácuo deixado durante a década de 1950 na América Latina com o ‘fim das relações especiais’ com o governo dos EUA (HILTON, 1981), que a CEPAL expande sua influência pela região. Isto se deu tanto através da geração de relatórios sobre as possibilidades de desenvolvimento de vários países, quanto através de cursos para a formação de quadros que pudessem apoiar as ações preconizadas para este desenvolvimento (ver FURTADO, 2008) e que, portanto, teriam também sido incentivadoras do “apoio à formação de administradores públicos” (FISCHER, 1984, p. 59). Segundo Rosa Furtado (E3), “treinamento era sempre uma preocupação do Celso, em todo país em que a CEPAL se envolvia”.

Debalde tentou a CEPAL conseguir apoio dos EUA para suas solicitações apresentadas no ‘Relatório do Quitandinha’, apesar do apoio dos governos latino-americanos. A atitude dos EUA para com a América Latina só mudaria a partir do episódio em que o vice-presidente Nixon sofreu hostilidades quando fazia uma visita oficial à região em 1958 e, ainda mais importante, a partir da tomada do poder em Cuba por Fidel Castro (POLLOCK, 1978). Isto aconteceu ainda no final do governo Eisenhower, mas é com a eleição J. F. Kennedy que a atitude dos EUA de fato mudaria. Exemplo desta mudança foi que Kennedy foi o primeiro presidente dos EUA desde Roosevelt a mencionar a América Latina em seu discurso de posse (FORD, 1968).

Ainda no final do governo Eisenhower, o governo dos EUA aprovou a sugestão de JK para a criação de uma “Operação Pan-americana” (HERRERA, 1985) e no ‘Ato de Bogotá’, assinado entre os EUA e vinte países da região (com exceção de Cuba), em 5/9/1960, foram consignados os objetivos de “progresso social, a criação de um fundo para desenvolvimento e crescimento econômico e cooperação multilateral” (FORD, 1968, p. 3). Em seguida foi criado o BID para operacionalizar a gestão dos recursos (GRUNWALD, 1964; POLLOCK, 1978; HERRERA, 1985). A criação de um banco regional já constava das sugestões do ‘Relatório do Quitandinha’ (HERRERA, 1985), mas questões geopolíticas levaram a um longo processo de gestação do banco. Na opinião do primeiro presidente do BID, Felipe Herrera (1960-1971), “foi julgado necessário que a sede da instituição fosse localizada nos EUA [em Washington] por convincentes razões técnicas e práticas” (HERRERA, 1985, p. 145). Podemos bem imaginar que razões seriam estas, dado que os EUA foram os únicos doadores iniciais de recursos, e a sede do banco poderia se localizar em qualquer um dos outros vinte países

latino-americanos signatários do ‘Ato de Bogotá’. Herrera era um chileno que havia sido presidente do Banco Central de seu país, e era diretor executivo do Cone Sul no FMI quando foi eleito presidente do BID (HERRERA, 1985), portanto, já bastante conhecedor das ‘razões técnicas e práticas’ em Washington.

Entretanto, a mudança mais radical da postura do governo dos EUA para com a América Latina aconteceria com a criação da Aliança para o Progresso (ALPRO) na Conferência de Punta del Este, ainda no primeiro ano de governo de Kennedy: o governo dos EUA “aceitavam a ideia de que o desenvolvimento econômico e social da América Latina era um problema que necessitava de uma solução integral. Uma revolução social apoiada pela ajuda externa dos EUA através da diplomacia do desenvolvimento e da ALPRO” (FORD, 1968, p. 5). Analisando-se as propostas da ALPRO vê-se claramente uma cooptação da agenda que a CEPAL vinha defendendo para a região desde a sua fundação e que foram explicitadas no ‘Relatório do Quitandinha’ (ver GRUNWALD, 1964; FORD, 1968), tão frontalmente rejeitado pelo governo dos EUA apenas sete anos antes (POLLOCK, 1978). Inclusive a exigência de um plano de desenvolvimento global para o país passou a ser condição necessária para o desembolso de recursos dentro da ALPRO (FORD, 1968), plano este que antes soava como uma heresia para as autoridades dos EUA, quase um sinônimo para comunismo (POLLOCK, 1978).

Além da “ideia do planejamento global [como] condição indispensável... do desenvolvimento econômico e social”, a ALPRO tinha entre seus objetivos listados na ‘Carta de Punta del Este’ “o papel da boa administração como condição essencial do desenvolvimento” (DASP, 1962, p. 4-5). Esta mudança de posição das autoridades dos EUA para com a América Latina foi celebrada pelo DASP como a vitória da posição que vinha defendendo, desde 1939, a favor do planejamento global, e pelo fato de que: “a Aliança para o Progresso veio consagrar, assim, definitivamente, velha tese brasileira, sustentada com vigor nas discussões internacionais desde 1948, de que a capacidade executiva representa a mais eficaz arma de combate ao subdesenvolvimento” (DASP, 1962, p. 4). Ou seja, a tese da “vinculação do desenvolvimento econômico ao desenvolvimento da técnica e arte de administração” (CAMPOS, 1954, p. 3) que, segundo o DASP, já era percebida no Brasil desde a década de 1930. Desenvolvimentismo ou americanização? Quem definiria o que é

“boa administração”? O fato é que a ALPRO representou um projeto de intervenção que alteraria a história da administração no Brasil.

A linha que esta intervenção seguiria já ficou clara no discurso de Kennedy que convocou a ALPRO (1961a), e que renovou a proposta de Truman (1949) quando do lançamento do Ponto IV de levar o conhecimento científico aos subdesenvolvidos para salvá-los de sua própria barbárie. A divisão internacional da produção de conhecimento determinada pela modernidade euro-americana, em que o norte produz ciência e o sul cultura (MIGNOLO, 2011), foi ratificada: Kennedy (ALPRO, 1961a, p. 6) afirmou que “a todos os povos do hemisfério deve permitir-se participar das crescentes maravilhas da ciência moderna”, naturalmente a produzida nos EUA; e convidou “nossos amigos da América Latina a contribuir para o enriquecimento da vida e da cultura nos EUA. Necessitamos de educadores que nos ensinem vossa literatura, vossa história e vossas tradições...vossa música, vossa arte e pensamento de vossos grandes filósofos...Desta forma, vocês poderão trazer uma vida espiritual e intelectual mais plena ao povo dos EUA.” Em outras palavras, a ciência, e consequentemente a ‘boa administração’, era a produzida nos EUA, mas nós latino-americanos poderíamos contribuir com nossa ‘tradição e espiritualidade’, numa clara manifestação da lógica da colonialidade imposta pela divisão de trabalho na produção de conhecimento determinada pela modernidade euro-americana (MIGNOLO, 2011).

Quanto ao financiamento, a ALPRO previa um investimento total de USD 20 bilhões em dez anos a serem garantidos pelos EUA, em sua maior parte recursos do governo (GRUNWALD, 1964; FORD, 1968), ou seja, os latino-americanos finalmente teriam seu Plano Marshall, ainda que com atraso de quinze anos. A ideia era que os “EUA através da ALPRO tentaram introduzir um método alternativo de desenvolvimento e modernização”, ante o modelo cubano que poderia ser tentador para os países subdesenvolvidos da região (FORD, 1968, p. 6). Ou como disse Braga (E9), na década de 1950, o “modelo soviético era muito sedutor pelas conquistas sociais que conseguiu em tão pouco tempo”.

Para a execução da ALPRO, os EUA propuseram a formação de um comitê tripartite entre CEPAL, OEA e BID, mas que, na verdade, passou a atuar somente como órgão consultivo, enquanto que todo o poder de acompanhar a execução ficou com a OEA e o BID, que tinha o poder de liberação dos recursos (ver ALPRO, 1961b). De fato, dado o montante de recursos e o interesse político dos EUA em conter o – possível – avanço do comunismo na

região (FORD, 1968), “não se poderia esperar que os EUA delegassem a determinação da alocação de assistência dos EUA, sua distribuição e desembolso para um organismo fora do governo dos EUA sem a imposição de severas restrições” (GRUNWALD, 1964, p. 84). E foi isto de fato o que aconteceu, em detrimento da penetração que a CEPAL tinha na região. Os EUA estavam ansiosos para que a ALPRO tivesse sucesso, e assim favoreceram as organizações em que detinham um maior controle, nomeadamente OEA e BID, e que detinham “grandes estruturas e orçamento, e assim poderiam atingir resultados operacionais práticos no curto prazo” (POLLOCK, 1978, p. 73). Esta opção do governo dos EUA em favor da OEA e do BID, em detrimento da CEPAL, ficou clara desde a primeira alocação de recursos para o BID: o governo dos EUA alocou meio bilhão de dólares no BID, dos quais USD 6 milhões foram para a OEA “colaborar com os países membros na preparação de seus planos de desenvolvimento” (HERRERA, 1985, p. 147. Ora, esta era a função que a CEPAL vinha desempenhando havia mais de dez anos junto a diversos países da América Latina (ver FURTADO, 1985).

Deste meio bilhão de dólares alocados inicialmente pelo governo nos EUA no BID, cem milhões foram diretamente para a Administração de Cooperação Internacional, que geria o programa Ponto IV (BIGLAISER, 2002), o que demonstra o concerto feito pelo governo dos EUA entre as diferentes fontes de recursos que tinham o mesmo objetivo e controle do governo dos EUA. O saldo, então, foi alocado ao BID, mas as “severas restrições” que o governo dos EUA imporia sobre a gestão destes recursos (GRUNWALD, 1964, p. 84) foram demarcadas pela assinatura de um *Trust Agreement* entre ambos, em 19/06/1961, condição *sine qua non* para a entrada em operação do banco (HERRERA, 1985). Entre as possibilidades de alocação destes recursos estava a “educação superior e treinamento” e que tinha um objetivo claro: “o reforço das instituições acadêmicas que são mais efetivas no treinamento de recursos humanos em áreas produtivas, e na introdução ou consolidação de reformas fundamentais na organização de instituições educacionais e nos métodos de ensino e na pesquisa científica e tecnológica” (HERRERA, 1985, p. 146; grifo meu). ‘Reformas fundamentais’ estas que, naturalmente, deveriam seguir as “maravilhas da ciência moderna” produzida nos EUA (ALPRO, 1961a, p. 6), e que não deveriam ser contrárias às orientações dos doadores principais de recursos, o governo dos EUA. Seriam estas ‘reformas fundamentais’ operadas pela americanização, e seguindo a lógica da colonialidade (MIGNOLO, 2011), que viriam a impactar a história da educação em administração no Brasil.

Consequentemente, a atitude dos EUA para com a CEPAL, a partir da incorporação de sua agenda pela ALPRO e a entrega de sua execução para OEA e BID, tornou-se uma relação de “negligência benigna” (POLLOCK, 1978, p. 72). Esta relação havia se caracterizado por ser uma “relação conflituosa” na primeira década da CEPAL (1948-1958), passando a ser amistosa no processo que criou a ALPRO – “um aperto de mão, quase *un abrazo*” (1958-1963) (POLLOCK, 1978, p. 59-68). Este *abrazo* – asfixiante - tornou-se um processo de encobrimento (DUSSEL, 1993), e ilustra como opera a lógica da colonialidade (MIGNOLO, 2011): “empurrar para fora e enterrar no passado são as operações da lógica da colonialidade, do invisível e mais escuro lado da modernidade” (MIGNOLO, 2011, p. 206).

Um outro organismo criado a partir da Aliança para o Progresso, e que acabou por enfraquecer a CEPAL, foi o Instituto Latino-americano para o Planejamento Econômico e Social (ILPES; POLLOCK, 1978). O ILPES, que era financiado pelo BID, “se encarregou da capacitação de pessoal dos diversos países para elaborar diagnósticos, projeções e planos, programas setoriais e demais tarefas que eram conteúdos necessários para obter recursos através da ALPRO” (TREVINO, 2007, p. 2). Apesar do ILPES ser parte da CEPAL, ele passou a ser financiado pelo BID e subsidiário da OEA no treinamento de pessoal para a elaboração dos planos de desenvolvimento, retalhando as tarefas antes desempenhadas pela CEPAL. Antes era a própria CEPAL que sozinha se encarregava do diagnóstico, elaboração de estratégias para o desenvolvimento e treinamento de pessoal, o que a havia colocado, ao longo da década de 1950, muito próxima dos governos latino-americanos.

Desta maneira, a criação da Aliança para o Progresso, que num primeiro momento havia significado uma adesão dos EUA às ideias da CEPAL, a partir de sua implementação, significou um declínio da influência da CEPAL na região (POLLOCK, 1978) e o início de seu ‘encobrimento’ (DUSSEL, 1993). Após o assassinato de Kennedy, que era o grande promotor da ALPRO, houve uma rápida perda de entusiasmo com a aliança e apenas três anos após a sua criação alguns autores já falavam em uma “tendência a vê-la como um fracasso” (GRUNWALD, 1964, p. 386).

Apesar da rápida perda de entusiasmo com a ALPRO (GRUNWALD, 1964), a entrada maciça de recursos dos EUA na região provocada pelo movimento de americanização, do qual a ALPRO é apenas um integrante, é importante para compreendermos as implicações que isto causou na história da educação em administração no Brasil. A partir daí, houve uma

cooptação da agenda da CEPAL pela OEA, patrocinada pelos EUA (POLLOCK, 1978), e a correspondente alocação de recursos para a criação de escolas de ensino de administração (ver MACHADO, 1966), seguindo uma lógica diferente da que vinham propugnando a CEPAL-BNDE e o ISEB como órgãos do governo, recursos estes capitaneados pelo BID e secundados pelas Fundações Ford, Carnegie e Rockefeller (ver BIGLAISER, 2002 para o impacto nas escolas de economia do Chile; ver PARMAR, 2012 sobre as fundações).

A ALPRO foi um “experimento duplo, de política externa dos EUA e um experimento em ciências sociais” (GRUNWALD, 1964, p. 386), e pode, aparentemente, não ter produzido resultados imediatos nos indicadores econômicos e sociais da América Latina. Contudo, prosseguiu ainda por alguns anos como uma experiência em ciências sociais através do patrocínio e da promoção de conteúdo favorável aos EUA dos quais o ‘Projeto Camelot’ é um de seus exemplos (ver HOROWITZ, 1969; VER NAVARRO QUESADA, 2010, para o caso do Chile).

O primeiro movimento no Brasil da mudança de atitude dos EUA para com a América Latina (ver POLLOCK, 1978), que teve impacto na história da educação em administração, ainda no final do governo Eisenhower, foi a assinatura do convênio PBA-1 em março de 1959, apenas dois meses após a Revolução Cubana. Desta forma, em função do convênio assinado pelo MEC com a Administração de Cooperação Internacional dos EUA, esta “despenderá 3.418.000 dólares para a realização do convênio, enquanto que o governo brasileiro participará com 170 milhões de cruzeiros” (CAPES, n. 79, 1959, p. 17). O valor em dólares da ajuda do governo dos EUA, convertido pela taxa cambial média do cruzeiro para 1959, (CR\$ 126,03/dólar), perfaz um total CR\$ 430.770.540-. Este valor, somado à contrapartida do governo brasileiro, gerou um total de recursos para o PBA-1 que é 80 (oitenta) vezes – repito, oitenta vezes - maior do que os recursos que o BNDE destinou ao Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE em seu primeiro ano, e que estava no mesmo patamar do orçamento anual do ISEB. Estes recursos tornam-se ainda mais expressivos, em moeda local, se levarmos em conta que o montante em dólares foi recebido ao longo dos anos seguintes (o PBA-1 foi até 1965; COELHO, 2006) quando houve forte desvalorização do cruzeiro (CR\$ 179,46 em 1960; CR\$ 246,38 em 1961; até CR\$ 1.810,61 em 1965). Ou seja, apenas dois anos depois de assinado o convênio o valor em cruzeiros da ajuda do governo dos EUA representaria quase o dobro.

Estes números são reveladores da aceleração do processo de americanização provocado pela Guerra Fria, mormente após a Revolução Cubana, e da assimetria que é gerada em face dos recursos locais ‘movidos pelo desenvolvimentismo’. Estes valores demonstram a força da ação da geopolítica do conhecimento privilegiando determinados conteúdos em detrimento de outros (MIGNOLO, 2011). Os recursos doados pelo governo dos EUA foram destinados ao reforço dos cursos de administração da FGV e à implantação do mesmo curso nas universidades federais da Bahia e Rio Grande do Sul (ver FISCHER, 1984). Por este convênio, foram enviados, inicialmente, “nove professores de administração pública e sete de administração de empresas das universidades de Michigan e Califórnia do Sul” para ministrar no “DASP, FGV, Universidades da Bahia e Rio Grande do Sul” (CAPES, n. 79, 1959, p. 17). É sabido que a terceira escola de administração existente à época, a FACE/MG, recusou o convite para participar deste convênio, aparentemente, por causa do nível de ingerência na escola exigido pelos EUA (BARROS, 2013; BARROS; CARRIERI, 2013). A partir deste convênio, o presidente do DASP à época, João Guilherme de Aragão, tornou-se o “Representante e Coordenador Brasileiro Junto ao Ponto IV”, que montou um escritório de representação no Rio para acompanhar a execução do convênio (DASP, 1960). Cabe salientar que os recursos do Ponto IV foram também destinados a outras áreas como agronomia na Universidade Federal de Viçosa, no Instituto Tecnológico de Aeronáutica e Escola Politécnica da USP (DASP, 1960).

Aos recursos que entraram através do PBA-1, doados diretamente pelo governo dos EUA, devemos ainda adicionar outras fontes que promoveram a aceleração do processo de americanização a partir da década de 1960 e que tiveram impacto na história da administração como, por exemplo, a OEA, o BID (ver MACHADO, 1966), a Fundação Ford (ver PARMAR, 2012; ALCADIPANI; CALDAS, 2012; BARROS, 2013) e a própria Aliança para o Progresso. Esta última, por exemplo, doou em dezembro de 1964 - a entrega foi formalizada pelo cônsul dos EUA em São Paulo, Sr. Niles Bond - a importância de 4,14 bilhões de cruzeiros destinados “às obras da Escola de Administração Pública e da sede da FGV no Rio de Janeiro, e à conclusão do prédio da Avenida 9 de julho em São Paulo” (CAPES, n.146, 1965, p. 15). O prédio novo para a EBAP no Rio foi inaugurado em 1967, sendo que até então a escola funcionava “em instalações precárias, sem elevadores, desprovidas de conforto” (MACHADO, 1966, p. 63). A Fundação Ford assinou um convênio com a FGV em março de 1964 “para a elaboração de quinze livros, dezoito monografias e vinte e quatro casos”

(MACHADO, 1966, p. 57), e doou recursos para a FGV que permitiram o início da publicação da Revista de Administração Pública (RAP) a partir de 1967 (COELHO, 2006).

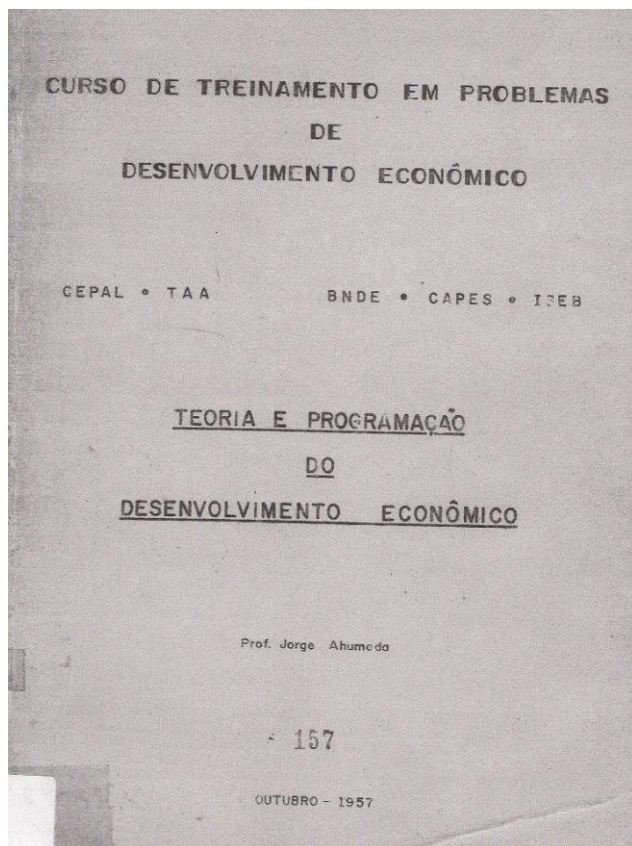
Esta entrada maciça de recursos patrocinada pelo governo dos EUA é um processo de geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2011), que provocou uma restrição na agenda de pesquisa sobre questões centro-periferia, como por exemplo, a própria problematização sobre a imposição de um tipo de conhecimento sobre outro (ver FARIA; GUEDES, 2007), ou de um modelo de desenvolvimento (americanização) sobre outro de desenvolvimentismo.

Estamos agora em condição de retornar à pergunta que abre esta seção, “CEPAL: desenvolvimentismo ou uma outra americanização?” Analisando a partir do lado interno da borda (MIGNOLO; TLOSTANOVA, 2006), a implantação da agenda da CEPAL pela Aliança para o Progresso poderia nos levar a crer que a CEPAL representaria ‘uma outra americanização’. Contudo, a partir do lado externo da borda (MIGNOLO; TLOSTANOVA, 2006), podemos concluir que a CEPAL, movida pelo desenvolvimentismo dos anos 1950, procurava implantar sua agenda na região à revelia dos interesses dos EUA (POLLOCK, 1978). Isto acontecia tanto através da elaboração de planos de desenvolvimento quanto através do treinamento de quadros de técnicos. Então, a partir de um pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2011; FARIA, 2013), ou de ‘nenhuma das tradições’ (MIGNOLO, 2011), podemos sugerir que, durante a década de 1950, a CEPAL meramente seguiu as orientações da ONU para treinamento de técnicos para “melhorar os serviços administrativos do governo” (CAMPOS, 1954, p. 4), e que isto se alinhou com os anseios dos governantes locais que buscavam promover “a maior integração das atividades administrativas no processo de desenvolvimento econômico do país” (BRASIL, 1951, p. 57). **O fato é que, a partir da Aliança para o Progresso, a agenda da CEPAL é cooptada pelas autoridades dos EUA, que incumbem de sua execução o BID e a OEA, mas isto se dá a partir de uma outra lógica, a da americanização, que excluiu a CEPAL.**

Em conclusão desta seção, esta tese entende que a CEPAL encontrou no ISEB uma importante pareceria no intuito de (re)pensar os problemas do Brasil (BRESSER-PEREIRA, 2011), a partir de um outro lócus de enunciação, a partir de uma outra perspectiva de espaço e tempo, e que se mostrou contrária aos interesses do governo dos EUA na região. Dito de outra maneira, o que pregava a CEPAL era contrário ao ‘*American way of life*’ e ao ‘clima para investimentos estrangeiros’ desejado pelas empresas dos EUA no pós 2ª GM (POLLOCK,

1978). É importante ressaltar que, na busca de uma teorização em ciências sociais, a fim de compreender e interpretar a realidade brasileira, ISEB e CEPAL foram complementares. O primeiro buscando se apropriar, principalmente, das teorizações em história, sociologia, política e filosofia, enquanto que a CEPAL tinha a economia como a principal ciência instrumental a ser (re)teorizada a partir do lócus da América Latina, a periferia dependente do centro. Centro e periferia, uma construção teórica que supõe que não haveria um lado externo ao sistema e que, portanto, devemos nos mover para o lado externo do lado interno da borda (MIGNOLO; TLOSTANOVA, 2006) para, a partir de um outro lócus de enunciação, buscarmos soluções para os problemas locais. É este movimento que leva a uma aproximação entre as concepções da CEPAL e do ISEB, concepções estas que influenciaram o pensamento de administração. Ambas as instituições procuravam se apoiar para escapar da colonialidade epistêmica imposta pelo processo de americanização. E conseguiram fazê-lo, pelo menos ao longo da década de 1950 e princípio dos anos 1960. Uma das formas como esta parceria entre CEPAL e ISEB se materializou, e que marcou a geo-história da educação em administração no Brasil, foi através do CTPDE que formou 1.111 técnicos entre 1956 e 1967 que trabalharam, principalmente, em agências regionais de desenvolvimento (BNDE, 1963; 1966; 1967; SANTIAGO, 1990).

Foto 13 – Capa da apostila do CTPDE disponível na Biblioteca da FGV (BMHS)



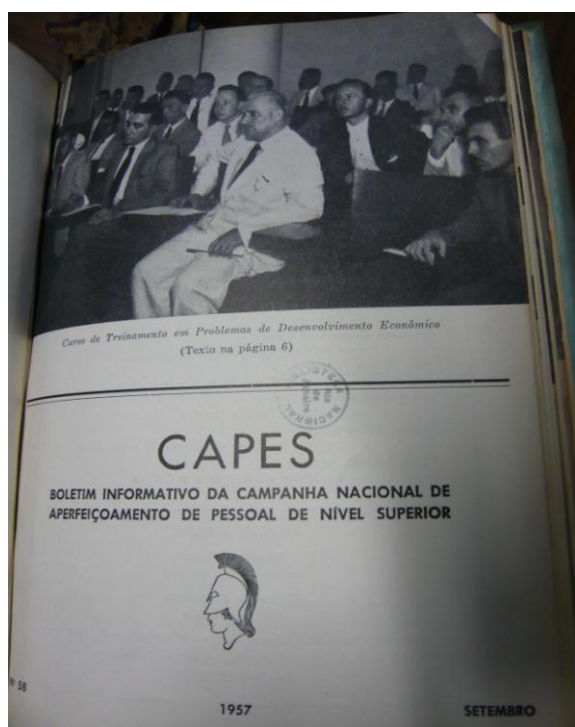
A BHMS é um locus privilegiado de investigação, principalmente sobre as décadas de 1940 a 1960. Esta foi a primeira referência que eu tive da parceria CEPAL-BNDE-CAPES-ISEB.

O prof. Jorge Ahumada, autor desta apostila, era o Diretor de Cursos da CEPAL em Santiago.

Estas apostilas devem ter sido doadas à biblioteca da FGV por força do convênio CEPAL-BNDE com a CAPES.

Há somente mais uma apostila na BHMS – Financiamento do Desenvolvimento Econômico, Prof. Carlos Oyarzún

Foto 14– Flagrante da sala de aula do 2º CTPDE



A foto demonstra a importância do curso para a CAPES que traz a notícia de seu apoio na capa de seu Boletim mensal. Podemos também perceber a faixa etária média dos alunos do curso que tinham todos formação superior (CAPES, n. 58, 1957, capa)

3.1 - O Curso de Treinamento em Problemas de Desenvolvimento Econômico (CTPDE): a formação de um núcleo de economistas e administradores treinados na teoria e prática do crescimento econômico

No tocante à formação de pessoal deve ser ressaltado o papel desempenhado pelos **Cursos Intensivos sobre Problemas do Desenvolvimento Econômico**, anualmente realizados sob o patrocínio conjunto do BNDE e da CEPAL, e **que vêm preparando grande número de técnicos, na sua maioria empregados por agências regionais de desenvolvimento.** (BNDE, 1963, p. 16; grifo meu).

“Nós precisávamos de interlocutores nas agências regionais de desenvolvimento”. É assim que Carlos Lessa (E7), Vice-Diretor do Centro de Desenvolvimento Econômico CEPAL-BNDE (1962/64) justificou a criação do CTPDE. Lessa havia sido contratado por Osvaldo Sunkel (E6), diretor e fundador deste Centro (1960/61), assim que fora criado o escritório permanente da CEPAL no Rio em 1959 (BNDE, 1965; SANTIAGO, 1990). Este escritório foi criado pela CEPAL por solicitação direta do presidente do BNDE a Raúl Prebisch (BNDE, 1959). Um dos objetivos da criação deste Centro de Desenvolvimento é que ele passasse a abrigar o CTPDE que vinha acontecendo desde 1956 (BNDE, 1961).

A CAPES, em seu Boletim mensal deu ampla divulgação de seu apoio para a realização do primeiro CTPDE (CAPES, n. 45, 1956, p. 9): “o governo brasileiro por intermédio do BNDE, ISEB e desta campanha, conjuntamente com as Nações Unidas, através da CEPAL e da Administração de Assistência Técnica, oferecem aos funcionários públicos e profissionais que trabalham em assuntos ligados a problemas de desenvolvimento econômico um curso intensivo sobre as técnicas de programação do desenvolvimento”. É importante salientar que as verbas da ONU destinadas a programas de desenvolvimento econômico eram registradas na mesma rubrica que as verbas para o ensino de administração pública (BARROS; CARRIERI, 2013). Da mesma forma procedeu a CAPES, que registrou em seus relatórios anuais o seu apoio ao CTPDE no mesmo item em que registrou seu suporte a cursos de “aperfeiçoamento de economistas e administradores” (CAPES, n. 77/78, 1959, p. 44). Nesta rubrica deste relatório (CAPES, n. 77/78, 1959, p. 45), o “auxílio para curso sobre desenvolvimento econômico” é o primeiro subitem. O subitem seguinte, referente a 1958, é o “auxílio EAESP – Cr\$ 1.800.000 - para manutenção ali da missão universitária dos EUA.

Desde o início do convênio em 28/10/1953 vem a CAPES cooperando para a manutenção da escola”.

Esta digressão tem por objetivo dirimir possíveis dúvidas se, de fato, o CTPDE se destinava a formar administradores ou economistas. A resposta é ambos, como frisou JK em seu discurso de inauguração dos cursos (BRASIL, 1956a) e os relatórios anuais do BNDE relatam, bem como o Boletim CAPES. Vendo-se a estrutura e o conteúdo do curso, pode-se perceber seu enquadramento com esta época em que foram criadas no Brasil “várias escolas destinadas à formação de quadros que conduzissem o processo de desenvolvimento nacional” (SOUZA, 2002, p. 77). **Esta tese sustenta que o CTPDE se destinava a formação de técnicos que apoiassem, principalmente, as ações do governo na condução do processo de desenvolvimentismo, técnicos estes que poderiam vir a desempenhar tanto a função de administradores, quanto de economistas, ou seja, formou-se “um núcleo de economistas e administradores treinados na teoria e prática do desenvolvimento econômico” (BRASIL, 1956a), e que marcou a geo-história da educação em administração no Brasil.**

Assim como o “Curso Regular” do ISEB, o CTPDE era em nível de pós-graduação e, portanto, era exigido o diploma universitário para se concorrer a uma vaga no curso. E segue o Boletim CAPES (CAPES, n. 45, 1956, p. 10; grifo meu):

Participação no Curso

Poderá participar como aluno do curso todo economista, engenheiro civil ou agrônomo **que trabalhe em instituições oficiais ou semioficiais e que, tendo sido inscrito por sua repartição**, seja aprovado no concurso de admissão....A junta de seleção será formada por dois representantes do governo e pelo diretor do curso.

Os alunos deverão assistir pelo menos 90% das aulas e seminários para ter o certificado.

No término de cada um dos cursos básicos realizar-se-á uma prova escrita, devendo o aluno obter graus satisfatórios para fazer jus ao certificado de participação. Em hipótese alguma haverá novo exame para os inabilitados.

Programa de ensino

O curso compõem-se de: a) cursos básicos; b) conferências e cursos complementares e c) seminários”.

Os cursos básicos proverão o instrumental necessário para a análise dos problemas do desenvolvimento, bem como os meios técnicos de se encontrarem soluções adequadas.

As conferências e cursos especiais terão por fim familiarizar os participantes com aspectos especiais dos problemas do desenvolvimento brasileiro, enquanto os seminários visam dar conhecimento aos alunos dos diversos pontos de vista existentes sobre determinados problemas.

Ou seja, fica clara a tese da “integração funcional das atividades administrativas no processo de desenvolvimento econômico do país” (BRASIL, 1951, p. 57) que predominou durante a década de 1950 e que levou, também, à criação das instituições de ensino de administração em nível de graduação.

Apesar de serem listadas somente três formações universitárias, veremos num quadro mais adiante que, na verdade, as formações aceitas na entrada foram variadas. Como se vê pelo descrito acima, era necessário que o funcionário público graduado fosse indicado por sua repartição para concorrer ao processo de seleção para o curso. Este foi o caso de Braga (E9) e de Sergio Faria de Assis (E10) como funcionários do BNDE. Já Aragão (E8), que era funcionário do BB, relatou ter sido convidado por Furtado para fazer o curso em Recife para formar quadros para a SUDENE, mas que, em face das dificuldades de ser indicado por seu chefe no BB, sugeriu a Furtado que fosse solicitado pela própria SUDENE para poder fazer o curso. No primeiro curso, em 1956, 104 alunos foram inscritos e 62 foram aceitos. As aulas aconteciam de manhã e de tarde ao longo de 3/4 meses perfazendo um total de “60 dias de trabalho intensivo” (BNDE, 1956, p. 57). O curso era inteiramente gratuito e exigia dedicação exclusiva. A carga horária era de 290 horas assim distribuídas:

Quadro 23 – Curso de Treinamento em Problemas do Desenvolvimento Econômico -
Disciplinas e horas/aula

Cursos básicos	aulas	seminários	total
1- Contabilidade social	20	20	40
2 – Programação	30	24	54
3 – Projetos	30	20	50
4 – Financiamento	30	17	47
5 – Administração	15	9	24
Total	125	90	215
Cursos e conferências complementares			
1 - Características históricas do desenv. brasileiro	5	-	5
2 – Problemas básicos da economia	5	-	5
3 – Perspectivas do desenvolvimento brasileiro	10	2	12
4 - Recursos naturais do Brasil	4	2	6
5 – Problemas demográficos no Brasil	4	2	6
6 – Problemas de energia no Brasil	3	2	5
7 – Problemas de transporte no Brasil	3	2	5
8 – Problemas da indústria brasileira	4	2	6
9 – Problemas da agricultura brasileira	4	2	6
10 – Problemas da habitação e construção no Br.	3	-	3
11 - Problemas do comércio exterior brasileiro	4	2	6
12 - Problemas fiscais brasileiros	4	2	6
13 - Problemas de formação de pessoal no Brasil	2	2	4
Total	55	20	75
Total geral	180	110	290

Fonte: CAPES, n. 45, 1956, p. 12.

Os cursos básicos eram ministrados por professores da CEPAL e os complementares por professores brasileiros. Neste primeiro ano os professores da CEPAL foram:

Quadro 24 – CTPDE: disciplinas e professores da CEPAL - 1956

Contabilidade Social – Manoel Balboa
(Teoria e) Programação do Desenvolvimento Econômico – Jorge Ahumada
Elaboração e Avaliação de Projetos – Júlio Melnick
Financiamento do Desenvolvimento Econômico – Carlos Oyarzún

Fonte: BNDE, 1956, p. 57-58.

O diretor deste primeiro curso foi Jorge Ahumada, que era o Diretor de Cursos e Treinamentos da CEPAL em Santiago (SANTIAGO, 1990). Já os cursos e conferências complementares eram ministrados por professores locais e visavam ressaltar aspectos da realidade brasileira. Neste primeiro ano cabe destacar os seguintes cursos por sua aproximação com a área de administração (ver lista completa em BNDE, 1956, p. 58; grifo meu):

Características do Desenvolvimento Brasileiro: **Roberto Campos**; Problemas Industriais: Juvenal Osório Gomes; Problemas de formação de pessoal: Frederico de Souza Rangel; Problemas de Educação: Anísio Teixeira; Problemas de Saúde Pública: **Mário Magalhães**; Problemas Regionais: **Rômulo de Almeida**; Problemas Administrativos: **Cleantho Paiva Leite**; Perspectivas do Desenvolvimento Econômico: **Celso Furtado**; Orientação e Programação do Desenvolvimento Econômico: Eugênio Gudín.

Vemos aí a participação de professores ligados ao IBESP/ISEB - que estão destacados em negrito - o que talvez caracterize a participação do ISEB neste curso. Eu digo talvez por que nos documentos oficiais (BNDE, CEPAL, CAPES) eu não encontrei especificamente o que caracterizava este apoio. O fato de estes cursos/conferências complementares se destinarem a “familiarizar os participantes com aspectos especiais dos problemas do desenvolvimento brasileiro” (CAPES, n. 45, 1956, p. 10), e dado que o ISEB se destinava exatamente a discutir estas questões (ver BRASIL, 1955a-b), é o que me leva a crer que o apoio do ISEB se dava pela sessão de professores para ministrar estes cursos e conferências complementares. Lessa (E7) sugeriu que, mesmo após o fim do apoio formal do ISEB ao

CTPDE, a partir de 1961, prosseguiu algo como um apoio informal em que os (ex-) professores do ISEB eram convidados para ministrar palestra no CTPDE. Um exemplo disto é a apostila de Jaguaribe (1961), “Desenvolvimento Econômico Programado e Organização Política” ministrada no CTPDE (disponível na biblioteca do BNDE).

É importante ainda ressaltar o apoio operacional e financeiro que o BNDE concedia para o financiamento do curso: “as despesas em moeda estrangeira exigidas pela realização do curso no montante de USD\$ 12.000, foram atendidas pela CEPAL e a Administração de Assistência Técnica das Nações Unidas. Os gastos em cruzeiro foram feitos pelo Banco” (BNDE, 1957, p. 58). Assim, o BNDE também funcionava como mantenedor do curso no mesmo patamar de ONU e CAPES, bem como era beneficiário pelo treinamento de seus funcionários – como Braga (E9) e Assis (E10) – e fornecia também parte dos professores brasileiros, como os citados acima: Roberto Campos e Juvenal Osório Gomes (este dá nome ao prédio matriz do BNDES no Rio e segue marcando o espaço urbano de quem transita pelo centro do Rio). Portanto, nos termos atuais, o CTPDE funcionava como uma espécie de pós-graduação *in company* do BNDE, e que, posteriormente, viria a se transformar numa ‘escola de governo’ com a criação do Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE que assumiu o CTPDE, a partir de 1960.

Eu gostaria de destacar, em particular, a presença de **Cleantho Paiva Leite e Roberto Campos** no rol dos professores do 1º CTPDE. Ao participarem deste curso eles se tornaram um importante elo biográfico de ligação do ‘nódulo histórico-estrutural’ (MIGNOLO, 2011) formado por EBAP, IBESP/ISEB e CEPAL-BNDE-CTPDE na geo-história da administração: ambos tinham experiência diplomática e haviam participado das reuniões da ONU que discutiram a assistência técnica aos países em desenvolvimento - e que levariam à criação da EBAP - e tiveram atuação nos cursos do IBESP (CNT, n. 2, 1954); Campos ministrou cursos na EBAP (e. g. CAMPOS, 1954) quando era diretor do BNDE – função na qual convidou a CEPAL para apoiar o governo brasileiro no planejamento do desenvolvimento - e depois foi membro do Conselho Curador do ISEB, onde também foi professor; Cleantho foi um dos ‘Boêmios Cívicos’ (LIMA, 2013) e participou da criação do BNDE no qual foi diretor (BNDE, 1954), e manteve sua ligação com a FGV ao ajudar a criar o Instituto Brasileiro de Relações Internacionais e o Instituto Brasileiro de Administração Municipal (CENTRO CELSO FURTADO, 2009), e ao ser o diretor do BID que representou a instituição na criação

da EIAP (MACHADO, 1966). A atuação de ambos é uma clara expressão da tese da “vinculação do desenvolvimento econômico ao desenvolvimento da técnica e arte de administração” (CAMPOS, 1954, p. 3), que, na década de 1950, moveu a criação das escolas de ensino de administração, e dos cursos objetos desta tese.

Para melhor avaliarmos o CTPDE como curso de pós-graduação dentro da área de administração em termos de carga horária, professores e disciplinas, podemos compará-lo com o “Curso Intensivo de Administração” (CIA). O CIA, que não era em nível de pós, era mantido pela EAESP, em São Paulo, com o apoio da CAPES e do Ponto IV, e era ministrado em 13 semanas, somente na parte da tarde, com um total de 23,5 horas por semana (CAPES, n. 67, 1958; TAYLOR, 1969). Isto daria um total de, aproximadamente, 305,5 horas por curso, o que seria quase igual às 290 horas do CTPDE. Em termos de disciplinas, o CIA continha: “Introdução à Mercadologia; Administração Mercadológica; Conceitos econômicos de administração da produção; Organização de empresas; Diretrizes de Negócios: formulação e administração; Administração Financeira” (CAPES, n. 67, 1958, p. 20). Desta maneira, claramente mais voltadas para os negócios privados. Quanto aos professores, “o corpo docente compõem-se de professores master da Universidade do Estado do Michigan e de professores brasileiros especializados nos EUA...O ensino dará preferência ao estudo de caso” (CAPES, n. 67, 1958, p. 20). Ou seja, metodologia e perfil dos professores bastante diversos do CTPDE e a comparação direta provocaria mais um (des)encontro entre desenvolvimentismo e americanização. **A partir do conceito de desenvolvimentismo, esta tese entende que este (des)encontro demonstra que havia diferentes propostas de formação de administradores-técnicos-dirigentes sendo sugeridas por cada um destes cursos: o CTPDE, apoiado pelo ISEB, com uma visão de América Latina e focado em problemas nacionais – do qual se aproximava a EBAP - e o CIA com modelo de estudo de caso e disciplinas mais funcionais e influência direta da americanização.**

O CTPDE em 1957 e 1958, ambos no Rio, e o de 1959 no Recife tiveram poucas alterações em relação ao primeiro, mas que foram substantivas no conteúdo de administração. Mudanças mais profundas só ocorreriam mesmo a partir da criação do Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE em 1960, ano até o qual o curso teve o apoio do ISEB e da CAPES (CAPES, vários). A CAPES para o curso de 1957 informou que, “por se tratar de curso intensivo de alto nível, de acentuada atualidade e de indiscutível importância, foi feita

com o maior rigor a seleção dos candidatos à matrícula, tendo a CAPES participado ativamente desse trabalho” (CAPES, n. 58, 1957, p.7). Neste ano sabemos que o professor Jorge Ahumada retorna como diretor do curso. Na cerimônia de abertura do curso “o Dr. Roberto Campos, Diretor Superintendente daquele banco, ressaltou a relevância da matéria do curso e, portanto, a oportunidade deste. No mesmo sentido falou o professor Anísio Teixeira, Secretário Geral da CAPES, que teve então ensejo de focalizar os principais aspectos da realidade brasileira no tocante à educação” (CAPES, n. 58, 1957, p.7).

Cabe destacar aqui a presença de Anísio Teixeira marcando seu apoio a este curso, da mesma forma como tinha feito com os cursos do IBESP (ver foto 4) e do ISEB. É importante ressaltar que Teixeira acumulou os cargos de Diretor da CAPES e do INEP, de suas respectivas fundações, até 1964 (OLIVEIRA, 2006). Ou seja, vemos um apoio oficial do governo para uma política educacional que visasse a “formação de quadros de técnicos e dirigentes” (BRASIL, 1955a) “que permitam o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional” (BRASIL, 1955b).

O curso passou a ter o tamanho da turma calibrado a partir desta segunda edição, em 1957, para um total de 60 alunos. Neste ano o curso teve a duração de “três meses em regime de tempo integral, classe heterogênea de profissionais composta de economistas, engenheiros, advogados e médicos, pertencentes a diferentes quadros da administração estatal” (BNDE, 1957, p. 7⁷). Eu não consegui dados sobre os professores que vieram da CEPAL neste ano além de Jorge Ahumada. As disciplinas foram as mesmas do ano anterior: Contabilidade Social, Programação do Desenvolvimento Econômico, Preparação e Avaliação de Projetos, Financiamentos do Desenvolvimento. Mas houve o acréscimo da disciplina “**Administração para a Programação**”, que talvez não tenha sido ministrada no primeiro ano por falta de um professor da CEPAL, dado a rapidez com que o curso foi montado. Para este ano eu não encontrei indícios de quem ministrou esta disciplina, mas em 1958 e 1959 foi Braulio Jatar Dotti (CAPES, n. 77/78, 1959). Segundo Aragão (E8) “era um venezuelano que depois retornou para a sua terra natal e se tornou senador”.

A disciplina de **Administração para a Programação** tinha como descrição de conteúdo: “foram analisadas as características, funções e organização do órgão central de

⁷ Este relatório não tem páginas numeradas

planejamento e sua articulação com as demais unidades governamentais e privadas” (BNDE, 1957, p.?). A CAPES traz uma descrição mais detalhada para a primeira disciplina (CAPES, n. 45, 1956, p. 11) e para as demais:

Quadro 25 – Descrição das disciplinas do CPTDE CEPAL-BNDE 1957

<p>Administração para a programação: ...Departamento Central de Planejamento, sua posição dentro da estrutura administrativa do país, as funções dos departamentos de planificação setorial e regional e suas relações com o Departamento Central, assim como os problemas relativos ao controle do desenvolvimento do ponto de vista administrativo e as experiências observadas em alguns países.</p>
<p>Contabilidade Social: conceitos de medição global da produção; os problemas suscitados nas comparações intertemporais do produto; a natureza e significado das contas sociais; as contas insumo-produto; as fontes de usos e fundos de investimentos; os orçamentos dos consumidores e as interações das contas.</p>
<p>Preparação e avaliação de projetos: os princípios dominantes na elaboração de projetos, ressaltando-se o papel que lhes cabe nos programas de expansão econômica e os problemas suscitados pela multiplicação de iniciativas (procura derivada, benefícios e custos secundários etc.); ênfase aos problemas relativos à análise dos mercados, determinação de dimensões do empreendimento, localização, orçamentos e mobilização de recursos financeiros; avaliação econômica dos projetos sob o amplo ponto de vista dos interesses privados e da coletividade.</p>
<p>Financiamento do desenvolvimento: problemas teóricos e práticos indispensáveis à formulação de uma política de investimentos, principalmente levando em conta a situação dos países subdesenvolvidos; introdução à teoria financeira; problemas do financiamentos dos planos estatais e o papel da política fiscal, o mecanismo do financiamentos das inversões privadas e suas limitações e as questões do financiamento externo.</p>
<p>Programação do desenvolvimento: técnicas global e setorial, partindo da premissa de que a programação consiste na determinação de metas realistas e na seleção dos meios mais eficazes à sua concretização; três etapas do processos de programação –</p>

diagnóstico, programação propriamente dita e execução – com o fim de mostrar as suas interações e interdependência.

Fonte: BNDE, 1957, p. ?

A primeira disciplina, “Contabilidade Social”, hoje é chamada de “Macroeconomia” (Aragão, E8). **Fica claro, pelo conteúdo destas disciplinas, sua ligação com a área de administração e, mais particularmente, com a administração pública.** Para sustentar esta afirmação, eu trago aqui um texto de Benedicto Silva (1961, p. 11/12) – um dos fundadores e diretor da EBAP - quando se referia à “questão da duplicação de esforços” entre uma nova escola que o BID planejava criar junto à Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO) em Santiago, a Escola Latino-americana de Administração Pública (ELAAP), e os cursos que a CEPAL viria a ministrar através do ILPES:

É preciso dizer, ademais, que não há linhas divisórias nítidas e definitivas entre as matérias que serão ministradas com o objetivo de capacitar funcionários e técnicos para sustentar os esforços de desenvolvimento econômico, com particular ênfase nos métodos e técnicas de planejamento econômico, e certas disciplinas, que a ELAAP terá necessariamente de ensinar (por exemplo: Teoria e Prática de Planejamento, Técnica de Elaboração Orçamentária), sob pena de descaracterizar o seu currículo acadêmico, ao qual não poderá, então, dar o nome de curso de administração pública. Mas, o que protege a CEPAL e a ELAAP contra a duplicação indesejável de esforços é a diferença das clientelas de que serão recrutados os alunos para os cursos pragmáticos, ministrados sob a égide da CEPAL, e o curso acadêmico, mais prolongado, menos flexível, da ELAAP.

É importante ressaltar que este texto de Benedicto Silva (1961) se refere aos cursos que a CEPAL viria a ministrar através do ILPES em Santiago, sem mencionar o CTPDE que se iniciara no Rio cinco anos antes, e em Santiago fazia dez anos. Silva (1961, p. 12) não mencionou o CTPDE, apesar de que a descrição que fez dos objetivos do futuro curso da CEPAL fosse exatamente a mesma do que já acontecia: “capacitar funcionários e técnicos para sustentar os esforços de desenvolvimento econômico”. Silva (1961, p. 12) concluiu que a duplicação de esforços, se ocorresse, seria bem vinda em face da urgência e magnitude de “resolver o problema de preparação de especialistas e técnicos para os países latino-americanos”. Desta forma, a partir do conceito de desenvolvimentismo, fica claro que o CTPDE formava administradores, principalmente públicos, dentro da lógica da vinculação de administração e desenvolvimento (BRASIL, 1951; CAMPOS, 1954).

Retornando ao conteúdo do CTPDE, eu analisei duas apostilas que foram gentilmente cedidas por Aragão (E8): a de “Administração para o Desenvolvimento”, que traz na capa simplesmente o título “Administração”; e a de “Programação do Desenvolvimento”, que tem como título “Organização para o Planejamento do Desenvolvimento Econômico”. Cabe ressaltar que as duas estão em espanhol. Em ambas, na borda da encadernação, Aragão (E8) gravou somente “Administração”.

Eu organizei um sumário destas duas apostilas, que inexistem nos textos, no Anexo 10. Todo o material é preparado a partir da organização e estruturação do órgão central de ‘programação do desenvolvimento’. A partir daí são discutidos os vários órgãos de apoio, questões orçamentárias e fiscais, contas públicas e administração de pessoal. É feito um estudo comparativo com 21 países de Europa, Ásia e Américas sobre ‘órgãos de programação e instrumentos de desenvolvimento’. Neste estudo, o *New Deal* dos EUA é um dos modelos avaliados, assim como o modelo da União Soviética que “tem uma história de mais de três décadas de crescimento e mudanças” (p. 87), começando pelo VESENKLA (Conselho Econômico Superior), de 1918, e passando pelo GOSPLAN (Conselho Estatal de Planejamento) de 1921.

Ou seja, na visão da CEPAL em que havia centro e periferia, havia um só sistema, e, portanto, cabia avaliar os diferentes programas de desenvolvimento, e suas respectivas estruturas administrativas, dos dois lados da borda, o interno e o externo, aí incluídos os modelos do lado comunista da borda (a Iugoslávia, por exemplo, também é analisada). Visto do ponto de vista da americanização, este seria o lado excluído. Isto ajuda a compreender a ideia de que CEPAL e ISEB procuravam uma terceira via, rejeitando a divisão do mundo da Guerra Fria entre capitalismo (dos EUA) e comunismo, tão típica da década de 1950 (ver WANDERLEY; FARIA, 2012 para CEPAL; ver HOLLANDA, 2012 para IBESP/ISEB). E ajuda também a entender a “década de relações conflituosas” entre os EUA e a CEPAL (POLLOCK, 1978, p. 59). Podemos ainda inferir que o subtítulo da obra de Rostow (1960), “*The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto*”, tinha como um de seus principais alvos as teorizações da CEPAL que rejeitavam a ideia de aplicar a ‘boa teoria’ liberal para galgar os estágios do desenvolvimento (ver ISH-SHALOM, 2006).

A CEPAL entendia que desenvolvimento e subdesenvolvimento são parte do mesmo fenômeno, e que “o subdesenvolvimento é, portanto, um processo histórico autônomo, e não

uma etapa pela qual tenham, necessariamente, passado as economias que já alcançaram grau superior de desenvolvimento” (FURTADO, 1961, p. 180). Estas eram as teorizações ministradas no CTPDE, e que confrontavam o apriorismo da gerência científica insuflada a partir dos EUA (COELHO, 2006). Ministradas até mesmo pelo próprio Furtado (FURTADO, 2012), que também foi professor no “Curso Regular” do ISEB (FURTADO, 2009), e que tiveram reflexo na geo-história da educação em administração, por exemplo, levando Furtado a se tornar um dos autores mais citados em artigos do campo de administração pública (ver MARTINS *et al.*, 2013).

Retornando ao CTPDE, os 22 cursos complementares ministrados em 1957 “foram dedicados ao Desenvolvimento Econômico do Brasil e à Programação Linear”. Dentre estas conferências eu gostaria de destacar: 9 – **Administração Pública**; 22 – Metas do Desenvolvimento. Já neste ano o Diretor Superintendente do BNDE “solicita diretamente a CEPAL que abra escritório permanente no Rio” (BNDE, 1957, p. ?).

A CAPES também colaborava na divulgação do curso através da distribuição das apostilas básicas que eram entregues pela CEPAL como parte do acordo entre as entidades: “em 1958 esta Campanha procurou, sobretudo mediante distribuição das apostilas do anterior, desenvolver intensa divulgação do empreendimento, com o objetivo de atrair para o curso elementos de alto nível. E como nos anos anteriores concedeu ajuda financeira” (CAPES, n. 77/78, 1959, p. 44). Para o curso daquele ano, não houve alteração nas disciplinas, mas sim dos professores, que foram:

Quadro 26 – Disciplinas e professores da CEPAL CTPDE 1958

Programação do Desenvolvimento Econômico – Regino Botti (diretor do curso)
Contabilidade Social – Manoel Balboa
Preparação e avaliação de projetos – Oswaldo Balmaceda
Financiamento do Desenvolvimento – Aníbal Santa Cruz
Administração para a Programação – Braulio Jatar
Programação Linear – Thomas Vietorisz

Fonte: CAPES, n. 77/78, 1959, p. 45.

Uma curiosidade em relação a Regino Botti é que ele não mais retornaria ao Brasil dado que “ele era um cubano que depois retornou a seu país para ser ministro do Fidel” (FARIA, E10). Botti, que havia trabalhado com Furtado no Grupo Misto CEPAL-BNDE (FURTADO, 1985), tornou-se Ministro da Economia e representou Cuba na Conferência da CEPAL no Panamá. Isto viria a causar problemas para a CEPAL que o manteve na ilha ainda algum tempo como seu representante até que Prebisch não conseguiu mais contornar a situação e teve que demiti-lo (DOSMAN, 2011). Era a Guerra Fria impondo suas restrições.

Em 1959, o CTPDE se deslocou para o Recife para auxiliar Celso Furtado, agora nomeado diretor do BNDE para o Nordeste, para montar a SUDENE. E, assim, o CTPDE “teve seu início a 1º de agosto no Recife, por iniciativa do CODENO, em colaboração com o BNDE e a CAPES” (CAPES, n. 83, 1959, p. 16). Em tempo, o CODENO – Comissão de Desenvolvimento do Nordeste - foi o órgão, comandado por Furtado, que preparou a criação da SUDENE. Os alunos deste curso teriam, preferencialmente, lugar na nova estrutura da SUDENE que estava sendo criada: “o curso destina-se a candidatos oficialmente indicados pelos governos estaduais do Nordeste (dois cada) e a economistas, engenheiros, agrônomos ou técnicos de entidades estatais ou paraestatais, indicados pelas suas respectivas repartições, aprovados em exames de seleção” (CAPES, n. 83, 1959, p. 16). As disciplinas básicas foram as mesmas, mas “os trabalhos serão contemplados com palestras e seminários sobre temas de interesse para a região nordestina”, e houve alteração dos professores:

Quadro 27 – Disciplinas e professores da CEPAL CTPDE 1959 (Recife)

Contabilidade Social – Manoel Balboa
Teoria e programação do Desenvolvimento Econômico – Oswaldo Sunkel
Programação do Desenvolvimento do Brasil – Celso Furtado
Financiamento do Desenvolvimento – Aníbal Pinto
Preparação, apresentação e avaliação de projetos. – Julio Melnick
Administração do Programa de Desenvolvimento – Braulio Jatar

Fonte: CAPES, n. 83, 1959, p. 16.

Todas estas apostilas estão cuidadosamente guardadas, e encadernadas, na biblioteca de Aragão (E8), a única na qual eu encontrei a coleção completa, após eu encontrar algumas

salteadas nas bibliotecas da FGV e do BNDE. Aragão cedeu a lista completa dos alunos da turma e narrou a origem e o destino de alguns (anexo 11). Seu depoimento ratifica a informação de que estes técnicos foram “na sua maioria empregados por agências regionais de desenvolvimento” (BNDE, 1963, p. 16). Como exemplo dos alunos desta turma que assumiram posições administrativas em agências regionais, podemos citar Naílton Santos – irmão de Milton Santos – que era diretor de Recursos Humanos da SUDENE e teve sua “prisão decretada” pelo golpe militar de 1964 (FURTADO, 1991, p. 21).

Quanto ao fato da edição deste curso ter acontecido em Recife em apoio à criação da SUDENE, cabe reproduzir o discurso que Furtado fez quando de sua posse neste órgão (08/01/1960; CENTRO CELSO FURTADO, 2009, p. 168):

Por último, cabe ressaltar na **Lei da SUDENE a reforma administrativa que contém**. Constitui este o primeiro órgão de administração direto, no Brasil, que em seu amplo quadro de técnicos não contará praticamente com funcionários públicos e terá todo o seu pessoal trabalhando em regime de tempo integral...Reconheço que **a SUDENE não é um órgão do Estado tradicional prestador de serviços, e sim do Estado moderno promotor do desenvolvimento**...A SUDENE...até o fim deste ano, terá em seus quadros mais de uma centena de técnicos em nível superior”.

Estes “técnicos em nível superior” dos quais fala Furtado são, em parte, os egressos do CTPDE. Um relatório do BNDE (1965) apontou que, de um total de 98 egressos do CTPDE na região Nordeste até 1962, um total de 26 estavam trabalhando na SUDENE. Ademais, a forma como Furtado descreveu como foi estruturada a SUDENE coincide, exatamente, com o conteúdo da apostila de “Administração para o Desenvolvimento” cedida por Aragão (E8), no que diz respeito à criação do órgão central de formulação e de condução da política de desenvolvimento. Ou seja, na minha opinião, a “reforma administrativa que contém” (CENTRO CELSO FURTADO, 2009, p. 168) a criação da SUDENE é um caso modelar de uma organização pública que foi estruturada seguindo os preceitos da CEPAL, e em conformidade com o conteúdo ministrado no CTPDE. Dito de outra maneira, a SUDENE foi criada seguindo os padrões difundidos pela CEPAL através do CTPDE e teve como técnicos os egressos deste curso, e esta é uma das contribuições para a geo-história da educação em administração. Assim descreveu Furtado em palestra no ISEB, em 1959, para oficiais das forças armadas, explicando a reforma administrativa que representou a SUDENE (CENTRO CELSO FURTADO, 2009, p. 35):

Nossa estrutura administrativa vem se transformando por partes, sem que jamais se haja empreendido sua reestruturação em função dos novos objetivos do Estado...as reformas administrativas a nada conduzem, se não são antecedidas de efetiva reformulação da política a seguir...**a SUDENE pretende ser um órgão de natureza renovadora com o duplo objetivo de dar ao governo um instrumento que o capacite a formular uma política de desenvolvimento para o Nordeste e, ao mesmo tempo o habilite a modificar a estrutura administrativa em função dos novos objetivos.**

Na verdade, o que Furtado implementou na reforma administrativa que representou a SUDENE ele já vinha ensaiando desde os seminários que ministrara no próprio CTPDE em 1957 quando vaticinou: “Os organismos especializados, responsáveis pela execução da política de desenvolvimento, devem estar aparelhados com pessoal de alta qualificação...A primeira tarefa consiste em aparelhar o organismo central encarregado de definir as linhas gerais da política de desenvolvimento e de estruturar o programa” (CENTRO CELSO FURTADO, 2012, p. 85/86). Furtado presidiu a SUDENE até o golpe militar de 1964, o que representou uma importante atuação sua como administrador público, tendo ainda acumulado este cargo com o de Ministro do Planejamento no governo Goulart (LIMA, 2009). Ele e Aragão (E8) estavam juntos no Recife no dia do golpe e Aragão o conduziu ao aeroporto para sair da cidade ante o cerco que se anunciava, e que levou Furtado a deixar o país. Tempo se impondo ao espaço.

E quanto aos alunos que frequentavam o CTPDE, qual era a sua formação universitária? Abaixo eu montei um quadro a partir do quadro de Santiago (1990, p. 30):

Quadro 28 – Formação universitária dos entrantes CTPDE de 1956 a 1967

Formação	Número de alunos CTPDE %		% ISEB
Economia	523	47%	8%
Engenharia	191	17%	7%
Direito	136	12%	22%
Sociologia	26	2%	-
Administração	20	2%	-
Outros	215	20%	63%
TOTAL	1.111	100%	205

Claramente predominavam os economistas que representavam quase metade do total. Chega a ser surpresa aparecerem administradores, mesmo que em pequeno número, dado que os poucos primeiros formados chegam ao mercado a partir do final da década de 1950. A comparação ideal seria com o perfil dos alunos do Curso Regular do ISEB: lá tínhamos a predominância de formados em direito e poucos economistas, e um grande número de militares e professores (41% do total), enquanto que engenharia em ambos os casos continua baixo o percentual em comparação com o percentual total de engenheiros formados no país (ver CAPES, 1955).

E de que organizações públicas/privadas provinham estes alunos? Não há uma compilação para o total dos alunos feita por nenhuma das organizações envolvidas, mas temos algumas indicações genéricas, tais como: “de 1956 a 1958 os cursos foram sempre realizados no Rio de Janeiro, tendo como objetivo principal **atender aos órgãos da administração pública federal**”; em 1959 o curso aconteceu no Recife “como apoio à implantação da SUDENE; de 1960 a 1962 voltou a ser realizado no Rio, mas já com a preocupação de atender também a órgãos regionais” (BNDE, 1965, p. 13). Este mesmo documento traz um recenseamento parcial, feito com corte em 1964, para um total de 690 alunos entrantes no curso. Segue abaixo o quadro resumo (BNDE, 1965, p. 32):

Quadro 29 – Resumo matrícula por instituições entrantes CTPDE base 1964

Instituição	Entrantes	% total
Órgãos de desenvolvimento	208	30%
Instituições financeiras	137	20%
Governo – Ministérios	114	17%
Universidades	68	10%
Outros órgãos e entidades	163	23%
TOTAL	690	100%

Vemos, assim, que predominavam as organizações públicas, dado que todas as instituições financeiras e universidades desta lista eram públicas (com exceção da PUC do RS e do PR que mandaram quatro alunos), como também a grande maioria de “outros”. O

destaque é para os órgãos de desenvolvimento, que também estão representados em instituições financeiras por diversos bancos regionais de desenvolvimento. Estes dados confirmam que os formados pelo CTPDE foram (ou já eram) “na sua maioria empregados por agências regionais de desenvolvimento” (BNDE, 1963, p. 16). Foi então cumprido o que asseverou Lessa (E7): “Nós precisávamos de interlocutores nos órgãos regionais”. Ou seja, o CTPDE formou, majoritariamente, técnicos empregados na administração pública (ver AMATO, p. 21, 1958).

Com o objetivo de mostrar a regionalização da formação de pessoal pelo CTPDE, foi feito um levantamento específico sobre o aproveitamento na região Nordeste, dos “técnicos egressos dos cursos pelos órgãos da região”, que evidencia “um alto grau de utilização dos ex-alunos do curso” (BNDE, p. 15, 1965). Esta pesquisa informou que os técnicos formados no CTPDE - dos quais 40% haviam sido aproveitados em instituições da região Nordeste para o ano de 1964 – estavam, em 1962, lotados nos seguintes órgãos daquela região: SUDENE, Banco do Nordeste do Brasil, Comissão de Desenvolvimento Econômico de Pernambuco, Secretaria dos Assuntos de Desenvolvimento do Estado da Bahia, Conselho de Desenvolvimento Econômico de Sergipe, Comissão de Desenvolvimento do Piauí, Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade do Ceará, Conselho Estadual do Desenvolvimento da Paraíba, Departamento de Estradas de Rodagem de Pernambuco, Conselho de Desenvolvimento de Alagoas, Conselho Estadual de Desenvolvimento do Rio Grande do Norte. O que ratifica, mais uma vez, a predominância de órgãos regionais de desenvolvimento (BNDE, 1963; Aragão, E8).

Este levantamento mostra ainda as funções que os egressos do curso desempenhavam nestas instituições da Região Nordeste naquele momento: de um total de 98 egressos pesquisados, um total de 33 tinham o cargo de superintendente, diretor, secretário executivo, chefe, assessor chefe ou assessor; ou seja, exatos 1/3 do total exerciam funções predominantemente administrativas. Isto, em média, apenas três anos após o final do curso. Além destes, na nova função de “técnico de desenvolvimento econômico”, criada na administração pública para abrigar os formados no CTPDE (Aragão, E8), aparecem neste levantamento um total de 19 profissionais (20%). É importante ainda notar que, no cargo de “economista”, a listagem aponta um total de somente 9 profissionais (10%). Assim, podemos concluir que o CTPDE formou técnicos e dirigentes que trabalharam, majoritariamente, na

administração pública (ver AMATO, 1958, p. 21). Isto é claro, pelo menos, para a amostragem de técnicos egressos do CTPDE aproveitados em órgãos públicos, principalmente, agências regionais de desenvolvimento da região nordeste (ver BNDE, 1965, p. 15 a 19). E que, apesar do alto percentual de entrantes com formação em economia, relativamente poucos estavam empregados como tal nesta mesma amostragem.

Contudo, o mais importante a ressaltar aqui, e que se tornará mais claro a partir da criação do Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE, é que estas instituições atuaram, conjuntamente, como órgãos de ensino e pesquisa, em nível de pós-graduação, e foram apoiadas nesta tarefa pela CAPES e pelo ISEB, como órgãos que promoviam a política federal de ensino (ver OLIVEIRA, 2006) na “formação de quadros de técnicos e dirigentes” (BRASIL, 1955a) para a promoção do desenvolvimentismo e que impactaram, assim, a geohistória da educação em administração no Brasil, seja através da promoção de uma ‘visão de Brasil’ (ALCADIPANI; BERTERO, 2014), seja através da introdução do debate de temas nacionais no ensino de administração pública (COELHO, 2006), seja através da rejeição do liberalismo econômico como preceito para o desenvolvimento.

O ISEB participou do CTPDE de 1956 a 1960. Este último ano marca uma virada “à esquerda” na instituição que se alinhou ao movimento geral pelo qual passava o país a partir do governo de João Goulart. Rolando Corbisier saiu da direção e Alvaro Vieira Pinto assumiu em seu lugar dando início ao que alguns autores chamaram de a terceira, e última, fase do ISEB (ABREU, 1975; JAGUARIBE, 1979; OLIVEIRA, 2006).

Foto 15 – Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE. Endereço: Rua Graça Aranha, 174/grupo 907. O prédio é o estreito, o do meio do lado direito. Este é o fundo do prédio, que está localizado em frente ao Ministério da Fazenda (onde aconteceu o CTPDE), que está do lado esquerdo da foto, e ao lado do Capanema, no fundo da foto.



3.2 - O Centro de Desenvolvimento Econômico CEPAL-BNDE: uma escola de governo e a geopolítica do conhecimento

Trata-se de uma iniciativa conjunta dos dois órgãos que, no Brasil, ocupam lugar proeminente no trabalho da programação econômica e que, no passado, antes mesmo da elaboração do Plano de Metas do governo, haviam tentado aqui um ensaio deste tipo, de nível bastante elevado...**Esse Centro, do qual tanto podemos esperar, dedicar-se-á à pesquisa econômica e, através de cursos anuais como o que hoje se instala, ao treinamento de pessoal, quer no setor de pesquisa, quer no de projeto e da programação.** É sem dúvida, para as equipes especializadas do BNDE, somar os seus conhecimentos e a sua experiência aos da CEPAL que...vem realizando nesta parte do continente americano, tarefa que já ninguém se atreve a obscurecer...

Foi com este discurso que o almirante Lúcio Meira, presidente do BNDE, saudou a inauguração do Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE, mesmo momento em que se iniciou a quarta edição do CTPDE (CORREIO DA MANHÃ, 1960, p. 14). Osvaldo Sunkel (E6), como fundador e primeiro diretor do Centro, agradeceu e disse que o Centro “possibilitará a realização de novos cursos, necessários para fornecer aos técnicos brasileiros o instrumental teórico indispensável ao trato dos problemas de desenvolvimento econômico do país” (CORREIO DA MANHÃ, 1960). Estávamos nos últimos meses do governo JK, que tanto apoiara a “formação de quadros de técnicos e dirigentes” (BRASIL, 1955a) ao longo de seu governo e que, na sua saída apoiou, através do BNDE, a criação desta instituição que se dedicou ao ensino e à pesquisa em nível de pós-graduação, que atuou como uma ‘escola de governo’, e que teve papel relevante na geo-história da administração no Brasil.

Para termos uma noção da envergadura deste Centro de Desenvolvimento como uma instituição de ensino e pesquisa, podemos comparar seu orçamento inicial com o do ISEB: o orçamento que o MEC destinava ao ISEB foi de CR\$ 8 milhões, por ano, de 1957 a 1959 e, em 1960, passou para CR\$ 10 milhões (ISEB, 1960, p. 2-3). A dotação que o BNDE concedeu ao Centro em seu primeiro ano foi de CR\$ 7,5 milhões (BNDE, 1960a; anexo 12). A dotação do ano anterior do banco destinada a “manutenção de instituições técnico-científicas” havia sido de apenas CR\$ 339.508,10 (BNDE, 1960b; ver anexo 13). Ou seja, o montante deste investimento destinado pelo BNDE, a partir de 1960, representava o orçamento para a criação de uma ‘escola de governo’, assim como o ISEB - com quem a CEPAL e o BNDE já vinham trabalhando junto desde 1956 no CTPDE – cujo orçamento deve ter servido de parâmetro para a definição dos recursos, haja visto que Prebisch havia solicitado um montante bem maior (ver BNDE, 1960a-b, anexos 12 e 13). Podemos ainda indicar que este orçamento era quatro vezes superior ao auxílio da CAPES à EAESP em 1958: “CR\$ 1.800.000- para manutenção ali da missão universitária dos EUA” (CAPES, n. 77/78, 1959, p. 45).

A partir da quarta edição do CTPDE, em 1960, quando este retorna ao Rio após uma edição no Recife no ano anterior, ele passa a ser abrigado no Centro de Desenvolvimento. O discurso de encerramento desta edição do curso proferido por seu diretor, Osvaldo Sunkel, em dezembro daquele ano, deixa claro a que tipo de aluno o curso se destinava: “aqueles que contribuem direta ou indiretamente, seja no nível federal ou estadual, em tarefas de análises,

de formulação e execução da política de desenvolvimento econômico do País” (ECONÔMICA BRASILEIRA, 1960, p. 129). Sunkel deixa também claro neste pronunciamento o porquê de a CEPAL entender ser necessária a formação de técnicos que tivessem o domínio de administração e explica a presença da disciplina “Administração para o Desenvolvimento Econômico” na estrutura do CTPDE (ECONÔMICA BRASILEIRA, 1960, p. 130):

Cabe recordar que nenhum programa de política econômica tem conseguido superar a fase do documento arquivado ou esquecido, quando não conta com as decisões institucionais e administrativas que o transformem em normas de ação pública e orientação do setor privado. Esta é a questão – complemento indispensável da tarefa de programação – e que possivelmente apresenta nestes países os mais formidáveis obstáculos.

Dito de outra maneira, em face dos “formidáveis obstáculos” que se apresentavam, ou seja, dada a “grande defasagem que havia entre a elaboração de planos de desenvolvimento econômico e a capacidade administrativa das nações em desenvolvimento para implementar este plano” (MOTTA, 1972, p. 39), a CEPAL entendia que era necessária a formação de um “núcleo de economistas e administradores treinados na teoria e prática do crescimento econômico”, como ratificado pelo presidente JK em seu discurso de abertura do primeiro CTPDE (BRASIL, 1956). Benedicto Silva (1961, p. 8; grifo no original) – um dos fundadores e diretor da EBAP - também estava de acordo com esta assertiva: “os melhores planos de desenvolvimento econômico e social, ainda quando elaborados pelos mais competentes especialistas, redundam em esterilidade e fracasso, quando *inexiste capacidade administrativa* para executá-los”. Ou seja, **com base no conceito de desenvolvimentismo, fica claro que EBAP e CEPAL estavam de acordo e - através de seus respectivos cursos – promoviam a capacitação de “funcionários e técnicos para sustentar os esforços de desenvolvimento econômico” (SILVA, 1961, p. 12): durante a década de 1950 e até início dos anos 1960, a EBAP somente em nível de graduação, e a CEPAL em nível de pós-graduação.**

Eu organizei no anexo 14 uma análise do documento “Centro de Desenvolvimento Econômico CEPAL/BNDE: Cinco Anos de Atividades” (BNDE, 1965). O objetivo é avaliar as atividades - para além do CTPDE - do Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE como uma instituição de ensino e pesquisa, uma ‘escola de governo’, que teriam impactado a geohistória da administração. O Centro possibilitou a expansão da influência da CEPAL-BNDE para fora do Rio de Janeiro e para outras áreas do governo e da sociedade. A partir de 1963, o

Centro promoveu a expansão do CTPDE para as demais regiões (BNDE, 1965). O Centro realizou ainda conferências em diversas instituições de ensino, como na EBAP - em que falou sobre “formação de capital em países subdesenvolvidos” (1963) - Universidade do Brasil, USP, UFES, Universidades do Ceará e da Bahia. Fez-se ainda o Centro representar em congressos e seminários nos quais cabe destacar: Ia Conferência Nacional de Administração Pública, no Rio de Janeiro (1963); Seminário Internacional de Programação Industrial, em São Paulo (1963); e a Conferência Nacional sobre Programação Regional, em Araxá (1965).

Vemos assim que o Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE ampliou sua forma de atuação para muito além da mera execução do CTPDE. Transformou-se, de fato, numa entidade de ensino e pesquisa, uma ‘escola de governo’, que, nos mesmos moldes do ISEB, passou a influenciar diversos níveis de governo e o setor acadêmico em todas as regiões brasileiras e, conseqüentemente, a geo-história da educação em administração no Brasil, ampliando o campo de disseminação do desenvolvimentismo que desafiava o apriorismo da gerência científica insuflada a partir dos EUA (COELHO, 2006).

A ampliação da oferta do CTPDE pelas regiões brasileiras “permitiu um contato permanente com as equipes de planejamento e assessorias técnicas de diversos estados (BNDE, 1965, p. 24). O Centro, considerando a importância de reunir as diferentes experiências de planejamento estadual e regional, e com o objetivo de contribuir para “o aperfeiçoamento técnico e conhecimento das soluções encaminhadas nos diferentes estados” decidiu promover um “Seminário de Planejamento Estadual” em 1965 (BNDE, 1965, p. 24). Este seminário, que teve o patrocínio e o apoio do BNDE, promoveu “uma reunião de técnicos ligados às entidades responsáveis pela elaboração e execução de programas de desenvolvimento estadual” (BNDE, 1965, p. 25). O seminário realizou-se de 19 a 30 de julho de 1965, no Quitandinha, em Petrópolis (BNDE, 1966). Ou seja, um evento de grande envergadura que teve a duração de doze dias e reuniu técnicos de vários estados brasileiros no Quitandinha (que parece ser o lócus preferido da CEPAL no Rio já que, desde a Va Conferência da CEPAL de 1953, vimos nesta pesquisa vários encontros da entidade que lá aconteceram; em tempo, o Quitandinha está reformado pelo SESC). A aderência do evento à área de administração pública fica evidente quando avaliamos os “quatro grandes itens do temário” discutidos (BNDE, 1966, p. 54):

- i) Características do sistema estadual de planejamento;

- ii) Problemas de financiamento público no planejamento estadual;
- iii) Mecanismos de orientação do setor privado;
- iv) Avaliação de experiência de planejamento regional

Vemos assim que se trata de uma reunião de técnicos da administração pública, que acontece sob os auspícios do Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE, e que tinha por objetivo discutir os vários aspectos relacionados com os planos de desenvolvimento estaduais visando à troca de experiências “para o estabelecimento de sugestões quanto à sistematização e à desejável uniformização, dentro de certos limites, dos instrumentos e das práticas de planejamento estadual” (BNDE, 1965, p. 24). O BNDE parece ter alcançado seu objetivo dado que uma das conclusões foi a implementação de “um sistema integrado de agências de financiamento nos níveis nacional, regional e estadual, tendo por base as atividades do BNDE como principal agência financeira para a promoção do desenvolvimento econômico” (BNDE, 1966, p. 55). Como resultado do Seminário, foi elaborado o documento intitulado “O Planejamento Estadual no Brasil”, que representou a primeira tentativa de avaliação das experiências nesta área (SANTIAGO, 1990). Eu organizei no anexo 15 a estrutura temática do seminário.

Após cinco anos de atividades do Centro de Desenvolvimento, e de doze anos de atividades ininterruptas da CEPAL no Brasil - sempre em parceria com o BNDE, desde o Grupo Misto CEPAL-BNDE presidido por Furtado – parecia que a atuação desta entidade no Brasil tinha chegado ao seu ápice com a realização do Seminário de Planejamento Estadual. Até 1965, 810 técnicos já haviam sido formados pelo CTPDE, e a política de regionalização continuou em 1966 com mais três cursos realizados nas Regiões Sul, Sudeste e Nordeste formando mais 138 técnicos. Também em 1966, foi iniciada, por solicitação da Direção do BNDE, uma nova frente de Cursos em nível médio de capacitação, com ênfase na cadeira de “Análise e Elaboração de Projetos” (BNDE, 1967, p. 50).

Contudo, o ano de 1967 marcaria a realização das duas últimas edições do CTPDE e o fechamento, de forma abrupta, do Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE. As duas últimas edições foram: XX CTPDE, em Curitiba, atendendo a Região Sul, para 47 participantes, patrocinado pela Companhia de Desenvolvimento do Paraná (CODEPAR); e o XXI CTPDE, em Fortaleza para a Região Nordeste, para 50 participantes, patrocinado pela SUDENE e pela Superintendência de Desenvolvimento do Ceará (SUDEC). O fechamento do

Centro foi anunciado de forma lacônica no relatório anual do BNDE: “O Centro CEPAL/BNDE encerra suas atividades, após haver prestado serviços relevantes no exame crítico e sugestões de programação do desenvolvimento econômico nacional, bem assim cooperado intensamente na formação especializada de técnicos para as agências de fomento” (BNDE, 1967, p. ?⁸).

Todavia, toda esta experiência acumulada pela CEPAL - no exterior desde 1954 através da ESAPAC, e no Brasil junto com o BNDE desde 1953 - não foram suficientes para que governo brasileiro tivesse a opção de escolher a CEPAL como parceiro para a criação da Escola Interamericana de Administração Pública (EIAP), nem para a estruturação do Centro de Treinamento em Desenvolvimento Regional (CETREDE) na Universidade do Ceará. Ambas foram criadas no segundo semestre de 1964, poucos meses após o golpe militar no Brasil e, em ambos os casos, o parceiro escolhido da empreitada foi a OEA, e os recursos dados através do BID. OEA e BID, que haviam sido encarregadas pelo governo dos EUA de executar a política da ALPRO (POLLOCK, 1978) para levar as “maravilhas da ciência moderna” dos EUA para a América Latina (ALPRO, 1961a, p. 6). A mesma OEA que em 1951 havia sido o veículo da tentativa frustrada dos EUA de acabar com a CEPAL, ao final do seu mandato provisório, através da fusão das duas entidades (FURTADO, 1998). A mesma OEA que, até então, não tinha tido nenhuma experiência de atuação sequer como parceira de uma instituição de ensino no Brasil. Uma revanche da americanização contra o desenvolvimentismo expresso pela CEPAL? Mais uma tentativa de colonização epistêmica?

O fato é que, certamente, não foi dada ao governo brasileiro a opção de escolher a instituição que apoiaria a construção destas duas instituições – EIAP e CETREDE - o que talvez desse uma chance de escolha para a CEPAL. Contudo, a partir da Aliança para o Progresso, e a posição assumida pelos EUA de privilegiar a execução dos programas para a América Latina pela OEA e pelo BID (POLLOCK, 1978), fez com que a decisão fosse imposta pelo processo de americanização que se acelera no início da década de 1960. O fato é que a CEPAL - após doze anos de trabalho ininterrupto junto ao governo brasileiro promovendo o desenvolvimentismo, a partir do lócus de enunciação da América Latina – foi alijada em sua atuação no Brasil por instrumentos de *soft power*, seja em sua participação em

⁸ Este relatório não tem as páginas numeradas.

formulação de políticas públicas, seja no seu trabalho de ensino e formação de pessoal e pesquisa. A CEPAL iniciou sua colaboração com o governo brasileiro com a constituição do Grupo Misto CEPAL-BNDE em 1953 – que sucedeu três missões americanas – e visava promover a programação do desenvolvimento e a formação de técnicos para apoiar este projeto. Entretanto, a decisão neste momento recaiu sobre a OEA.

Ora, a CEPAL é uma organização da ONU e, portanto, mecanismos mais sofisticados de cerceamento seriam necessários para “fechá-la”. A partir da Revolução Cubana, e a partir do golpe militar no Brasil, a Guerra Fria chega em definitivo à América Latina e não deixa mais espaço para meio termo, acelerando o processo de americanização na área de administração. Uma das provas disso é o grande volume de recursos enviados pelo governo dos EUA para financiar a ampliação e construção de novas escolas de administração (ver FISCHER, 1984; COELHO, 2006; ALCADIPANI; BERTERO, 2012; 2014; BARROS; CARRIERI, 2013).

Com isso o desenvolvimentismo que cresceu no vácuo deixado pela política externa do governo Eisenhower na década de 1950 passou a ser seriamente ameaçado. Este processo que havia se iniciado com a chegada de Vargas ao poder, na década de 1930, atingiu seu ápice durante a década de 1950. **A atuação do ISEB e da CEPAL foram determinantes neste período como escolas de governo que formaram técnicos e dirigentes que atuaram na administração, pública principalmente, e como instituições de pesquisa que forneceram insumos para a elaboração de planos de governo e políticas públicas.** A importância da CEPAL, e sua proximidade com o centro do poder estão registradas tanto na “Mensagem ao Congresso” de Vargas na abertura do ano legislativo de 1951 (BRASIL, 1951), quanto nos discursos de JK (BRASIL, 1956a, 1957). Mas a partir daí a CEPAL se vê paulatinamente afastada do centro do poder. Pode-se afirmar, a partir de uma perspectiva de geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2011), que chegavam ao fim ‘os tempos românticos’ vividos durante a década de 1950, quando era permitido enfrentar a colonialidade epistêmica com base em formulações do lócus de enunciação na América Latina – a periferia - desafiando o conhecimento produzido no centro. Não havia mais espaço nem mesmo para teorizações como a da CEPAL, que não propunham um rompimento com o capitalismo, muito menos para institutos com “plena liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra” como o ISEB (BRASIL, 1955b).

Para os pesquisadores em HPEB, o desenvolvimentismo se encerra com o golpe militar (MARTINS, 1976; BIELSCHOWSKY, 1988; LOUREIRO, 1997; FONSECA, 2013) e que, na minha opinião, é também o momento que marca o início do fim da participação da CEPAL como instituição de ensino e pesquisa no Brasil. O fim do ISEB é mais claro, pois se faz por decreto treze dias após o golpe militar (ABREU, 1975; OLIVEIRA, 2006). Isto se refere àquele momento no tempo e no espaço, o que não quer dizer que o processo de americanização se deu a partir daí de forma unilateral, nem que as produções destas instituições tenham desaparecido. Está claro que o trabalho da CEPAL teve ampla repercussão no Brasil, haja visto que “a problemática da planificação econômica estatal passou a ser discutida também no Congresso Nacional, nas universidades, em livros, em artigos de jornal, revistas e por partidos políticos...novos órgãos de governo foram criados com a finalidade de resolver problemas econômico-financeiros e administrativos” (IANNI, 1971, p. 116). Vejamos, então, a partir de uma perspectiva de geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2011), como se deu o processo de alijamento do conhecimento promovido pelo ISEB e pela CEPAL - que contribui para a geo-história da educação em administração - através da aceleração do processo de americanização, a partir da virada para a década de 1960, que tem na Revolução Cubana e na criação da ALPRO, certamente, seu ponto de inflexão.

3.3 OEA, BID e os cursos da EIAP e do Centro de Treinamento em Desenvolvimento Econômico (CETREDE): a geopolítica do conhecimento e a lógica da colonialidade

As duas novas instituições criadas com o apoio da OEA, e financiamento do BID – EIAP e CETREDE – que excluíram a CEPAL, tinham por objetivo principal ministrar a “Administração para o Desenvolvimento”, em nível de pós-graduação, para gestores públicos, principalmente, mas também privados (MACHADO, 1966). Na minha opinião, a partir de uma perspectiva de geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2011), isto é similar ao modelo do CTPDE que a CEPAL vinha ministrando desde a sua primeira edição em 1956, mas não exatamente com o mesmo conteúdo. Em seguida eu procuro sustentar esta afirmação.

Na Universidade do Ceará - patrocinadora de uma edição do CTPDE em 1964 e palco de sua última edição em 1967 (BNDE, 1967) – “foi assinado o termo de anuência ao convênio

firmado entre o governo brasileiro e OEA correspondente ao projeto n. 209 do Programa de Cooperação Técnica da OEA” que criou o CETREDE. O total de recursos disponibilizados pela OEA, em 1964, foi de USD 230.210- (com o câmbio médio daquele ano tem-se um valor de CR\$ 280 milhões). Este valor mostra novamente a assimetria entre os processos de americanização e desenvolvimentismo. Este Centro manteve “quatro cursos de pós-graduação, distribuídos pelas seguintes especificações: Curso de Desenvolvimento Econômico; Curso de Administração de empresas; Curso de Finanças Públicas; Curso de Administração do Desenvolvimento” (CAPES, n. 140, 1964, p. 19).

Em seu primeiro ano de funcionamento, 1965, foram oferecidos dois cursos: Administração do Desenvolvimento e Desenvolvimento Econômico (MACHADO, 1966). Ou seja, como título, não muito diferente do que vinha sendo ministrado no Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE. A Universidade do Ceará abriu o curso de graduação em administração pública em 1961 e, portanto, já está devidamente registrada na história da área (MACHADO, 1966; COELHO, 2006; COELHO; NICOLINI, 2013), e o CETREDE, em particular, como um “centro de treinamento e aperfeiçoamento de administradores...que vem desempenhando um destacado papel” (MACHADO, 1966, p. 284). Contudo, nenhum dos autores que apontam este papel - corretamente a meu ver - sequer mencionam o Centro CEPAL-BNDE, apesar da proximidade dos nomes e dos cursos, e do fato de o CETREDE ter sido um dos órgãos que colaborou com o sucessor do Centro CEPAL-BNDE (SANTIAGO, 1990). Este movimento de criação do CETREDE com apoio da OEA aconteceu no mesmo momento em que o Centro CEPAL-BNDE vinha promovendo a regionalização do CTPDE, que se iniciara em 1963 (BNDE, 1966), o que pode, então, ter bloqueado este caminho em que as ideias da CEPAL, através do CTPDE, ampliavam sua penetração pelas regiões norte/nordeste. Em outras palavras, **esta tese entende que a criação do CETREDE foi uma ação de geopolítica do conhecimento organizada pela americanização para “empurrar para fora e enterrar no passado” (MIGNOLO, 2011, p. 206) o conhecimento produzido pela CEPAL, o que representou um exemplo de como funciona a lógica da colonialidade.**

A segunda instituição criada com apoio da OEA e financiada pelo BID foi a EIAP. A EIAP visava a “formação de quadros para o setor público da América Latina”, e estruturou programas de pós-graduação que tratassem, principalmente, de “administração para o desenvolvimento, administração e política fiscal, e a administração de projetos”

(CARVALHO, 1981, p. 147). Novamente vemos os temas básicos do CTPDE. A EIAP foi criada dentro da EBAP e, em seu primeiro ano de funcionamento, 1965, teve uma dotação orçamentária de CR\$ 237 milhões (15% menos que o CETREDE, sendo CR\$ 117 milhões do BID e o restante do MEC). O “Curso de Administração para o Desenvolvimento” (CADE; assim designado pela própria escola) teve pré-requisitos de acesso para alunos similares ao CTPDE: “formação universitária ou alto nível de experiência profissional no campo de Administração Pública”; indicação pela instituição de origem; e processo seletivo (MACHADO, 1966, p. 179). Esperava-se que os entrantes tivessem atividades profissionais na área de administração para o desenvolvimento, ou que seriam para ela destinados (MACHADO, 1966). No CTPDE vimos que se esperava que os entrantes fossem “funcionários públicos e profissionais que trabalham em assuntos ligados a problemas de desenvolvimento econômico” (CAPES, n. 45, 1956, p. 9), e que em sua maioria foram empregados por agências regionais de desenvolvimento (BNDE, 1963). Ou seja, comparando os dois cursos, podemos estar falando do mesmo perfil de profissional na entrada e que pode ter tido a mesma colocação na saída, sem necessariamente terem recebido o mesmo conteúdo ministrado nos respectivos cursos. Em outras palavras, mais um exemplo de como opera a lógica da colonialidade (MIGNOLO, 2011).

Agora que temos os orçamentos de todas as instituições, eu montei abaixo um quadro comparativo. Deste quadro podemos depreender a assimetria – podemos de fato mensurá-la, e não somente mencioná-la - que existiu entre desenvolvimentismo e americanização e, por conseguinte, a forma como se impôs a geopolítica do conhecimento favorecendo modelos recebidos do exterior em detrimento dos locais (MIGNOLO, 2011). Em tempo, o PBA-1 beneficiou EBAP, EAESP, DASP, UFBA e UFGRS (CAPES, n. 72, 1958):

Quadro 30 – Orçamento das instituições de ensino – assimetria

Instituição	Recursos	Ano	patrocinador	Fonte informação
ISEB	R\$ 10 milhões	1960	MEC	ISEB, 1960
Centro Cepal-BNDE	R\$ 7,5 milhões	1960	BNDE	BNDE, 1960a
PBA-1	R\$ 430 milhões R\$ 170 milhões	1959	Ponto IV MEC	CAPES
EIAP	R\$ 120 milhões R\$ 117 milhões	1965	BID MEC	Machado, 1966
CETREDE	R\$ 280 milhões	1965	OEA	Machado, 1966
FGV	R\$ 4,14 bilhões	1964	ALPRO	CAPES

A comparação dos números dispensa maiores comentários. Há uma clara assimetria que demonstra como funciona a geopolítica do conhecimento e como, a partir dela, opera a lógica da colonialidade ao “empurrar para fora e enterrar no passado” determinados conhecimentos (MIGNOLO, 2011, p. 206). Sobretudo, podemos imaginar o impacto que tamanha entrada de recursos pode ter causado na produção de um determinado conhecimento, em detrimento de outro, em um país como o Brasil que destinava poucos recursos à educação. Seria ingênuo supor que não houve, ao menos, uma restrição na agenda de pesquisa, muito menos a problematização sobre a imposição de um conhecimento sobre outro que isto provocaria (ver FARIA; GUEDES, 2010).

Em seguida, eu faço uma breve análise comparativa entre CADE e o CTPDE para discutir até que ponto o CADE da EIAP, patrocinado pela OEA, teria similaridade com o CTPDE, promovido pela CEPAL, sempre como o intuito de discutir a atuação da CEPAL na história da administração no Brasil. Para alguns autores, o CADE representou o lançamento da área de ‘Administração para o Desenvolvimento’ no Brasil (MACHADO, 1966; MOTTA, 1972; FISCHER, 1984; COELHO, 2006; NICOLINI, 2007), daí a importância desta comparação para minha pesquisa.

No que diz respeito à carga horária, o primeiro CADE em 1965 foi de 300 horas (MACHADO, 1966), muito próxima das 290 horas do CTPDE (CAPES, n. 45, 1956, p. 12).

As disciplinas neste primeiro ano foram: Introdução ao Desenvolvimento; Problemática da Administração Pública Latino-Americana; Teoria Administrativa; Administração de Pessoal; Liderança e Chefia; Informações e Comunicação Administrativa; Política Fiscal; Planejamento e Orçamento; Programação Administração; Organização e Reorganização dos Serviços Públicos (MACHADO, 1966, p. 181). A principal diferença para as disciplinas do CTPDE é que este tinha um forte conteúdo de “Análise de Projetos”, enquanto que o CADE tinha foco em “Serviços Públicos”, mas os temas de administração para o desenvolvimento são similares, sem, necessariamente, corresponderem ao mesmo conteúdo.

E quanto à formação universitária dos alunos entrantes do CADE, como se comparavam ao CTPDE? Para tanto, eu examinei documentos da EIAP que se intitulavam *Informe del Curso de Administración para el Desarrollo* para os quatro primeiros anos do curso (EIAP, 1965, 1966, 1967, 1968; até 1967 em espanhol, 1968 em português). O curso teve 22 alunos em 1965, 31 em 1966, 20 em 1967 e 24 em 1968, o que dá um total de 97 alunos nos quatro primeiros anos. Em seguida em montei o quadro por formação na entrada no curso para comparar com o CTPDE:

Quadro 31 – Formação dos alunos do CADE comparado com CTPDE

Formação	alunos CADE	%	alunos CTPDE	%
Economistas	29	30%	523	47%
Administradores	25	28%	20	2%
Advogados	19	20%	136	12%
Contadores	7	7%	-	-
Engenheiros	4	4%	191	17%
Demais	13	11%	241	22%
TOTAL	97	100%	1.111	100%

Apesar do menor universo em análise no CADE, vemos que também predominam os economistas como entrantes. Obviamente, o percentual de administradores é bastante superior no CADE em relação ao CTPDE, mas uma ressalva deve ser feita. Estes ‘administradores’ poderiam não ser graduados na área já que eram admitidos alunos com experiência na área mesmo sem diploma (EIAP, 1965). Como a grande maioria provinha de outros países da

América Latina (somente em torno de 1/5 dos alunos eram brasileiros), onde as escolas de administração eram em menor número e ainda mais recentes do que no Brasil, estes não graduados podem estar distorcendo a amostra. Feita esta ressalva, podemos concluir que o perfil do entrante era muito próximo do que se destinava ao CTPDE com predominância de economistas.

E quanto às organizações de onde vinham estes alunos? Analisei os dados para os brasileiros no curso que foram 5 em 1965, 7 em 1966 e 5 em 1967 (para 1968 não há dados). São apenas 17 para compararmos com os 1.111 do CTPDE, mas novamente os dados apontam semelhanças: 4 do Banco do Brasil, 4 da SUDENE, e demais com apenas um representante: SUDAM, CSN, IAPI, IPASE, Ministério da Fazenda, Banco Central, Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade do Brasil, Universidade de Administração do Ceará, Governo do Amazonas. Ou seja, organizações públicas com concentração em órgãos regionais de desenvolvimento, assim como no CTPDE.

No mesmo sentido, esta proximidade da EIAP/CADE com órgãos regionais de desenvolvimento ficou patente com a realização no Recife, sede da SUDENE, e sob o patrocínio da mesma, do 2º. Encontro Internacional da Administração para o Desenvolvimento (EIAP, 1965), que exclui a CEPAL. SUDENE, que havia sido estruturada e dirigida pelo principal representante da CEPAL no Brasil, Celso Furtado, que naquele momento se encontrava exilado. Estruturação esta amplamente discutida no CTPDE desde 1957 (ver FURTADO, 2012), e que, portanto, contribuíram para a geo-história da administração no Brasil e, em particular, para a administração para o desenvolvimento. SUDENE, que tinha em seus quadros neste mesmo ano de 1965 um total de 47 alunos egressos do CPTDE (BNDE, 1965). A geopolítica do conhecimento em ação (MIGNOLO, 2011) empurrando a CEPAL para ‘fora da casa do conhecimento’ (MIGNOLO, 2011), ou mera coincidência?

E quanto ao quadro de professores do CADE, houve também alguma coincidência com o quadro do CTPDE e/ou de professores que haviam trabalhado no ISEB? Os nomes que se repetem são, do CTPDE: Antonio Barros de Castro, Carlos Lessa, Kerstenetzky, João Paulo Almeida Magalhães; do ISEB: Candido Mendes, Guerreiro Ramos, Gilberto Paim, Themistocles Cavalcanti e Wanderley Guilherme dos Santos (EIAP, 1965, 1966, 1967, 1968). No que diz respeito às referências bibliográficas do CADE, a citação mais direta à CEPAL

aparece na bibliografia do curso: “Noções de Análise Econômica”, “versão autorizada pela CEPAL de um curso ministrado em 1962”, e em duas indicações bibliográficas de Celso Furtado (EIAP, Anexo II, p. 1 e 4, 1967). Ou seja, não desaparece totalmente a presença da CEPAL no CADE da EIAP, mas se dilui a uma presença mínima. Um processo de encobrimento em andamento (DUSSEL, 1993) e/ou uma “inclusão exclusiva” (FARIA, 2013, p. 281)?

Um outro curso que aponta a proximidade de temas entre o Centro CEPAL-BNDE e a EIAP é o de “Análise e Elaboração de Projetos”. A pedido do BNDE, o Centro ministrou em 1966 dois cursos, e aconteceu somente mais um em 1967 – ano em que o Centro fechou - “visando uma melhor habilitação para o pessoal das agências financeiras estaduais e regionais”. Foram no total 102 alunos: 29 Fortaleza, 33 Manaus e 40 Aracaju (BNDE, 1967, p. 50). No mesmo ano de 1967, a EIAP iniciou um curso homônimo do qual participaram 19 alunos, sendo 11 brasileiros. Estes tinham a seguinte formação: 13 economistas, 4 engenheiros e 2 administradores. Entre os brasileiros o destaque era para funcionários da SUDAM que enviou cinco funcionários para o curso (EIAP, 1967). Ou seja, tanto no perfil universitário quanto na origem de órgão público ligado ao desenvolvimento regional, a origem dos alunos era semelhante aos alunos do CTPDE.

Avaliando-se as pesquisas feitas pela EIAP, vemos que os temas também se aproximam das pesquisas feitas pelo Centro CEPAL-BNDE: “Aspectos da reforma tributária” na EIAP teve como similar no Centro “Aspectos da descentralização fiscal no Brasil”; “Política de comércio exterior” na EIAP pode ser comparado com “Auge e declínio do processo de substituição de importações no Brasil” produzido pelo Centro; “Desenvolvimento da Amazônia” da EIAP teve o similar “A Economia da Amazônia” produzido pelo Centro CEPAL-BNDE (BNDE, 1965; EIAP, 1967b). Mera coincidência ou a lógica da colonialidade em ação (MIGNOLO, 2011)?

Todavia, o distanciamento entre CEPAL-BNDE e OEA-EIAP pode ser medido pela ausência total da CEPAL em dois eventos organizados pela EIAP sob os auspícios da OEA e do BID. Isto pode servir como medida do distanciamento entre os conteúdos ministrados nos respectivos cursos, apesar da similaridade dos temas propostos. Segundo um observador, este era o início do período de “negligência benigna” das autoridades dos EUA para com a CEPAL (POLLOCK, 1978, p. 72). De fato ela foi ignorada na realização

destes dois eventos patrocinados por organismos controlados pelo governo dos EUA, OEA e BID. Vejamos em seguida em mais detalhes como a lógica da colonialidade se impôs ao ‘empurrar para fora’ destes eventos a CEPAL.

A ausência total da CEPAL se deu em dois eventos organizados, no Rio, pela EIAP, patrocinados pela OEA/BID: o 1º Encontro Interamericano de Administração para o Desenvolvimento, de 22 a 28/11/1964; e o Seminário sobre Planejamento **Regional**, de 15 a 20/11/1965 (MACHADO, 1966). O primeiro, que marcou a inauguração da EIAP, teve a presença de autoridades de diversos países e organizações da América Latina. O segundo aconteceu somente quatro meses após o Centro CEPAL-BNDE ter organizado o Seminário de Planejamento **Estadual** e que teve como um de seus quatro grandes eixos temáticos a “Avaliação de experiência de planejamento **regional**” (BNDE, 1966, p. 54). Certamente, houve vários frequentadores comuns a estes dois eventos de planejamento estadual/regional que militavam em organismos estaduais e regionais de desenvolvimento, e que eram egressos do CTPDE. Portanto, chega a ser surpreendente a ausência da CEPAL nestes dois eventos organizados pela EIAP sob os auspícios da OEA e do BID, mas compreensível à luz dos (des)encontros entre desenvolvimentismo e americanização e da geopolítica do conhecimento que vinha sendo orquestrada pelo governo dos EUA na América Latina a partir da Revolução Cubana e da criação da Aliança para o Progresso.

A partir de uma perspectiva de geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2011), esta tese afirma que a ausência da CEPAL no ‘1º Encontro Interamericano de Administração para o Desenvolvimento’ e no ‘Seminário sobre Planejamento Regional’, organizados sob os auspícios da OEA e BID, demarcou o início do processo de alijamento, e posterior encobrimento (DUSSEL, 1993), da atuação da CEPAL na geo-história da educação em administração no Brasil. Estes dois eventos tratavam de temas muito próximos aos quais a CEPAL vinha praticando - desde 1953 no Grupo Misto CEPAL-BNDE - e ensinando no Brasil - desde 1956 através do CTPDE. A mudança de postura do governo dos EUA para com a CEPAL após a Revolução Cubana, quando lhe ‘sequestrou’ a agenda e a inseriu nos objetivos da Aliança para o Progresso, cuja execução encarregou a OEA de exercer, e ao BID de financiar (POLLOCK, 1978), ajuda a explicar este processo de encobrimento. Esta mudança de postura dos EUA para com a CEPAL que Pollock (1978, p. 68) denominou como “um cordial aperto de mão, se não *un abrazo*”, acabou por asfixiar o papel que a CEPAL

vinha desempenhando junto aos governos da América Latina, seja na discussão de programas de desenvolvimento, seja na formação de quadros, e, conseqüentemente, provocou uma subalternização da atuação da CEPAL na geo-história da educação em administração no Brasil.

Este encobrimento (DUSSEL, 1993) fica claro na análise dos “Anais do 1º Encontro Interamericano de Administração para o Desenvolvimento”, que marcou a inauguração da EIAP, no qual a CEPAL não esteve presente (EIAP, 1964): desaparecem todas as referências aos trabalhos e/ou pesquisadores da CEPAL, e aparecem outras produzidas nos EUA. Desponta, por exemplo, a referência de W.W. Rostow (1960) “*The Five Stages of Development: a non-communist manifest*”. Esta obra tem a concepção teórica exatamente oposta à da CEPAL (ver WANDERLEY; FARIA, 2012), e em seu subtítulo já deixa claro como considerava o que à ela se contrapusesse (ver ISH-SHALOM, 2006). Segundo Santos (2000), o próprio Rostow tornar-se-ia consultor do governo brasileiro após o golpe militar. Rostow foi um dos formuladores da política de desenvolvimento dos EUA que a ALPRO deveria implantar na América Latina (ISH-SHALOM, 2006). Sai o desenvolvimentismo da CEPAL, entra a americanização.

Assim, esta tese afirma, a partir de uma perspectiva de geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2011), que a disciplina e a área de “administração para o desenvolvimento” se institucionalizaram sem a participação e o conteúdo da CEPAL: a CEPAL sequer é mencionada numa revisão da área feita após dez anos de existência (MOTTA, 1972). Isto se dá apesar do fato de a CEPAL ter atuado no Brasil, desde 1953, através do Grupo Misto CEPAL-BNDE, cujo objetivo era suprir a “inexistência de servidores com experiência em pesquisas da amplitude da que seria mister realizar e da insuficiência de tempo para submeter um grupo adrede selecionado ao treinamento a isso necessário” (BNDE, 1953, p. 24). Ou seja, esta é a mesma descrição da razão do surgimento da área de administração para o desenvolvimento: enfrentar a “grande defasagem que havia entre a elaboração de planos de desenvolvimento econômico e a capacidade administrativa das nações em desenvolvimento para implementar este plano” (MOTTA, 1972, p. 39). “Como CEPAL, você está entrevistando a pessoa errada!”, foi a resposta de um pesquisador que trabalhou na construção deste campo após a terceira pergunta sobre a possível participação desta organização. O que

ratifica que a CEPAL foi ‘empurrada para fora da casa do conhecimento’ desta área (MIGNOLO, 2011).

Portanto, deve ser feita uma ressalva sobre o conteúdo ao se afirmar que a disciplina de ‘administração para o desenvolvimento’, tal como pregava a CEPAL para a América Latina, “e no esteio do pensamento econômico no Brasil à BNDE (e do recém criado IPEA), incluíram o binômio planejamento-desenvolvimento teleologicamente na tecnologia administrativa” (COELHO, 2006, p. 45). Da mesma forma que deve ser creditado na conta dos fartos recursos disponibilizados pela americanização, e não da CEPAL, o fato de que “o bacharelado em administração pública reproduziu-se em instituições de ensino pelo país, preponderantemente nas universidades federais, com a ascendência da administração para o desenvolvimento” (COELHO; NICOLINI, 2014, p. 384).

Como discutido nesta investigação, os recursos que financiaram a propagação das escolas de administração foram provenientes do governo dos EUA e de entidades controladas por este – ALPRO, OEA e BID - e a CEPAL foi alijada deste processo. Com base na abordagem descolonial e no conceito de desenvolvimentismo, está claro que a CEPAL contribuiu para o ensino – e a prática - de administração no Brasil durante a década de 1950 e até meados da década de 1960, período coberto por esta pesquisa. **Contudo, não está claro se a “administração para o desenvolvimento” que se institucionalizou é a que praticava e ensinava a CEPAL ou uma outra. Talvez, o fato de o Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE e o CTPDE terem sido excluídos da literatura de administração aponte que, na verdade, a disciplina de “administração para o desenvolvimento” que se institucionalizou foi uma outra.**

Esta exclusão se torna ainda mais intrigante quando vemos que alguns autores incluem o Centro de Treinamento para o Desenvolvimento Econômico (CENDEC) em “treinamento de administradores públicos” (CARVALHO, 1981, p. 142) e “capacitação administrativa e formação gestores governamentais” (SOUZA, 2002, p. 73). Este Centro foi criado, em 1966, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e tinha sua ação de treinamento focalizada em “aspectos básicos do planejamento, orçamento e administração de projetos de desenvolvimento” (CARVALHO, 1981, p. 159). O CENDEC, em 1971, fez um acordo com o Escritório Regional CEPAL/ILPES, no Rio, para a realização de um programa conjunto de cursos. Ora, o Escritório CEPAL/ILPES vem a ser o sucessor do Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE (SANTIAGO, 1990). Isto posto, esta tese entende que o CENDEC está

corretamente classificado como um ‘centro de treinamento/formação de administradores públicos/gestores governamentais’ e, no mesmo sentido, assim devem ser classificados o Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE e o CTPDE e, conseqüentemente, sua atuação como instituição de ensino e pesquisa na geo-história da educação em administração no Brasil.

Isto se afirma pelo fato de que, após a decisão de comum acordo entre CEPAL e BNDE de fechar este Centro em 1967, “no mesmo ano, a CEPAL acordou, mediante troca de correspondências, datadas de 10 e 19 de dezembro, com o Senhor Ministro Hélio Beltrão, titular do então Ministério de Planejamento e Coordenação, a instalação no Brasil do Escritório Regional CEPAL/ILPES, sediado no Rio de Janeiro”. Assim, já no ano de 1968, este Escritório começou a funcionar e, desta maneira, “as atividades da CEPAL e do ILPES não sofreram solução de continuidade nos seus programas de pesquisas e treinamento de pessoal” (SANTIAGO, 1990, p. 17-18). Em outras palavras, o entendimento da CEPAL é de que houve uma sucessão nos programas de ensino e pesquisa, sem descontinuidade, do Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE para o Escritório Regional CEPAL-ILPES.

Contudo, diferentemente do Centro CEPAL-BNDE em que o diretor era funcionário da CEPAL, e eram professores da CEPAL que ministravam as disciplinas com conteúdo produzido pela entidade, agora seria o CENDEC, órgão já existente do IPEA, que seria o veículo para a formulação e execução de cursos de treinamento dos quais a CEPAL seria mera parceira através do ILPES. Em outras palavras, a CEPAL continuou operando no Brasil através de seu escritório regional, que em 1978 foi transferido do Rio para Brasília (SANTIAGO, 1990), mas de forma muito mais modesta, sem jamais ter voltado a atuar como órgão de assessoramento para formulação de políticas públicas, nem como uma instituição que ministrava cursos com conteúdo de desenvolvimento próprio, ministrado por seus próprios professores: empurrada para fora pela lógica da colonialidade (MIGNOLO, 2011).

Como complemento do processo de encobrimento (DUSSEL, 1993), em janeiro de 1974, a FGV assinou um convênio com o BNDE, o Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena e Média Empresa (CEBRAE) e a Associação Brasileira de Bancos de Desenvolvimento (ABDE) para que fosse ministrado na EIAP um “Programa de Treinamento de Bancos de Desenvolvimento”. O objetivo deste curso era “a capacitação de pessoal executivo e técnico” para suprir a “carência de pessoal qualificado nos Bancos Estaduais de Desenvolvimento...que reduzia de forma sensível a capacidade de repasse de recursos dos

órgãos centrais do sistema financeiro de desenvolvimento” (EIAP, 1974, p. 1). Ou nas palavras de Carlos Lessa (E7) para justificar a criação do CTPDE em 1956, dezoito anos antes deste curso da EIAP: “nós precisávamos de interlocutores nos órgãos regionais de desenvolvimento”. Mesmo após os 1.111 egressos do CTPDE entre 1956 e 1967, que representaram um “grande número de técnicos, na sua maioria empregados por agências regionais de desenvolvimento” (BNDE, 1963, p. 116), o sistema ainda carecia de “pessoal executivo e técnico” (EIAP, 1974, p. 1).

4 O fechamento do ISEB e a subalternização da CEPAL

No dia seguinte ao golpe militar no Brasil, o ISEB foi “invadido e depredado por uma malta de desordeiros, organizada pelos órgãos policiais da Guanabara, recrutada no *lúmpen* da cidade”, suas instalações foram depredadas e seus livros rasgados (SODRÉ, 1978, p. 67). No dia 13/04/1964, o decreto n. 53.884 assinado pelo presidente interino Ranieri Mazzilli fechou a instituição, que era ligada ao MEC, e foi aberto um Inquérito Policial Militar (IPM) para investigar as atividades, ditas subversivas, da instituição e todos os professores, ex-professores e diversos alunos foram arrolados no processo (ABREU, 1975). Estava assim encerrada a “plena liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra” concedida ao instituto (BRASIL, 1955b). Um outro IPM foi aberto para investigar diretores do BNDE por ações ditas comunistas/estatizantes e Ignácio Rangel foi um dos arrolados (ver CENTRO CELSO FURTADO, 2009).

A CEPAL, como órgão da ONU, e que atuava em parceria com o BNDE de controle do estado, sofreu um processo mais sofisticado de subalternização. Contudo, o representante maior do pensamento da CEPAL no Brasil, Celso Furtado (BIELSCHOWSKY, 1988), foi cassado e exilado pelo Ato Institucional n. 1, quando era superintendente da SUDENE: “Destroem-se não só as ideias da Cepal, como se desqualifica acadêmica e intelectualmente seu principal expoente brasileiro”, declarou Rosa Furtado (E3) em função da campanha movida na academia brasileira, que teve em Carlos Peláez um de seus principais agentes (ver VERSIANI, 1974). Consequentemente, o desenvolvimentismo proposto pelo ISEB e pela CEPAL, que se materializou em cursos de pós-graduação que formaram 1.316 técnicos e dirigentes para a promoção do desenvolvimento nacional, entre 1956 e 1967, chegou ao fim.

Sobretudo, é importante ressaltar que o processo de geopolítica do conhecimento desencadeado pela mudança da política externa dos EUA para a América Latina teve profundas implicações na geo-história da educação em administração no Brasil. O processo de americanização, que se acelerou a partir da Revolução Cubana e, principalmente, a partir da Aliança para o Progresso, despejou um grande volume de recursos no Brasil (ver quadro 30, p. 213). Estes recursos, sob a gestão da OEA e do BID, foram canalizados para a ampliação e criação de escolas de ensino de administração e, assim, terminaram por subalternizar o importante papel que ISEB e CEPAL desempenharam como instituições de ensino e pesquisa na geo-história da educação em administração. Todavia, a influência destas instituições continuou a se manifestar, também, pelos egressos do “Curso Regular” do ISEB e do CTPDE que se tornariam “quadros de técnicos e dirigentes” (BRASIL, 1955a). Além disso, muitas organizações criadas à época sob a égide da ‘ideologia do desenvolvimentismo’, insuflada pela CEPAL e pelo ISEB, continuam atuantes até os nossos dias, tais como CAPES, BNDES, BNB, Petrobrás e Eletrobrás.

V Conclusão

A partir de uma metodologia historiográfica consolidada na área, e da articulação da abordagem descolonial com o conceito de desenvolvimentismo da área de HPEB, esta tese demonstrou a importância da CEPAL e do ISEB na geo-história da educação em administração no Brasil, e o porquê do conhecimento produzido por estas instituições ter sido subalternizado na literatura em administração.

A concentração das pesquisas da história da educação em administração na história das instituições de ensino de graduação, e respectivas disciplinas, fez com que sua importância durante a década de 1950 fosse exacerbada. Consequentemente, outras instituições de ensino que tiveram um importante papel na história da educação em administração foram subalternizadas. Este é, por exemplo, o caso da ESAN, das escolas de comércio, dos cursos de contabilidade e, como demonstrou esta tese, da CEPAL e do ISEB.

No mesmo sentido, a importação de agendas de pesquisa historiográfica, ainda que apresentadas sob um viés crítico, impõe aos pesquisadores nacionais limitações que inibem o estudo de outras fontes de ensino formais e informais, bem como de outras fontes de aprendizagem práticas. O mimetismo de temas de pesquisa como ‘americanização’ e ‘Guerra Fria’ são um exemplo de que, ainda que involuntariamente, os pesquisadores nacionais terminam por se autoimpor a colonialidade epistêmica. A introdução do conceito de geopolítica do conhecimento da abordagem descolonial nas pesquisas historiográficas é importante para que se desafie o mimetismo de agendas de pesquisa e para que se busque uma agenda independente. A quase total ausência do ensino de historiografia nas disciplinas de método dos cursos de mestrado e doutorado em administração – da qual eu também fui uma vítima – ajuda a explicar o fato de que HPEB foi subalternizado na história da administração, bem como leva às dificuldades encontradas pelos pesquisadores que adentram o campo de história da administração.

A articulação teórica seguida nesta tese permitiu apresentar a importância que tiveram a CEPAL e o ISEB na educação em administração. Neste ponto, esta tese limitou-se ao subcampo da história da educação em administração e, em particular, seguiu a tendência da área de fazer a historiografia de instituições formais de ensino. Destarte, eu somente arranhei a superfície de uma agenda historiográfica descolonizada que a articulação teórica utilizada permitiria. Foi possível também vislumbrar a aprendizagem prática que aconteceu em órgãos

e organizações criados pelo governo dentro da ideologia do desenvolvimentismo como, por exemplo, a Assessoria Econômica de Vargas (1951-54; os ‘Boêmios Cívicos’), a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos e o Grupo Misto CEPAL-BNDE. Esta aprendizagem prática foi somente ventilada nesta tese e poderia ser explorada por futuras pesquisas.

A articulação teórica apresentada nesta tese, e a consequente descolonização da agenda de pesquisa historiográfica, poderia ser utilizada por outros pesquisadores para explorar outras fontes de ensino e de aprendizagem prática em administração, bem como para explorar agendas fora do eixo Rio-São Paulo, dentro do qual esta tese permaneceu. No mesmo sentido, a construção de uma agenda de pesquisa descolonizada poderia levar os pesquisadores a introduzir temas como as empresas familiares, os pequenos e médios negócios, o mundo rural dos séculos XVII a XIX em que as fazendas de açúcar e café, principalmente, representaram formas sofisticadas de organização. Pode também ser incluída nesta agenda a voz, por exemplo, dos operários que também se encontra subalternizada nas pesquisas de história da administração.

Outro tema importante a ser introduzido é a historiografia dos conceitos. Na construção da historiografia da década de 1950 eu me resenti da ausência desta subárea para analisar como eram conhecidos/designados a administração e os administradores à época. A abundância do termo ‘quadros’, nos textos da época, para designar ‘quadros de técnicos e dirigentes’ por si só demonstra a influência francesa - que tem na palavra *cadres* a designação para administradores - antes do que qualquer influência dos EUA. Outras vertentes como a história das elites, história intelectual e história das mentalidades apresentam um vasto potencial ainda inexplorado na historiografia da administração.

Uma agenda de pesquisa descolonizada poderia - ao invés de utilizar o conceito de desenvolvimentismo como aqui utilizado - explorar outros eixos de investigação como o ‘nacionalismo’, cuja importância durante a década de 1950 esta tese deixa clara. Uma outra variante deste tema a ser explorado é o ‘trabalhismo’ que poderia dar voz aos operários na história da administração.

A partir do conceito de desenvolvimentismo, esta tese mostrou que no Brasil havia a percepção de que, para que o desenvolvimento do país fosse alcançado, era necessário desenvolver a ciência da administração. A partir do final da 2ª Guerra Mundial, o Brasil vislumbrou a possibilidade de se beneficiar do processo de americanização para o desenvolvimento da ciência da administração, não como uma vítima de uma imposição

unilateral de um conhecimento hegemônico, mas como um candidato interessado em se apropriar de um conhecimento percebido como superior naquele momento no espaço e no tempo. O objetivo primordial era acelerar o processo interno de desenvolvimentismo que vicejava desde a década de 1930. Consequentemente, a partir do início da década de 1950, a “integração funcional das atividades administrativas no processo de desenvolvimento econômico do país” (BRASIL, 1951, p. 57) ganhou novo impulso e, assim, várias instituições foram criadas sob a premissa de que o desenvolvimento econômico só seria possível mediante o desenvolvimento da ciência da administração, tanto na área pública quanto privada. Contudo, apesar da insistência das autoridades brasileiras em obter o apoio e o financiamento dos EUA, este país, ao longo da década de 1950, exerceu uma política externa que deixou de lado a América Latina, o que gerou o fim das relações especiais que os EUA tinham com o Brasil até o início dos anos 1950.

É neste vácuo do interesse dos EUA em apoiar a América Latina, e no pressuposto de que era necessário desenvolver a ciência administrativa para atingir o desenvolvimento econômico, que são criadas, ao longo da década de 1950, as primeiras instituições de ensino de graduação em administração. É neste interregno do interesse dos EUA pela América Latina que CEPAL e ISEB se associaram por representarem tentativas de teorização que procuravam escapar da divisão do mundo em dois blocos determinada pela Guerra Fria: era a busca por um “projeto que servisse de alternativa aos assaltos da direita e devaneios da esquerda” (FURTADO, 1985, p. 167). Era a busca por uma teorização que girasse a geografia do conhecimento e produzisse, a partir de nosso espaço e nosso tempo, ou seja, de nosso lócus de enunciação, a solução para nossos próprios problemas, ao invés de importarmos conhecimentos e soluções alienígenas de forma acrítica. São estas teorizações - calcadas na tradição das ciências sociais brasileiras que reconhecem sua origem europeia e, portanto, sua modernidade/colonialidade - que embasaram o conteúdo dos cursos de pós-graduação ministrados pela CEPAL e pelo ISEB. Os ‘técnicos e dirigentes’ formados nestes cursos tiveram atuação na administração pública e privada em diversas organizações, principalmente, em órgãos regionais de desenvolvimento. Estes cursos foram criados seguindo a mesma premissa que permeou toda a década de 1950 de vinculação do desenvolvimento da ciência da administração e a promoção do desenvolvimento nacional. Estes cursos, que rejeitavam o apriorismo da gerência científica recebida dos EUA, representaram a opção do governo para a formação de administradores, públicos principalmente. Portanto, estes cursos foram criados

para a formação de “quadros de técnicos e dirigentes” (BRASIL, 1955a) “treinados na teoria e prática do desenvolvimento econômico” (BRASIL, 1956a), que propiciassem “o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional” (BRASIL, 1955b).

A vinculação do desenvolvimento da ciência da administração e a promoção do desenvolvimento nacional mostraram que a ‘administração para o desenvolvimento’ é corpo central em ‘administração’ como emergiu no Brasil durante a década de 1950. Contudo, a literatura de administração considera que a administração para o desenvolvimento teria começado, de fato, com a criação da EIAP em meados da década de 1960. Esta cronologia impõe a subalternização da contribuição da CEPAL e do ISEB para a geo-história da educação em administração, em geral, e para a administração para o desenvolvimento em particular.

Foi a administração para o desenvolvimento que levou à criação das primeiras instituições de ensino em nível de graduação: a EBAP, com apoio da ONU; a EAESP, com apoio do Ponto IV dos EUA; e a FACE, que seguiu um caminho independente. É importante ressaltar que estas escolas – três únicas existentes até 1959 - formaram até 1963 menos do que 500 profissionais. Deve-se também salientar que o apoio dos EUA à EAESP pode ser classificado como tímido, neste período, dado que o curso ministrado era o ‘Curso Intensivo de Administração’, uma vez que o curso de graduação só se iniciou em 1959. Ou seja, deve-se minimizar o efeito da americanização no ensino de administração ao longo da década de 1950, e início dos anos 1960, pois ocorreu de fato um retrocesso dos EUA na América Latina como um todo, e no Brasil em particular, em face da política externa daquele país para esta região.

A ciência administrativa que foi desenvolvida nas escolas de ensino de administração em nível de graduação passou por um processo de hibridização em que a tradição das ciências sociais brasileiras se encontrou com o *scientific management* que era recebido dos EUA. A tradição das ciências sociais brasileiras, ‘reduzidas’ pela e para a nossa realidade, era a arma do ISEB para interpretar a nossa realidade e propor soluções para nosso desenvolvimento. Esta era a formação que o governo brasileiro, através do MEC, almejava para as elites dirigentes egressas do Curso Regular do ISEB, e que o ISEB ministrou no CTPDE promovido pela CEPAL. Ambos os cursos foram apoiados pela CAPES o que demonstra que este tipo de formação de ‘técnicos e dirigentes’ era uma política que emanava do governo. No mesmo sentido, a CEPAL serviu de contraponto ao apriorismo do *scientific management* baseado nos

princípios de economia liberal – exportado pelos EUA para o mundo principalmente após a 2ª Guerra Mundial - ao propor uma lógica em que o estado deveria ser o promotor do desenvolvimento e o condutor da iniciativa privada na promoção da industrialização.

A CEPAL entendia que, em condições de subdesenvolvimento, o *laissez-faire* defendido pela economia liberal levaria a uma deterioração das condições locais, bem como rejeitava a teoria liberal das vantagens comparativas no comércio internacional. Ao longo da década de 1950, a CEPAL, pelas posições contrárias aos princípios da economia liberal que defendeu para o desenvolvimento da América Latina, criou uma relação conflituosa com os EUA. Assim, podemos dizer que, ao mesmo tempo em que seguia os preceitos do desenvolvimento ditados pela ONU, a CEPAL promovia os princípios do desenvolvimentismo que germinaram na América Latina antes mesmo de sua criação. Estas teorizações da CEPAL apoiaram, reciprocamente, a ‘visão de Brasil’ do ISEB, pensadas a partir de nosso lócus de enunciação, e que se entendiam inseridas na *long durée* de nossa modernidade/colonialidade. Este foi o conteúdo ministrado nos cursos de pós-graduação promovidos por estas entidades - apoiados pelo governo brasileiro - que formaram ‘técnicos e dirigentes’, e representaram uma alternativa à formação recebida nas escolas de graduação de administração.

Foi a busca do desenvolvimento nacional a partir da aplicação da tradição das ciências sociais brasileiras que aproximou a EBAP do ISEB, ao longo de toda a década de 1950. Neste período deve ser também destacado o papel do nacionalismo como determinante na construção da administração como uma ciência adaptada e aplicada à realidade do Brasil. Visto a partir do conceito de desenvolvimentismo, esta aproximação da EBAP com o ISEB a colocou, naquele momento no espaço e no tempo, mais próxima deste do que da EAESP na busca por uma ciência da administração. Esta aproximação se deu também pelo fato de que a EBAP, uma instituição privada, encontrava-se fragilizada com o término do convênio com a ONU, ao passo que o ISEB, uma instituição pública vinculada ao MEC, era privilegiado pelo governo para a formação de quadros de dirigentes. Seria, então, natural que a EBAP se apoiasse no ISEB para a aplicação das ciências sociais no desenvolvimento da ciência da administração com o objetivo de promover o desenvolvimento nacional. Foi desta maneira que ocorreu ao longo de toda a década de 1950 uma interpenetração entre professores e alunos do ISEB (e antecessores) e da EBAP, criando-se um circuito intelectual que unia as instituições. Foi desta posição privilegiada que o ISEB influenciou a construção da área de

administração no Brasil. Poderia ter sido outra a história da educação em administração, pública principalmente, se esta aproximação da EBAP com o ISEB tivesse se estreitado ao invés de ter se distendido por questões de geopolítica do conhecimento, a partir da década de 1960.

Buscava-se na EBAP uma administração brasileira que conseguisse ‘latinizar’ o virtuosismo administrativo dos EUA, que, na visão do diretor desta escola à época, Benedicto Silva, não seria replicável na América Latina. E, nas palavras de Jorge Hori, aluno da EBAP no final dos anos 1950, esta ‘latinização’ dar-se-ia pelo “conhecimento em ciências sociais para apreender a realidade brasileira”, que daria o diferencial para que o administrador não se tornasse uma simples “máquina de pouca utilidade” (O SEMANÁRIO, 1958, p. 4). Em outras palavras, na EBAP, da mesma forma que no ISEB, buscava-se a formação de um ‘dirigente’ que não seguisse meramente os preceitos do funcionalismo do *scientific management* recebido dos EUA.

Esta é a ciência administrativa que era construída no Brasil ao longo da década de 1950: através da aplicação da tradição das ciências sociais brasileiras e do reconhecimento de sua origem europeia, buscava-se uma diferenciação do direito, e disputava-se espaço com a economia, que se iniciara uma década antes. Abraçar as formulações da CEPAL representava uma oportunidade para a administração ganhar o espaço da economia liberal, que era a dominante na época no Brasil, difundida, por exemplo, pelo IBRE/FGV. Apesar de todos os esforços das instituições envolvidas, a ciência da administração e o papel do administrador atravessaram toda a década de 1950 como ilustres desconhecidos: técnico e dirigente eram as designações mais comuns para aqueles que desempenhavam alguma tarefa administrativa na iniciativa pública ou privada. Cabe ressaltar que CEPAL e ISEB foram, neste período, tanto ou mais importantes do que as escolas de ensino de graduação na geo-história da educação em administração. Esta importância pode ser mensurada pela atuação do ISEB e do Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE como ‘escolas de governo’ que formaram um maior número de técnicos e dirigentes em nível de pós-graduação do que as escolas de administração em nível de graduação, bem como pela produção de pesquisas que fundamentaram políticas públicas. Portanto, deve ser relativizado, durante a década de 1950, o papel das instituições de ensino de graduação na geo-história da educação em administração.

Esta relação de forças só se alteraria a partir do início dos anos 1960 com a mudança da política externa dos EUA para a América Latina após a Revolução Cubana, e o consequente lançamento da Aliança para o Progresso, em 1961. Os mecanismos de intervenção criados a partir destes eventos representaram uma profunda alteração na história da educação em administração no Brasil. Um farto volume de recursos passou a ser direcionado para a ampliação e criação de novas instituições de ensino de administração, do qual o convênio PBA-1 representou, apenas, o marco inicial. Esta maciça entrada de recursos para promover a ‘boa administração’ - orquestrada por organismos comandados pelos EUA, como OEA e BID - terminou por subalternizar a atuação da CEPAL e do ISEB. Devemos, portanto, descolonizar a atuação da CEPAL e do ISEB como instituições de ensino e pesquisa em nível de pós-graduação para trazermos à tona conhecimentos da tradição do pensamento social crítico latino-americano, que ficaram subalternizados na literatura de administração, para que possam informar a área no Brasil e no exterior. Este é um caminho para descolonizar a agenda de pesquisa historiográfica e escapar da tendência de reproduzir acriticamente conhecimento recebido do exterior. “Não se trata de retornar ao passado, mas reinscrever o passado no presente em busca do futuro” (MIGNOLO, 2011, p. 49).

Referências

ABDALLA, M. **Repensando o duplo movimento polanyiano a partir do desenvolvimento de estratégias sociais**: um olhar sobre o setor de energia nucleolétrica à luz da opção decolonial. Tese defendida no curso de Administração da EBAP, dezembro, 2014.

ABRAS. **Abras promove grupo de discussão sobre o pensamento interpretativo do brasil**. Disponível em <http://ebape.fgv.br/noticias-destaques/pensamento-interpretativo-brasil>. Acesso em 10/10/2014.

ABREU, A. A. **N ationalisme et action politique au Brésil**: une étude sur l’ISEB. Thèse pour le Doctorat de 3^e Cycle. Université René-Descartes – Paris V. 1975.

ALBERTI, V. **Manual de História Oral** (3a ed.). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

ALCADIPANI, V.; BERTERO, C. Guerra Fria e Ensino do *Management* no Brasil: o Caso da FGV-EAESP. **Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 3, p. 284-299, 2012.

ALCADIPANI, V.; CALDAS, M. Americanizing Brazilian management. **Critical**

Perspectives on International Business, v. 8, n. 1, p. 37-55, 2012.

ALCADIPANI, R.; BERTERO, C. Uma Escola Norte-Americana no Ultramar? Uma historiografia da EAESP. **Revista de Administração de Empresas**, v. 54, n. 2, p. 154-169, 2014.

ALPRO – Aliança para o Progresso. **Discurso del Presidente Kennedy sobre América Latina** – 13 de marzo de 1961.

ALPRO – Aliança para o Progresso. **Carta de Punta del Este**. Agosto de 1961.

AMATO, P. M. **Introdução à administração pública**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1958.

AZEVEDO, A.. **A Sociologia Antropocêntrica de Alberto Guerreiro Ramos**. Tese defendida no Departamento de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

BARIANI, E. Uma *intelligentsia* nacional: Grupo de Itatiaia, IBESP e os *Cadernos do Nosso Tempo*. **Caderno CRH**, v. 18, n. 44, p. 249-256, 2005.

BARROS, A. **Uma narrativa sobre a história dos cursos de administração da FACE-UFMG: às margens do mundo e à sombra da FGV?** Tese de doutorado em administração defendida na FACE-UFMG, 2013.

BARROS, A.; CARRIERI, A. Ensino superior em Administração entre os anos 1940 e 1950: uma discussão a partir dos acordos de cooperação Brasil-Estados Unidos. **Cad. EBAPE.BR**, v. 11, n. 2, p. 256-273, 2013.

BASTOS, P. P. Z. A Construção do Nacional-Desenvolvimentismo de Getúlio Vargas e a Dinâmica de Interação entre Estado e Mercado nos Setores de Base. **Revista Economia, Selecta**, v. 7, n. 4, 2006.

BERTERO, C. **Ensino e Pesquisa em Administração**. São Paulo: Thomson, 2006.

BERTERO, C.; VASCONCELS, F.; BINDER, M. Estratégia Empresarial: a Produção Científica Brasileira entre 1991-2002. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 4, p. 48-62, 2003.

BIANCHI, A. For different audiences, different arguments: economic rhetoric at the beginning of the Latin American School. **Journal of the History of Economic Thought**, v. 24, n. 3, p. 291-305, 2002.

BIGLAISER, G. The internationalization of Chicago's Economics in Latin America. **Economic Development and Cultural Change**, v. 50, n. 2, p. 269-286, 2002.

BIGNETTI, L.; PAIVA, E. Ora (Direis) Ouvir Estrelas!: Estudo das Citações de Autores de Estratégia na Produção Acadêmica Brasileira. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 6, n. 1, 105-125, 2002.

BIELSCHOWSKY, R. **Pensamento econômico brasileiro: O ciclo ideológico do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1988.

BIELSCHOWSKY, R. (Org.). **Cinquenta anos de pensamento na CEPAL**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BNDE. **Decisão do Conselho de Administração 37/60** – de 11/03/1960. Disponível via SAC do BNDES, 1960^a.

BNDE. **Carta P-254/60** do Presidente Lúcio Meira ao Secretário Executivo da CEPAL Dr. Raul Prebisch – de 16/03/1960. Disponível via SAC do BNDES, 1960b.

BNDE. **Centro de Desenvolvimento Econômico CEPAL/BNDE: Cinco Anos de Atividades**, 1965.

BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico. **Exposição sobre o Programa de Reaparelhamento Econômico: Exercício 1953**, 1953.

BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico. **Exposição sobre o Programa de Reaparelhamento Econômico: Exercício 1955**, 1955.

BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico. **Exposição sobre o Programa de Reaparelhamento Econômico: Exercício 1956**, 1956.

BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico. **Exposição sobre o Programa de Reaparelhamento Econômico: Exercício 1957**, 1957.

BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico. **Exposição sobre o Programa de Reaparelhamento Econômico: Exercício 1960**, 1960.

BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico. **Exposição sobre o Programa de Reaparelhamento Econômico: Exercício 1963**, 1963.

BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico. **Exposição sobre o Programa de Reaparelhamento Econômico: Exercício 1966**, 1966.

BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico. **Exposição sobre o Programa de Reaparelhamento Econômico: Exercício 1967**, 1967.

BONEMY, H.; MOTTA, M. (Orgs.). **A Escola que faz Escola EBAPE 50 anos: Depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2002.

BONILLA, F. **A National Ideology for Development: Brazil**. In: SILVERT, K. H. Expectant Peoples: Nationalism and Development. Nova York: Random House, 1962.

BOOTH, C.; ROWLINSON, M.. Management and organizational history: Prospects. **Management & Organizational History**, v. 1, n. 1, p. 5-30, 2006.

BRASIL. **Mensagem ao Congresso Nacional do Presidente Getúlio Vargas por ocasião a abertura da sessão legislativo legislativa de 1951**. Disponível em

<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>. Acesso em 19/08/2014.

BRASIL. **Exposição de Motivos n. 627** de 13/07/1955 do Ministro Candido Mota Filho para a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB. Caixa 292, maço 13. Arquivo Nacional, 1955a.

BRASIL . **Decreto Lei n. 37.608** de 14/07/1955. Caixa 292, maço 13. Arquivo Nacional, 1955b.

BRASIL. **Discurso do Presidente Juscelino Kubitschek** na inauguração de curso d treinamento sobre problemas de desenvolvimento econômico, patrocinado pelo governo federal e pela Comissão Econômica para a América Latina, no Ministério da Fazenda – em 18 de setembro de 1956. Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>. Acesso em 19/08/2014. 1956a.

BRASIL. **Discurso do Presidente Juscelino Kubitschek** ao paraninfar a turma de estagiários do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – em 19 de dezembro de 1956. Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>. Acesso em 19/08/2014. 1956b.

BRASIL. **Discurso do Presidente Juscelino Kubitschek** no ato de inauguração da nova sede do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (I.S.E.B.) sobre suas finalidades – em 8 de agosto de 1957. Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>. Acesso em 19/08/2014. 1957.

BRESSER-PEREIRA, L. From the National-Bourgeoisie to the National Dependency Interpretation of Latin America. **Latin American Perspectives**, v. 38, n.3, p. 40-58, 2011.

CADERNOS DO NOSSO TEMPO. Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política - **IBESP**, n. 1, outubro-dezembro, 1953.

CADERNOS DO NOSSO TEMPO. Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política - **IBESP**, n. 2, janeiro-junho, 1954.

CADERNOS DO NOSSO TEMPO. Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política - **IBESP**, n. 3, janeiro-março, 1955.

CADERNOS DO NOSSO TEMPO. Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política - **IBESP**, n. 4, abril-agosto, 1955.

CADERNOS DO NOSSO TEMPO. Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política - **IBESP**, n. 5, janeiro-março, 1956.

CADERNOS DO NOSSO TEMPO (Nova Série). **Perspectivas para o Brasil**. Fundação Nacional de Arte – FUNARTE. 2002.

CAMPOS, R. **Digesto Econômico**, ano VIII, n. 53, p. 27-34, 1953.

CAMPOS, R. Planejamento do Desenvolvimento Econômico de Países Subdesenvolvidos. **Cadernos de Administração Pública**, n. 2, 1954.´

CANDLER, G.; AZEVÊDO, A; ALBERNAZ, R. Towards Global Scholarship in Public Affairs. **Public Administration**, v. 88, n. 3, p. 836-850, 2010.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 25/09/2014.

CAPES. **Boletim CAPES**, n. 1, 1952.

CAPES. **Boletim CAPES**, n. 18, 1954.

CAPES. **Boletim CAPES**, n. 30, 1955.

CAPES. **Boletim CAPES**, n. 35, 1955.

CAPES. **Boletim CAPES**, n. 38, 1956.

CAPES. **Boletim CAPES**, n. 45, 1956.

CAPES. **Boletim CAPES**, n. 58, 1957.

CAPES. **Boletim CAPES**, n. 67, 1958.

CAPES. **Boletim CAPES**, n. 72, 1958.

CAPES. **Boletim CAPES**, n. 77/78, 1959.

CAPES. **Boletim CAPES**, n. 79, 1959.

CAPES. **Boletim CAPES**, n. 83, 1959.

CAPES. **Boletim CAPES**, n. 86, 1960.

CAPES. **Boletim CAPES**, n. 140, 1964.

CAPES. **Boletim CAPES**, n.146, 1965.

CAPES. **Boletim CAPES**, n. 151, 1965.

CARDOSO, F. H. **Empresário Industrial e Desenvolvimento Econômico no Brasil** (2ª ed.). São Paulo: DIFEL, 1972.

CARVALHO, M. S. Treinamento de administradores públicos na América Latina, com especial referência ao caso brasileiro. **Revista de Administração Pública**, v. 15, edição extra, p. 142-167, 1981.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la Universidad: la hybris del punto certo y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Eds.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistêmica más Allá Del capitalismo global**, p.79-92, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, S. (Post)Coloniality for Dummies: Latin American Perspectives on Modernity, Coloniality, and Geopolitics of Knowledge. In: Moraña, M.; Dussel, E.; Jáuregui, A. (Eds.). **Coloniality at Large: Latin America and the Postcolonial Debate**, p. 258-285. Durham & London: Duke University Press, 2008.

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO CELSO FURTADO. **Memórias do Desenvolvimento** (v.3). Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2009.

CEPAL. Grupo Misto BNDE – CEPAL. **Esboço de um programa de desenvolvimento para a economia brasileira** (período 155-62). Segunda Redação, Maio de 1955.

CEPÊDA, V. A.. **Roberto Simonsen e a formação da ideologia industrial no Brasil: limites e impasses**. Tese de doutorado em Ciência Política apresentada à Universidade de São Paulo, 2004.

CLARK, P.; ROWLINSON, M. The treatment of history in organization studies: toward an “historic turn”? **Business History**, v. 46, p. 331-352, 2004.

COELHO, F. **Educação superior, formação de administradores e setor público: um estudo sobre o ensino de administração pública – em nível de graduação – no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) - Escola de Administração de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas: São Paulo, 2006.

COELHO, F.; NICOLINI, A. Como tudo começou? Apontamentos históricos sobre a implantação do ensino de graduação em administração pública no Brasil (1952-1965). **Revista Temas de Administração Pública**, v. 2, n. 6, p. 1-9, 2011.

COELHO, F.; NICOLINI, A. Do auge à retração: análise de um dos estágios de construção do ensino de administração pública no Brasil (166-1982). **O&S**, v. 20, n. 66, p. 403-422, 2013.

COELHO, F.; NICOLINI, A. Revisitando as origens do ensino de graduação em administração pública no Brasil (1854-1952). **Revista de Administração Pública**, v. 48, n. 2, p. 367-388, 2014.

COOKE, M. L. **Brazil on the March** – A Study in International Cooperation. New York: McGraw Hill Book Company, INC, 1944.

COOKE, B. Writing the Left out of Management Theory: The Historiography of Management of Change. **Organization**, v. 6, n. 1, p. 81-105, 1999.

COOKE, B. The denial of slavery in management studies. **Journal of Management Studies**, v. 40, n. 8, p. 1895-1918, 2003.

COOKE, B.; MILLS, A.; KELLEY, E. Situating Maslow in Cold War America: a Recontextualization of Management Theory. **Group and Organization Management**, v. 30, n. 2, p. 129-152, 2005.

CORONIL, F. **The Magical State: Nature, Money and Modernity in Venezuela**. Chicago: the University of Chicago Press, 1997.

CORREIO DA MANHÃ. Edição de 22/09/1960. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=10090&pesq=&esrc=s&url=http://memoria.bn.br/docreader#. Acesso em 30/09/2014.

COSTA, A. História e administração: novas teorias e práticas de pesquisa. **Revista de Administração de Empresas**, v. 54, n. 6, p. 718, 2014.

COSTA, A.; BARROS, D.; MARTINS, P. E. Perspectiva histórica em administração: novos objetos, novos problemas, novas abordagens. **Revista de Administração de Empresas**, v. 50, n. 3, p. 288-299, 2010.

COVRE, M. L. **A Formação e a Ideologia do Administrador de Empresa**. Petrópolis: Vozes, 1982.

CUMMINGS, S.; BRIDGMAN, T. The Relevant Past: Why the History of Management Should be Critical for Our Future. **Academy of Management Learning & Education**, v. 10, n. 1, p. 77-93, 2011.

CURADO, I. **O desenvolvimento dos saberes administrativos em São Paulo: Uma análise histórica**. Tese doutorado em administração, Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2001.

DASP - Departamento Administrativo do Serviço Público. **Relatório do Escritório Técnico da Representação Brasileira junto ao Ponto IV 1959/1960**, 1960.

DASP - Departamento Administrativo do Serviço Público. O Papel da Administração na Aliança para o Progresso. **Revista do Serviço Público**, v. 94, n. 1, p. 3-5, 1962.

DINIZ, E. **Empresário, Estado e Capitalismo no Brasil: 1930-1945**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

DRAIBE, S. **Rumos e Metamorfoses: Estado e industrialização no Brasil 1930/1960**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

DOSMAN, E. **Raúl Prebisch (1901-1986): a construção da América Latina e do Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011.

DOS SANTOS, T. **A Teoria da Dependência: Balanço e Perspectivas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

DUREPOS, G. ANTi-History: Toward an Historiographical Approach to (Re)assembling Knowledge of the Past. **Tese de doutorado em administração** defendida na Saint Mary's University em Halifax/Canadá, 2009.

DUREPOS, G.; MILLS, A. Actor-Network Theory, ANTi-History and critical organizational historiography. **Organization**, v. 19, n. 6, p. 703-721, 2011.

DUREPOS, G.; MILLS, A. **ANTi-History: Theorizing the Past, History, and Historiography in Management and Organizational Studies**. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2012.

DUREPOS, G.; MILLS, A.; WEATHERBEE, T. Theorizing the past: Realism, relativism, relationalism and the reassembly of Weber. **Management & Organizational History**, v. 7, n. 3, p. 267-281, 2012.

DUSSEL, E. **1492. O Encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, E.; IBARRA-COLADO, E. Globalization, Organization and the Ethics of Liberation. **Organization**, v. 13, n. 4, p. 489–508, 2006.

EBAPE. **Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas**. Site: <http://ebape.fgv.br/>. Acesso em 27/09/2014.

EBAP. **Curso de Planejamento Regional: Superintendência do Plano de Valorização da Amazônia**, n. 1, 1955.

ECONÔMICA BRASILEIRA. Discurso pronunciado pelo Dr. Osvaldo Sunkel, Diretor do Centro de Desenvolvimento Econômico CEPAL/BNDE, no ato de encerramento do V Curso Intensivo de Treinamento em Problemas de Desenvolvimento Econômico CEPAL/DOAT, no Rio de Janeiro em dezembro de 1960, v. 6, n. 3, p. 128-130, 1960.

EIAP – **Escola Interamericana de Administração Pública**. Informe I Curso de Administração para o Desenvolvimento Econômico. 1965.

EIAP – **Escola Interamericana de Administração Pública**. Informe I Curso de Administração para o Desenvolvimento Econômico. 1966.

EIAP – **Escola Interamericana de Administração Pública**. Informe I Curso de Administração para o Desenvolvimento Econômico. 1967.

EIAP – **Escola Interamericana de Administração Pública**. Informe I Curso de Administração para o Desenvolvimento Econômico. 1968.

EIAP – **Escola Interamericana de Administração Pública**. Seminário de Técnicas de Implementação e Acompanhamento de Programas de Desenvolvimento Econômico. 1974.

EnANPAD. **Estudos Organizacionais : História, Memória, Processos Discursivos e Produção de Sentidos**. Disponível em http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=subsecao&cod_edicao_subsecao=904&cod_evento_edicao=68. Acesso em 01/09/2013.

ENGWALL, L. The Americanization of Nordic Management Education. **Journal of Management Inquiry**, v. 13, n. 2, p. 109-117, 2004.

ESAPAC – Escuela Superior de Administración Pública para América Central. **La Escuela Superior de Administración Pública América Central como parte del Programa de Integración Económica Centroamericana**. Presentado por el Director de la ESAPAC al Comité de Cooperación Económica del Istmo Centroamericano en su reunión extraordinaria, celebrada en San Salvador, mayo de 1955. ESAPAC/256/IG.21 27 abril 1955.

ESCOBAR, A. Power and Visibility: Development and the Invention and Management of the Third World. **Cultural Anthropology**, v. 3, n. 4, p. 428-443, 1988.

ESCOBAR, A. Imagining a Post-Development Era? Critical Thought, Development and Social Movements. **Third World and Post-Colonial Issues**, v. 31-32, p. 20-56, 1992.

ESCOBAR, A. Worlds and Knowledge Otherwise: The Latin American modernity/coloniality Research Program. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 179-210, 2007.

ESCOBAR, A. **El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: globalización o postdesarrollo?** In: LANDER, E. (Org.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales (2ª ed.). Buenos Aires: Ediciones Circus, 2011.

EVANS, P. **Dependent Development: the Alliance of Multinational, State, and Local Capital in Brazil.** New Jersey: Princeton University Press, 1979.

FARIA, A. **Border thinking in action: Should critical management studies get anything done?** In: MALIN, V.; MURPHY, J.; SILTAOJA, M. (Orgs.). Dialogues in Critical Management Studies, v. 2, p. 277-308, 2013.

FARIA, A.; GUEDES, A. Globalization and International Management: In search of an Interdisciplinary Approach. **Brazilian Administration Review**, v. 4, n. 2, p. 20-39, 2007.

FARIA, A.; GUEDES, A. **What is International Management?** In: GUEDES, A.; FARIA, A. (Eds.) International Management and International Relations: a Critical Perspective from Latin America. New York: Routledge, p. 1-26, 2010.

FARIA, A.; WANDERLEY, S.; REIS, Y.; CELANO, A. **Can the Subaltern Teach? Performativity otherwise through anthropophagy.** In: MALIN, V.; MURPHY, J.; SILTAOJA, M. (Orgs.). Dialogues in Critical Management Studies, v. 2, p. 205-224, 2013.

FARO, L. C.; SINELLI, M. **Ignácio Rangel: Elogio à Ousadia.** Rio de Janeiro: Insight, 2014.

FERREIRA, M. M. **História oral: um inventário das diferenças.** In: Marieta de Moraes Ferreira. Entre-vistas: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

FGV – Fundação Getulio Vargas. **A Missão Cooke no Brasil: relatório dirigido ao presidente dos Estados Unidos da América pela missão técnica americana enviada ao Brasil.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 1949.

FGV – Fundação Getulio Vargas. **Estatutos da Fundação Getúlio Vargas (4ª ed.).** Rio de Janeiro: Editora FGV, 1995.

FISCHER, T. **O ensino da administração pública no Brasil, os ideais do desenvolvimento e as dimensões da racionalidade.** Tese de doutorado em administração, USP, São Paulo, 1984.

FISCHER, T.; WAIANDT, C.; FONSECA, R. A história do ensino em administração: contribuições teórico-metodológicas e uma proposta de agenda de pesquisa. **Revista de Administração Pública**, v. 45, n. 4, p. 911-939, 2011.

FONSECA, P. C. **Desenvolvimentismo: a construção do conceito**. UFRGS/DECON, *work in progress*. Disponível em www.ufrgs.br/decon, acesso em 20/09/2013.

FORD, B. J. **The Alliance for Progress**. Honors Projects. Paper 39. 1968. Disponível em http://digitalcommons.iwu.edu/history_honproj/39. Acesso em 24/11/2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade** (9ª Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRENKEL, M.; SHENHAV, Y. From Americanization to colonization: The diffusion of productivity models revisited. **Organization Studies**, v. 24, p. 1537-1561, 2003.

FURTADO, C. **Perspectiva da Economia Brasileira**. Rio de Janeiro: DASP, 1958.

FURTADO, C. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

FURTADO, C. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FURTADO, C. **A Fantasia Organizada** (5ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FURTADO, C. **Os Ares do Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FURTADO, C. **O capitalismo global**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FURTADO, C. Ensaio sobre a Venezuela: Subdesenvolvimento com abundância de divisas. **Arquivos Celso Furtado 1**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

FURTADO, C. Funcionários do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico: Celso Furtado. In: **Memórias do Desenvolvimento**, v.3, n.3, p.101-122, 2009.

FURTADO, C. **O Nordeste e a saga da Sudene 1958-1964**. Arquivos Celso Furtado 3. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

FURTADO, C. **Perspectivas da Economia Brasileira**. Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2012.

GANTMAN, E.; PARKER, M. Comprador management? Organizing management knowledge in Argentina (1975-2003). **Critical Perspectives on International Business**, v. 2, n. 1, p. 25-40, 2006.

GOMES, F. A. S. **Sob a Sombra das Palmeiras: o ISEB, os militares e a imprensa (1955-1964)**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2012.

GRANT, J.; MILLS, A. The quiet Americans: Formative context, the Academy of Management leadership, and the *management* textbook, 1936-1960. **Management & Organizational History**, v. I, n. 2, p. 201-224, 2006.

GREGG, R. The UN Economic Commissions and Integration in the Underdeveloped Regions. **International Organization**, v. 20, n. 2, p. 208-232, 1966.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 80, p. 115-147, março 2008.

GROSFOGUEL, R. Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. **Transmodernity**, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2011.

GRUNWALD, J. The Alliance for Progress. **Proceedings of the Academy of Political Science**: Economic and Political Trends in Latin America, v. 27, n. 4, p. 78-93, 1964.

HASSARD, J. Rethinking the Hawthorne Studies: the Western Electric research in its social, political and historical context. **Human Relations**, v. 66, n. 11, p. 1431-1461, 2012.

HERRERA, F. Twenty-five years of the Inter-American Development Bank. **CEPAL Review**, n. 27, dezembro, p. 143-151, 1985.

HILTON, S. The United States, Brazil, and the Cold War, 1945-1960: End of the Special Relationship. **The Journal of American History**, v. 68, n. 3, p. 599-624, 1981.

HOLLANDA, Cristina Buarque. Os Cadernos do Nosso Tempo e o interesse Nacional. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 3, 2012, p. 607-640, 2012.

HOROWITZ, I. (Org.). **Ascensão e Queda do Projeto Camelot**: estudos sobre as Relações entre a Ciência Social e a Prática Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

IANNI, O. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930-1970)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

IBARRA-COLADO, E. Organization Studies and Epistemic Coloniality in Latin America: Thinking Otherness from the Margins. **Organization**, v. 13, n. 4, p. 489-508, 2006.

IBARRA-COLADO, E. Is There Any Future for Critical Management Studies in Latin America? Moving from Epistemic Coloniality to ‘Trans-Discipline’. **Organization**, v. 15, n. 6, p. 932-935, 2008.

ISEB. **Relatório sucinto das atividades do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB, durante o período de janeiro de 1956 a novembro de 1960**. Biblioteca Nacional; Seção de Manuscritos; Arquivo INL (Instituto Nacional do Livro) (52, 30, 49), 1960.

ISH-SHALOM, P. Theory Gets Real, and the Case for a Normative Ethic: Rostow, Modernization Theory, and the Alliance for Progress. **International Studies Quarterly**, v. 50, n. 2, p. 287-311, 2006.

JACK, G.; WESTWOOD, R.; SRINIVAS, N.; SARDAR, Z. Deepening, broadening and re-asserting a postcolonial interrogative space in organization studies. **Organization**, v. 18, n. 3, p. 275-302, 2011.

JACQUES, R. **Manufacturing the Employee: Management Knowledge from the 19th to 21st Centuries**. London: Sage, 1996.

JACQUES, R. History, historiography and organization studies: the challenge and the potential. **Management & Organizational History**, v. 1, n. 1, p. 31-49, 2006.

JAGUARIBE, H. **Desenvolvimento Econômico Programado e Organização Política**. Centro de Desenvolvimento Econômico CEPAL-BNDE, 1961.

JAGUARIBE, H.. ISEB – Um breve depoimento e uma reapreciação crítica. **Cadernos de Opinião**, n. 14, p. 94-110, 1979.

JAGUARIBE, H.. Terceiro Painel: Guerreiro Ramos e o desenvolvimento brasileiro. **Revista de Administração Pública**, v. 17, n. 2, p. 63-92, 1983.

JAGUARIBE, H. **O ISEB e o Desenvolvimento Nacional**. In: TOLEDO, C. N. (Org.) *Intelectuais e política no Brasil: a experiência do ISEB*, p. 31-42, Rio de Janeiro: Editora Revan, 2005.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro. **Edições de 14/08/1949, 21/08/1949 e 28/08/1949**. Consultado na Biblioteca Nacional em 10/09/2014.

KANTOR, I.; MACIEL, D. A.; SIMÕES, J. A. (Orgs.). **A Escola Livre de Sociologia e Política: anos de formação 1933-1953**. Depoimentos. São Paulo: Editora Escuta, 2001.

KELLEY, E; MILLS, A.; COOKE, B. Management as a Cold War phenomenon? **Human Relations**, v. 59, n. 5, p. 603-610, 2006.

KIESER, A. The Americanization of Academic Management Education in Germany. **Journal of Management Inquiry**, v. 13, n. 2, p. 90-97, 2004.

KIPPING, M.; ÜSDIKEN, B.; PUIG, N. Imitation, Tension, and Hybridization: Multiple “Americanizations” of Management Education in Mediterranean Europe. **Journal of Management Inquiry**, v. 13, n. 2, p. 98-108, 2004.

KUBITSCHKE, J.; SALGADO, C.; MAYA, A.; CORBISIER, R. **Discursos: solenidade de encerramento do curso regular de 1956 e diplomação dos estagiários da turma “Barão de Mauá”**. Rio de Janeiro: ISEB, 1957.

LANDAU, O. Cold War political culture and the return of system rationality. **Human Relations**, v. 59, n. 5, p. 637-663, 2006.

LANDER, E. **Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos**. In: Lander, E. (Org.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (2ª ed.). Buenos Aires: Ediciones Circus, 2011.

LIMA, M. **Petróleo, Energia Elétrica, Siderurgia: a luta pela emancipação**. Um depoimento de Jesus Soares Pereira sobre a política de Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

LIMA, M. C. O Conselho Deliberativo da SUDENE. In: **Arquivos Celso Furtado 3**, p. 223-266, 2009.

LIMA, M. C. (Org.). **Os boêmios cívicos: A Assessoria econômico-política de Vargas (1951-**

54). Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2013.

LOUREIRO, M. R. **Os Economistas no Governo: gestão econômica e democracia**, Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas Editora, 1997.

LOUREIRO, M. R. A participação dos economistas no governo. **Análise**, v. 17, n. 2, p. 345-359, 2006.

LYNN Jr, L. **Public Management: a Concise History of the Field**. In: FERLIE, E; LYNN JR, L.; POLLITT, C. *The Oxford Handbook of Public Management*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

MACHADO, D.; DUARTE, M.; MATOS, F. A produção científica brasileira em estudos organizacionais: uma análise bibliométrica e de redes. **Revista UNIABEU**, v. 6, n. 12, p. 113-127, 2013.

MACHADO, M. **O ensino de administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 1966.

MANAGEMENT & ORGANIZATIONAL HISTORY, v. 8, n. 2, **Special Issue: Doing Historical Research in Management and Organizational Studies**, 2013.

MARTINS, C. **Globalização, Dependência e Neoliberalismo na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARTINS, J. de S. **Conde Matarazzo, o empresário e a empresa: estudo de sociologia do desenvolvimento**. HUCITEC: São Paulo, 1976.

MARTINS, L. **Pouvoir et développement économique: formation et evolution des structures politiques au Brésil**, Paris: Editions Antropos, 1976.

MARTINS, P. E. O Brasil versus a Universidade. **Cadernos EBAP**, n. 51, edição comemorativa, maio 1990.

MARTINS, P. E. **A Reinvenção do Sertão: Organização social e poder na comunidade do Belo Monte (Canudos, 1893-1897)**. Tese apresentada na FGV/EAESP, 1999.

MARTINS, P. E. Canudos: Organização, poder e o processo de institucionalização de um modelo de governança comunitária. **Cad. EBAPE .BR**, v. 5, n. 4, p. 1-16, 2007.

MARTINS, P. E.; MUNTEAL, O. **Para não ser mais um palimpsesto**. In: Martins, P. E. e Munteal, O. (Orgs.). *O Brasil em evidência: a utopia do desenvolvimento*, p. 15-17, Rio de Janeiro: Editora PUC Rio e Editora FGV, 2012.

MARTINS, P. E.; GURGEL, C.; LIMA, D. M.C.; DARBILLY, L.; JUSTEN, A.; SANTOS, C. G. **Referência aos Clássicos Interpretativos do Brasil no Pensamento Acadêmico Contemporâneo sobre Administração Pública**. In: GURGEL, C.; MARTINS, P. E. (Orgs.). *Estado, organização e pensamento social brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora UFF, 2013.

McLAREN, P. James Burnham, The Managerial Revolution, and the development of

management theory in post-war America. **Management & Organizational History**, v. 6, n. 4, p. 411-423, 2011.

McLAREN, P.; MILLS, A. A product of “his” time ? Exploring the construct of the ideal manager in the Cold War era. **Journal of Management History**, v. 14, n. 4, p. 386-403, 2008.

MENDES, C. **ISEB fundação e ruptura**. In: Toledo, C. N. (Org.). *Intelectuais e política no Brasil: a experiência do ISEB*. Rio de Janeiro: Editora Revan, p. 13-30, 2005.

MENDIETA, E. Remapping Latin American Studies: Postcolonialism, Subaltern Studies, Post-Occidentalism and Globalization Theory. In: Moraña, M.; Dussel, E.; Jáuregui, A. (Eds.). **Coloniality at Large: Latin America and the Postcolonial Debate**, p. 286-306. Durham & London: Duke University Press. 2008.

MIGNOLO, W. **Local Histories/Global Designs**. Princeton: Princeton Press, 2000.

MIGNOLO, W. **The Idea of Latin America**. Malden: Blackwell Publishing, 2005.

MIGNOLO, W. Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 449-514, 2007

MIGNOLO, W. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. **Theory, Culture & Society**, v. 26, n. 7-8, p. 1-23, 2009.

MIGNOLO, W. **The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options**. London: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, W.; Tlostanova, M. Theorizing from the Borders: shifting to Geo- and Body-Politics of Knowledge. **European Journal of Social Theory**, v. 9, n. 2, p. 205-221, 2006.

MILLS, A.; MILLS, J. H. CMS: A satirical critique of three narrative histories. **Organization**, v. 20, n. 1, p. 17-29, 2013.

MILLS, A.; HELMS HATIFIELD, J. From imperialism to globalization: internationalization and the management text. In Clegg, S., Ibarra, E. and Bueno, L. (Eds.). **Theories of the management process: making sense through difference**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

MIR, R.; MIR, A. The colony writes back: *Organization* as an early champion of non-Western organizational theory. **Organization**, v. 20, n. 1, p. 91-101, 2013.

MOTTA, P. R. Administração para o Desenvolvimento: A disciplina em busca da relevância. **Revista de Administração Pública**, v. 6, n. 3, p. 39-53, 1972.

MURPHY, J.; ZHU, J. Neo-colonialism in the academy? Anglo-American domination in management journals. **Organization**, v. 19, n. 4, p. 915-927, 2012.

MUSLOW, A. **The Future of History**. Londres: Palgrave MacMillan, 2010.

NAVARRO, J. J.; QUESADA, F. El proyecto Camelot (1964-1965). La dependencia

académica, entre el escándalo y el mito. In: Fernanda Beigel (Ed.), **Autonomía y dependencia académica: Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)**. Buenos Aires: Ediciones Biblos, 2010.

NICOLINI, A. **Aprender a governar: aprendizagem formal e informal no context de carreiras do governo**. Tese de doutorado em administração, UFBA/Salvador, 2007.

OLIVEIRA Jr., E. L. **Ensino Técnico e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: ISEB, 1959.

OLIVEIRA, M. T. C. A “**Educação Ideológica**” no Projeto de Desenvolvimento Nacional do ISEB (1955-1964). Tese apresentada ao Departamento de Educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2006.

ONU - Organizações das Nações Unidas. Technical Assistance for Economic Development, E1327/Add. 1, May 1949.

PAIVA, V. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

PARMAR, I. American foundations and the development of international knowledge networks. **Global Networks**, v. 2, n. 1, p. 13-30, 2002.

PARMAR, I. **Foundations of the American Century: The Ford, Carnegie, & Rockefeller Foundations in the rise of American Power**. New York: Columbia University Press, 2012.

PIERANTI, O. A metodologia historiográfica na pesquisa em administração: uma discussão acerca de princípios e sua aplicabilidade no Brasil contemporâneo. **Cad. EBAPE.BR**, v. 6, n. 1, p. 1 –12, 2008.

PLAUT, J.; SAROVIC, M. **CEPAL 1962_1966: United Nations Building Emilio Duhart Arquitecto**. Santiago: Constructo, 2012.

POLLOCK, D. Some changes in Unites States attitudes towards CEPAL over the past 30 years. **CEPAL Review**, 2nd half, 1978.

POLLOCK, D., KERNER, D.; LOVE, J. Raúl Presbisch on ECLAC’s achievements and deficiencies: an unpublished interview. **Cepal Review**, v. 75, p. 9-22, 2001.

PREBISCH, R. **El desarrollo económico de la America Latina y sus principales problemas**, E/CN.12/89. Santiago, Chile, 1949a.

PREBISCH, R. O desenvolvimento económico da América Latina e seus principais problemas. **Revista Brasileira de Economia**, v. 3, n. 3, p. 47-11, 1949b.

QUIJANO, A. Modernidad, colonialidad y América Latina, **Neplanta. Views from the South**, v. I, n. 3, p. 533-580, 2000.

RAMOS, G. **A redução sociológica (introdução ao estudo da razão sociológica)**. Rio de Janeiro: ISEB, 1958.

RAMOS, G.; KAFKA, A.; LIMA, E. C.; ALMEIDA, R.; MENEZES, D.; CAVALCANTI, T.; SODRÉ, N. W.; CORBIER, R.; CAMPOS, R. **Introdução aos problemas brasileiros**. Rio de Janeiro: ISEB, 1956.

REVISTA DE ESTUDOS POLÍTICOS, n. 4, 2012/01.

RIBEIRO, D. **Darcy Ribeiro (depoimento, 1978)**. Rio de Janeiro, CPDOC, 2010.

RODRIGUES, S.; CARRIERI, A. A Tradição Anglo-Saxônica nos Estudos Organizacionais Brasileiros. **Revista de Administração Contemporânea**, edição especial, p. 81-102, 2001.

RODRIGUES, S.; CARRIERI, A.; LUZ, T. **Tempos de desconstrução**: evolução e transformação nas empresas. CEPEA/UFMG: Belo Horizonte, 2003.

RODRIGUES, S.; DUARTE, R.; CARRIERI, A. Indigenous or Imported Knowledge in Brazilian Management Studies: A Quest for Legitimacy? **Management and Organization Review**, v. 8, n. 1, p. 211-232, 2011.

ROSTOW, W. **The stages of economic growth: a non-communist manifesto**. Cambridge: Cambridge University Press, 1960.

ROWLINSON, M.; JACQUES, R.; BOOTH, C. Critical Management and Organizational History. In: ALVESSON, M.; BRIDGMAN, T.; WILLMOTT, H. (Orgs.) **The Oxford Handbook of Critical Management Studies**. Oxford: Oxford University Press, p. 286-303, 2009.

ROWLINSON, M.; JACQUES, R.; BOOTH, C.; HASSARD, J. Historical neo-institutionalism or neo-institutionalism history? Historical research in management and organization studies. **Management & Organizational History**, v. 8, n. 2, p. 111-126, 2013.

SANTIAGO, J. C. **Memória Institucional da CEPAL/ILPES nos seus 30 anos de contribuição permanente no Brasil** (Setembro de 1960 a Setembro de 1990), CEPAL, 1990.

SARAIVA, E.; CARRIERI, A. Citações e não citações na produção acadêmica no Brasil: uma reflexão crítica. **Revista de Administração USP**, v. 44, n. 2, p. 158-166, 2009.

SCHWARTZMAN, S. **Introdução**. In: S. Schwartzman (Org.). O Pensamento Nacionalista e os “Cadernos do Nosso Tempo. Brasília, UnB, Câmara dos Deputados, p. 3-6, 1981.

SEGRE, R. **Ministério da Educação e Saúde: Ícone Urbano da Modernidade Brasileira**. São Paulo: Romano Guerra Editora, 2013.

SEMANÁRIO, O. **Núcleo de Estudos Brasileiros**: O administrador no desenvolvimento nacional, por Jorge Hori, n. 130, semana de 9 a 16 de outubro de 1958, disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=149322&PagFis=1990&Pesq=NEBRAS>. Acesso em 22/12/2014.

SEMANÁRIO, O. **Núcleo de Estudos Brasileiros**: discursos do Ministro da Guerra (paraninfo) e de Reynaldo de Barros (orador) da Turma Getulio Vargas da Escola Brasileira de Administração Pública, n. 142, semana de 8 a 14 de janeiro de 1959. Disponível em

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=149322&_pasta=ano_195&pesq=NEBRAS. Acesso em 22/12/2014.

SILVA, B. A era do administrador profissional. **Cadernos de Administração Pública**, n. 19, 1954.

SILVA, B. Introdução à administração pública. **Revista do Serviço Público**, v. 82, n. 1-2-3, p. 27-41, 1959.

SILVA, B. Criação da Escola Latino-Americana de Administração Pública. **Revista do Serviço Público**, v. 93, n. 1-2-3, p. 6-33, 1961.

SODRÉ, N. W. **A verdade sobre o ISEB**. Rio de Janeiro: Avenir Editora, 1978.

SOUZA, E. C. L. **Escolas de governo do Cone Sul**: estudo institucional do Inap (Argentina) e da Enap (Brasil). Tese de Doutorado apresentada à Universidade de Brasília, Flacso/UnB, 1996.

SOUZA, E. C. L. A capacitação administrativa e a formação de gestores governamentais. **Revista de Administração Pública**, v. 36, n. 1, p. 73-88, 2002.

SPECTOR, B. The Harvard Business Review goes to war. **Management & Organizational History**, v. 1, n. 3, p. 273-295, 2006.

SPIANDORELLO, S. C. **Fragmentos da Constituição da Profissão de Administrador (1931-1966)**. Dissertação de Mestrado em Administração. Universidade São Francisco, 2008.

SRINIVAS, N. Mimicry and revival the transfer and transformation of *management* knowledge to India, 1959-1990. **International Studies of Management & Organization**, v. 38, n. 40, p. 38-58, 2009.

SUNKEL, O. Big Business and “Dependência”. **Foreign Affairs**, v. 50, p. 517-531, 1972.

TAYLOR, D. A. **Institution Building in Business Administration**: The Brazilian experience. Michigan: East Lansing/Michigan, MSU International Business and Economic Research, 1969.

TOLEDO, C. N. **ISEB**: fábrica de ideologias. São Paulo: Editora Ática, 1977.

TOTA, A. **O imperialismo sedutor**: a Americanização do Brasil na Época da Segunda Guerra. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

TREVIÑO, J. **Conversación com Osvaldo Sunkel**. S. I.: S. n., 2007. Disponível em <http://www.tamuk.edu/geo/urbana/sunkel.htm> acesso em 06/11/2014.

TRUMAN, H. **Inaugural Address**. Disponível em www.bartleby.com/124/pres53.html acesso em: 10/10/2012. 1949.

ÜSDIKEN, B. Americanization of European Management Education in Historical and Comparative Perspective, **Journal of Management Inquiry**, v. 13, n. 2, p. 87-89, 2004.

ÜSDIKEN, B.; KIESER, A. Introduction: History in Organization Studies. **Business History**, v.46, n.3, p. 321-330, 2004.

ÜSDIKEN, B.; WASTI, A. Preaching, Teaching and Researching at the Periphery: Academic *Management Literature* in Turkey, 1970-1999. **Organization Studies**, v. 30, n. 10, p. 1063-1082, 2009.

VALENZUELA, J.S.; VALENZUELA, A. Modernization and Dependency: Alternative Perspectives in the Study of Latin American Underdevelopment. **Comparative Politics**, v. 10, n. 4, p. 535-557, 1978.

VAN ELTEREN, M. Rethinking Americanization Abroad: Toward a Critical Alternative to Prevailing Paradigms. **The Journal of American Culture**, v. 29, n. 3, p. 345-367, 2006.

VERNENGO, M. Technology, Finance, and Dependency: Latin American Radical Political Economy in Retrospect. **Review of Radical Political Economics**, v. 38, n. 4, p. 551-568, 2006.

VERSIANI, F. Resenha bibliográfica: História da industrialização brasileira. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 4, n. 1, p. 181-188, 1974.

VIZEU, F. **Management no Brasil em perspectiva histórica: o projeto do Idort nas décadas de 1930 a 1940**. Tese de doutorado em administração, Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008.

VIZEU, F. (Re)contando a Velha História: Reflexões sobre a Gênese do Management. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 5, p. 780-797, 2010a.

VIZEU, F. Potencialidades da análise histórica nos Estudos Organizacionais Brasileiros. **Revista de Administração de Empresas**, v. 50, n. 1, p. 37-47, 2010b.

VIZEU, F. Rural Heritage of early Brazilian Industrialists: its Impact on Managerial Orientation. **Brazilian Administrative Review**, v. 8, n. 1, p. 68-85, 2011.

WAIANDT, C. A. **O ensino dos estudos organizacionais nos cursos de pós-graduação stricto sensu em administração**. Tese doutorado em administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

WALDO, D. **The Study of Public Administration**. Nova York: Random House, 1955.

WANDERLEY, S.; FARIA, A. The Chandler-Furtado case: a decolonial (re)framing of a North/South (dis)encounter. **Management & Organizational History**, v. 7, n. 3, p. 219-236, 2012.

WEATHERBEE, T. Caution! This historiography makes wide turns: Historic turns and breaks in management and organization studies. **Management & Organizational History**, v. 7, n. 3, p. 203-218, 2012.

WEATHERBEE, T; DUREPOS, G.; MILLS, A.; MILLS, J. H. Theorizing the Past: Critical engagements. **Management & Organizational History**, v. 7, n. 3, p. 193-202, 2012.

WESTWOOD, R.; JACK, G. The US commercial-military-political complex and the emergence of international business and management studies. **Critical Perspectives on International Business**, v. 4, n. 4, p. 367-288, 2008.

**Anexo 1 Diploma de José Maria Aragão do Curso de Treinamento em
Problemas de Desenvolvimento Econômico - 1959**



Assinado por Osvaldo Sunkel – CEPAL

Celso Furtado – SUDENE

Lúcio Meira – BNDE

**Anexo 2 Exposição de Motivos n. 627 de 13/07/1955 do Ministro da Educação
Candido Mota Filho para a criação do ISEB**

(disponível no Arquivo Nacional)

Instituto Superior de Estudos Brasileiros

(CARIMBO “PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA DIÁRIO OFICIAL 20/07/1955”)

Senhor Presidente da República:

Tenho a honra de submeter à elevada apreciação de Vossa Excelência, com as considerações e pelos motivos constantes desta Exposição, o incluso projeto de Decreto, instituindo, neste Ministério, diretamente subordinado ao Ministro de Estado, um curso permanente de altos estudos econômico-sociais, a ser denominado Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), voltado, especialmente, para a compreensão crítica da realidade brasileira e a elaboração dos instrumentos teóricos adequados, que permitam interpretar o desenvolvimento nacional e possibilitem o seu incentivo e a sua promoção.

2 Analisando a situação brasileira, no que se refere ao processo econômico-social do País e à sua compreensão crítica, verifica-se que o Brasil se ressentia da falta de estudos de conjunto de sua problemática, aptos, mediante a mobilização das categorias e dos dados científicos adequados, a proporcionar a compreensão crítica da realidade brasileira e a determinar as tendências que, em cada uma de suas fases, caracterizam o processo dessa realidade. Apesar do importante progresso que se pode registrar, no curso dos últimos vinte anos, no tocante à compreensão científica do nosso País, possibilitado por iniciativas como a criação, em 1939, do IBGE, em 1940, da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1943, da Fundação Getúlio Vargas e, mais recentemente, da Faculdade Nacional de Economia, ocorre que o estudo sistemático dos problemas brasileiros ainda não encontra condições adequadas à sua realização. Se a organização e o aperfeiçoamento do nosso sistema estatístico, o desenvolvimento das disciplinas científicas, humanísticas e pedagógicas, e o notável progresso assinalado no campo dos estudos econômicos, proporcionam os conhecimentos teóricos e a informação necessários à análise global da realidade brasileira,

essa tarefa ainda não foi empreendida, na escala adequada, de modo sistemático e permanente.

3 Realmente, as instituições universitárias e os centros de pesquisa, como o IBGE e a Fundação Getúlio Vargas, que se encontram, em princípio, voltados para tais problemas, não podem desincumbir-se dessa tarefa nas condições desejáveis, ou porque suas finalidades didáticas ordinárias os desdobrem por grupos de disciplinas e os orientem mais para o ensino das ciências sociais do que para sua aplicação ao estudo da realidade brasileira, ou porque, comprometidos com a execução de trabalhos específicos, como os de estatística, de ciência administrativa ou de economia, escape ao seu âmbito a visão global do processo econômico-social do País. E se é verdade que algumas entidades privadas, como é notadamente o caso do Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP), já se colocaram na perspectiva a que me venho referindo, revelando, assim, até que ponto o País está realmente exigindo a realização de tais estudos – não é menos certo que essas entidades carecem de condições para realizar tal tarefa na escala, com os meios e a continuidade indispensáveis.

3 (sic) Ora, a tarefa de compreensão crítica da realidade brasileira, - e a formação de quadros dirigentes – a ser perseguida em sincronia com o seu desdobramento dialético, não constitui, apenas, uma imposição ditada pela necessidade de orientação racional de uma comunidade livre, em regime de auto governo.

4 Na sua condição de País ainda subdesenvolvido, para o qual o desenvolvimento e a emancipação econômico-sociais constituem a finalidade coletiva mais importante e de cujo alcance dependem suas possibilidades históricas, o Brasil precisa dispor, para uso da iniciativa privada e indispensável ação supletiva, corretiva e promocional do Estado – nesta época em que o desenvolvimento não pode mais realizar-se espontânea e caoticamente – de uma adequada aparelhagem teórica que permita a compreensão, em termos globais, do processo do desenvolvimento nacional e das condições que o permitam orientar, estimular e promover.

6 (sic) Esse esforço de compreensão crítica da realidade brasileira, orientado para a promoção crítica da realidade brasileira, orientado para a promoção do desenvolvimento nacional, exige, sem prejuízo de outras medidas e iniciativas semelhantes, a instituição, pelo Poder Público, de um centro de estudos, de formação de quadros e de divulgação, integralmente dedicado à realização de tal objetivo.

7 A instituição de um centro de estudos resulta, como é obvio, do fato de que o objetivo em vista é, inicialmente, teórico, embora sejam práticas as decorrências a serem extraídas de

tais estudos. Dadas as suas características, não se pode identifica-los, como já foi salientado com os trabalhos universitários, nem com as pesquisas estatísticas ou econômicas que se vêm realizando no País. Constituindo uma tarefa própria, exigem uma organização própria.

8 A sua instituição pelo Poder Público, impõem-se não só para atender ao preceito constitucional, que confere ao Estado o dever de amparar a cultura, criando os órgãos adequados a tal fim (Art. 174), mas também por ser o principal responsável pelo desenvolvimento do País, o primeiro interessado em dispor, para seu próprio uso, dos estudos que se visa empreender e dos quadros de técnicos e dirigentes que se formarão e aperfeiçoarão nos cursos promovidos pelo centro.

9 Essa a razão pela qual, no incluso projeto de Decreto, se constitui com organização própria, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

10 Devemos salientar que, se a especificidade dos propósitos que se tem em vista, recomenda seja constituído o ISEB com a organização própria e a autonomia previstas no incluso projeto de Decreto, isso não significa que tal centro de estudos deva isolar-se das entidades conexas, públicas ou privadas. Acreditamos que o ISEB só poderão funcionar mediante a intensiva utilização dos estudos e das informações existentes a respeito dos problemas que lhe caberá analisar, em íntima conexão com os centros universitários, entidades como o IBGE, a Fundação Getulio Vargas, ou o Conselho de Pesquisas, instituições particulares, como o IBESP, associações profissionais e quaisquer órgãos teórica ou praticamente dedicados a atividades relacionais com as duas. Para esse efeito, como se verifica no incluso projeto de Decreto, foi previsto que o ISEB será orientado por um Conselho Consultivo, de que farão parte as pessoas mais representativas dessas atividades, constando, ainda, das normas sugeridas para a regulamentação do ISEB, dispositivo que lhe permite celebrar acordos com as entidades conexas, e incumbi-las de realização de algumas das suas tarefas.

11 Atentando às condições básicas a que deve satisfazer um centro com as finalidades em apreço, cheguem à conclusão, depois dos estudos que mandei proceder a respeito, de que o ISEB deve dispor de ampla autonomia administrativa e plena liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra, operando como um órgão de estudos, de ensino e de divulgação, de caráter pós-universitário. Essas, características, de modo geral, já constituem matéria de aceitação pacífica, na tradição deste ministério e na opinião dos círculos especializados. Poder-se-ia, em resumo, salientar que atendem às exigências técnicas que decorrem da

finalidade em vista e aos requisitos da liberdade intelectual de que dependem todas as atividades do domínio da cultura.

12 De acordo com essas exigências básicas, o incluso projeto de Decreto se orientou no sentido de constituir o ISEB como uma atividade permanente dentro deste Ministério, diretamente subordinada ao Ministro d Estado, sem prejuízo da autonomia administrativa e da liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra acima salientadas, e organizada segundo os moldes usualmente adotados para as entidades culturais.

13 Não parece necessário dotar-se o ISEB, de início, de personalidade jurídica própria, embora, futuramente, essa personalidade lhe deva ser atribuída. Isto porque, tratando-se de uma iniciativa nova e urgente, é preferível instituí-la, inicialmente, com feição experimental e flexível, em condições que permitam seja organizada rapidamente e rapidamente reorganizada, conforme o aconselhe a experiência de seu funcionamento. Além disso, como a sua finalidade e suas características são distintas das peculiares nos quadros da Universidade, motivo pelo qual o concluímos nesta Secretaria de Estado, em regime, como é natural, diverso do de seus órgãos habituais.

14 Confirmados, pela experiência, os bons resultados que este Ministério espera venham a ser atingidos pelo ISEB, poder-se-á, então, dotá-lo de uma estrutura definitiva, mediante lei própria.

15 Enquanto não se atingir a essa fase, será necessário encontrar uma fórmula que permita dotar o ISEB, das as suas condições, dos recursos necessários, independentemente da dotação orçamentária específica. Acredito se possa, no primeiro momento, utilizar recursos destacáveis das verbas globais deste Ministério, a eles acrescentando contribuições a serem concedidas por outros órgãos públicos ou subsidiados pela União. O incluso projeto de Decreto considera esse problema. E o Conselho Curador do ISEB deverá, no prazo fixado para sua regulamentação, levantar a estimativa da receita necessária a fim de atender, dentro dos princípios de economia recomendadas por Vossa Excelência, às despesas com o seu funcionamento.

Submetendo estas considerações e o incluso projeto de Decreto à esclarecida apreciação de Vossa Excelência, aproveito o ensejo para renovar-lhe, Senhor Presidente, meus protestos de profundo respeito.

(assinado)

Candido Mota Filho

Anexo 3 A Comissão Mista Brasil-Estados Unidos (CMBEU) e os ‘Boêmios Cívicos’ da Assessoria Econômica de Getúlio Vargas

A CMBEU se instalou ainda em 1951. No final deste mesmo ano, Prebisch vem ao Brasil acompanhado de Furtado para agradecer pessoalmente ao presidente brasileiro o apoio para a transformação da CEPAL em órgão permanente da ONU. Até então, a CEPAL não era tão conhecida no Brasil, dado que à época as ideias econômicas liberais defendidas pelo IBRE eram as que dominavam a área no país e que promoviam teses contrárias as da CEPAL, tais como a teoria das vantagens comparativas e a consequente dedicação do Brasil à sua ‘vocação agrícola’ (ver BIELSCHOWSKY, 1988). Ao longo de duas semanas, Prebisch fez várias palestras tendo sido ovacionado na FIESP (DOSMAN, 2011). Ou seja, a burguesia industrial confirmava seu apoio às ideias da CEPAL para um planejamento do desenvolvimento comandado pelo estado, que lideraria a iniciativa privada, com foco na industrialização. No retorno a Santiago, Prebisch, entusiasmado com a recepção e perspectiva de atuação no Brasil, cria a divisão de desenvolvimento na CEPAL e entrega sua diretoria a Furtado (FURTADO, 1985). As ideias divulgadas por Prebisch e pela CEPAL “tiveram forte influência entre economistas e técnicos da administração do governo” que vinham discutindo “a necessidade do planejamento e da aceleração da industrialização” (ABREU, 1975, p. 46). Como exemplo desta influência, Roberto Campos, como diretor do BNDE, viajou à Santiago para solicitar apoio a CEPAL (BNDE, 1953), e Ignácio Rangel, membro da Assessoria Econômica de Vargas, foi enviado por este a Santiago para fazer um curso de aperfeiçoamento em desenvolvimento econômico na CEPAL (CENTRO CELSO FURTADO, 2009).

Contudo, neste momento, o governo Vargas estava imbuído em sua estratégia de desenvolvimento e inebriado pela promessa dos EUA de financiar os projetos que fossem aprovados pela CMBEU, que poderia chegar a USD 300 milhões (MARTINS, 1976). Desta maneira, um maior apoio da CEPAL ficaria para um segundo momento. Para obter tal crédito, o Brasil deveria apresentar igual valor em moeda local e, para tanto, o governo brasileiro criou por decreto lei, em 1952, o BNDE (MARTINS, 1976). Era o último ano do governo Truman, que foi substituído no poder pelo general do partido republicano Eisenhower. Este último tinha uma visão diferente de apoio internacional e determinou que qualquer suporte deveria ser dado somente pela iniciativa privada (HILTON, 1981).

O governo brasileiro queria que o financiamento fosse dado diretamente de governo para governo, como acontecera durante a guerra, e sem contrapartidas de política econômica. Já o Banco Mundial, através de seu presidente Eugene Black (o mais duradouro da história, de 1949 a 1963), vinculava qualquer ajuda ao saneamento das contas do estado brasileiro e exigia que o Banco supervisionasse a política econômica brasileira (ver BASTOS, 2006). Não era exatamente com este tipo de apoio que Vargas contava para promover sua política desenvolvimentista quando enviou sua mensagem ao Congresso (BRASIL, 1951). Numa clara ligação do Banco Mundial com a CMBEU, o chefe da divisão americana desta era Burke Knapp, funcionário do Banco Mundial. Este retornou para a sede do banco em agosto de 1952 e, de sua nova posição, passou a bloquear os financiamentos para o Brasil dentro da nova política do governo Eisenhower (BASTOS, 2006). Era o *apparatus* do desenvolvimento colocado em marcha após a 2ª GM se manifestando (ESCOBAR, 1988). Ou seja, americanização tentando se impor ao desenvolvimentismo e o CMBEU foi um de seus veículos. Contudo, os técnicos brasileiros que participaram desta missão, e que foram treinados em técnicas de planejamento pelos americanos, não assimilaram as novas técnicas sem que houvessem resistências. Um exemplo desta reação foi a de Roberto Campos, membro da CMBEU, visto como simpático aos americanos (LIMA, 2013), que assim relatou o seu encontro com o secretário de estado dos EUA, Dan Acheson, que visitou a CMBEU no Brasil, e que bem ilustra o (des)encontro de desenvolvimentismo e a americanização (CAMPOS, 1953, p. 34; grifo meu):

É necessário, outrossim, que **não se julguem eles [Banco Mundial e Eximbank] detentores de fórmulas perfeitas de eficiência no terreno da gerência e organização e que não procurem forçar a aceitação de métodos de organização do trabalho e de gestão de empresas** que, conquanto desejáveis em si mesmos, não sejam adequados ao nosso cenário institucional...Porém o que é realmente importante, num contexto mais amplo é podermos no futuro contar, tal como contamos no passado, com o largo e construtivo descortino videnciado pelo **Governo Americano, ao reconhecer que as fórmulas práticas americanas que tanto êxito tiveram no seu próprio ambiente, não são necessariamente as mais adequadas para outros países e para outros tempos**".

O texto deixa claro que, por trás das promessas - supostamente neutras - de que "*projects unite*" (COOKE, 1944), havia uma imposição de americanização "de métodos de organização do trabalho e de gestão de empresas" (CAMPOS, 1953, p. 34). Campos (1953) reagiu às imposições

americanas da mesma forma como Silva (1959, p. 29) entendia que “o virtuosismo administrativo americano” não seria aplicável às práticas de administração pública ministradas na EBAP.

Campos é o exemplo de um técnico brasileiro ‘influenciado’ pela americanização que depois desempenhou diversas funções na administração pública – diretor do BNDE nos anos 1950, por exemplo – e que teve atuação nos cursos objeto desta tese. Para Rangel (CENTRO CELSO FURTADO, 2009, p. 128), “a CMBEU foi um dos organismos pelos quais os EUA tentaram exercer sua hegemonia sobre a economia mundial e organizá-la a seu modo. Isso não quer dizer que o modo como organizaram a economia mundial fosse necessariamente hostil ao nosso próprio desenvolvimento...”. Ou seja, desenvolvimentismo e americanização são parte de um mesmo fenômeno - assim como modernidade e colonialidade o são – que ora se repelem, ora se atraem, ora se complementam, e que fazem parte da *long durée* da colonialidade da América Latina. E a CMBEU foi um exemplo deste fenômeno.

Neste ponto faz-se mister o destaque do papel dos “Boêmios Cívicos” - a Assessoria Econômica de Vargas em seu segundo governo - como agentes do desenvolvimentismo e criadores de organizações inspiradas por este; organizações estas que continuam atuantes até os dias de hoje. São eles Rômulo Almeida, Ignacio Rangel, Cleantho de Paiva Leite, Jesus Soares Pereira, Ewaldo Correia Lima e Américo Barbosa de Oliveira (LIMA, 2013). É da lavra desta assessoria, por exemplo, os projetos para a criação da CAPES – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (1951), do BNDE (1952), do Banco do Nordeste do Brasil (1952), da Petrobras (1953) e da Eletrobrás (esta só criada de fato em 1961 por Jango após o projeto tramitar por sete anos no congresso; LIMA, 1975).

Além de administradores públicos responsáveis pela criação de grandes empresas estatais, alguns destes “Boêmios” seriam, posteriormente – marcadamente Rômulo de Almeida e Ignácio Rangel - importantes na formação do IBESP, do ISEB e se destacariam como professores ou conferencistas dos dois cursos objetos de investigação desta tese. Almeida e Rangel também se destacariam na administração pública nas décadas seguintes como diretores do BNDE. Suas memórias continuam bastante vivas nesta instituição, e tiveram aí seu centenário de nascimento recentemente celebrado com o seminário “Rangel e Rômulo e a Estratégia Nacional de Desenvolvimento: história e atualidade”, no qual eu estive presente: “*I am where I do and think*” (MIGNOLO, 2011, p. 92). Neste seminário foi lançado um livro em homenagem a Rangel (FARO; SINELLI, 2014) que ajuda na compreensão deste

pensador, cuja heterodoxia levou Bielschowsky (1988) a classificá-lo como representante singular de uma corrente do desenvolvimentismo. O lançamento do livro aconteceu na sala de estudos do BNDES que tem o nome de “Rômulo de Almeida”. Espaço se sobrepondo ao tempo.

A participação de quase todos os “boêmios” como membros da CMBEU é um exemplo do (des)encontro entre desenvolvimentismo e americanização que já estava anunciado na Mensagem de Vargas ao Congresso (BRASIL, 1951). Os “boêmios” seriam os membros brasileiros classificados como “nacionalistas”, enquanto os “cosmopolitas” – mais simpáticos ao capital estrangeiro – eram representados por Valentim Bouças, Roberto Campos, Glycon de Paiva Teixeira e Lucas Lopes, que seria presidente do banco sob JK. Ari Torres, o chefe da missão pelo lado brasileiro, tornar-se-ia o primeiro presidente do BNDE (LIMA, 2013).

ANEXO 4 Curso Extraordinário do IBESP (CNT, n. 2, p. 186/9, 1954)

Título: Seminários em torno de problemas de nossa época

NOTICIÁRIO DO IBESP

Convenio cultural com a CAPES — Inauguração dos cursos

O INSTITUTO BRASILEIRO DE ECONOMIA SOCIOLOGIA E POLÍTICA inaugurou, durante o mês de maio último, seminários em torno de problemas de nossa época, alargando, deste modo, o seu campo de atividades, até então restrito à publicação desta revista.

Tal iniciativa se tornou possível graças a um convênio firmado entre a entidade e a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nivel Superior (CAPES) à frente da qual se encontra o escritor Anísio Teixeira. Pelo acôrdo em vigor, o IBESP deverá realizar, durante o corrente ano, doze daqueles seminários, em torno de temas que publicaremos ao fim da presente nota.

A cerimônia da abertura se verificou no Auditório do Ministério da Educação e Cultura — onde estão funcionando os seminários, com grande freqüência — tendo comparecido, entre outras autoridades federais, o Sr. Anísio Teixeira, representando, no ato, o Ministro Antonio Balbino.

Em nome do IBESP, falou o companheiro Hêlio Jaguaribe, cujas palavras vão publicadas, no início deste número de CADERNOS DE NOSSO TEMPO.

OS SEMINARIOS

São os seguintes os seminários que já se encontram em funcionamento ou serão levados a efeito ainda durante este ano:

I. Seminários de introdução ao estudo de nossa época:

- 1) Sociologia da nossa época. Estudo histórico-sociológico da formação e da configuração da nossa época, focalizando, particularmente, os fenômenos decorrentes da massificação e da laicização do sentimento da vida.
- 2) Economia no século XX. Estudo histórico-sistemático da economia contemporânea, considerando, simultaneamente, os fenômenos econômicos mais característicos do século XX e a correspondente evolução da ciência econômica.

- 3) A política no século XX. Estudo histórico-sistemático da política contemporânea considerando, simultaneamente, os fenômenos políticos mais característicos do século XX e a correspondente evolução da ciência política e das ideologias.
- 4) A cultura no século XX. Estudo histórico-sistemático da cultura contemporânea, considerando, simultaneamente, os acontecimentos culturais mais característicos do século XX e a correspondente evolução da filosofia e das ciências.

II. *Seminários de introdução ao estudo do Brasil*

- 1) Estudo histórico-sociológico do Brasil. Estudo histórico-sociológico da formação do Brasil e de sua estrutura e superestrutura contemporâneas considerando, particularmente, os principais fatores reais e ideais que condicionaram o processo evolutivo do país.
- 2) História econômica do Brasil. Estudo histórico-sistemático de economia brasileira, considerando, particularmente, a evolução de nossa estrutura econômica e a situação estrutural e conjuntural da economia brasileira contemporânea.
- 3) História cultural do Brasil. Estudo histórico-sistemático da evolução das idéias no Brasil, estudos em função das modificações ocorridas nas condições reais da existência e nas suas mútuas relações de condicionamento.
- 4) Situação atual do Brasil. Análise panorâmica, estrutural e conjuntural, da situação do país, do ponto de vista econômico, social, cultural e político, e determinação das tendências evolutivas.

III. *Seminários sobre o problema do desenvolvimento econômico-social:*

- 1) Teoria do desenvolvimento. Estudo histórico-sistemático da teoria do desenvolvimento econômico-social, considerada especialmente em função do Brasil.

- 2) Condições econômicas do desenvolvimento. Estudo econômico-sociológico das referidas condições, incluindo uma apreciação dos fatores disponíveis e de suas melhores possibilidades de aproveitamento.
- 3) Condições institucionais do desenvolvimento. Estudo sociológico-político das referidas condições, incluindo análise dos elementos ideológicos e programáticos contrários e favoráveis ao desenvolvimento.
- 4) Política de desenvolvimento. Estudo econômico-sociológico dos programas e das medidas em curso de aplicação para promover o desenvolvimento econômico do país, considerando tais programas e medidas em função dos interesses em jogo, e de sua propensão a favorecer ou a obstaculizar o desenvolvimento.

ANEXO 5 Lista de monitores do Curso Extraordinário do IBESP (CNT, n. 2, p. 186/9, 1954)

Boletim CAPES, No 18, MAIO 1954

Local: Auditório do MEC

Apoio: CAPES através de convênio

Quando: 10 de maio a 16 de dezembro 2014. Início 10/05/1954 na presença de Anísio Teixeira que faz o discurso de abertura representando o Ministro da Educação Antonio Balbino.

Coordenação: Guerreiro Ramos

Professores e conferencistas

Com o intuito de assegurar aos seminários a maior qualificação possível, foram convidados a integrar o corpo de professores e conferencistas dos mesmos cerca de 50 especialistas de renome, entre os quais os seguintes: Alceu amoroso Lima, Anísio Teixeira, Candido Mendes, Caio Prado, Celso Furtado, Cleantho Paiva Leite, Ewaldo Correa, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Gilberto Freire, Glycon de Paiva, Guerreiro Ramos, Hélio Jaguaribe, Joaquim de Faria Goés Filho, Jorge Serpa filho, José Leite Lopes, Miguel Osório, Nelson Sampaio, Otávio Bulhões, Oracy Nogueira, J. P. de Almeida Magalhães, J. R. de Lira, Raúl Prebisch, Roland Corbisier, Rômulo de Almeida, Rui de Andrade Coelho, San Tiago Dantas e Valentim Bouças.

Outros dados sobre os cursos:

A realização dos doze seminários programados pelo IBESP será feita através de conferências, palestras e debates, que serão realizados as segundas e quintas feiras dos meses de maio, junho, julho, agosto setembro, outubro, novembro e dezembro, salvo quando tais datas coincidirem com feriados, caso em que a palestra ocorrerá no dia seguinte.

Anexo 6 Análise do livro “Discursos” (RAMOS et al, 1956) da 1ª turma de formandos do ISEB em 1956

O discurso de abertura foi de Corbisier, que esclareceu que o ISEB não foi criado para concorrer com os cursos de universidades já existentes: “o ISEB é algo de original, é algo de inédito, pela sua finalidade, pela sua razão de ser e também pela sua organização, pela sua estrutura”. Em seguida, apresentou Corbisier qual seria esta originalidade da metodologia do ISEB na busca da “interpretação e compreensão metódica, sistemática, poderíamos mesmo dizer científica, da realidade ou da conjuntura brasileira” (KUBITSCHKEK *et al.*, 1957, p. 11). A descrição feita por Corbisier muito se assemelha à descrição feita por Jaguaribe da estrutura em três ciclos das conferências do IBESP (CNT, n. 2, 1954), ou seja: primeiro se servem das ciências sociais como meio para “criar uma consciência homogênea no que se refere a essas ciências, mediante uma introdução sistemática e histórica a cada uma delas”; no segundo ciclo, utilizam-se das categorias e métodos destas ciências para a interpretação do momento atual; e no terceiro ciclo, partem para interpretar a realidade brasileira (KUBITSCHKEK *et al.*, 1957, p. 11-12).

Esta metodologia para Corbisier visava atingir o fim último do ISEB (KUBITSCHKEK *et al.*, 1957, p. 12):

Finalmente, - na medida mesma em que formos capazes de enunciar, de articular uma resposta adequada a essa pergunta – Que é o Brasil? – teremos produzido os elementos, os dados que nos permitirão formular uma ideologia, um pensamento a respeito daquilo que, a nosso ver, é o único destino possível para o Brasil, quer dizer **o desenvolvimento do nosso país. A formulação dessa ideologia, desse pensamento, que implica, como suposto, como condição de possibilidade, o prévio conhecimento da realidade brasileira, seria assim a finalidade última do ISEB**”.

Corbisier detalhou também o número de aulas e seminários por disciplina obrigatória do curso regular e listou as conferências extraordinárias ministradas para os alunos naquele ano, bem como listou as 65 teses apresentadas (ver anexo 6). O “Relatório de Atividades do ISEB” (ISEB, 1960, p. 16) compila o total de aulas e seminários ministrados em todos os cursos, incluindo os extraordinários, até 1960, separados por professores e ano: 1.452 aulas e 332 seminários. Ou seja, uma intensa atividade de ensino em tão pouco tempo, ainda mais para uma instituição nova.

O orador desta primeira turma foi o Major Adyr Maia, o que demonstra a forte presença de militares e a proximidade com a ESG. Este orador nos aponta de onde vêm seus colegas de turma e nos ajuda a compreender quem foram os profissionais formados pelo “Curso Regular” do ISEB: “...dos mais diversos ramos de atividade, representantes do Congresso Nacional, das Forças Armadas, do Conselho de Segurança Nacional, dos Estados, dos Ministérios e de tantos outros órgãos públicos e privados...” (KUBITSCHKEK *et al.*, 1957, p. 27). Maia também confirma o viés “prático e pragmático” do curso: “...nem se podem mais admitir, no momento em que vivemos, estudos meramente acadêmicos, sem sentido prático, principalmente quando apresentados por aqueles que se destinam aos postos de mando nos quadros políticos do Brasil”. Terminou seu discurso indicando o papel futuro dos alunos e do ISEB: “...o ISEB, com a elevada missão de interpretar os fatos com imparcialidade e recomendar soluções com independência, passará daqui por diante a influir seriamente nos destinos da Pátria, por meio de seus **alunos de hoje, talvez dirigentes de amanhã**” (KUBITSCHKEK *et al.*, 1957, p. 34). Ou seja, o ISEB cumpriria seu objetivo de “formação de quadros de técnicos e dirigentes” (BRASIL, 1955a). O tema da tese do Major Adyr Maia, “A problemática do desenvolvimento econômico do Brasil”, está presente em seu discurso e se aproxima das teorizações da CEPAL. Maia fala da necessidade de um planejamento global da economia brasileira, da necessidade da ação do estado em apoio à iniciativa privada, e apresenta a técnica e o capital estrangeiro como necessários para a aceleração do desenvolvimento (KUBITSCHKEK *et al.*, 1957). Apesar de não estar em nenhum documento, isto leva a crer que seu orientador teria sido Ewaldo Corrêa Lima, responsável pelo Departamento de Economia do ISEB, Diretor do BNDE e simpatizante das teses da CEPAL (SODRÉ, 1978).

Atividades do curso regular de 1956:

Cursos Regulares: Filosofia, Filosofia do Brasil, história, História do Brasil, Sociologia, Ciência Política e Economia

Aulas e seminários ministrados:

DISCIPLINA	AULAS	SEMINÁRIOS
Sociologia	57	25
Filosofia	70	29
Filosofia do Brasil	16	3
História	55	3

História do Brasil	22	3
Política	30	1
Economia	45	6

Fonte: KUBITSCHKE *et al.*, 1957, p. 12 a 20

Conferências extraordinárias:

TÍTULO	PROFESSOR
Nacionalismo	Hermes de Lima
O problema do petróleo brasileiro	cel. Janary Nunes
O problema da energia atômica no Brasil	José Leite Lopes
Situação e perspectivas da Siderurgia Br.	Gal Edmundo de Macedo Soares
O problema de Suez	Jornalista Paulo da Silveira
O panorama da batalha do desenvolvimento	Capitão Primo Nunes de Andrade
Saúde e população no Brasil	Mário Magalhães
Problemas do Trabalho brasileiro	Ministro Parsival Barroso
O problema brasileiro das endemias rurais	Dr. Mário Pinotti
Educação para o desenvolvimento	Ernesto Luiz de Oliveira Junior

**Anexo 7 Lista de organizações que enviaram alunos para o Curso Regular do
ISEB (Oliveira, p. 221/222, 2006)**

- Senado Federal
- Câmara dos Deputados
- Câmara dos Vereadores
- Ministério da Viação e Obras Públicas
- Ministério da Educação e Cultura
- Ministério da Guerra
- Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio
- Ministério das Relações Exteriores
- Ministério da Aeronáutica
- Ministério da Justiça e Negócios Interiores
- Ministério da Fazenda
- Estado Maior das Forças Armada
- Conselho de Segurança Nacional
- Prefeitura do Distrito Federal
- Clube Militar
- Banco do Brasil
- Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
- Petrobrás
- Polícia Militar do Distrito Federal
- Banco da Prefeitura do Distrito Federal

- União Metropolitana dos Estudantes
- União Nacional de Estudantes
- Comissão Especial da Faixa de Fronteiras do Conselho de Segurança Nacional
- Justiça do Distrito Federal
- Fábrica Nacional de Motores
- Instituto do Açúcar e do Alcool
- Departamento Nacional de Estradas de Rodagens
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
- Tribunal de Contas do Rio de Janeiro
- Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Rio de Janeiro
- Montepio dos empregados Municipais da Prefeitura do Distrito Federal
- Instituto de Aposentadoria e Pensão dos Comerciários
- Confederação Nacional do Comércio
- Confederação Nacional da Indústria
- Federação Nacional de Jornalistas Profissionais
- Federação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Minérios e Combustíveis Minerais
- Confederação Nacional dos Trabalhadores da Indústria
- Instituto de Aposentadoria e Pensão dos Industriários
- Rádio Mundial AS
- Banco do Nordeste do Brasil AS
- Federação Nacional dos Trabalhadores nas Empresas de Crédito
- Departamento de Estradas de Rodagem da Prefeitura do Distrito Federal

- Diretório Central dos Estudantes
- Diretório Central dos Estudantes de Universidades do Distrito Federal
- Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Servidores
- Diretório Acadêmico Lafayette Cortes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Universidade do Rio de Janeiro
- Sindicato das Indústrias de Fiação e Tecelagem do Rio de Janeiro
- Divisão de Delegados regionais do SESI e dos Estados de: AM / MA / PI / CE / RN / PB / AL / SC / BA / ES / RJ / SP / PR / RS

Anexo 8 Relação de teses defendidas no Curso Regular do ISEB 1956-1960

Teses apresentadas em 1956 - Relatório ISEB (1960, p. 29-40) fala de 65, mas lista somente 57 que estão transcritas em Oliveira (2006, p. 238-252). Corbisier (KUBITSCHKEK *et al.*, 1957, p. 14 a 20) apresenta uma lista de 64 teses, mas, curiosamente, eu encontrei 9 que estão listadas ao final da lista abaixo. Assim, há um total de 66 teses. Notei que há ainda algumas diferenças em relação aos títulos. O discurso de Corbisier (KUBITSCHKEK *et al.*, 1957) é feito na formatura da turma “Barão de Mauá”, ou seja, no momento da defesa das teses, ao passo que o Relatório ISEB é feito posteriormente em 1962, o que pode justificar as diferenças.

1 – O sentido nativista da revolução pernambucana de 1817

Honório de área Parente – major exército

2 – Revolução Agrária no Brasil

Moacir de Melo – médico

3 – As forças armadas no Brasil e o nacionalismo

Antonio Lisboa – major

4 – Conceito de imperialismo e sua dinâmica nos dois centros de influência: EUA e URSS

Samuel Rocha e Lima – assessor técnico

5 – O Banco do Brasil e sua participação na vida nacional

Almir Viana – contador

6 – A técnica como fator de desenvolvimento

Frederico V. Torres – major

7 – Temas raros do Brasil

Amaro Santana – economista

8 – Investimentos e financiamentos estrangeiros no Brasil

José Carlos Pederneiras – advogado

9 – Uma contribuição para a história – Toynbee

Maria da Glória V. F. Calheiros – advogada

10 – A contribuição de Kurt Lewin à psicologia social

M. Geni F. da Silva – professora

11 – Os valores étnicos do desenvolvimento nacional

Orlando Cariello – advogado

12 – As crises humanas e sociais

Jefferson de Aguiar – deputado

13 – Silvio Romero e Manuel Bonfim, pioneiros de uma ideologia de desenvolvimento nacional

Maria Thétis Nunes – professora

14 – A gênese do proletariado histórico brasileiro

Ony Braga de Carvalho – professora

15 – Socialização da medicina

Tito Ascoli de O. Maia – tenente coronel médico

16 – Pequena contribuição ao estudo das teorias monetárias

Hélio da Silva Lima – economista

17 – Desenvolvimento nacional e a interiorização da capital da república

João Alberto Brasão – advogado

18 – O mundo brasileiro face ao mundo islâmico

Enoch Eduardo Luis – jornalista

19 – Nossa política e o novo contorno internacional

Carlos Alberto K. Przewodowsky – advogado

20 – A realidade presente brasileira: as posições partidárias atuantes: o imperativo de desenvolvimento nacional

Alberto L. Faria – professor catedrático

21 – Antecedentes políticos e economia da independência do Brasil

Oscar Seabra Jorge – major

22 – Desenvolvimento econômico, produtividade e pauperismo

Sículo R. Perlingeiro – tenente coronel

23 – A problemática do desenvolvimento econômico do Brasil

Adyr Maia – major – orador da turma

24 – Reflexões sobre a arquitetura funcional brasileira

Waldir Carneiro da Silveira

25 – O valor sociológico do teatro experimental do negro no Brasil

Abdias do Nascimento – economista

26 – Colonialismo e alienação cultural

Erico Baumgarten – advogado

27 – Métodos de financiamento, de formação do capital nos países subdesenvolvidos e de economia em expansão

Moacir de A. Simões – economista

28 – Alguns aspectos de economia de Estado

Bairton G. Barreto – dentista

29 – Política educacional brasileira

Ovídio Souza – advogado

30 – A indústria do sal e sua importância na economia brasileira

M. Auxiliadora B. Pereira – professora

31 – Política nacional de desenvolvimento

Raimundo Nonato M. Santana – advogado

32 – Aspectos nacionais do subdesenvolvimento brasileiro

Alberto G. Paes Filho – major

33 – Ensaio sobre política de desenvolvimento econômico da Amazônia

Paulo Bentes de Carvalho – médico

34 – O Brasil e o surto do desenvolvimento

Sindulfo Guedes Santiago – advogado

35 – Problemas do desenvolvimento econômico dos países da América Latina à luz da metodologia da CEPAL

Flaviano R. Coutinho Filho – advogado

36 – Aspectos econômicos sociais de doenças

Eurico da Costa Carvalho – médico

37 - Diretrizes nacionalistas do trabalhismo

José Alves de Azevedo – deputado

38 – O município e a realidade brasileira

Alexandre Calmon de Andrade – agrimensor (topógrafo)

39 – O industrialismo no Brasil. Suas problemáticas e perspectivas

Nilza Nunes dos Reis – professora

40 – O mercado de trabalho

Tolstoi C. Klein – economista

41 – O feudalismo como processo de integração histórica

Hermes Toledo – advogado

42 – A medicina do trabalho e o desenvolvimento nacional

Yvens F. de Souza – médico

43 – A dinâmica do capital e o Estado brasileiro

José Dias da Silva – contador

44 – Influência do pensamento grego na estrutura política do mundo ocidental

Joaquim Paulo A. Amorim – advogado

45 – A colonização no desenvolvimento do Brasil

Silvio F. da Silva – engenheiro

46 – Alguns aspectos da realidade nacional

Celecina Maciel de Sá Ferreira – assessora técnica

47 – Introdução ao estudo de economia política

Jorge Leal C. Neiva – professor

48 – Das órbitas do poder público e de cooperação interadministrativa do Brasil

Alberto Raja Gabaglia – professor

49 – Produtividade

Raimundo P. Bandeira – advogado

50 – A filosofia no Brasil. Circunstância, vigência autenticidade

Silvio Marques – major

51 – A educação pra nossa fase industrial

Amaro F. de Oliveira – professor

52 – Aspectos da expansão industrial brasileira

Dionísio da Silva – economista

53 – Pressupostos para uma política de desenvolvimento

Pery Suplicy Almeida – professor

54 – O transporte aéreo no Brasil

Luis Raphael Vieira Santos – aeronauta

55 – A conjuntura atual da economia brasileira

Celso Freire de A. Araripe – tenente coronel

56 – A América Latina face aos EUA

Ary de Abreu Barreto – tenente coronel

57 – Política dos Estados Unidos em relação à América Latina

Júlio César de Sá Carvalho – capitão fragata

Daqui para frente “Discursos” (1957, p. 14-20)

58 – Evolução Econômica Brasileira e seu caráter colonial

Alberto Gomes Ramagem – coronel

59 – As forças armadas e o nacionalismo

Antônio Miranda de Almeida

60 – Da categoria de totalidade nas ciências do homem

Frederico Policarpo Abranches Viotti

61 – A filosofia e o desenvolvimento das nações

José Gonçalves Bustamante

62 – A alimentação como fator de desequilíbrio econômico e social

Onildo de Medeiros Chaves

63 – Política brasileira de transportes

Oswaldo Ferraro de Carvalho

64 – O positivismo, o comtismo e a República

Paulo Condorcet Barbosa Ferreira

65 – Arnold Toynbee e sua visão da história

Renato Augusto Brunow Costa

66 – O problema da segurança nacional no Brasil

Valdir Moreira Sampaio

Teses apresentadas em 1957 – 41 teses

1 – Contribuição do Distrito Federal para o desenvolvimento econômico do país

Abelardo M. Xavier – engenheiro

2 – O ensino secundário e a sua adaptação às condições atuais da vida brasileira

Antonio Astorga – tenente coronel

3 – Ser, ideia e humanismo

Antonio E. C. Pereira – advogado

4 – Brasília, um marco de desenvolvimento nacional

Antonio P. Wirrz – professor

5 – Educação e desenvolvimento nacional

Antonio Pitnon Pinto – médico/professor

6 – A estrutura agrária no Brasil – fator negativo do seu desenvolvimento econômico

Artur P. Wense – engenheiro agrônomo

7 – Empréstimos rurais

Custódio L. Braga – bancário

8 – A educação do adulto analfabeto para o desenvolvimento nacional

Difrildo Trotta – major

9 – A política agrária à luz da análise econômica

Donato de Oliveira – economista

10 – A siderurgia e o desenvolvimento nacional

Eduardo R. Vieira – tenente coronel

11 – Nordeste, política agrária de desenvolvimento

Eumário C. de Farias – advogado

12 – A ideologia do desenvolvimento nacional em face à realidade brasileira

Fernando A. Padilha – professor

13 – Capitais estrangeiros em face do processo de desenvolvimento

Fernando Riff Correa Lima – major

14 – Desenvolvimento e política externa

Flavio Mendes de O. Castro – diplomata

15 – Educação, obrigação do Estado

Frederico Trotta – vereador

16 – O desenvolvimento econômico

Hélio N. Zenaide – advogado

17 – Um trabalhismo para o progresso do Brasil

Ailton Artur de Amorim Lopes

18 – Fundamentos sociológicos de tecnologia industrial

Jeremias P. Câmara Filho – engenheiro agrônomo

19 – Nacionalismo, desenvolvimento e internacionalismo

João Luis Areias Neto – diplomata

20 – Política brasileira de exportação de minério de manganês

Jonathan R. M. Porto – capitão fragata

21 – Nacionalismo e desenvolvimento

Jorge Wady Safady – capitão

22 – Introdução ao problema: o Estado e o processo de desenvolvimento econômico

José Antônio de Souza Leão – jornalista

23 – Reorganização de serviços médicos

José Henrique V. Marques – médico

24 – A educação técnica e o desenvolvimento do Brasil

José Luciano Lopes – professor

25 – Alguns problemas brasileiros

José M. Menezes – professor

26 – Tentativas de um esforço tático do nacionalismo brasileiro

José M. Rocha – advogado

27 – A guerra psicológica e o processo de desenvolvimento

Luis Augusto M. H. Barbosa – major

28 – Colonialismo – subdesenvolvimento – nacionalismo

Manuel Luis Rudge – coronel

29 – Esboço de um projeto de desenvolvimento para o Estado de Alagoas

Manuel S. Freitas – dentista

30 – Capitais estrangeiros no Brasil

Marcos R. Correa – economista

31 – Evolução histórica dos partidos políticos no Brasil

Maria Clara V. F. Passos – professora

32 – O problema rural e o desenvolvimento econômico do Brasil

Maximino M. Medeiros – veterinário

33 – Saúde e desenvolvimento econômico, equipamento médico-assistencial para países subdesenvolvidos

Menandro de R. Novaes – médico

34 – À margem da reforma agrária

Moacyr Pereira Lima – capitão médico

35 – Da influência do comércio exterior no desenvolvimento econômico nacional

Octávio V. A. de Albuquerque – economista

36 – A nova província fluminense e o desenvolvimento econômico nacional

Ademar de A. Franco – médico

37 – Inautenticidade da consciência nacional brasileira

Oswaldo Soares do Nascimento – advogado

38 – Sobre o problema da capitalização no Brasil

Roberto Saturnino Braga – engenheiro

39 – O petróleo boliviano e o tratado de 1938

Romero Correa – capitão

40 – Os servidores públicos civis da união e o desenvolvimento brasileiro

Samuel F. de Almeida – inspetor do trabalho

41 – A educação para o desenvolvimento

Virgílio José Afonso – professor

Teses apresentadas em 1958 – 30 teses

(o relatório menciona 31 teses defendidas, mas lista somente 30)

1 – Perspectiva da operação panamericana

Célio Pires P. Lira – advogado

2 – Empreguismo e corrupção administrativa no Brasil atual

Claudionor T. Cardoso de Castro – advogado

3 – Transportes – necessidade de reformulação de sua política

Clione P. Vellasco – engenheiro

4 – Reforma agrária e desenvolvimento nacional

Dalton Jacobi – advogado

5 – Migração – fator de desenvolvimento

Diva Miranda Moura – professor

6 – Município no Brasil

Eduardo S. C. Sarmento – advogado

7 – O princípio federativo em face da desigualdade econômica norte e sul

Floracy P. Carvalho – advogado

8 – Política do café a longo prazo

Francisco O. A. Pinto – advogado

9 – A alimentação no nordeste num plano de abastecimento

Gonçalo R. Dangelo – coronel

10 – A transferência da metrópole e o desenvolvimento nacional

Henrique Lutt Cardoso Castro – delegado fiscal do DF

11 – Uma política brasileira de energia elétrica

Hugo Regis dos Reis – engenheiro

12 – Introdução a uma nova política de transportes

Jaime Barbosa – major

13 – A eletricidade como fato de desenvolvimento nacional e regional

Jaime Stafta – engenheiro

14 – Educação e desenvolvimento nacional

João Abreu M. Ribeiro - advogado

15 – Comércio exterior e o desenvolvimento econômico

João Luis de La Roque Guimarães – economista

16 – Contrastes entre o norte e o sul

José Fernandes do Rego – médico, veterinário e jornalista

17 – O processo de desenvolvimento e suas conotações econômicas, políticas, sociais e culturais

Josefa M. Silva – catedrática de Educação do DF

18 – Os partidos políticos e a atualidade brasileira

Jurandir s. Bettencourt – jornalista

19 – Atualidade do pan-americanismo e subdesenvolvimento

Leôncio de A. Vasconcelos – advogado

20 – Nacionalismo e desenvolvimento

Luis Alberto de Souza – capitão de política militar e advogado

21 – Alguns aspectos dos fretes no comércio exterior e o desenvolvimento econômico do país

Manuel P. Neves – licenciado em física

22 – Aspectos de geopolítica interna na constituição de 1946

Moacir P. de Carvalho – advogado, bancário

23 – Economias regionais

Moises Rosental – engenheiro agrônomo

24 – A indústria mundial de petróleo

Oly L. Dornelles – coronel exército

25 – A migração japonesa para o Brasil

Ovídio de A. Melo – diplomata

26 – Integração do nordeste no processo de desenvolvimento econômico

Paulo M. Santos – advogado

27 – Energia e desenvolvimento

Plínio O. Assmann- engenheiro

28 As reservas matemáticas dos institutos de previdência social e o desenvolvimento econômico

Samuel Naschptz – professor, Faculdade Ciências Políticas e Econômicas

29 – Pombal e o desenvolvimento do Brasil na segunda metade do século XVIII

Solange G. Q. Costa – professor

30 – O mercado comum europeu – origens e formação. Perspectivas para o Brasil

Victor J. Silveira – diplomata

Teses apresentadas em 1959 – 30 teses

(Relatório só lista 29 teses das 30 mencionadas)

1 – América do Sul: sua economia, seus problemas e soluções

Acyr de P. Lobo – advogado

2 – Os investimentos estrangeiros e a desnacionalização da economia brasileira

Antonio D'Araujo – engenheiro

3 – Contribuição das Caixas Econômicas para o desenvolvimento nacional

Aurélio Castelo Branco – advogado

4 – Principais problemas de saúde e o desenvolvimento nacional

Carlos Veríssimo Borges – médico

5 – Políticas brasileiras de exportação de café

Cid A. Silveira – economista, jornalista

6 – A falência da justiça repressiva

Dario A. Viotti – advogado

7 – Reforma agrária e mercado interno: fases do desenvolvimento industrial

David Carone – advogado

8 – Religião, desenvolvimento, subdesenvolvimento

Eurico de S. Pereira – major

9 – A aviação comercial no Brasil

Fortunato c. de Oliveira – coronel

10 – Posição da escola primária na batalha pelo desenvolvimento

Inésia P. Lima - professora

11 – A política econômica do mercado comum europeu no continente africano

Jônio M. e Silva – professor

12 – Reforma agrária como um dos condicionamentos do desenvolvimento nacional

José Gomes de Andrade – economista

13 – Neutralismo positivo e integração mundial

José J. Pires – advogado

14 – Administração pública e desenvolvimento

José Leoni de Araújo – economista

15 – O desenvolvimento econômico e as contradições culturais

José Maria de A. Ribeiro – deputado

16 – Contribuição da siderurgia ao desenvolvimento

José N. Silva Filho – major

17 – Saúde e desenvolvimento

Lauro Moura – capitão médico

18 – A revolução de 30 e a atualidade brasileira

Lauriston G. P. Guerra – professora

19 – Conjuntura educacional e desenvolvimento econômico

Lício Parisi – professora

20 – Considerações sobre a participação de recursos exteriores no processo de desenvolvimento econômico nacional

Lineu E. Cluppel – (não informado)

21 – A assistência odontológica no programa nacional de desenvolvimento

Maurício Moscovici – dentista

22 – O luxo e o desenvolvimento

Melita M. Ramos – professora

23 – Uma perspectiva brasileira para o tribo

Nestor F. B. S. Lima – diplomata

24 – Considerações sobre o subdesenvolvimento do norte e nordeste do Brasil em relação ao sul do país

Olavo S. Fernandes – cirurgião dentista

25 – Problemática da arte brasileira

Paulo Barros de Campos – professor

26 – A relevância do movimento de 11 de novembro para a atualidade brasileira

Plínio de Abreu Ramos – jornalista

27 – Partido político, produto do capitalismo

Sebastião Machado Filho – advogado

28 – Segurança industrial e desenvolvimento

Sergio A. Sant'ana – engenheiro

29 – Panorama da América Latina

Silvio M. Fontenele – advogado

Temas das 45 teses a serem apresentadas em 1960 para a conclusão do Curso Regular

1 – Principais recursos da economia do Rio Grande do Norte

Antonio Pires Gonçalves Medeiros

2 – Contribuição rodoviária ao desenvolvimento nacional

Cleny S. Teixeira de Freitas

3 – O problema educacional e o desenvolvimento

Roberto da Silva

4 – As formas de apropriação da terra e o desenvolvimento

Levon Debelin

5 – A interiorização da capital brasileira e o desenvolvimento da América Latina

Otávio Lira Filho

6 – Causas da evolução industrial no Brasil

Amauri Lopes da Silva

7 – A polícia militar no desenvolvimento da sociedade brasileira

Capitão Viriato Natividade Duarte

8 – Economia açucareira e desenvolvimento

Wilson Carneiro da Silveira

9 – Evolução política e o desenvolvimento nacional

Coronel Francisco das Chagas Oliveira

10 – Problema agrário

Ruyter de Castro Prado

11 – A consciência nacional: do ufanismo ao nacionalismo, pela descrença

Clemente Ribeiro Guimarães

12 – Desenvolvimento e inflação

Benjamin Bandeira Barros

13 – O manganês na atualidade brasileira

Francisco Eduardo Soares de Freitas

14 – Considerações sobre o problema da dominação

Nicolau Moura Ferreira

15 – Brasília: sonho e realidade

Nelson Esteves de Azevedo

16 – As favelas, expressão do subdesenvolvimento

Candido Manuel Ribeiro

17 – Nacionalismo e desenvolvimento

Gerson Antonio de Carvalho

18 – Povoamento, técnica, financiamento

Jorge Carneiro Pinheiro

19 – Reforma agrária a começar pela lavoura cafeeira

Rubem Nunes da Rocha

20 – Fatores do desenvolvimento nacional: Brasília

Eduardo da Silva Correia

21 – Incremento de negócios – uma nova perspectiva para o desenvolvimento nacional

Pedro A. M. Mourão

22 – Serviço social e desenvolvimento

Aryvalde Ferreira da Silva

23 – A imprensa e o desenvolvimento nacional

Dirmar Madeira de Matos

24 – Problemas de saúde em face do desenvolvimento

Aída Weinmann Colares Moreira

25 – Liberdade e desenvolvimento

Luis Mário Camargo Xavier

26 – alguns aspectos da previdência social e o desenvolvimento

Aloísio Pedreira Machado

27 – Desenvolvimento – uma iniciativa nacional

Sebastião Hélio Faria de Paula

28 – Crédito rural e desenvolvimento

Carlos José Vieira

29 – Desníveis regionais – subdesenvolvimento – unidade nacional

Raul Cid Loureiro

30 – Autenticidade e nacionalismo

Pedro Geraldo Escosteguy

31 – Arte e ideologia

Maria José de Lamaignère Teles

32 – Socialismo e saúde no desenvolvimento nacional

Nelson Cid Loureiro

33 – Função social da odontologia face ao desenvolvimento nacional

Albino José Marcho

34 – O nacionalismo e a organização nacional

João Costa Ribeiro Filho

35 – O problema do manganês em Mato Grosso

Coronel Luis Baiardo

36 – Aspectos da alienação cultural no Brasil

Hugo Tavares

37 – Imperialismo e desenvolvimento

José Mário Santos

38 – Heveabrás, solução para nossa borracha

Dirmar Souza

39 – Serviço social e ideologia do desenvolvimento nacional

Herderval Carvalho da Fonseca

40 – Problemas sociais do nordeste e suas influências na administração da justiça

Claudia Cavendish

41 – Pressupostos do desenvolvimento

Juarez Luis de Albuquerque

42 – Brasília, centro de consciência nacionalista

Jaci Pereira Lima

43 – Nacionalizemos o Brasil

Coronel Manoel da Silva Teixeira

44 – Escola pública e desenvolvimento

Ordener Veloso

45 – A concentração regional do desenvolvimento industrial

Sergio Castro

Anexo 9 - Atividades do ISEB para além do Curso Regular

Não foi somente através do “Curso Regular”, até aqui escrutinado, que o ISEB atuou como instituição de ensino e pesquisa e que podem ter tido impacto sobre a construção da área de administração no Brasil. O ISEB promoveu também “Cursos Extraordinários”, “Conferências” e patrocinou a publicação de livros que eram distribuídos gratuitamente (ISEB, 1960; ABREU, 1975; OLIVEIRA, 2006). Já foi aqui analisado o Curso Extraordinário que aconteceu em 1955 antes do início do curso regular, e, agora, serão brevemente comentadas outras edições que ocorreram até 1960 (ISEB, 1960; OLIVEIRA, 2006). Estes cursos aconteceram também fora do ISEB, a convite de outras instituições, o que ampliou ainda mais seu raio de atuação.

O primeiro “Curso Extraordinário” oferecido, ainda em 1956, é ministrado em quatro conferências por Ernesto Luiz de Oliveira Junior com o título de “Educação para o Desenvolvimento” (ISEB, 1960; OLIVEIRA, 2006). O curso acontece no auditório do “Palácio Capanema”. Ernesto era membro do Conselho Curador do ISEB e também membro do Conselho da CAPES como representante da Comissão Nacional de Assistência Técnica (CAPES, 1956). Isto demonstra o fato de o ISEB ser um veículo da política educacional do governo com o curso extraordinário inicial sendo “uma reflexão envolvendo a questão das políticas educacionais necessárias ao desenvolvimento no Brasil” (OLIVEIRA, 2006, p. 193). O ISEB publica um livro do prof. Ernesto Oliveira (OLIVEIRA, 1959, p. 8) em que esta política educacional e a associação com o ISEB ficam patentes: “Membro Curador do ISEB, desde a sua fundação, o professor Ernesto Luís de Oliveira Júnior é um dos pioneiros da educação para o desenvolvimento, tese pela qual se vem debatendo há vários anos e que hoje encontra, na política do MEC, consagração oficial”.

Em 1957 aconteceram dois “cursos extraordinários”: o primeiro, a convite do Clube de Engenharia, teve treze conferências ministradas pelos chefes de departamento do ISEB, com a exceção da palestra do professor José Ribeiro Lira; o segundo, promovido pelo Diretório Acadêmico da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, foi intitulado “Problemas do Desenvolvimento Nacional” e teve oito conferências assistida por professores, universitários e estudantes em geral. Em 1958, foram quatro os cursos extraordinários, com destaque para o curso patrocinado pelo CIESP, que teve o ministro Clóvis Salgado ministrando a aula inaugural “Cultura e Desenvolvimento”. A partir de 1959 os cursos

extraordinários passaram a acontecer fora do Rio e aumentaram para um total de doze edições: o destaque foram os cursos em Porto Alegre, patrocinado pelo Círculo Militar, que teve 600 inscritos; e o curso patrocinado pela Universidade da Bahia, e pela UNE, que teve 400 inscritos; acontece ainda um curso em Niterói promovido por parlamentares do estado do Rio de Janeiro, um curso em Santos e outro em Campinas/SP promovido pelo Centro de Ciências, Letras e Artes (ISEB, 1960; ABREU, 1975; OLIVEIRA, 2006).

Um dos fatos mais marcantes em 1957 foi a participação do ISEB numa campanha movida pelo industrial Matarazzo contra a instalação da empresa *American Can* no Brasil. Este industrial viu seus negócios ameaçados no setor de enlatados com a possível entrada desta empresa norte-americana e, assim, buscou apoio no ISEB que tinha um público importante entre “intelectuais, professores, estudantes, profissionais liberais e alguns setores militares” (ABREU, 1975, p. 197). O instituto fez uma pesquisa mostrando o impacto negativo sob a indústria nacional caso esta empresa aqui se instalasse e, consequentemente, condena a instalação da empresa no país. Este trabalho aproximou o ISEB do CIESP – Centro das Indústrias do Estado de São Paulo - e das principais lideranças industriais do país, e gerou prestígio para o instituto junta aos parlamentares e militares. Uma CPI foi instalada na Câmara e o ISEB foi chamado a apresentar seu estudo. Como contrapartida, o ISEB promoveu conferências no Centro Roberto Simonsen do CIESP em São Paulo, no qual o ministro Clóvis Salgado ministrou a palestra inaugural. O apoio gerou também a doação de verbas mensais do CIESP para o ISEB, durante todo o ano de 1958, que eram destinadas a produção de diversas pesquisas. Entre estas cabe destacar a pesquisa liderada por Guerreiro Ramos no Departamento de Sociologia que sugeriu a criação de um fundo de apoio às pequenas e médias empresas, que foi apresentado no Conselho Nacional de Economia. **Diversos alunos da EBAP faziam parte do “Centro de estudos e pesquisas do ISEB” e, com a verba do CIESP, passaram a ser remunerados como estagiários.** Com isto, Guerreiro Ramos ampliou suas pesquisas e ganhou prestígio dentro e fora do ISEB (ABREU, 1975, p. 205).

Talvez as atividades de divulgação do ISEB, através de suas publicações, seja ainda a menos explorada pelos pesquisadores. O ISEB editou um total de 31 títulos nos seus dez anos de existência (ver Abreu, 1975, p. X/XI). Com a exceção de alguns livros, hoje, clássicos, já devidamente visitados pelos pesquisadores, esta produção permanece ainda pouco explorada

em seu conjunto da mesma forma que os “Cadernos do Nosso Tempo” publicados pelo IBESP (ver para o CNT, HOLLANDA, 2012). Estes últimos contam com a digitalização recente (REVISTA DE ESTUDOS POLÍTICOS, 2012), enquanto que a grande maioria dos livros publicados pelo ISEB ainda são de difícil acesso, mesmo em bibliotecas e sebos. Esta produção em seu conjunto demonstra o potencial de criação que foi canalizado pela “liberdade de pesquisa, opinião e cátedra” (BRASIL, 1955b) e pela atmosfera acadêmica do ISEB. É notório como alguns autores influenciaram e foram influenciados uns pela produção dos outros. É difícil imaginar que “Redução Sociológica” de Guerreiro Ramos pudesse vir à luz em outro ambiente acadêmico no Brasil naquele momento (AZEVEDO, 2006, p. 16):

(ISEB), espaço intelectual onde nosso sociólogo compartilhava do convívio com intelectuais como Álvaro Vieira Pinto, Ignácio Rangel, Hélio Jaguaribe, entre outros...Tratava-se, em realidade, segundo o depoimento de Jaguaribe, de um conjunto de atividades de estudos e ensino, com plena autonomia de pesquisa e de cátedra, e que se voltava à análise estrutural-econômica, social, cultural e política da realidade brasileira, com o propósito de estabelecer os fundamentos de uma política de desenvolvimento nacional, vertida, de certa forma, em ideologia estrutural e, naquele momento histórico do país, adequada à mobilização da sociedade brasileira para os esforços necessários à realização do projeto de desenvolvimento – ideologia conhecida como nacionalismo desenvolvimentista. No ISEB, Guerreiro Ramos foi responsável pelo departamento de sociologia, estando as suas duas principais obras dessa época, *Introdução crítica à sociologia brasileira* e *A redução sociológica*, eivadas das linhas mestras que orientavam aquela instituição.

O mesmo poderia ser dito dos dois livros produzidos por Ignácio Rangel editados pelo ISEB que marcam a originalidade do seu pensamento: “A Dualidade Básica na Economia Brasileira” e “Recursos Ociosos na Economia Brasileira”. Rangel era “um participante entusiasmado da vida intelectual de núcleos como o ISEB e o Clube dos Economistas, mas não compartilhava das análises e sugestões da política econômica da CEPAL” (BIELSCHOWSKY, 1988, p. 210). Este era o ambiente acadêmico do ISEB que, somente dentro da economia, tinha a convivência de três correntes diferentes representadas por Rangel, Roberto Campos e Celso Furtado (ver (BIELSCHOWSKY, 1988). Esta diversificação de opiniões não era mera coincidência, “a heterogeneidade marcava a própria origem do ISEB, viscerava a sua criação” (SODRÉ, 1978, p 13).

Poderíamos ainda citar a originalidade dos livros editados pelo ISEB de Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto, Roland Corbisier, Werneck Sodré e Cândido Mendes, mas fugiríamos ao escopo desta tese.

**ANEXO 10 Sumário das apostilas de ‘Administração para o Desenvolvimento’
do CTPDE de 1959 no Recife**

Ia apostila – ADMINISTRAÇÃO (incompleta)

(está dividida em quatro partes)

CEPAL/DOAT

Professor: Braulio Jatar Dotti

Recife, 1959

1ª parte

Aspectos administrativos de la planificación del desarrollo

Breve Bosquejo Histórico

La planificación es ante

Todo um problema de método

1ª Conferência pronunciada no dia 21 de outubro de 1957

Introducción p. 12

Del orden de los objetivos económicos al orden de los procedimientos administrativos

PRIMERA PARTE: FORMULACIÓN p. 16

I – ORIENTACION

Principio de la racionalidad p. 17

Principio de la imanência	p. 18
Principio de continuidad	p. 20
Necesidad de legislación	p. 20
Organismo de planificación	p. 21
Aspectos esenciales de la Administración	p. 24
La forma piramidal	p. 26
Unidades y Relaciones	p. 26
Relaciones entre Asesores y Ejecutivos	p. 28
Características del organismo central de planificación	p. 28
Su forma plural o unipersonal	p. 31
Su unidad de mando y atribuciones de dirección	p. 34
Característica de la Maquinaria de Planificación	p. 36
A - Estructura interna de la Oficina Central de planificación	
De Holanda	p. 39
B - Estructura interna del Gosplan de la URSS	p. 40
II – SUSTANCIACIÓN	p. 47
Características del servicio de estadística	p. 49
Centralización versus descentralización	p. 50
Grado óptimo de cohesion	p. 53
Coordinación del servicio de estadística	p. 54
Ubicación de la oficina central	p. 58
El modelo ideal para el sistema de planificación	p. 60

Atribuciones del servicio de estadística	p. 61
III – ELABORACIÓN	p. 62
Planificación y presupuesto fiscal	p. 64
Presupuesto económico y presupuesto fiscal	p. 65
Qué es el presupuesto fiscal?	p. 67
Ciclo presupuestario	p. 68
Principios presupuestarios	p. 69
Nivelación del presupuesto	p. 72
Qué es un presupuesto equilibrado?	p. 73
Diferentes criterios de clasificación	p. 74
Los gastos públicos	p. 76
Problemas de clasificación	p. 77
Los gastos corrientes: su clasificación	p. 80
Los gastos de capital: su clasificación	p. 83
Ingresos públicos	p. 96
Las cuentas presupuestarias	p. 110
Cuentas corrientes	p. 114
Cuenta de capital	p. 119
Cuenta financiera	p. 122
Cuenta del efectivo	p. 123

I PRINCIPIOS BÁSICOS	p. 1
II EL ORGANISMO DE PLANIFICACION	p. 4
III EL PERSONAL DE PLANIFICACION	p. 30
IV INSTRUMENTOS DE PLANIFICACION	p. 1

3ª parte – SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO

Tema: ÓRGÃOS FEDERAIS DE PLANEJAMENTO NO NORDESTE (Organização e Funcionamento)

CODENO	p. 1
SUDENE	p. 4

Ila apostila – ORGANIZACIÓN PARA EL PLANEAMIENTO DEL DESAROLLO ECONOMICO

CEPAL/DOAT

Professor: GONZALO MARTNER

Recife, 1959

INTRODUCCIÓN	p.1
1 Relaciones entre Política, Programas, Presupuestos y Organización	p. 2
2 Estudio científico de las operaciones a que da lugar la administración de Programas	p. 4
Quadro 1 – Esquema de las operaciones administrativas, según Henri Fayol	p. 6

PRIMERA PARTE: LOS ASPECTOS ADMINISTRATIVOS DE LA FORMULACIÓN DE PROGRAMAS DE DESAROLLO p. 10

1 Generalidades p. 10

2 Principios de la programación p. 11

Capítulo I – EL PROCESO DE PROGRAMACIÓN DE LOS PROGRAMAS p. 15

1 Etapas de la programación p. 15

a) Formulación del programa p. 15

b) Discusión y aprobación del programa p. 16

c) Ejecución del programa p. 17

d) Control y evaluación del programa p. 18

2 El Programa: Esquema de su contenido p. 18

a) Contenido de un programa p. 19

b) Los distintos tipos de programa p. 21

Capítulo II – LOS INSTRUMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN DEL

DESAROLLO ECONOMICO p. 24

1 Clases de Programas de Desarrollo Económico p. 24

a) Programas Globales de Desarrollo Económico p. 25

b) Programas Sectoriales p. 25

c) Programas regionales p. 25

d) Los Proyectos de inversión p. 26

2 Los instrumentos de la programación global del Desarrollo Económico p. 26

a) Los modelos econométricos utilizados en la programación p. 27

b) Los sistemas de contabilidad nacional	p. 28
c) Los presupuestos nacionales	p. 31
Capítulo III – LOS ORGANOS DE LA PROGRAMACIÓN	p. 33
1 Necesidad de los organismos asesores	p. 33
2 Orígenes de los organismos asesores	p. 34
3 Naturaleza de los organismos asesores	p. 36
4 Relaciones entre los asesores y los ejecutivos de un programa	p. 37
5 Requisitos del funcionamiento de los órganos asesores	p. 39
6 Ubicación de los órganos asesores en la estructura administrativa	p. 39
7 Estructura del sistema institucional de programación	p. 40
a) Principios de la organización de las entidades de programación	p. 42
b) Principios en materia de procedimientos y métodos de trabajo	p. 42
c) Principios en materia de personal	p. 43
d) Institucionalización del Sistema de Programación	p. 43
8 Las oficinas centrales de planificación	
Capítulo IV – LOS ORGANOS E INSTRUMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN EN DIVERSOS PAISES	p. 58
A - LA EXPERIENCIA EUROPEA	p. 58
1 La Programación en Inglaterra	p. 59
2 La Programación en Austria	p. 62
3 La Organización del Planteamiento en Grecia	p. 64
4 La Planificación en Italia	p. 65

5 La Planificación de Noruega	p. 66
6 La Planificación en Holanda	p. 77
7 La Planificación Soviética	p. 86
B – LA PROGRAMACIÓN EN EL CONTINENTE ASIATICO	p. 96
1 La Programación en La India	p. 96
2 El Caso Filipino	p. 99
3 La Programación en Packistan	p. 100
4 La Programación en Japón	p. 100
5 La Planificación en China	p. 101
C) LA EXPERIENCIA AMERICANA EN MATERIA DE ORGANIZACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN	p. 102
1 La Programación en Estados Unidos	p. 102
2 El Sistema de México	p. 105
3 El Caso del Ecuador	p. 106
4 El Esquema de Costa Rica	p. 108
5 La Programación en Brasil	p. 108
6 El Método de Panamá	p. 109
7 La Programación en Puerto Rico	p. 110
8 La Programación en Argentina	p. 115
9 La Programación en Venezuela	p. 117
Capítulo V – LA PROGRAMACIÓN A TRAVES DEL PRESUPUESTO FISCAL	p. 122

1 La programación gubernamental o fiscal	p. 122
2 El presupuesto fiscal: instrumento de programación	p. 124
3 Principios del Presupuesto	p. 126
4 Clases de presupuestos públicos	p. 129
5 El presupuesto como programa	p. 131
6 El proceso de programación presupuestaria	p. 142
7 La programación de la salud pública	p. 159
8 La preparación de programas y presupuestos de Educación	p. 206
9 La programación de programas y presupuestos de Obras Públicas	p. 219
10 Presentación y clasificaciones del Presupuesto-Programa	p. 238
11 El presupuesto de Capital	p. 277

SEGUNDA PARTE: LA EJECUCIÓN DE PROGRAMAS DE

DESARROLLO	p. 283
------------	--------

Capítulo I – LA ORGANIZACIÓN PARA LA EJECUCIÓN DE

PROGRAMAS DE DESARROLLO	p. 284
-------------------------	--------

1 Concepto de organización	p. 284
2 Los principios de la Organización	p. 287
a) El principio coordinador	p. 287
b) El principio gradual	p. 289
c) El principio funcional	p. 291
3 La estructuración de los órganos ejecutores de programas	p. 292

4 La instalación de los organismos ejecutores	p. 296
5 La sistematización del trabajo	p. 297
Capítulo II – LA DIRECCIÓN DE PROGRAMAS DE DESAROLLO Y EL MANEJO DEL PERSONAL EJECUTOR	p. 306
1 Los principios básicos del manejo del personal encargado de ejecutar un Programa	p. 308
a) El principio del servicio público prestado a través del programa	p. 308
b) El principio de la Carrera profesional	p. 308
c) El principio del mérito	p. 309
2 Clasificación de puestos del personal ejecutor	p. 309
 TERCERA PARTE – ÓRGANOS GUVERNATIVOS RELACIONADOS CON EL SISTEMA DE PROGRAMACIÓN	p. 315
I ORGANISMOS ANEXOS AL SISTEMA DE PROGRAMACIÓN	
A – LA OFICINA CENTRAL DEL PRESUPUESTO	p. 315
1 Funciones de la Oficina Central de Presupuestos	p. 315
2 Organización de las Oficinas Centrales de Presupuesto	p. 316
B – OFICINA CENTRAL DE ORGANIZACIÓN Y MÉTODOS	p. 317
C – OFICINA CENTRAL DEL PERSONAL	p. 321
D – OFICINA CENTRAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS	p. 325
II ORGANISMOS AUTONOMOS RELACIONADOS CON LA PROGRAMACIÓN	p. 325

A - Los bancos centrales	p. 326
B – Los organismos do financiamiento del desarrollo económico	p. 327
C – Las Corporaciones de Fomento	p. 329
Organograma de la Corporación de Fomento de Chile	p. 331
D – Las Universidades	p. 332
E – Los Organismos de Asistencia Técnica Internacional	p. 333

ANEXO 11 Lista dos alunos do CTPDE de 1959 no Recife

NOME	PROFISSÃO	ESTADO
Amorim, Orlando Pereira de	advogado	Ceará
Araújo, Jeová Mesquita de	advogado	Paraíba
Cavalcanti, Ar de Sá	advogado	Ceará
Cavalcanti, Lincoln de Souza	advogado	Alagoas
Collier, Eduardo	advogado	Pernambuco
Ferreira Filho, Joaquim	advogado	Paraíba
Lima, Francisco Alzir	advogado	Ceará
Lindoso, Dirceu Acioli	advogado	Alagoas
Macieira, Niwaldo Guimarães	advogado	Maranhão
Machado, Hermano Augusto Palmeira	advogado	Bahia
Melo, João Wilson Mendes	advogado	Rio G. Norte
Moura, Francisco Fugo Almeida de Lima e	advogado	Paraíba
Nascimento, Oswaldo Soares do	advogado	Piauí
Oliveira, Manuel Emílio Bulamarquide	advogado	Piauí
Oliveira, Roberto Xavier	advogado	Ceará
Pires Leal, Mário de Aguiar	advogado	Maranhão
Rocha, Cyro Casado	advogado	Alagoas
Santos, Nailton de Almeida	advogado	Bahia

Santos, Ruy Eloy	advogado	Sergipe
Simões, Jairo	advogado	Bahia
Amorim, Evaldo José Loureiro	engenheiro	Pernambuco
Baltar, Antônio Bezerra	engenheiro	Pernambuco
Coutinho, Murilo Domingues	engenheiro	Pernambuco
Figueiredo, Lauro Cavalcanti de	engenheiro	Pernambuco
França, Fernando Limeira de	engenheiro	Pernambuco
Lima, Cláudio Randolfo de Paiva	engenheiro	Alagoas
Magalhães, Carlos Daniel	engenheiro	Pernambuco
Pereira, Alvarino de Araújo	engenheiro	Paraíba
Ramos (ilegível o resto do nome)	engenheiro	Pernambuco
Silva, Geraldo Edson Ferreira	engenheiro	Pernambuco
Souza, José Antomar Ferreira de	engenheiro	Rio G. Norte
Wanderley Filho, Augusto Elysio	engenheiro	Pernambuco
Baraúna, Durvalino Alves das Neves	economista	Bahia
Barroso, Nilo Alberto	economista	Ceará
Caldeira, Lauro Peres	economista	Minas Gerais
Duran, José Garrido	economista	Bahia
Pereira Lima, Antônio Jeová	economista	Ceará
Martinez, Militino Rodrigues	economista	Bahia

Melo, José Maria de Aragão	economista	Pernambuco
Monte, José de França	economista	Pernambuco
Nascimento, Dilermando Mello de	economista	Distr. Federal
Pacheco, Manoel de Rezende	economista	Sergipe
Rodrigues, Geral Rolim	economista	Paraíba
Silva, Vicente da Costa	economista	Pernambuco
Studt, Dieter Hans Wilhelm	economista	Pernambuco
Bezerra, Antônio Enéas Mendes	agrônomo	Ceará
Chaves, Jonas Leite	agrônomo	Paraíba
Martins, Oswaldo Evandro Carneiro	agrônomo	Ceará
Menezes, Roberto Bezerra de	agrônomo	Ceará
Santos, Odeval Leandro dos	agrônomo	Pernambuco
Oliveira, Newton	arquiteto	Bahia
Ribeiro, Cândido da Mata	arquiteto	Pernambuco
Coelho, José de Anchieta Espíndola Pinto	contador	Rio G. Norte
Vianna, Ruy Parente	contador	Ceará
Andrade, José Lopes de	prof. geografia	Paraíba
Mendes, Celson Afonso de Oliveira	prof. geografia	Maranhão
Almeida, Aguinaldo Oliveira de	general exército	Pernambuco
Melo, Geraldo José da Câmara Ferreira de	jornalista	Rio G. Norte

Araújo, José Dantas de	bancário	Rio G. Norte
Relação dos ouvintes		
Andrade, Carlos Luiz de	advogado	Pernambuco
Leite, Antônio Bezerra	advogado	Pernambuco
Romero, Mário Augusto	advogado	Paraíba
Faria, Oscar Fontes	economista	Sergipe
Ribeiro, José Placidínio	economista	Pernambuco
Silva, Doriselbe Brito da	economista	Pernambuco
Lins Sobrinho, Florismundo Marques	engenheiro	Pernambuco
Oliveira, Edileusa Dantas	arquiteto	Pernambuco
Nogueira, Clóvis Alexandrino	agrimensor	Paraíba
Brito, Cleto Cavalcante de	contador	Pernambuco
Morais, Francisco Leocádio	jornalista	Pernambuco
Carvalho, Gilberto da Costa	médico	Pernambuco

Anexo 12 Carta P-254 de 16/03/1960 do BNDE à CEPAL confirmando verba para Centro de Desenvolvimento

R2262: F04881

BANCO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Carta P-254/60

Rio de Janeiro, 16 de março de 1960.

Ilmo. Sr.

DR. RAUL FREEISCH

Diretor Principal responsável
pela Secretaria Executiva da
CEPALAv. Providencia 871
Santiago, Chile

Sr. Diretor:

Peco que me releve só agora responder a sua carta de 9 de dezembro de 1959, sobre a instalação de um Escritorio Técnico CEPAL-BNDE. O assunto tinha de ser objeto de consideração por parte da Diretoria e do Conselho de Administração do Banco, inclusive sob os aspectos orçamentários, o que naturalmente retardou a decisão. Agora, porém, tenho o prazer de comunicar que foi concedida, para o corrente exercício, uma dotação de R\$ 7.500.000,00, dividida em R\$ 1.500.000,00 para o primeiro semestre e R\$ 6.000.000,00 para o segundo. Estamos, portanto, em condições de levar avante a instalação do Escritorio segundo o plano exposto em sua carta, com as restrições naturalmente impostas pela redução da dotação orçamentária, que havia sido solicitada no total de R\$ 9.500.000,00, dos quais R\$ 2.000.000,00 seriam destinados a instalações iniciais (mobiliário e equipamento).

2. Em face da redução havida e da distribuição por semestres a que me referi acima, sugiro que a parcela de R\$ 1.500.000,00, referente ao primeiro semestre, seja utilizada nas despesas iniciais de instalação, de modo que o Escritorio entre a funcionar a partir de 1ª de julho. Para esse fim, acredito que seria conveniente a vinda do Sr. Sunkel com antecedência bastante para se por em articulação com o Banco e tomar as providências necessárias ao início de funcionamento naquela data. O Chefe de nosso Departamento Administrativo, Dr. Dardeau Vieira, estará a sua disposição para juntos providenciarem o que for necessário.

3. Ao fazer esta comunicação, quero manifestar a grande satisfação de todos nós, no BNDE, em contar com mais esta colaboração da CEPAL, que tão útil já se mostrou, nos anos anteriores, a difusão dos conhecimentos econômicos no Brasil.

Aproveito o ensejo para renovar a V.Sª os protestos de minha elevada estima e distinta consideração.

82/15/59

LÚCIO MEIRA
Presidente

**Anexo 13 Decisão do Conselho de Administração do BNDE n. 37/60 de
11/03/1960 autorizando verba para o Centro de Desenvolvimento
CEPAL-BNDE**

BANCO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Decisão do Conselho de Administração

Em 11 de março de 1960

S. Cons. - 37/60

Classificação - 040.1

Assunto - Proposta Orçamentária para 1960

Reunião de 10.3.60

333-20-25 - Manutenção de Institui-
ções Técnico-Científicas

Despesa)
efetiva)

1959

Cr\$ 339.518,10

1960

Dotação)1ªsem. Cr\$ 2.000.000,00

proposta)2ªsem. Cr\$ 7.500.000,00

Total: Cr\$ 9.500.000,00

1960

Dotação)1ªsem. Cr\$ 1.500.000,00

aprovada)2ªsem. Cr\$ 6.000.000,00

Total: Cr\$ 7.500.000,00

A dotação se destina a atender aos encargos decorrentes da colaboração entre o Banco e a CEPAL.

O C.A. recomendou que fôsem aproveitados no escritório técnico CEPAL-BNDE, na medida do possível, os servidores em regime de ajuste ou contrato, cujos serviços venham a ser dispensados pelo Banco.

Anexo 14 Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE: atividades para além do CTPDE

Eu passo agora a analisar o documento “Centro de Desenvolvimento Econômico CEPAL/BNDE: Cinco Anos de Atividades” (BNDE, 1965). O objetivo é avaliar as atividades - para além do CTPDE - do Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE como uma instituição de ensino e pesquisa, uma ‘escola de governo’, que teriam impactado a geo-história da administração. Quando da edição deste documento, eram as seguintes as diretorias atuante e anterior:

Quadro 32 – Diretoria do Centro de Desenvolvimento CEPAL/BNDE 1960/1965

Professor	Cargo
Aníbal Pinto	Diretor
Maria da Conceição Tavares	Vice-Diretora
Jayme Costa Santiago	Chefe do Departamento de Cursos
Antônio Barros de Castro	Chefe do Departamento de Pesquisas
Ex-integrantes da direção	
Oswaldo Sunkel	Diretor (fundador) – 1960/61
Charles Rollins	Vice-Diretor – 1960/61
Carlos Francisco Lessa	Vice-Diretor – 1962/64

Fonte: BNDE, 1965, p. 0

Temos assim que o diretor era sempre um membro da CEPAL: “o Centro é composto de um Diretor, três economistas “sênior”, cinco economistas “Junior”, três estagiários, e o pessoal administrativo, em número de sete” (BNDE, 1965, p. 1). Claramente um núcleo comandado por economistas. Eram duas as linhas de atuação do Centro, “em grande medida complementares: os programas de capacitação em problemas e técnicas relacionados com as políticas de desenvolvimento econômico e as investigações sobre aspectos gerais e particulares da economia brasileira” (BNDE, 1965, p. 1). Lessa (E7) relatou assim o motivo de sua saída da diretoria após 1964: “Eu usava as aulas do curso para fazer arenga contra os militares. Daí o Aníbal Pinto ficou muito preocupado com aquilo e me mandou para Santiago

antes que algo acontecesse”. Segundo Lessa (E7), “era um prestígio muito grande ser professor do Centro: Antônio Barros, Maria da Conceição e Carlos Lessa são o que são, graças ao Centro”.

No que diz respeito às pesquisas, elas tanto poderiam ser subsídios com dados nacionais para pesquisas maiores feitas na sede em Santiago, quanto poderiam ser específicas para o Brasil “visando a descrever e interpretar à luz do desenvolvimento econômico brasileiro, fenômenos como inflação, industrialização, evolução da infraestrutura, etc.”. Trabalhos estes que eram feitos “à luz do acervo de ideias histórico-analíticas da CEPAL” (BNDE, 1965, p. 2). Algumas das pesquisas realizadas foram utilizadas como seminários e conferências no CTPDE, e serviram também para alimentar o conteúdo deste curso. Por exemplo, a disciplina de “Programação do Desenvolvimento” foi suprida pelos “estudos sobre organismos e casos específicos de Planejamento nas órbitas regionais e estaduais” (BNDE, 1965, p. 3). Estes organismos eram os principais destinos dos egressos do curso (BNDE, 1965), e estão, portanto, dentro do âmbito da administração pública (AMATO, 1958; LYNN, 2005).

Entre as pesquisas realizadas que poderiam ter impacto na área de administração eu gostaria de destacar: “Planejamento regional: a experiência dos principais organismos federais de planejamento regional no Brasil SUDENE, Comissão do Vale do São Francisco – CVSF e Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia – SPVEA” (onde a EBAP havia feito um curso pioneiro em 1955; EBAP, 1955). E também: “Aspectos da descentralização fiscal no Brasil” que visava explorar “a distribuição por esferas político-administrativas dos encargos fiscais”. (BNDE, 1965, p. 6). Os técnicos do Centro elaboraram ainda algumas das apostilas que foram utilizadas no CTPDE (Anexo 16).

Ainda dentro do item pesquisas há o subitem “Documentos e Conferências”. Eu gostaria aí de destacar: “Desenvolvimento econômico programado e organização política” de Helio Jaguaribe (1961), que já havia saído do ISEB (apostila disponível na biblioteca do BNDES); e “Elaboração das estimativas das contas nacionais do Brasil” de Isaac Kerstenezky (BNDE, 1965, p. 9), que havia sido professor de economia na EBAP em 1959 e 1961 (BONEMY; MOTTA, 2002), e que depois se tornaria professor na EIAP (EIAP, 1967). Esta é mais uma amostra da proximidade do conteúdo do CTPDE com a da área de administração.

O segundo item do relatório “Cinco anos de atividades” é “Cursos” e destaca o CTPDE (BNDE, 1965). Na apresentação das disciplinas, fica clara uma ampliação da estrutura do curso a partir da criação do Centro, mas não é explicitado se este novo modelo já teve início em 1960. As disciplinas que eram cinco, passaram a ser nove. A única disciplina original que é alterada é “Administração do Desenvolvimento” que parece ter sido ampliada para duas novas disciplinas: “Introdução à Programação do Setor Público” e “Introdução à Programação Orçamentária”. Mais três novas cadeiras foram acrescentadas: Estatística e Matemática; Introdução Geral à Economia; e Programação Regional (ver anexo 17 para a descrição de conteúdo das novas disciplinas).

Esta última disciplina foi introduzida, pois, a partir de 1963, “foi iniciada a política de regionalização dos cursos, tendo como objetivos principais o atendimento de um maior número de técnicos das regiões e o de dar realce aos problemas regionais” (BNDE, 1965, p. 13). Os cursos regionais tiveram o apoio de entidades locais como: a Universidade do Pará para o curso em Belém (1963); a Universidade do Paraná e da Companhia de Desenvolvimento do Paraná para o curso de Curitiba (1963); a UFMG e o Banco de Desenvolvimento de MG para o curso de Belo Horizonte (1964); da UFRGS e o Banco Regional do Desenvolvimento do Extremo Sul para o curso de Porto Alegre (1964); da Universidade do Ceará, da SUDENE, do BNB e da Superintendência de Desenvolvimento Econômico e Cultural do Ceará para o curso em Fortaleza (1964). Para o ano de 1965, estavam acontecendo cursos em Belém, Florianópolis e Recife (BNDE, 1965).

Ou seja, além da edição anual no Rio, que era de âmbito nacional e continuou acontecendo, o curso se ampliou para as diversas regiões brasileiras e alarga, assim, sua rede de influência junto a universidades e órgãos estaduais e regionais de desenvolvimento. Além da regionalização dos cursos e de um maior número de edições anuais, outra forma de ampliação da atuação do Centro se deu por demanda de diferentes entidades para a realização de cursos e conferências. Desta forma, com a SUDENE, o Centro “prestou uma colaboração tipo associativa, cedendo alguns professores e todo o material didático básico” para a realização do “Curso de Desenvolvimento Econômico”, sob a responsabilidade da SUDENE, e que aconteceu em 1961, 1962 e 1963 (BNDE, 1965, p. 21). Foi montado ainda um “Curso de Economia Cafeeira” para o Instituto Brasileiro do Café e um “Curso de Técnica de Planejamento Social” para a PUC Rio (BNDE, 1965).

No que diz respeito às conferências, o Centro promoveu na Universidade de Brasília, em 1962, um ciclo de palestras, seminários, debates e aulas sobre problemas de desenvolvimento econômico. O total de quinze palestras realizadas teve como conteúdo as principais ideias da CEPAL para o desenvolvimento da América Latina, e tocou em alguns temas do CTPDE como “técnica de programação” (BNDE, 1965). Cabe ressaltar que, a Universidade de Brasília havia sido criada no ano anterior por Darcy Ribeiro – em plena crise da renúncia de Jânio Quadros – e encontrava-se em plena efervescência política naquele momento do governo de João Goulart (RIBEIRO, 2010).

Anexo 15 Seminário de Planejamento Estadual, 1965 – estrutura temática
(BNDE, 1965, p. 25)

I Características do sistema estadual de planejamento
1) Organização do sistema
a) Tipos, estruturas e interações das entidades de planejamento
b) Coordenação entre o sistema estadual de planejamento e outras órbitas
c) Atribuições especiais da entidade central de planejamento
2) O processo de planejamento
a) Elaboração do Plano
b) Etapas de aprovação do Plano
c) Execução e controle do Plano
d) Revisão e atualização do plano
3) Características do Plano porventura existentes
a) Periodicidade e regularidade
b) Amplitude em relação às órbitas pública e privada
c) Grau de integração do plano em relação aos objetivos e meios
II Organização do sistema
1) Origem dos recursos financeiros
2) Vinculação de recursos
3) Práticas de liberação de recursos orçamentários e extraordinários

4) Colaboração entre as entidades estaduais de financiamento e o Plano
--

III Mecanismos de orientação do setor privado

1) Práticas de fomento agropecuários

2) Incentivos ao Desenvolvimento industrial

a) Abertura de oportunidades industriais
--

b) Orientação e seleção de solicitações oriundas do setor privado

IV Avaliação da experiência do planejamento regional
--

ANEXO 16 Lista de materiais didáticos elaborados pelos técnicos do Centro de Desenvolvimento CEPAL-BNDE (BNDE, 1965, p. 7-9)

C – Documentos didáticos

Distribuem-se tais documentos em três grupos: apostilas de uso corente nos cursos, elaboradas por técnicos do Centro; monografias; e documentos encomendados a profissionais estranhos ao Centro.

APOSTILAS

Neste item, os trabalhos possuem uma conexão íntima com os currículos das cadeiras do Curso Intensivo de Desenvolvimento Econômico, sendo para eles especialmente elaborados pelos técnicos do Centro CEPAL/BNDE.

- Introdução à Análise Econômica – Antônio Barros de Castro e Carlos Lessa

Atende ao currículo da cadeira de Introdução à Análise Econômica.

- Aspectos do desenvolvimento econômico – Aníbal Pinto

Atende ao currículo da cadeira de Desenvolvimento Econômico

- Financiamento do Desenvolvimento Econômico – Aníbal Pinto

Atende ao currículo da cadeira de mesmo nome.

- Curso de Programação – Aníbal Pinto

Atende ao currículo da cadeira de Programação.

- Notas sobre a distribuição da renda e estratégia da redistribuição – Aníbal Pinto

- Concentração do progresso técnico e seus frutos no desenvolvimento latino-americano
Aníbal Pinto

Atende aos currículos das cadeiras de Desenvolvimento Econômico e Financiamento.

- Contabilidade Social – Ferdinando de Oliveira Figueiredo

Atende ao currículo da cadeira de Contabilidade Social.

- Os mecanismos de preços nos países subdesenvolvidos – Maria da Conceição Tavares

Atende ao currículo da cadeira de Programação.

- Elementos de Matemática e Estatística – Retórico Fretes

Atende ao currículo da cadeira de Estatística.

MONOGRAFIAS

- A economia do extremo sul brasileiro – Claudio Accurso
- A economia da Amazônia – Armando Mendes

Tais monografias são as primeiras de uma série que o Centro CEPAL/BNDE vem encomendando a renomados técnicos, com intuito de analisar as principais economias regionais brasileiras.

- Raízes históricas dos desequilíbrios regionais em economias subdesenvolvidas

Trabalho apresentado pelo economista Antônio Barros de Castro, do Centro CEPAL/BNDE, ao I Congresso Brasileiro de Desenvolvimento Regional. Estuda a monografia o fenômeno da heterogeneidade regional das economias latino-americanas, mediante a reconstituição de seus modelos de desenvolvimento, encarados pela ótica espacial. Foi incorporado ao curso de Introdução à Economia e Noções de Desenvolvimento.

DOCUMENTOS E CONFERÊNCIAS

- Noções de cálculo matricial – Oswaldo Iorio
- Análise das séries históricas – Oswaldo Iorio
- Elementos de elaboração e avaliação de projetos – Antônio Nilson Holanda
- Complementos de matemática – matrizes determinantes – sistemas de equações lineares – Alfred Steinbruch
- Sistemas de comercialização – José Gonçalves Carneiro

- Projeto USIMINAS – Eros Orozco
- A experiência de crédito industrial do Banco do Nordeste do Brasil – Nilson Holanda
- Elaboração das estimativas das contas nacionais do Brasil – Isaac Kerstenezky
- Desenvolvimento econômico programado e organização política – Helio Jaguaribe
- O desenvolvimento, seus processos e seus obstáculos – L. A. Costa Pinto
- Recursos minerais do Brasil e sua interpretação geoeconômica – Mario da Silva Pinto
- Comércio exterior e desenvolvimento econômico do Brasil – Hélio Schlitter
- Sugestões para uma política cafeeira – Antônio Delfim Netto
- A política econômica e evolução da economia no período 1958/60 – Juvenal Osório Gomes
- a indústria petrolífera – Eduardo Sobral
- Alguns problemas críticos da condução de projetos industriais – Antônio Dias Leite
- Aspectos particulares que afetam a elaboração, a crítica e a avaliação econômica de projetos de investimentos em diversos setores industriais – Zacarias de Sá Carvalho
- Condição agrícola brasileira – W. Duarte de Barros
- O elemento humano e o desenvolvimento econômico – Carmen A. Fretes
- Estatística econômica – instrumento de análise e projetamento – Luiz Carlos de Andrade
- Fundamentos e características de uma reforma agrária no Brasil – Pompeu Acioli Borges
- Implicações demográficas no desenvolvimento econômico – Vinícius Fonseca
- Integração do problema da saúde na política do desenvolvimento – Menandro Novais
- Moeda, algumas noções básicas – Paulo Hortêncio Lira
- Sistema financeiro nacional – Rogério Nunes da Costa, com a colaboração de Basílio Martins
- O sistema brasileiro de previdência social – Oswaldo Iorio

- Alguns aspectos do problema dos transportes no desenvolvimento econômico do Brasil –
Aníbal Vilela

- Desenvolvimento industrial do Brasil – Ézio Távora dos Santos

ANEXO 17 Descrição de conteúdo das novas disciplinas do CTPDE de 1960:

Estatística e Matemática; Introdução Geral à Economia; e Programação Regional

II – CURSOS

O Curso Intensivo de Treinamento em Problemas de Desenvolvimento Econômico CEPAL/BNDE vem sendo realizado no Brasil desde 1956, estando sob a responsabilidade do Centro de Desenvolvimento Econômico CEPAL/BNDE a partir de 1960, ano de sua instalação, quando passou a ter caráter permanente.

Para este programa o Centro tem contado como o apoio da CEPAL, do BNDE, do Instituto Latino-americano de Planificação Econômica e Social e da Direção de Operações de Assistência Técnica (DOAT), bem como de órgãos das diversas regiões.

OBJETIVOS DO CURSO

Os principais objetivos do Curso são: fornecer aos alunos os princípios de análise econômica e familiarizá-los com as características fundamentais do desenvolvimento econômico latino-americano e particularmente o brasileiro; instruí-los nas técnicas de elaboração dos programas de desenvolvimento econômico e prepará-los teórica e praticamente no que concerne à elaboração e avaliação de projetos de investimento.

ESTRUTURA DO CURSO

As matérias básicas são as seguintes:

Estatística e Matemática – têm por objetivo fornecer conhecimentos fundamentais que serão utilizados durante o Curso.

Introdução Geral à Economia

- a) Introdução à Análise Econômica – apresenta uma visão orgânica e analítica do Sistema Econômico; evidencia a continuidade e o significado dos fluxos reais e nominais; aprecia o intercâmbio econômico com o exterior; destaca a presença e a peculiaridade do Setor Público no âmbito da economia; estuda a empresa como célula produtora; levanta sumariamente os aspectos monetários; inicia a análise

dinâmica do Sistema, relacionando as relações poupança-investimento, formação de capital e crescimento; e, finalmente, faz uma apreciação, sob vários ângulos, dos fenômenos de distribuição de rendas.

- b) Noções de Desenvolvimento Econômico – evidencia o conceito e a gradação do subdesenvolvimento, as relações básicas no processo de desenvolvimento e compara algumas experiências históricas.

Contabilidade Social – trata dos conceitos de mensuração global do Produto, da Renda Nacional e demais agregados; aborda, também, as comparações intertemporais, a natureza e o significado dos quadros de insumo-produto, os orçamentos dos consumidores, o Balanço de Pagamentos e as interações dessas contas, com especial atenção às Contas Nacionais do Brasil.

Programação do Desenvolvimento Econômico – discute a programação como um processo racional de formulação de política econômica. Consiste basicamente em estudar como diagnosticar e interpretar o processo de desenvolvimento de um país, como determinar metas realistas do desenvolvimento e como selecionar os meios eficazes para alcançá-los.

Programação Regional – aprecia a diferença entre a problemática nacional e regional do desenvolvimento, a dimensão espacial do processo de desenvolvimento e os conceitos de região. Estuda como diagnosticar o processo de desenvolvimento de uma região e como estabelecer a programação regional. Apresenta, finalmente, alguns casos de desenvolvimento regional.

Financiamento e Política de Desenvolvimento Econômico – analisa os vários aspectos do potencial de poupança e do potencial de investimentos, e trata da utilização dos diversos instrumentos de política econômica (fiscais, cambiais, monetárias e outros) na obtenção e orientação de recursos reais e financeiros necessários a um programa de desenvolvimento.

Elaboração e Avaliação de Projetos – estudo o aparato conceitual necessário à elaboração de projetos; destaca o papel que desempenham em um programa de desenvolvimento e sua interligação; e apresenta o processo de análise de projetos, discutindo os diversos critérios de prioridade. A cátedra é ilustrada com projetos industriais apresentados

às diversas instituições de financiamento brasileiras, que são distribuídos por grupos de alunos para que apresentem uma análise em relatório final.

As matérias complementares são:

Introdução à Programação do Setor Público – analisa o papel do Setor Público no processo de desenvolvimento, considerando as formas que adota a organização estatal para cumprir diversas funções e o impacto do gasto público na economia e a coordenação dos planos que devem ser executados pelo setor público com os planos setoriais e globais de desenvolvimento. No que se refere aos investimentos públicos, estuda os métodos gerais de análise e projeções deste componente do gasto público em relação ao crescimento da capacidade de produção da economia, considerando os recursos reais e financeiros necessários.

Introdução à programação orçamentária – analisa os problemas referentes ao orçamento fiscal e a técnica da programação dos orçamentos governamentais, que se adapta, especialmente, para traduzir em ação controlada as metas e objetivos do setor público incorporadas a um plano.

As matérias complementares podem ser modificadas por exclusão, permuta ou inclusão de outras como: Introdução à Programação Agrícola, Introdução à Programação Industrial, etc.

Além das matérias complementares consta, ainda, um pequeno curso sobre a economia da região sede do programa.

Da estrutura do curso ainda faz parte uma série de conferências e seminários.

Os seminários consistem, primordialmente, da apresentação de trabalhos práticos e debates sobre temas de aulas e, quando possível, de preparação para conferências.

As conferências têm por fim familiarizar os participantes com aspectos de desenvolvimento brasileiro, com ênfase aos problemas regionais e são proferidas por especialistas nacionais.

As conferências são classificadas em dois grandes grupos:

- sobre temas complementares às matérias básicas, relatando experiências concretas ou assuntos especialmente importantes;

- sobre temas de interesse geral, não compreendidos na estrutura das matérias básicas, porém necessários para a formação dos alunos.