



Universidade de Brasília  
Instituto de Relações Internacionais  
Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais

# Diplomacia Pública, *Soft Power* e Influência dos Estados Unidos no Brasil: o Programa Fulbright e a Cooperação Educacional (1957-2010)

Daniella Maria Barandier Toscano

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Relações Internacionais.

Orientador: Prof. Dr. Pio Penna Filho

Brasília, 2017

# Diplomacia Pública, *Soft Power* e Influência dos Estados Unidos no Brasil: o Programa Fulbright e a Cooperação Educacional (1957-2010)

## Folha de Avaliação

*Banca Examinadora*

Prof. Dr. Pio Penna Filho, orientador  
(Instituto de Relações Internacionais/Universidade de Brasília)

Profa. Dra. Maria Helena de Castro Santos  
(Instituto de Relações Internacionais/Universidade de Brasília)

Prof. Dr. Robert Evan Verhine  
(Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia)

Prof. Dr. Virgílio Caixeta Arraes  
(Departamento de História/UnB)

Prof. Dr. Rodrigo Pires de Campos, suplente  
(Instituto de Relações Internacionais/Universidade de Brasília)

Para Antônio, Caio e Maria Luísa,  
pelo amor e apoio incondicionais,  
e por entenderem minhas ausências.

*Our future is not in the stars but in our own minds and hearts. Creative leadership and liberal education, which in fact go together, are the first requirements for a hopeful future for humankind. Fostering these—leadership, learning, and empathy between cultures— was and remains the purpose of the international scholarship program...*

J. William Fulbright (*The Price of Empire*, 1967 apud J. William Fulbright Foreign Scholarship Board, 2017)

## Agradecimentos

Ao meu orientador professor Pio Penna Filho pelo seu tempo, dedicação, diálogo entusiasmado, sugestões e pela leitura e crítica cuidadosa de todas as etapas desta Tese.

Ao meu coorientador professor Jerry Dávila, da Universidade de Illinois em Urbana-Champaign (UIUC), que me acolheu como pesquisadora no *Lemann Institute for Brazilian Studies*, e que me dedicou generosamente tempo e atenção. Eu agradeço especialmente as provocações e sugestões, que permitiram um rumo novo à minha pesquisa.

Ao Instituto de Relações Internacionais da Universidade de Brasília, pela oportunidade de fazer parte do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais, bem como ao seu corpo docente e técnico-administrativo, especialmente da Secretaria de Pós-Graduação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, diretorias e servidores, pela oportunidade da concessão do afastamento para a realização do Doutorado, dentro das normas da Lei n. 8112/90. Sou especialmente agradecida pela concessão da bolsa de estudos do Programa de Doutorado Sanduíche Exterior - PDSE, que viabilizou a realização de pesquisa nos Estados Unidos e acolhimento pelo *Lemann Institute for Brazilian Studies*, na UIUC.

À Comissão Fulbright, em particular ao professor Luiz Valcov Loureiro, pelas conversas, esclarecimentos e entrevista, e especialmente por me franquear de modo inédito o acesso à extraordinária base documental do Programa no Brasil. Agradeço também o apoio de Alexandre Prestes Silveira, Andreia Nascimento e demais funcionários da Comissão, durante o período de pesquisa.

A todos os bibliotecários e arquivistas que me auxiliaram, em especial os do *Information Resource Center (IRC) Librarian* da Embaixada dos Estados Unidos em Brasília e da Biblioteca da Universidade de Illinois em Urbana-Champaign. Aos

professores da UIUC Antonio Sotomayor (*Librarian for Latin American and Caribbean Studies*), Mary Mallory (*Government Librarian*) e Nancy P. O'Brien (*Head, Social Sciences, Health, and Education Library*), por suas orientações enriquecedoras para a minha estratégia de pesquisa.

Aos professores Abílio Baeta Neves, Jorge Almeida Guimarães e Robert Evan Verhine, e à Conselheira Almerinda Augusta de Freitas Carvalho, que me concederam entrevistas preciosas e esclarecedoras.

A Patrícia e família pelo apoio amoroso nos tantos momentos em que eu precisei.

Muitas outras pessoas foram importantes nessa caminhada, e seria impossível agradecer a todas elas. Para não ser injusta, portanto, eu as incluo entre todos os amigos que me apoiaram com entusiasmo, compreensão e carinho ao longo da trajetória de extraordinário crescimento intelectual e pessoal que eu percorri ao longo dos últimos anos.

## Resumo

Este trabalho tem como objetivo geral investigar o funcionamento do Programa Fulbright como instrumento da diplomacia pública dos Estados Unidos, a partir de 1946, e a sua atuação no Brasil, entre 1957 e 2010. Criado em 1946, o Programa Fulbright foi desenhado como uma ação voltada à promoção do intercâmbio educacional dos Estados Unidos com diversos países, sendo especialmente dedicado aos acadêmicos em geral - professores, pesquisadores e estudantes - mas também a artistas e professores dos níveis fundamental e intermediário. Ao serem laureados com bolsas de estudos que lhes davam a oportunidade de vivenciar a “civilização” norte-americana em sua plenitude, os estrangeiros seriam sensibilizados pelos valores democráticos e liberais que formam a visão de mundo da sociedade daquele País. O funcionamento do Programa se inspirou, desde os seus primórdios, no pressuposto de que um melhor conhecimento dos valores americanos, pela experiência de vivenciar o estilo de vida e de formação em universidades norte-americanas, seria instrumento precioso na formação de líderes e formadores de opinião; enquanto Washington agia internacionalmente em nome desses valores. Esse estudo se volta ao esclarecimento do Programa, como instrumento do *soft power* dos Estados Unidos, por meio da construção da sua ação de diplomacia pública. Em funcionamento no Brasil desde 1957, o Programa Fulbright, por intermédio da sua Comissão, teve atuação intensa na promoção do entendimento mútuo entre os dois países, mas também se posicionou como um importante parceiro do governo brasileiro no desenvolvimento de suas políticas de fomento científico e de formação de excelência de recursos humanos.

*Palavras-chave:* Programa Fulbright; Diplomacia Pública; Política Externa dos Estados Unidos; *Soft Power*; Brasil.

# Abstract

This work aims to investigate the functioning of the Fulbright Program as an instrument of the United States public diplomacy, from 1946, focusing on its operations in Brazil - between 1957 and 2010. Created in 1946, the Fulbright Program has been designed as an action aimed at promoting US educational exchange with several countries and is mainly dedicated to academic groups - professors, researchers and students - but also artists and teachers of the elementary and intermediate levels. The foreign nationals had the opportunity to experience the American "civilization" in its fullness, and these people would be sensitized with the democratic and liberal values that form the worldview of American society. Since the beginning of the Program, its operation has been based on the assumption that a better knowledge of American values, through the experience of the lifestyle and by training in American universities, would be a valuable tool in training leaders and opinion makers; while Washington acted internationally on behalf of these values. This study is about the clarification of the Program as an instrument of soft power of the United States, through the construction of its public diplomacy action. Operating in Brazil since 1957, the Fulbright Program, through its Commission, has been active in promoting mutual understanding between the two countries but also positioned itself as a major partner of the Brazilian government in developing its scientific support policies and training of human resources excellence.

*Keywords:* Fulbright Program; Public Diplomacy; Foreign Policy of the United States; Soft Power; Brazil.

# Sumário

<b>Agradecimentos</b>	<b>4</b>
<b>Resumo</b>	<b>6</b>
<b>Abstract</b>	<b>7</b>
<b>Lista de Siglas</b>	<b>11</b>
<b>Lista de Quadros, Gráficos e Tabelas</b>	<b>13</b>
<b>Introdução</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo 1</b>	<b>24</b>
<b>Seduzir e influenciar: entendendo os conceitos de soft power, diplomacia pública e cooperação educacional</b>	<b>24</b>
1.1 - Soft Power e o intercâmbio educacional internacional	25
1.2 - A diplomacia pública e os programas de intercâmbio educacional	36
1.3 - Cooperação educacional internacional e o interesse brasileiro na qualificação de recursos humanos em nível universitário	54
<b>Capítulo 2</b>	<b>64</b>
<b>Da benemerência à influência: as fundações filantrópicas e os antecedentes da cooperação educacional como política de governo nos Estados Unidos</b>	<b>64</b>
2.1 - Da doação à filantropia privada: o estabelecimento das “big three”	66
2.2 - A filantropia nos Estados Unidos	69
2.3 - As fundações e a filantropia científica	73
<b>Capítulo 3</b>	<b>105</b>
<b>Recrutando “embaixadores informais”: os primeiros anos do Programa Fulbright e a sua chegada ao Brasil</b>	<b>105</b>
3.1 - A pré-história do intercâmbio educacional nos Estados Unidos	106
3.2 - A criação e o início do funcionamento do Programa Fulbright	118
3.3 - A implementação do Programa e seus desdobramentos	127
3.4 - O Programa Fulbright na América do Sul e a sua chegada ao Brasil	147
<b>Capítulo 4</b>	<b>151</b>
<b>Do trigo ao intercâmbio: as primeiras décadas do Programa Fulbright no Brasil (1957-1980)</b>	<b>151</b>
4.1 - Os Acordos sobre Produtos Agrícolas, o Acordo de Intercâmbio Cultural e o estabelecimento da Comissão Fulbright	153
Tabela 1 - Lista de produtos agrícolas e serviços, com respectivos valores, do Acordo sobre Produtos Agrícolas firmado entre o Brasil e os Estados Unidos em 1955	154

Tabela 2 - Lista de produtos agrícolas e serviços, com respectivos valores, do Acordo sobre Produtos Agrícolas firmado entre o Brasil e os Estados Unidos em 1956	156
4.2 - Os anos iniciais da Comissão Fulbright Brasil e a década de 1960	160
4.3 - Outras iniciativas norte-americanas na cooperação educacional	173
4.4 - A década de 1970 e assinatura do primeiro acordo de cofinanciamento com o Brasil em 1980	178
4.5 - Anos 1980, a primeira década do cost-sharing com o Brasil	193
Tabela 3 - Recursos brasileiros destinados ao Programa Fulbright de 1981 a 1990	205
<b>Capítulo 5</b>	<b>210</b>
<b>Os anos de ouro: a maturidade do Programa Fulbright e o seu crescimento na cooperação e no intercâmbio educacionais no Brasil (1990-2010)</b>	<b>210</b>
5.1 - As mudanças no cenário internacional, a diplomacia pública, a USIA e o Programa Fulbright	211
5.2 - A construção da parceria com o Brasil nos anos noventa	219
Tabela 4 - Contribuições da Capes para o Programa Fulbright durante o período de 1991 a 2000	224
Gráfico 1 - Total histórico de concessões do Programa Fulbright a norte-americanos e nacionais estrangeiros na América Latina a partir de 1949	226
5.3 - As condições para a ampliação da parceria na primeira década dos anos 2000	235
Gráfico 2 - Evolução do apoio do Governo dos Estados Unidos, de 1947 a 2013, ao Programa Fulbright conduzido pelo Departamento de Estado.	239
5.4 - Os desdobramentos da parceria e as atualizações do Programa Fulbright no Brasil	244
Quadro 1 - Programas cofinanciados oferecidos pela Comissão Fulbright no Brasil em 2007	254
Tabela 5 - Total de contribuições para o Programa Fulbright no Brasil durante o período de 2004 a 2010, valores anuais em US\$	257
Gráfico 3 - Percentual das contribuições totais dos governos do Brasil e dos Estados Unidos para o Programa Fulbright no Brasil, no período de 2004 a 2010	257
Tabela 6 - Comparação do total cumulativo de concessões do Programa Fulbright a norte-americanos e nacionais estrangeiros, a partir de 1949, no Canadá e nos países da América Latina	259
Gráfico 4 - Total histórico de concessões do Programa Fulbright a norte-americanos e nacionais estrangeiros na América Latina e no Canadá, a partir de 1949	259
Quadro 2 - Programas cofinanciados oferecidos pela Comissão Fulbright no Brasil em 2010	263
<b>Conclusão</b>	<b>267</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>277</b>
1 - Livros e artigos científicos	277
2 - Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado	289
3 - Documentos	290
4 - Artigos publicados em jornais e magazines	301

5 - Entrevistas concedidas à autora	301
6 - Páginas eletrônicas	302

# Lista de Siglas

ABA - Associação Brasil-América (A)  
ABC - Agência Brasileira de Cooperação  
ACLS - American Council of Learned Societies  
AIPR - American Institute of Pacific Relations  
Andhep - Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós- Graduação  
APSA - American Political Science Association  
BAAS - British Association for American Studies  
BAEF - Belgian American Educational Foundation  
BFS - Board of Foreign Scholarships  
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BNDE - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico  
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CCBEU - Centro Cultural Brasil – Estados Unidos  
CEA - Cuban Educational Association of the United States of America  
CEIP - Carnegie Endowment for International Peace  
CCI - Community College Initiative  
CFR - Council on Foreign Relations  
CHEAR - Council on Higher Education in the American Republics  
CIA - Central Intelligence Agency  
Cieng - Centro Industrial e Empresarial de Minas Gerais  
CIES - Council for International Exchange of Scholars  
CIT - Centro de Inovação e Tecnologia  
CNI - Confederação Nacional das Indústrias  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CPI - Committee on Public Information  
CRB - Commission for Relief in Belgium  
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras  
C&T - Ciência e Tecnologia  
DAAD - Deutscher Akademischer Austausch Dienst (Serviço Alemão de Intercâmbio)  
DASP - Departamento Administrativo do Serviço Público  
DCED - Divisão de Cooperação Educacional  
ECA - Bureau of Educational and Cultural Affairs  
Embrapa - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária  
EPIC - Education Partnership Implementation Committee  
ETA - Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano  
ETA - English Teaching Assistant Program  
Eximbank - Export-Import Bank of Washington  
Fapergs - Fundação de Incentivo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul  
Fapesp - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo  
Fiec - Federação das Indústrias do Estado do Ceará  
Finep - Financiadora de Estudos e Projetos  
Fipse - Fund for the Improvement of Post Secondary Education  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
GAO - United States Government Accountability Office

IBAM - Instituto brasileiro de Administração Municipal  
IBRE - Instituto Brasileiro de Economia IES - Instituição(ões) de ensino superior  
IEL - Instituto Euvaldo Lodi  
IIA - International Information Administration  
IIE - Institute of International Education  
IMPA - Instituto de Matemática Pura e Aplicada  
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
IPR - Institute of Pacific Relations  
ITA - Instituto Tecnológico da Aeronáutica  
LASPAU - Academic and Professional Programs for the Americas  
IVLP - International Visitor Leader Program  
MEC - Ministério da Educação do Brasil  
MEI - Mobilização Empresarial pela Inovação  
MFA - Master of Fine Arts  
MRE - Ministério das Relações Exteriores do Brasil  
NAACP - National Association for the Advancement of Colored People  
NSF - National Science Foundation  
ONGs - Organizações não governamentais  
Oscip - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público  
PEC-G - Programa de Estudantes-Convênio de Graduação do MEC  
PEC-PG - Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação, Capes/MEC  
PUC/Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
RI - Relações Internacionais  
Sesi - Serviço Social da Indústria  
Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SUBIN - Subsecretaria de Cooperação Econômica e Técnica Internacional do Ministério do Planejamento  
SUMOC - Superintendência de Moeda e do Crédito  
TBS - Turner Broadcasting System  
TOEFL - Test of English as a Foreign Language  
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UnB - Universidade de Brasília  
Unicamp - Universidade Estadual de Campinas  
Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância  
USAID - United States Agency for International Development  
USED - United States Department of Education  
USIA - United States Information Agency  
USICA (ou ICA) - United States International Communication Agency  
USIS - United States Information Services  
USP - Universidade de São Paulo  
YIIS - Yale Institute of International Studies  
YMCA - Young Men's Christian Association

## Lista de Quadros, Gráficos e Tabelas

Tabela 1 - Lista de produtos agrícolas e serviços, com respectivos valores, do Acordo sobre Produtos Agrícolas firmado entre o Brasil e os Estados Unidos em 1955

Tabela 2 - Lista de produtos agrícolas e serviços, com respectivos valores, do Acordo sobre Produtos Agrícolas firmado entre o Brasil e os Estados Unidos em 1956

Tabela 3 - Recursos brasileiros destinados ao Programa Fulbright de 1981 a 1990

Tabela 4 - Contribuições da Capes para o Programa Fulbright durante o período de 1991 a 2000

Tabela 5 - Total de contribuições para o Programa Fulbright no Brasil durante o período de 2004 a 2010, valores anuais em US\$

Tabela 6 - Comparação do total cumulativo de concessões do Programa Fulbright a norte-americanos e nacionais estrangeiros, a partir de 1949, no Canadá e nos países da América Latina

Gráfico 1 - Total histórico de concessões do Programa Fulbright a norte-americanos e nacionais estrangeiros na América Latina a partir de 1949

Gráfico 2 - Evolução do apoio do Governo dos Estados Unidos, de 1947 a 2013, ao Programa Fulbright conduzido pelo Departamento de Estado

Gráfico 3 - Percentual das contribuições totais dos governos do Brasil e dos Estados Unidos para o Programa Fulbright no Brasil, no período de 2004 a 2010

Gráfico 4 - Total histórico de concessões do Programa Fulbright a norte-americanos e nacionais estrangeiros na América Latina e no Canadá, a partir de 1949

Quadro 1 - Programas cofinanciados oferecidos pela Comissão Fulbright no Brasil em 2007

Quadro 2 - Programas cofinanciados oferecidos pela Comissão Fulbright no Brasil em 2010

# Introdução

Em 1 de agosto de 1946, o Presidente Harry S. Truman (1945-1953) promulgou a lei para a criação do Programa Fulbright, que autorizava a conversão dos restos da Segunda Guerra Mundial em instrumentos da política externa dos Estados Unidos, com foco na “promoção da estabilidade do mundo ocidental”. Essa conversão ocorreria, mediante a negociação de acordos com outros governos, por meio do financiamento de atividades de intercâmbio educacional, a ser pago em moedas estrangeiras na compra de propriedade de guerra excedente dos Estados Unidos no exterior - a exemplo: caminhões, tanques, armas, munições e ferramentas. O Departamento de Estado norte-americano foi designado como o agente para tratar da disposição desses excedentes (Johnson e Colligan, 1967). O principal objetivo declarado do Programa à época era promover o entendimento entre países e pessoas e estreitar laços para o crescimento e as relações de todos.

Em uma primeira versão modesta com vistas à “promoção da paz e do entendimento internacional”, o Programa Fulbright possibilitou a ida de 47 norte-americanos para o exterior, e de 35 estudantes e um professor aos Estados Unidos, provenientes da China, Birmânia e Filipinas (National Humanities Center, 1997: IV, United States Department of State, 2017). Ao final década de 1940, o Programa Fulbright já era visto como um marco nas relações internacionais dos Estados Unidos, por abarcar relações culturais, financeiras, políticas e econômicas, ao tempo em que promovia o melhor entendimento entre os países (United States House of Representatives, 1948). Em 1954, com a diminuição dos saldos da Guerra e a escassez de dólares para a manutenção do intercâmbio, o Congresso estadunidense autorizou o uso de moedas geradas pela venda dos excedentes de produtos agrícolas norte-americanos no exterior para o financiamento dos intercâmbios. Nesse momento, o Programa Fulbright já era considerado o maior e mais importante

projeto de intercâmbio educacional internacional na história mundial (Jeffrey, 1987), dada a possibilidade que era ofertada conjuntamente a vários países.

Ao completar dez anos de existência, o Programa Fulbright era visto pelo Departamento de Estado norte-americano como uma preciosa ferramenta da política externa operando a favor da disseminação da cultura, da valorização e da promoção do “modo de viver” estadunidenses no exterior, ao passo em que disseminava também os valores de democracia, liberdade e igualdade pelo mundo (United States Department of State, 1956). O Programa tinha um padrão administrativo singular: regido por comissões binacionais ou fundações autorizadas no exterior, com a participação de personalidades indicadas pelos governos locais. Em 1961, o Programa contabilizava 42 países com acordos de intercâmbio educacional, dentre eles o Brasil, cuja Comissão Fulbright foi instalada em 1957. No início dos anos setenta, os acordos alcançaram a marca de 51 países.

Citado como parte do tabuleiro da política-externa dos Estados Unidos nos anos 2000<sup>1</sup>, considerado como um dos principais instrumentos da diplomacia pública norte-americana para a construção de uma imagem positiva no meio internacional, e o principal veículo estadunidense para o envolvimento intelectual com o resto do mundo, o Programa Fulbright é o maior programa de intercâmbio educacional promovido pelos Estados Unidos. Após 70 anos de sua criação, ele tem parceria com 180 países no mundo - destes 49 tem comissões e fundações educacionais binacionais - e contemplou cerca de 370 mil indivíduos, entre eles, estudantes, professores, pesquisadores e profissionais (United States Department of State, 2017).

Idealizado pelo Senador James William Fulbright e apresentado ao Senado norte-americano em Projeto de Lei, cerca de cinquenta dias após os Estados Unidos terem lançado as bombas em Hiroshima e Nagasaki, em 27 de setembro de 1945, o Programa sobreviveu a doze administrações federais, com alternâncias partidárias, toda a Guerra Fria, as mudanças e incertezas globais da década de 1990 e do 11 de Setembro de 2001 - com a manutenção de suas diretrizes em favor do “mútuo entendimento entre as nações”. A despeito da sua longevidade, que atinge 70 anos, o

---

<sup>1</sup> Anita B. McBride, presidente do J. William Fulbright Foreign Scholarship Board (United States Department of State, 2011).

intercâmbio promovido pelo Programa ainda suscita diferentes leituras em Washington acerca de seu caráter meramente educacional ou instrumental da diplomacia pública, bem como no meio acadêmico. Ademais, como o historiador em política e cultura americana, Sam Lebovic estatui as condições, e a lógica em que o Programa Fulbright foi criado, continuam pouco exploradas. Com efeito, as narrativas existentes ainda não são suficientes para proporcionar uma melhor compreensão dos interesses políticos e dos efeitos do funcionamento do Programa, assim como de sua idealização.

Nas décadas de 1950 e 1960 foram produzidos trabalhos sobre as trajetórias do Senador Fulbright e do Programa por ele criado, não necessariamente apontando as conexões intensas que iam se desenvolvendo entre o funcionamento das ações de intercâmbio e os interesses da política externa<sup>2</sup>. Contudo, a partir da década de oitenta, investigações mais aprofundadas acerca da história do Senador e do Programa Fulbright, seus desdobramentos, e das múltiplas ações de intercâmbio e experiências dos *fulbrighters*, começam a apontar para a importância crescente da diplomacia pública nos Estados Unidos. A edição do *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, intitulada “The Fulbright Experience and Academic Exchanges”, veicula análises bem circunstanciadas acerca de como o Programa foi constituído, o interesse nacional no intercâmbio e o seu funcionamento na América Latina. Na década seguinte, uma biografia do Senador publicada por Woods (1995) joga mais luzes sobre a importância do Programa e os desafios relacionados à sua criação. Arndt e Rubin (1993) organizam o *The Fulbright Difference, 1948-1992*, uma importante contribuição para a história do Programa com cerca de 40 depoimentos de *fulbrighters*, participantes do intercâmbio ao longo de diferentes décadas. Análises mais recentes procuram resgatar a história do Programa Fulbright, mas principalmente tratam do impacto do Programa em áreas do conhecimento específicas ou em certos países estrangeiros, ou constataam a sua importância como instrumento da política externa norte-americana (Demir, Asku e Paykoç, 2000, Adams and Infield, 2011, Bettie, 2015, Lebovic, 2013, Lima Jr., 2007, Mohanty, 2003, Richmond, 2003).

---

<sup>2</sup> Ver, por exemplo, Cook e Smith, 1956, Johnson and Colligan, 1965, Johnson e Gwertzman, 1968.

Considerando a importância do Programa para a política externa dos Estados Unidos ao longo das últimas décadas, é notável que a história do Fulbright no Brasil ainda não tenha sido objeto de um maior esforço de compreensão. A trajetória do Programa no Brasil, desde a sua chegada em 1957 até 2010 e a sua configuração como um importante instrumento da diplomacia pública e do *soft power* dos Estados Unidos, permitem compreender melhor a importância do intercâmbio internacional por ele promovido, e as formas de cooperação educacional empreendidas; bem como, o impacto sobre a formação de quadros universitários de alto nível, de líderes políticos e sociais - conjunto que se conecta, de algum modo, à política de desenvolvimento do Brasil. Desse modo, é objetivo deste trabalho construir uma narrativa histórica sobre a diplomacia pública e o *soft power* norte-americanos no Brasil, exercidos por meio do Programa Fulbright, da promoção do intercâmbio educacional e da cooperação internacional, desde sua chegada ao País até 2010.

O Programa Fulbright chegou no Brasil em 1957, por meio da assinatura do Acordo de Intercâmbio Cultural entre o Brasil e os Estados Unidos - ancorado no Acordo sobre Produtos Agrícolas entre os dois países - o qual também estabeleceu a criação e o início das atividades da “Comissão Educacional dos Estados Unidos da América no Brasil”. Esta Comissão ficaria ao cargo de administrar o Programa no Brasil, segundo as orientações estabelecidas pelo *Board of Foreign Scholarships* (atual *J. William Fulbright Foreign Scholarship Board*) que conduzia e determinava as principais diretrizes do Fulbright em Washington. A partir de 1966, a Comissão passaria a ser denominada “Comissão para o Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos da América e o Brasil”, conhecida e denominada também como “Comissão Fulbright” ou “Fulbright” (Brasil, 2011).

Na América do Sul, o Brasil é historicamente o maior parceiro no número de concessões do Fulbright. Em todo o hemisfério, a sua importância somente é diminuída pelo México. Tal fato reforça a importância de se compreender o funcionamento do Programa como um instrumento de diplomacia pública norte-americana, e como opera em um Estado cooperante considerado estratégico, tanto pelo seu peso político quanto econômico, como é o caso do Brasil, que também

tem proeminência em agendas que afetam diretamente os interesses dos Estados Unidos, principalmente no tocante a investimentos e comércio.

Em 1980, o primeiro acordo de cooperação financeira entre a Comissão Fulbright e um ente governamental brasileiro foi assinado, e muito celebrado. Dado esse início para novos acordos e iniciativas, a partir da década de noventa, o diálogo entre o Brasil e os Estados Unidos acerca da cooperação educacional foi intensificado, quando o primeiro se apresentava democratizado, estabilizado e em vias de contínuo desenvolvimento; e o segundo procurava aperfeiçoar sua diplomacia pública em meio ao cenário da globalização. Com a releitura da diplomacia pública no cômputo da política externa norte-americana após os atentados de 2001, a parceria brasileira com as diretrizes do Programa se manteve engajada, e foi vista como um sucesso ao final da primeira década de 2010, dado o número de iniciativas copatrocinadas e a diversidade das modalidades oferecidas no intercâmbio bilateral.

Assim para construir a história do Programa Fulbright no Brasil, desde a sua chegada até 2010, fez-se a opção por primeiro analisar o intercâmbio internacional construído no seio da filantropia privada norte-americana, o qual irá sustentar em grande medida a compreensão governamental dos intercâmbios educacional e cultural; assim como, apresentar antecedentes da criação do Programa inclusive nas Américas. Em seguida, lança-se o olhar para a criação, o estabelecimento e o desdobramento do Fulbright, especialmente a partir das leituras do Congresso norte-americano, onde fora concebido como um programa de intercâmbio educacional. Desse modo, busca-se debruçar sobre a chegada do Programa Fulbright no Brasil, sua implementação e desenvolvimento. Finalmente, procura-se compreender a evolução do relacionamento para uma parceria de sucesso, desenvolvida na cooperação educacional bilateral a partir da década de 1990.

Essa narrativa somente se faz possível mediante um esforço de reconstrução dos passos do Fulbright no Brasil, o que se faz por meio de ampla pesquisa documental, realizada no Brasil e nos Estados Unidos. Procedeu-se, assim, ao levantamento da documentação relativa ao intercâmbio educacional produzida pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil; como também, ao resgate das atas de todas as reuniões realizadas pelo Conselho Diretor da Comissão Fulbright no País,

desde a sua instalação em 1957, planos anuais e relatórios - permitindo o acesso a documentos históricos inéditos, e de valor crucial para qualquer narrativa sobre a cooperação educacional binacional. Finalmente, aos registros dos debates realizados em várias sessões de comitês do Congresso dos Estados Unidos, assim como de relatórios produzidos pelo *Board of Foreign Scholarships* e, posteriormente, pelo *J. William Fulbright Foreign Scholarship Board* desde a fundação do Fulbright até os dias de hoje. Os documentos históricos reunidos se completam com o resgate de todos os acordos relativos ao intercâmbio educacional entre o Brasil e os Estados Unidos, desde os anos 1930, como também das peças preparatórias para a assinatura desses compromissos. Essa boa massa documental de consulta permitiu a construção de uma imagem panorâmica sobre a intensidade e a importância, como percebida por cada lado do Programa, da cooperação educacional bilateral e do seu lugar tanto nas estratégias da política externa norte-americana quanto de desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro.

É possível que essa opção de verificar a amplitude do Programa Fulbright nesse largo marco temporal importe em lapsos documentais e lacunas, especialmente acerca das especificidades da operação no Brasil, como áreas e instituições contempladas. Observa-se, entretanto, que tal opção permite entender em larga medida o propósito do Programa e a política educacional internacional ainda hoje praticada por Washington. Igualmente, percebe-se que o esforço inédito de reunir grande parte do material disponível para construir a história do Programa no País, abre oportunidades para novos estudos e pesquisas com relação ao próprio intercâmbio e às diferentes leituras feitas a seu respeito, tanto nos Estados Unidos como no Brasil.

Para desenvolver o argumento central desta Tese e ordenar a narrativa da história do Programa Fulbright no Brasil, realiza-se uma construção com viés histórico descritivo, cujos elementos balizadores são o exame de documentos oficiais, o uso de fontes primárias e secundárias, o emprego de conceitos chaves da área de Relações Internacionais, a observação de eventos destacados na história das relações internacionais dos Estados Unidos com o Brasil, e a história oral. A opção por esse formato deve-se ao interesse em empregar evidências históricas na análise do

intercâmbio e da cooperação educacional promovidos pelos Estados Unidos no Brasil, por meio do Programa Fulbright, e igualmente promover um diálogo entre o passado e o presente, usando os benefícios de interpretações e conceitos contemporâneos na narrativa (Bueno, 2012, Gienow-Hetch, 2003, Malchow, 2016).

Os resultados dessa construção histórica serão apresentados ao longo deste trabalho, dada a leitura de certas conjunturas e suas evoluções, com base na relação especial que há entre a História e as Relações Internacionais, como recorda Malchow (2016, p.1) - onde uma área fornece informações à outra. Relação essa que permite a ampliação da análise e da narrativa histórica de modo cauteloso, evitando o prejuízo da manipulação de uma evidência histórica somente baseada na descrição, com despreendimento de uma racionalização teórica. Ao tempo em que essa relação proporciona também a surpresa da dinâmica da própria História, a qual pode ser reescrita ou repensada, conforme há o surgimento de novas evidências, abertura de novos documentos, e emprego de novos paradigmas interpretativos (Smith, 1999).

A cautela em dialogar com as duas áreas, enquanto se constrói a narrativa histórica e analítica, evita que o “presentismo” e a orientação política - pertencentes ao campo das Relações Internacionais - provoquem alguma má interpretação dos fatos (Malchow, 2016). Isso também impede que diferentes construções teóricas - construídas a partir de pesquisas e observações históricas - ao interpretarem um mesmo conjunto de informações alcancem resultados diferentes, seguindo cada qual seus fundamentos (Price-Smith, 2015). Essa leitura diferenciada é percebida no simples trato da cooperação sob a ótica realista e a liberal. Os realistas vêem o parceiro de hoje como um potencial inimigo amanhã, operam em um ambiente mais hostil, onde estados soberanos são os únicos atores no sistema internacional. Os liberais, por sua vez, fazem outra leitura. O outro não representa necessariamente o *mal*, pode ser considerado potencialmente *bom*, com capacidade de aprender com seus erros passados, e interessante para uma cooperação. Os liberais avançam nesse sentido, a interação entre povos pode conduzir um ambiente de competição e violência, a outro de comércio e cooperação - em um cenário de paz ou harmonia. Ou seja, estados soberanos podem reconhecer de modo racional a um benefício mútuo

na paz, prosperidade e estabilidade. Nessa seara, Robert Keohane and Joseph Nye lançam conceitos de interdependência complexa<sup>3</sup> e de *soft power*, alinhando a interdependência de atores e a manutenção de seus poderes (Price Smith, 2015: 4).

No tocante à cautela do uso de teorias na análise histórica, cabe acrescentar a questão do emprego de filtros teóricos nesse tipo de interpretação - uma vez que um filtro dessa natureza pode provocar alguma falácia quantitativa no uso crescente de métodos quantitativos, os quais podem impulsionar a pesquisa a uma direção específica. Outrossim esse tipo de direcionamento carrega o risco de a observação se afastar de fatos ocorridos ou de análises realizadas paralelamente, as quais poderiam auxiliar em uma explicação ou observação de algum problema ou estrutura (Smith, 1999: 30). Desse modo, considera-se que a não compartimentalização em determinada lente teórica na narrativa histórica permite acrescentar novos entendimentos, encontrar novas interpretações e fazer novas perguntas (Gienow-Hetch, 2003), além de possibilitar também a revisão ou a ampliação de teorias (Nye, 1990).

Considera-se ainda, como Gienow-Hetch (2003) estatui, que o próprio crescimento da intercomunicação também permite conexões até então desconhecidas, conduzindo ao acesso de novas fontes, teorias, interpretações e ideias - o que tem motivado muitos autores a não se limitarem ao aspecto teórico na busca da excelência de uma pesquisa e nas discussões de temas internacionais. Esse conjunto também inspira visitar a História de uma nova forma, e encoraja o embarque no diálogo com conceitos de RI.

Por certo, entende-se a importância das teorias, mas considera-se seu uso de modo cauteloso na construção histórica. Nesse sentido, dada a literatura promotora do diálogo entre as áreas, opta-se pelo desenvolvimento de uma narrativa com o uso

---

<sup>3</sup> Na década de 1970, Robert Keohane e Joseph Nye (1974) lançaram o conceito da “interdependência”, onde além do papel exercido pelo Estado, era importante considerar novos atores e ações nos modelos de análise. Keohane e Nye observaram que com a intensificação das relações econômicas entre as sociedades, além das relações políticas entre os estados, diversos atores operam no cenário internacional, sob uma série de entendimentos rotineiros. Nesse cenário, cada ator coopera a fim de alcançar o seu melhor e sua segurança econômica. Esses elos transnacionais estimulam a cooperação, promovem o bem-estar, adensam as redes de dependência recíproca, ao tempo que tornam as forças militares menos úteis.

de conceitos norteadores, por essa comunicação permitir a ampliação da perspectiva analítica, de modo coerente e não prolixo, sobre a narrativa da dinâmica do Programa Fulbright na política externa norte-americana, e do intercâmbio promovido no Brasil - sob o benefício da observação e da contextualização posterior de fatos.

Os conceitos norteadores do trabalho são apresentados no Capítulo 1 e pontuam a trajetória do Programa Fulbright. O entendimento sobre a diplomacia pública, que abarcou diplomacia cultural, e sobre o *soft power* pontuam em grande medida a conceituação. Igualmente é visto o lugar do intercâmbio educacional como instrumento dessa diplomacia e poder; assim como da cooperação educacional nas leituras de Washington e Brasília, dentro da leitura das Relações Internacionais no tocante à cooperação em si mesma.

No Capítulo 2 serão apresentados os antecedentes do intercâmbio educacional promovido pelo Programa Fulbright, particularmente o realizado pelas fundações Carnegie, Fundação Rockefeller e Fundação Ford, conhecidas como as “big three”. Nota-se, desse modo, a importância de observar a evolução do entendimento acerca do *informar* para a necessidade de *educar*, temas que ainda viriam a dividir Washington no tocante aos intercâmbios educacional e cultural, particularmente entre as décadas de 1970 a 1990. Cuida-se também de verificar a inserção do intercâmbio no meio internacional como ferramenta dessa evolução e de influência para alcance de interesses.

Em seguida, no Capítulo 3, são apresentados outros empreendimentos que circundam o campo do intercâmbio educacional, realizados por iniciativas próprias de agentes governamentais ou pelo governo norte-americano. Na sequência, trata-se do estabelecimento do Programa Fulbright e dos seus desdobramentos e desafios nas duas décadas iniciais. Cumpre também determinar as condições da sua chegada na América Latina, e conseqüentemente no Brasil.

No Capítulo 4 são determinadas e analisadas as circunstâncias da chegada do Programa Fulbright no Brasil. Trata-se de verificar os instrumentos que estabeleceram as condições para o início da política de intercâmbio educacional dos

Estados Unidos no País e, para tanto, se discorre sobre os acordos agrícolas e sobre o marco inicial do Programa - a assinatura do Acordo de Intercâmbio Cultural em 5 de novembro de 1957, quando foi estabelecida a formação da Comissão Fulbright. Em seguida, trata-se do desenvolvimento das atividades iniciais da Comissão no País e dos desdobramentos do intercâmbio nas décadas de 1960 e 1970. Adicionalmente, se observa as condições da assinatura do primeiro acordo de *cost-sharing* com um ente governamental brasileiro, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, e a sequência da cooperação educacional na primeira década de cofinanciamento do intercâmbio.

Finalmente, no Capítulo 5 são apresentadas as repercussões no Programa Fulbright dentro da diplomacia pública norte-americana, considerando o impacto do fim da Guerra Fria nos primeiros anos da década de 1990 e os seus desdobramentos ao longo dos anos 2000. A estabilidade política e econômica, a construção de credenciais democráticas e o fim do ciclo de deterioração das relações entre o Brasil e os Estados Unidos, são dinâmicas que compõem o pano de fundo sobre o qual se desenvolve a crescente convergência na cooperação educacional empreendida entre os dois países, a qual avançou, nesse momento, para uma verdadeira parceria. Desse modo, são analisados também os progressos e a inovação nas modalidades de apoio sustentadas pelo Programa Fulbright, enquanto o Brasil expandia o seu financiamento sobre o intercâmbio internacional com vistas na formação de recursos humanos qualificados.

# Capítulo 1

## Seduzir e influenciar: entendendo os conceitos de *soft power*, diplomacia pública e cooperação educacional

“The Fulbright Program is the flagship international educational exchange program sponsored by the U.S. government and is designed to increase mutual understanding between the people of the United States and the people of other countries.”<sup>4</sup>

A opção pela construção de uma narrativa histórica em diálogo com as Relações Internacionais (RI) conduz necessariamente ao uso de conceitos fundamentais da análise politológica, os quais dão norte e coerência à interpretação da história e da dinâmica do Programa Fulbright no Brasil. Conceitos como o de *soft power* e diplomacia pública pontuam a narrativa da trajetória do Programa Fulbright, sob a ótica da política externa e da instrumentalização dos interesses relacionados ao intercâmbio internacional, além do entendimento de que o próprio Programa retrata o valor que a educação internacional e a diplomacia pública tem para os Estados Unidos (Healy, 2015). Conceitos como cooperação e cooperação educacional internacional pontuam essa narrativa, uma vez que ela está dentro dos interesses norte-americanos em manter a sua preeminência na política internacional. Na perspectiva brasileira, por outro lado, a cooperação educacional tem um valor diferente, quando o país se apresenta como demandante de maior qualidade na educação, e na ciência, tecnologia e inovação (Toscano, 2014), e conseqüentemente de melhor qualificação e de competência tecnológica para os seus recursos humanos. Além disso, há o interesse brasileiro no compartilhamento de custos - oportunidade

---

<sup>4</sup> UNITED STATES DEPARTMENT OF STATE, Bureau of Educational and Cultural Affairs. The Fulbright Program. Disponível em: <https://eca.state.gov/fulbright>, última visualização 02/05/2017.

ofertada pelo Programa Fulbright - dada a carência de recursos financeiros. Desse modo, os conceitos e as discussões que os permeiam são apresentados a seguir, a fim de mostrar o lugar que o intercâmbio educacional e a cooperação tem em cada lado, assim como de sustentar um melhor entendimento e argumentação sobre o Programa Fulbright no Brasil.

## 1.1 - *Soft Power* e o intercâmbio educacional internacional

O conceito de *soft power* é introduzido por Joseph Nye<sup>5</sup> em 1990, quando ele observa as transformações do poder no cenário de mudanças do final do século XX. O poder não se apresentava mais somente como militar, havia sim o uso de recursos tangíveis e intangíveis para alcance da efetiva influência de um estado sobre outro, com vistas à atração, mudanças de preferências e comportamentos. Com a observação dos principais recursos de poder dos Estados Unidos, União Soviética, Europa, Japão e China, na lista dos recursos tangíveis estavam os de origem dos recursos básicos, das áreas militar, econômica, e provindos da ciência e tecnologia (C&T); e na dos intangíveis, estavam os originados pela coesão nacional, presença de cultura universalista e participação em instituições internacionais (Nye, 1990: 174). Desse modo, para Nye, a capacidade de medir um poder potencial pelos recursos poderia ser convertida na capacidade de medir um poder pelo comportamento alterado de outros.

Antes de discorrer propriamente sobre o *soft power*, e principalmente sobre as considerações do criador do termo Joseph Nye Jr., pode ser útil estabelecer uma definição instrumental de *poder*. No senso comum, *poder* significa controle, ou a capacidade ou o direito de controlar pessoas e eventos. No campo das Relações Internacionais e da Ciência Política, no sentido amplo, o *poder* é um elemento capaz de produzir resultados por meio da coerção, persuasão ou promessa, a partir de uma determinação intencional ou interessada em certa conduta de terceiros (Bobbio,

---

<sup>5</sup> NYE, Joseph. Bound to lead : the changing nature of American power. New York : Basic Books, c1990.

Matteucci e Pasquino, 2004). Joseph Nye (2004:2) define poder como “*the ability to influence the behaviour of others to get the outcomes one wants*”, e o analisa em três categorias: *hard power*, *soft power*, e *smart power*.

O *hard power* é descrito como um poder tangível e mensurável, retratando as capacidades militares e econômicas de um país, ou o uso de uma diplomacia coercitiva (Nye, 2004). O *soft power*, por sua vez, por abranger recursos culturais, políticos e de política externa, é um poder difícil de ser quantificado ou descrito, todavia pode ser percebido. Semelhante situação ocorre com o *smart power*, poder que combina elementos dos anteriores, dadas as tecnologias disponíveis na era global de comunicação. Sobre esse aspecto as discussões atuais nos Estados Unidos ainda agregam a organização, coordenação e orçamento por parte do governo com vistas nos investimentos em nível global, para preservação da preeminência política, estratégica e econômica do País nas relações internacionais contemporâneas<sup>6</sup>.

De todo modo, a despeito da discussão realizada por Nye e outros autores sobre os três tipos de poder, e a adoção de estratégias pacíficas, em vez de coercitivas, para a eficiência da política externa dos Estados Unidos, é importante contextualizar o debate a partir do final do século XX sobre o *soft power*, para observar o uso do intercâmbio educacional internacional como ferramenta para o exercício desse poder e da diplomacia pública norte-americana. Isso posto, observa-se que a partir da década de noventa, com o fim da era bipolar, três mudanças estavam presentes no cenário global: uma onda de democratização, a diversificação da comunicação e do acesso à informação, e a preparação das condições econômicas e tecnológicas do processo que passaria a ser denominado como globalização, sob a liderança dos Estados Unidos. Nos bastidores dessas mudanças havia ainda outras questões presentes no cenário internacional, tais como: debates entre regionalismo e integração, e o papel do Estado; a expansão nas formas de comunicação, com o aumento paralelo na sua velocidade; a participação de novos atores não-estatais; e a

---

<sup>6</sup> ARMITAGE, Richard Lee e NYE, Joseph S. CSIS Commission on Smart Power: a smarter, more secure America. Washington: Center for Strategic and International Studies, 2007. NYE, Joseph. The future of soft power in the US foreign policy. In *Soft power and US foreign policy : theoretical, historical and contemporary perspectives* / edited by Inderjeet Parmar and Michael Cox. New York: Routledge, 2010. WILSON III, Ernest J. Hard Power, Soft Power, Smart Power. *Annals*, In *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 616:1 (2008), p. 110-122.

maior atenção à opinião pública interna e externa, principalmente por parte dos Estados Unidos.

Nesse amplo contexto de mudanças, o conceito de *soft power* entrou nos debates acadêmicos sobre o papel do Estado, especialmente nos Estados Unidos. No entanto, o questionamento sobre a eficácia dos órgãos multilaterais diante da sucessão de crises da década de noventa, em meio frustração da “promessa” norte-americana de que a globalização seria essencialmente benéfica para todos, amornaram os debates sobre a eficiência do *soft power* ao final dos anos noventa.

Com os atentados de 11 de setembro de 2001, o interesse pela prática do *soft power* e da diplomacia pública cresceu, apesar de se manterem os questionamentos diante das ações do Governo George W. Bush (2001-2009) na sua “guerra contra o terror”, e da própria crise norte-americana em 2008. Scott-Smith (2011: 100) observa como foi irônico o *soft power* ter-se tornado uma “paixão” de especialistas e acadêmicos - renovando um desejo liberal pelo “*peaceful paradigm*” nas relações internacionais, lembrando a paz democrática Kantiana - em momento no qual os Estados Unidos na gestão George W. Bush faziam uso recorrente do *hard power*, ao invadir o Afeganistão e o Iraque. O autor ainda inquiri se esse desejo liberal de paz não estaria ligado a uma ordem de interesse paralela ao funcionamento do capitalismo, por meio de um ambiente de cooperação que também atendesse as ambições estadunidenses<sup>7</sup>.

Quando Nye introduz o conceito de *soft power* em 1990, e traz suas considerações sobre recursos tangíveis e intangíveis, ele investiga igualmente a mudança de patamar das fontes do poder. O crescimento de elementos como tecnologia, comunicação, educação e economia fez com que esses elementos ganhassem um peso mais importante na análise das curvas de poder, em oposto à queda de outros elementos, tais como: população, posição geográfica e

---

<sup>7</sup> Scott-Smith (2011) chama à atenção inclusive para a inabilidade norte-americana em aceitar o novo ambiente de contestação mundial do novo século, onde a perspectiva nacionalista e de segurança nacional eram os pontos altos da administração norte-americana, enquanto esta, paradoxalmente, assumia uma liderança no mundo, inclusive para moldar o caminho de uma governança global. Nesse cenário temas como abertura, cooperação, liberdade, democracia e direitos humanos continuavam a ser tratados - apesar das ações de transgressão de leis internacionais como é visto no uso da tortura na Base de Guantánamo.

matéria-prima. Essa alteração nas fontes provocou igualmente mudanças no próprio poder, tornando-o menos tangível, fungível e coercitivo (Nye, 1990:188). Com esse contexto, o autor apresenta dois conceitos o de *co-optive power* e de *soft power*. O primeiro refere-se à habilidade de um estado em atrair outros, com base em suas ideias, ou ajustar a agenda política de forma que consiga moldar as preferências de terceiros. E o segundo, refere-se à habilidade de estabelecer preferências com recursos de poder intangíveis, como cultura, ideologia e instituições - em contraste ao poder gerado pelo uso de recursos tangíveis, como os militares e econômicos .

Cabe acrescentar que o autor atenta para o fato de esses poderes não serem novos, mas o modo como eles podem ser manipulados diante dos avanços tecnológicos a partir da segunda metade do século XX, tais como os ocorridos nas comunicações e meios de transportes, é o diferencial para as transformações de uma dessas concepções de poder. Ademais, no caso dos Estados Unidos, Nye observou que sua cultura (propagandeada em músicas, filmes), e a defesa de valores como democracia e direitos humanos, já atraía jovens de diferentes países europeus, assim como do Japão, da União Soviética e da China na década de oitenta - o que representava aos Estados Unidos, o sucesso tanto no uso do recurso como das fontes intangíveis de poder (Nye, 1990).

Com a sofisticação do conceito, no atual milênio Nye argumenta que o *soft power* está associado à habilidade de um estado em moldar as preferências dos demais por meio das estratégias de paz e de cooperação - em lugar do uso da força - de modo legítimo, moral ou com credibilidade. Igualmente apresenta que, no *soft power* o Estado opera com três recursos básicos: a sua cultura, os seus valores políticos e a sua política externa (Nye, 2004: 11). Nesse sentido, o movimento de atração do outro pode ocorrer por meio da disseminação da cultura, com o uso de instrumentos como a literatura, as artes e a educação; dos valores políticos, com a propagação da ideia de que os valores dos Estados Unidos são também valores universais, de liberdade e democracia, particularmente no caso norte-americano; e por intermédio da política externa com movimentos de cooperação e de ajuda internacional. Como o próprio Nye aclara, o *soft power* é mais que persuasão, "It is also the ability to entice and attract" (Nye, 2008: 95).

Sobre a eficácia da atração política e ideológica, Edward Lock (2010: 38) questiona a construção conceitual proposta por Nye. Para Lock, o conceito de *soft power* apresenta lacunas, como a de fazer uma distinção simplista entre “agente” e “sujeito”, sendo este último aquele que sofre as consequências do poder, ao tratar de Estados - entes complexos que apresentam cada qual suas especificidades políticas, econômicas e sociais. Na leitura de Edward Lock, a conceituação também implica uma exaltação da democracia como fator de atração, e o entendimento de que os valores norte-americanos são universais - o que não se apresenta como uma verdade absoluta a todas as nações. Ademais, Lock estatui que além da condição de um ator ou estado se ver atraente, é importante que outro perceba o objeto de atração do primeiro, caso contrário haveria erro na estratégia de poder. Todavia, entende-se neste trabalho que a caracterização do *soft power* permite a observação do poder “abstrato” ou imensurável de um Estado no cenário internacional, diferentemente do concreto percebido por suas riquezas ou armas. E, como o próprio Nye (1990: 35) relembra as Relações Internacionais não são uma ciência precisa. Desse modo, a teoria, e também seus conceitos, pode ser revista ou ampliada.

Nancy Snow (2009), por seu turno, considera que o *soft power* pode ser entendido como um o conceito novo que racionaliza uma prática antiga, uma vez que países como Alemanha, França, Itália e Reino Unido já buscaram instrumentalizar a sua cultura e a sua visão de mundo no passado, como instrumento de suas políticas externas - assim como o próprio Estados Unidos fez nas décadas de 1950 e 1960 no combate ao comunismo. No entanto, vale notar que o diferencial na prática do conceito de *soft power* é a extensão do poder e da influência norte-americana (base dos estudos de Nye) na grandeza global e não mais na regional, como na ação internacional dos antigos impérios (Hobsbawm, 2014). De todo modo, na leitura de Snow, há três dimensões que permitem a um Estado tirar “proveito” ou “exercitar” seu *soft power*: a) quando sua cultura e ideias correspondem às normas globais em prática, b) quando o Estado tem acesso a múltiplos canais de comunicação que podem influenciar o modo como as questões serão tratadas na mídia internacional, c) quando o comportamento externo do país é aprimorado como resultado de suas ações no âmbito doméstico. Na percepção de Snow (2009) os Estados Unidos,

particularmente, atuam de modo eficiente as duas primeiras dimensões. A crítica maior que esta autora faz se relaciona com a terceira dimensão, quando muitas vezes os norte-americanos são rotulados de “hipócritas”, por portarem a bandeira da democracia e da liberdade, ao tempo em que fazem imposições ou não conseguem promover um melhor diálogo com terceiros<sup>8</sup>.

Em leitura recente, Nye<sup>9</sup> retoma que os valores expressos na cultura, na política doméstica de um país e no modo como ele se comporta no meio internacional, definirão em larga medida o seu *soft power*. Pois, um Estado pode obter resultados desejáveis na política mundial, ao atrair outros pela admiração de seus valores políticos e institucionais, pelo seu nível de prosperidade e abertura para o mundo. Assim, uma vez alcançado esse poder abstrato de atração ou sedução de um Estado sobre o outro, o primeiro poderá fazer com que o segundo almeje o mesmo que ele, com legitimidade ou oferecendo pouca resistência. Além dessa capacidade de um Estado em influenciar outros e projetar os seus próprios valores como universais, Nye observa também como uma sólida fonte de *soft power* a habilidade de um Estado em estabelecer um conjunto de regras e instituições multilaterais que fazem valer seus próprios valores na cena internacional (Nye, 2016: 277).

Nye (2004:18-44) enumera também o que se entende como limites à tal capacidade de projeção de valores e de ideias, e destaca que todo poder depende de um contexto, onde há uma relação com certas particularidades ou características. No *soft power*, além da necessidade do contexto, é preciso a existência de intérpretes e receptores dos valores que serão transmitidos; diferentemente do que ocorre no *hard power*, o qual pode ser empregado de modo unilateral. Nessa perspectiva, verifica-se no intercâmbio educacional internacional a existência de uma atmosfera demasiadamente favorável à cooperação, com intérpretes e receptores prontos e abertos ao diálogo e à interação, conseqüentemente dispostos a receber mensagens e

---

<sup>8</sup> Snow (2009) faz menção a um relatório sobre diplomacia pública para o mundo árabe de 2003, em pleno Governo George W. Bush, onde foi mostrada simpatia e admiração árabe pela defesa norte-americana dos valores universais, pela tecnologia, empresas e realizações do povo norte-americano como indivíduos; porém, não havia concordância com a política praticada pelo Governo, sobretudo na área externa. E naquele momento, o maior desafio para a diplomacia pública era conciliar aquela contradição por meio de uma comunicação eficaz com uma escuta inteligente dos outros.

<sup>9</sup> NYE, Joseph S. Limits of American Power. In *Political Science Quarterly* (Wiley-Blackwell), 2016, Vol. 131 Issue 2: 275.

aprendizados, e a absorver valores, que provavelmente serão disseminados em alguma medida em suas bases.

Desse modo, encontra-se na literatura um número razoável de interpretações acerca das múltiplas dimensões e da própria efetividade do *soft power*<sup>10</sup>, além daquelas da lavra do próprio Nye (2004, 2008). Essas interpretações consideram os programas e as atividades de intercâmbio educacional internacional como ferramentas e instrumentos de promoção do *soft power* ou de comunicação da diplomacia pública, uma vez que eles proporcionam a mobilidade acadêmica de estudantes, professores e pesquisadores. Sendo o intercâmbio educacional internacional entendido como “o deslocamento de indivíduos por meio das fronteiras nacionais com finalidades educacionais” (Tierney, 1977: 1505, *apud* Lima Jr., 2007: 237)<sup>11</sup>, que abarca atividades com fins educacionais no meio internacional, tais como a realização de conferências, seminários e workshops, a promoção do intercâmbio acadêmico, e o funcionamento de programas de assistência técnica.

Para Scott-Smith (2009: 51), os intercâmbios representam relações internacionais privadas - onde há a troca de pessoas<sup>12</sup>, ideias e opiniões no país anfitrião - as quais podem se perder na imensidade do contato social global. Todavia, como completa o autor, as redes informais estabelecidas a partir dessas relações têm enorme relevância política, ao conduzirem estados a manter ou estreitar os seus

---

<sup>10</sup> ATKINSON, Carol. Does Soft Power Matter? A Comparative Analysis of Student Exchange Programs 1980-2006. In *Foreign Policy Analysis* (2010) 6, p. 1-22. BETTIE, M. Ambassadors unaware: the Fulbright Program and American public diplomacy. *Journal of Transatlantic Studies* (online), 2015, 13:4, 358-372. CULL, Nicholas J. Decline and fall of the United States Information Agency : American public diplomacy, 1989-2001. New York: Palgrave Macmillan, 2012. RIORDAN, Shaun. Dialogue-based Public Diplomacy: a New Foreign Policy Paradigm? In *In The New Public Diplomacy: Soft Power in International Relations /* edited by Jan Melissen. New York: Palgrave Macmillan, 2005. Pp. 180-195. SCOTT-SMITH, Giles. “Mapping the Undefinable: Some Thoughts on the Relevance of Exchange Programs within International Relations Theory”. In *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 616:1 (2008), p. 173-195, copyright 2008 by SAGE Publications. SNOW (2009); Snow (2009).

<sup>11</sup> Em seu artigo, Lima Jr. trata do papel dos intercâmbios educacionais dentro da diplomacia pública, e analisa o papel do Programa Fulbright como importante instrumento a favor do americanismo durante a Guerra Fria, e depois dos episódios de Setembro de 2001.

<sup>12</sup> No que tange o indivíduo, em entrevistas, Jorge Almeida Guimarães e Abílio Baeta Neves reconhecem o alto impacto humanístico promovido pelo intercâmbio internacional. Primeiro porque a experiência da convivência com pessoas de outros países permite ao agraciado obter mais informação e educação que contribuirão para uma percepção de realidade mais aguçada - a qual não se encontra na literatura científica, e ocorre somente por meio de um experimento pessoal. Em segundo, dado um senso crítico moldado, isso permite a discentes, docentes, pesquisadores e profissionais adquirirem condições de fazer críticas e formular propostas a fim de aprimorar métodos ou técnicas de ensino e pesquisa em suas instituições de origem.

laços. Em leitura semelhante, Snow (2009) observa que o intercâmbio educacional ao proporcionar a comunicação e a relação interpessoal - em um contexto desprovido de conotações políticas, a exemplo do Programa Fulbright - se traduz em uma importante oportunidade de construção de confiança e de entendimento mútuos.

Cabe um parêntese para atentar à diferença no uso dos termos “intercâmbio educacional internacional” e “educação internacional”. O primeiro indica permuta e reciprocidade, que são característicos das ações de intercâmbio, as quais promovem a troca bilateral de estudantes, acadêmicos ou professores, mas não necessariamente em quantidades igualitárias (Marshall, 1970: 5 *apud* Lima Jr., 2007: 238) - ou seja, um país pode enviar mais pesquisadores do que recebe de outro. O segundo, abarca um sentido mais amplo, representando o esforço de mobilidade internacional, a qual necessariamente não depende de intercâmbio ou cooperação.

Observa-se que no intercâmbio educacional promovido pelos Estados Unidos, estão de um lado os próprios americanos que, idealmente, agem como os vetores de sua própria cultura, costumes e idioma; e de outro, os estrangeiros. Importam aqui os resultados do intercâmbio sobre a formação dos estudantes e acadêmicos estrangeiros, uma vez que eles é quem experimentarão a vivência na cultura norte-americana, ganharão a percepção do cotidiano econômico, político e social do País (Potter, 2002: 4), terão as suas próprias visões de mundo possivelmente influenciadas por essas impressões dos valores norte-americanos e as levarão de volta aos seus países de origem<sup>13</sup>. Esse grupo inclusive abarca os intérpretes e receptores de ideias e valores estadunidenses, indicados por Nye, os quais, sendo feitos no futuro líderes ou formadores de opinião em seus países, estarão aptos a disseminar e multiplicar princípios, ideias e informações sobre os Estados Unidos de modo transnacional, além de operarem como elos de comunicação dentro de suas redes profissionais e sociais (Scott-Smith, 2008) - o que Villanova (2017) se refere como efeito “multiplicador” sobre o público-alvo daquele possível líder ou formador de opinião. Ademais, esses egressos poderão ocupar posições ou postos convenientes

---

<sup>13</sup> Como Lebovic (2013: 307), ao tratar do início do Programa Fulbright, ressalta: havia (e há) o entendimento de que o norte-americano não seria seduzido pela cultura estrangeira, e tampouco o estrangeiro disseminaria sua cultura no solo estadunidense. As ações de intercâmbio são promovidas para a aculturação do estrangeiro, sem nenhuma mudança na cultura dos Estados Unidos.

ou úteis à política ou interesses norte-americanos, provocando impactos nas instituições políticas de seu país de origem (Nye, 2004; Atkinson, 2010).

Como expresso em relatórios da *Association of International Educators* (Nye, 2004: 45), grande parte dos egressos de programas de intercâmbio internacional realizados nos Estados Unidos retornam a seu país de origem apreciando os valores e as instituições norte-americanas. Arndt (1993: 9) destaca que em seu trabalho com os *fulbrighters* estrangeiros, de diferentes décadas, a noção de democracia, mesmo a palavra não sendo literalmente expressa, era o valor mais destacado. Isso provavelmente ocorre porque os Estados Unidos adotaram, particularmente na segunda metade do século XX, conforme Carnoy, um modelo no ensino superior pautado em investimento na ciência, nas universidades, no próprio ensino e pesquisa, além de uma cultura acadêmica focada na valorização do financiamento e da doação - o que beneficiou em particular os norte-americanos, mas igualmente os estrangeiros que tiveram ou têm a oportunidade de estudar ou pesquisar lá.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o governo norte-americano, com o apoio de suas elites política e econômica, concentrou esforços voltados ao crescimento econômico doméstico, às suas condições de poder militar e das pesquisas de ponta, especialmente no cenário de competição com a União Soviética (Carnoy, 2013). O conjunto era moldado ao tempo em que era realizado grande investimento público no ensino superior, na pesquisa, e em processos de inovação para a criação de novas tecnologias - aumentando inclusive o papel do governo central no campo do ensino e do financiamento das atividades de pesquisa (Schwartzman, 2010: 16).

Somado a esse modelo de valorização da pesquisa e do conhecimento, está o domínio norte-americano na concessão de bolsas de estudos nas mais diversas áreas do conhecimento, seguido apenas por certos países europeus que apresentam apoio semelhante à investigação e à pesquisa científica, como a Alemanha e a Inglaterra. Nos Estados Unidos, a concessão de bolsas e o fomento de incentivos existem tanto para as grandes áreas das Ciências Naturais e Engenharias, que demandam recursos mais dispendiosos, como para as Humanidades, onde os campos de investigação são menos dispendiosos (Carnoy, 2013). Assim, os Estados Unidos se veem em condições

de atrair estudantes de todo o mundo para trabalhar em projetos de pesquisa e obter graus avançados de formação. Graças à disponibilidade e à gestão de financiamentos para pesquisas, o País também tem sido capaz de promover a concentração na pesquisa e no trabalho com doutorandos no ambiente acadêmico-científico.

Carnoy (2013: 13) observa que o modelo norte-americano de ensino superior, baseado na pesquisa intensiva e na produção de talentos altamente qualificados, foi responsável pela manutenção e pela expansão da hegemonia dos Estados Unidos no ensino superior em nível global. Scott-Smith (2008: 181) acompanha essa leitura, e considera o fomento de uma rede de formadores de opinião no exterior, alimentada pelo conhecimento e pela simpatia aos valores e ideais norte-americanos, ser o objetivo da promoção de estudos e pesquisas estadunidenses - de interesse do país a longo prazo. Do ponto de vista do Estado, Nye (2016: 277) também observa que a exteriorização dos valores de democracia, liberdade e mobilidade ascendente - presentes na cultura norte-americana - ocorre no ensino superior e na política externa estadunidenses, e todo o conjunto colabora para a expansão do poder do País.

Vale registrar que, nos Estados Unidos, os estrangeiros encontram uma atmosfera benéfica a estudos, com recursos materiais disponíveis e com liberdade de pesquisa. Essa atmosfera de “acolhimento” é pautada pela oferta de boas oportunidades e condições de trabalho e de pesquisa, com a disponibilidade de espaços apropriados, acesso a laboratórios equipados e supridos com a mais moderna tecnologia disponível; além do respeito à diversidade e aos valores universais, somados à liberdade e democracia. Concluída a experiência de formação ou o estágio de pesquisa, estudantes, professores e pesquisadores - intérpretes e receptores - em sua maioria, voltam a seus países de origem com impressões positivas sobre o trabalho ou pesquisa no ambiente acadêmico-científico norte-americano. O principal resultado para a estratégia de diplomacia pública é que esses quadros retornam aos seus ambientes de trabalho e de estudos nos seus países de origem sensibilizados pelos pontos de vista dos Estados Unidos sobre os mais diversos aspectos da realidade, e tornam-se colaboradores informais e espontâneos no processo de disseminação dos valores do País (Scott-Smith, 2008).

Esse contexto cooperativo do intercâmbio internacional, favorável ao crescimento da influência, com a presença de intérpretes e receptores, se apresenta igualmente benéfico e favorável para a estratégia eficaz e de longo prazo do *soft power*. Ademais, nesse universo oportuno do intercâmbio, os três recursos desse poder podem ser empregados: a disseminação cultural e dos valores políticos, em favor de uma política externa, aparentemente cooperante, moldada à atração ou influência. Todavia, na linha dos limites, dadas todas essas condições, o alcance da eficácia - ou seja, o sucesso do uso do poder - dependerá da condução e dos elementos da política norte-americana serem consistentes com a própria mensagem de ampla democracia (Nye, 2004: 123).

Quando se trata de avaliar a efetividade dos resultados da cooperação educacional e do intercâmbio nas relações internacionais de um Estado, cumpre observar que tais mecanismos de *soft power*, somente produzirão efeitos de manutenção ou melhora nas relações entre países que já operem em ambiente de cordialidade, de alianças ou cooperação - o contexto mencionado por Nye - uma vez que esses elementos individualmente ou tomados isoladamente não serão suficientes para alterar ou modificar o estado geral das relações bilaterais em seus mais diversos planos (Nye, 2004). Ou seja, é necessário haver uma predisposição das partes em conhecer mais sobre a cultura, ideias e valores do outro (Scott-Smith, 2008: 180).

No tocante aos egressos desses programas, vale acrescentar que a influência sobre eles no que diz respeito a absorção de normas, ideias e processos - eficiência do *soft power* - somente ocorrerá se o estudante, professor ou pesquisador retornar de fato aos seus ambientes de origem, com três condições atendidas. São elas: 1) a ocorrência de reais interações sociais no exterior; 2) o compartilhamento do senso de comunidade ou identidade comum entre o estrangeiro e quem o recebe; 3) a possibilidade de influência (posição política, institucional, acadêmico-científica) do egresso em seu país de origem (Atkinson, 2010: 5, Scott-Smith, 2009).

## 1.2 - A diplomacia pública e os programas de intercâmbio educacional

Após os eventos de setembro de 2001, o debate instalado sobre o *soft power* na esfera acadêmica e política, também incluiu a diplomacia pública - a qual é um mecanismo de implementação deste poder (Villanova, 2017), e tem igualmente como um de seus principais instrumentos o intercâmbio internacional. Em respeito a essa diplomacia, a discussão foi revigorada com maior intensidade nos Estados Unidos e em segundo plano na Europa, superando o simples conceito da relação entre a comunicação oficial exercida por diplomatas voltada à opinião pública, e a preocupação com a imagem e a interpretação dessa comunicação (Melissen, 2005a). Foi observado que a nova prática da diplomacia pública envolve atores governamentais, indivíduos privados, grupos de interesse, os quais influenciam direta e indiretamente a opinião pública e a tomada de decisão na política externa dos governos (Snow, 2009). Na América, os argumentos agregam também a análise sobre o papel da *United States Information Agency* - USIA (1953-1999), onde eram formuladas a diplomacia cultural e a diplomacia pública a serem implementadas pela ação governamental, como as ações dentro do próprio Programa Fulbright. Para Cull (2013:1), a USIA era o “balcão da diplomacia pública”, e a diplomacia era exercida conforme orçamento e liderança.

Nessa perspectiva, a diplomacia pública, capaz de moldar a imagem atrativa de um país, irá se apresentar como um instrumento eficaz de exercício do *soft power* e uso de seus recursos, favorecendo suas chances de alcançar um resultado almejado. No caso em análise do Programa Fulbright, o intercâmbio internacional por ele promovido favorece a prática dessa diplomacia, que irá abrir campo para o *soft power*.

O primeiro registro do que seria o conceito de “diplomacia pública” data de 1965, feito por Edmund Gullion, Decano da *Tufts University*, na *Fletcher School of Law and Diplomacy*, em Medford, Maryland<sup>14</sup>. Segundo Gullion,

“Diplomacia pública ... ocupa-se da influência das atitudes públicas sobre a formação e execução das políticas externas. Ela engloba a diplomacia tradicional; além das dimensões das Relações Internacionais, o cultivo da opinião pública de outros países; a interação de grupos privados e interesses de um Estado com o de outro; os relatórios de assuntos externos e seu impacto na política; comunicação entre aqueles cujo trabalho é a (própria) comunicação, entre diplomatas e correspondentes estrangeiros; e os processos de comunicações interculturais” (Gullion, 1965, apud Lima Jr, 2007, tradução nossa).

Na leitura de Cull (2008: 31), a diplomacia pública, naquele momento, se referia ao processo de envolvimento entre atores internacionais de um Estado com o público estrangeiro, para o cumprimento de seus objetivos de política externa - e não mais somente entre governos - somada a interação de grupos e interesses privados em um país com outro (Cull, 2009: 19).

Nos anos sessenta, a diplomacia pública era implementada sob o guarda-chuva da diplomacia cultural norte-americana. Esta, por sua vez, foi amplamente trabalhada na Guerra Fria, tanto pelos Estados Unidos, como pela União Soviética, e refletia a ideia de estar separada da política externa de um país. Para Scott-Smith (2002), a diplomacia cultural fazia parte de uma quarta dimensão da política externa de Washington - sendo conduzida pelos governos, ao lado das dimensões política, econômica e militar - ao viabilizar a propaganda e a informação direta para pessoas de outras nações, assim como a comunicação entre os indivíduos. Nos anos setenta, as referências já apontavam a distinção entre as duas diplomacias,

---

<sup>14</sup> Cull (2009) estatui que o primeiro registro do uso do termo “diplomacia pública” aponta para os ingleses no final do séc. XIX com o sentido de “civilidade”. Durante a Primeira Guerra, o termo foi amplamente utilizado no sentido de “diplomacia aberta”, principalmente quando o chefe de uma nação comunicava algo a enfrentar para o seu povo, ou suas intenções para outra nação. Posteriormente, o termo foi usado pela imprensa para relatar assuntos internacionais com precisão, sem maiores emoções ou atenuações. Somente na década de 1950, foi quando começou o uso como uma nova forma de diplomacia a qual envolvia a propaganda e a informação internacional.

ao ponto de a diplomacia pública vir a abarcar a diplomacia cultural - dado que a pública vinha sendo desenhada para estabelecer a comunicação direta com a opinião pública de outros países, por meio de intercâmbios educacionais internacionais e o ensino de idioma no exterior (Riordan, 2005; Lima Jr., 2007).

As palavras do Embaixador William Royall Tyler em 1977, durante uma sessão no Congresso dos Estados Unidos à respeito da diplomacia que estava sendo implementada pela USIA, ajudam a perceber o esforço em separar o aspecto da informação e propaganda, presentes na diplomacia cultural, e a dificuldade presente dentro da esfera governamental naquele momento, em entender a dimensão na qual a diplomacia pública estaria sendo proposta. Para o Embaixador, tão logo a confusão semântica e conceitual fosse resolvida, os princípios de organização da diplomacia pública se lançariam em uma lógica natural. Tyler via como erro, o agrupamento da informação e atividades culturais em uma frase comum: diplomacia pública. Para Tyler, o papel da informação e do intercâmbio cultural, vistos na cooperação pessoal e artística, intelectual e profissional, seria o de multiplicar e sustentar áreas de interesses comuns. A diplomacia pública, por sua vez, deveria ser considerada de modo mais amplo, quando a disseminação da informação por parte do governo seria realizada para “educar e influenciar a opinião pública estrangeira, principalmente na área de política e interesses nacionais”. Desse modo, a informação cultural e os programas de intercâmbio, bem planejados e projetados a longo prazo, tornariam a política do País e os sistemas cultural e social mais inteligíveis e compreensivos a outros Estados. No entendimento do Embaixador, uma melhor informação sobre os Estados Unidos poderia ser obtida pessoalmente em seu próprio território<sup>15</sup>.

De todo modo, independente das discussões sobre as diplomacias, na esfera governamental em 1978 o governo Jimmy Carter (1977-1981) realizou uma reorganização da diplomacia pública norte-americana. Esse novo arranjo foi marcado pela concentração da diplomacia cultural e do intercâmbio com as atividades de informação, que passaram a ser administradas pela USIA, tornando-se conhecida

---

<sup>15</sup> O Embaixador William Royall Tyler, na ocasião estava como *Assistant Secretary Secretary of State for Europe* e apresentava larga experiência em assuntos informacionais, culturais e educacionais, e havia chefiado embaixadas na Europa. Tyler terminou sua fala acrescentando que o interesse nacional *exigia* que nenhuma oportunidade de fazer o melhor fosse negligenciada, mesmo com ou sem *détente* (United States House of Representatives, 1977: 257-259).

como *United States International Communication Agency* (USICA, ou ICA) por um período (Cull, 2012: 69). Apesar de leituras diferentes e críticas acerca daquela centralização, como Bettie (2015) estatui a nova sigla representava a substituição da informação pela comunicação, com ênfase no caráter binacional em substituição ao caráter unidirecional de propaganda. Era o momento de os Estados Unidos passar a contar ao mundo sobre sua sociedade, política e valores acerca da diversidade cultural e da liberdade; em vez de contar a sua narrativa ou interpretação de mundo para o mundo.

Em 1986, nova discussão sobre a diplomacia pública, e em especial sobre o papel e os recursos destinados a USIA, foi realizada no Congresso estadunidense. A importância atribuída a essa diplomacia tomava outro tom. Nas palavras de Edwin J. Feuler Jr., presidente da *US Advisory Commission on Public Diplomacy* e consultor para assuntos domésticos do Governo Ronald Reagan (1981-1989), essa diplomacia era vista como “indispensável para a segurança nacional e para a condução da política externa”, e a chave de sua eficácia era saber utilizá-la para a promoção de objetivos políticos.

Feuler observava a diplomacia pública como um complemento e reforço à diplomacia tradicional (diferentemente do apresentado no primeiro uso do termo em 1965), quando ela fornecia informações sobre a sociedade e cultura norte-americanas, e permitia que o público estrangeiro entendesse as políticas do País, enquanto a tradicional tratava da relação entre governos. Igualmente o papel dos temas educacionais e culturais já eram claros dentro do entendimento da diplomacia pública, uma vez que eles operavam no campo do “poder das ideias” e permitiam, sobretudo os programas de intercâmbio educacional por serem de longo prazo, que o público estrangeiro conhecesse a cultura, o sistema e as perspectivas da política norte-americana. Feuler ainda considerava que a diplomacia pública, ao proporcionar a comunicação com o público estrangeiro, contribuiria para o entendimento mútuo e fundamentação do discurso internacional, e consequentemente para a promoção dos objetivos de política externa do País. Um dos

desafios, vistos naquele momento<sup>16</sup>, da diplomacia pública implementada pela USIA era saber usar as habilidades da comunicação e tecnologia para “aproveitar ao máximo as vantagens na campanha global” a favor dos interesses norte-americanos, “sem alardes e sem manipulação”<sup>17</sup>.

Em leitura atual, Schneider (2005: 147) apresenta a diplomacia cultural como aquela que envolve a troca de ideias, informação, arte e outros aspectos da cultura entre nações e povos para promover a compreensão mútua, fazendo parte da diplomacia pública de um país. Cull (2012) refina o conceito, entendendo a diplomacia cultural como aquela que pratica a exportação da cultura de um país, à serviço de sua política externa.

Com o final da bipolaridade se desenhando na segunda metade dos anos oitenta, somada a queda do Muro de Berlim, e com a Globalização no início dos anos noventa, nos Estados Unidos deu-se início à discussão de por quê ser necessário continuar a investir recursos públicos na diplomacia pública em meio àquele novo ambiente, o qual se moldava com a “vitória” norte-americana, em aparente harmonia, com indícios de paz e cooperação. Nesse contexto, a USIA já vinha sofrendo significativos cortes orçamentários, e foi absorvida pelo Departamento de Estado no final da década de noventa - passando a este Departamento a responsabilidade pela condução da diplomacia pública do País.

Após os atentados de setembro de 2001, foi retomada a discussão sobre os investimentos e a atenção àquela diplomacia, a qual inclusive gerou duas referências:

---

<sup>16</sup> Em 21 de novembro de 1985, Estados Unidos e União Soviética assinaram um acordo de intercâmbio, que deu origem, em 1986, a consultas bilaterais sobre contatos, intercâmbios e cooperação nos campos científico, tecnológico, educativo e cultural. No campo do ensino superior, havia a previsão inicial do intercâmbio de dez professores norte-americanos e dez soviéticos para o ensino do idioma de cada País, a confecção de livros próprios para o estudo desses idiomas e a ampliação no intercâmbio e no número de conferencistas, professores e pesquisadores durante um ano acadêmico, nos campos de história, economia e cultura de seu país de origem. Naquela altura, segundo Robert Gosende - Diretor-Adjunto do *Bureau of Educational and Cultural Affairs* da USIA, estava claro que os programas de intercâmbio não tinham impacto a curto prazo, todavia eram ferramentas importantes para uma diplomacia pública de longo prazo e tinham a simbologia de representar, em muitos casos, o primeiro item de uma agenda de "normalização" nas relações entre países (United States House of Representatives, 1986: 125-131, 132).

<sup>17</sup> Edwin J. Feuler, Jr. (United States House of Representatives, 1986, p. 8-11) presidente e fundador da Heritage Foundation desde 1977, cuja missão é formular e promover políticas públicas conservadoras, voltadas à liberdade individual, valores americanos tradicionais e uma forte defesa nacional, visto em <http://www.heritage.org/about-heritage/mission>.

*nova* diplomacia pública e “Diplomacia Pública 2.0”<sup>18</sup>. Para Scott-Smith (2011: 110), no âmbito governamental, essa retomada da discussão ocorreu por reconhecimento do ambiente global em mudança, mas sem intenção de nenhuma alteração, somente com o desejo de “controlá-lo”<sup>19</sup>. No âmbito dos debates acadêmicos-científicos, surgiram autores defensores da ideia de que os aqueles atentados poderiam ter sido evitados (Taylor, 2009), ou de que uma maior atenção às atividades da USIA poderiam ter auxiliado nos dias seguintes aos atentados (Cull 2012, Snow, 2009), caso o vácuo de informações ou esclarecimentos sobre os valores norte-americanos não tivesse ocorrido com o desmantelamento da Agência ao longo dos anos noventa. Nesse sentido, a perda de autonomia e uma eventual continuidade da diplomacia exercida pela USIA também foram alvos de análises (Melissen, 2005b, Schneider, 2005).

Dessa forma, observar o quê havia dado de errado na comunicação internacional dos Estados Unidos, adquiriu elevada importância para a política externa norte-americana, especialmente a partir dos anos 2000, dada a percepção de um real antiamericanismo, mesmo após o fim da era bipolar<sup>20</sup>, e a percepção de um novo inimigo: o extremismo de inspiração religiosa (Cull, 2012). Segundo Wyne (2009: 45), esse antiamericanismo representa o despreço pela cultura estadunidense, representada por um sistema de valores que combina o respeito pelas liberdades individuais e o orgulho na “ética capitalista” - pilares esses presentes na história dos Estados Unidos e vistos tanto na condução da política externa de Washington, como em momentos de isolacionismo e imperialismo<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> Referência dada a uma nova abordagem de diplomacia no segundo mandato de George W. Bush (United States, United States Government Accountability Office, 2009: 31).

<sup>19</sup> Um atualização sobre a diplomacia pública exercida pelos Estados Unidos foi trabalhada inicialmente durante o período que Condoleezza Rice foi Secretária de Estado, e aprimorada por Hillary Clinton na gestão de Barack Obama.

<sup>20</sup> Taylor lembra que o 11 de setembro mostrou a existência da intolerância à liberdade norte-americana e à sua tolerância às drogas, divórcio, relações extra-conjugais e homossexualismo (2009: 12), e ao discurso dos Estados Unidos em trabalhar por valores universais. O autor ainda cita que os acontecimentos daquele dia mostraram ser os terroristas bem educados e instruídos, pessoas que haviam vivenciado a cultura do Ocidente. Desse modo, segundo a leitura desses indivíduos por trás dos atos, seria esse mundo de tolerância, o melhor?

<sup>21</sup> Dada a posição norte-americana, Wyne acrescenta haver aqueles que questionam se a política externa americana realmente se afasta dos valores norte-americanos, ou realmente os reflete (2009: 47).

No tocante a esse último aspecto, Gries (2014) tem um diferente entendimento sobre o momento atual, para ele os norte-americanos são ambivalentes quanto ao seu papel internacional, mas se daria entre as condutas isolacionista e internacionalista, ou ainda uma conduta de multilateralidade. Para Gries, o isolacionismo norte-americano está relacionado à postura de não envolvimento dos Estados Unidos em assuntos internacionais, o que os remete em geral ao unilateralismo e ao uso da força militar, quando visto como necessário. Enquanto o internacionalismo compartilha o entendimento de um país ativamente envolvido nos assuntos globais, abarcando o ativismo e o engajamento internacionais, o multilateralismo e a diplomacia. Ambas posturas precisam lidar, no presente, com o apoio e o fortalecimento de organismos internacionais, ao passo que os Estados Unidos projetam ou sustentam seu poder mundial e superioridade militar.

De volta à diplomacia pública, Melissen (2005b) relembra que o exercício dela, na essência é direcionada por diplomatas para moldar imagens de uma nação à uma opinião pública externa, e data anterior à contemporaneidade. Ela foi utilizada pelos impérios Grego, Romano, Otomano como instrumento de políticas de expansão, assim como na Revolução Francesa, e na segunda metade do séc. XX, durante a Guerra Fria, quando os Estados Unidos especialmente, a União Soviética e a Europa investiram na comunicação com o mundo, enquanto defendiam valores e ideias na competição pelo *hard power*. Para Dante Fascell, presidente do *Committee of Foreign Affairs* na década de 1980, a diplomacia pública, entendida como aquela que promove a comunicação e o contato interpessoal já existia desde o início da humanidade. Na contemporaneidade a prática recebia um nome novo dada a velocidade das comunicações além fronteiras (United States House of Representatives, 1986).

No caso norte-americano, a partir de sua primeira definição em 1965, a diplomacia pública já era entendida como algo além de uma propaganda. Ademais, a evolução de sua construção conceitual e de sua prática mostraram que era preciso elaborar e disseminar uma imagem positiva, a fim de construir relacionamentos de longo prazo que produzissem um ambiente favorável às políticas norte-americanas (Nye, 2008: 101). Com a retomada do debate, o princípio orientador da diplomacia

pública permanece (Lima Jr. 2007), entretanto a complexidade de temas, atores e novas abordagens presentes nas relações internacionais fez com que essa diplomacia se aprimorasse. Na contemporaneidade, “a diplomacia pública pode ser definida como a conduta da política externa envolvendo públicos estrangeiros”, de difícil prática por ocultar fundamentais dissonâncias e tensões entre estados e sociedades (Cull, 2010:48). E, conforme a leitura norte-americana, Cull acrescenta que cabe a essa diplomacia a defesa de políticas e da ideologia do Estado para o público internacional.

Desse modo, diferentemente do contexto de uma disputa bipolar, a chamada “nova diplomacia pública” norte-americana no século XXI precisa tratar de temas presentes na agenda internacional, tais como: segurança internacional, especialmente a relação entre o Ocidente e o mundo islâmico; e a transparência e colaboração transnacional, sobretudo no plano político e econômico, abrangendo projetos bilaterais ou multilaterais, mercados e investimentos (Melissen, 2005a). Outrossim, essa chamada *nova* diplomacia pública envolve ações coordenadas entre governos, mas também com organizações não governamentais (ONGs), atores não-estatais, organizações regionais e internacionais, corporações e sociedade civil; para o trato de outros temas internacionais como comunicação, direitos humanos, educação, saúde e segurança alimentar (Cull 2012; Melissen 2005a; Riordan 2005; Scott-Smith 2008).

Melissen (2005a: 15) recorda ainda que a diplomacia pública precisa ser construída com base na confiança e na credibilidade, por ser um instrumento que visa objetivos de médio e longo prazos, e formador de “pontes que abrangem diferentes culturas”. Nesse ponto, há o alerta para o cuidado e a atenção elevados com a comunicação diplomática, uma vez que a atual ou *nova* diplomacia pública precisa dirigir-se a um público global, e não somente ao público de um único Estado (Snow, 2009). Ademais, pelo fato de a diplomacia pública ter objetivos de médio e longo, ela não é a construção de um lobby temporário e internacional, e sim é distinta e complementa o *nation-branding* - que envolve a articulação interna de setores da nação para trabalhar a promoção da imagem do estado no exterior (Melissen, 2005b). Conseqüentemente, dentro do entendimento norte-americano - que serve de exemplo a outros Estados - a comunicação realizada por parte dos diplomatas, especializados

nessa diplomacia, precisa estar correlacionada com o trabalho feito com os atores domésticos e externos - no nível privado e público - em favor da construção de uma imagem positiva conforme o interesse do país, bem como estar atenta ao *feedback* externo. Para em seguida, avaliar a manutenção da comunicabilidade, e a necessidade de aprimoramento e de promoção de ajustes - ou seja, a diplomacia pública precisa ter planejamento estratégico e ser dinâmica, e seus operadores precisam estar constantemente atentos e serem intensamente ágeis (United States, United States Government Accountability Office, 2009)<sup>22</sup>.

Riordan (2005: 186-193) contribui para o debate ao trazer a importância do Estado em promover o diálogo e trabalhar conjuntamente com agentes não governamentais ou da sociedade civil, para alcance de coordenação e engajamento, e da consequente eficácia da sua diplomacia pública. Para ele, uma estratégia dessa diplomacia no exterior exigirá uma estratégia prévia também de diplomacia pública “at home”, desde o trabalho com grupos de interesse econômicos e políticos, até o treinamento em programas de formação destinados aos funcionários públicos, assim como aqueles ligados à segurança e justiça (Riordan, 2005: 186). Nesse contexto, os atores não estatais adquirem igualmente papel relevante, por haver a necessidade de uma base interna em que a diplomacia pública possa atuar e desenvolver a comunicação, com ideias próprias visto o objetivo político ou o alvo que se procura atingir.

Da mesma forma, Riordan verifica que a disseminação do uso da internet, e o uso de aparelhos eletrônicos permitiram o aumento da comunicação, e de sua velocidade, concomitante à redução de custos. Todo o conjunto dessa nova tecnologia possibilitou também o acesso a diversas fontes externas oficiais ou não (como jornais, artigos de opinião, ou mesmo científicos), e esse movimento tem permitido que um volume de atores novos participem da discussão sobre a política externa de um país, sejam eles ONGs, grupos de interesse de setores específicos, e também grupos menos formais. Ademais, essa nova realidade da comunicação digital tem facilitado a colaboração e o engajamento de agentes da sociedade civil nas estratégias de política

---

<sup>22</sup> Melissen (2005b) alerta que os estudantes da área de RI precisam se preparar para esse novo modo de pensar e de conduzir as relações entre países.

externa para os governos, concedendo credibilidade e legitimidade em ações diversas, bem como da própria diplomacia pública e do papel do diplomata.

Cull (2008a, 2012), ao analisar a história da USIA faz críticas, traz contribuições para o estudo da diplomacia pública, e considera também os novos desafios para essa prática diplomática, em concordância com Melissen e Riordan. São eles: a nova tecnologia, a nova demografia e a economia política no sustento das relações internacionais contemporâneas. Para Cull a diplomacia pública engloba cinco componentes essenciais para o gerenciamento do ambiente internacional: *listening, advocacy, cultural diplomacy, exchange diplomacy and international broadcasting*.

O primeiro componente, o do “ouvir”, se refere à tentativa de um ator internacional em coletar e reunir dados a respeito de públicos e de suas opiniões no exterior para, com base na análise desses dados, fazer o redesenho de uma política ou de uma abordagem mais ampla da própria diplomacia pública em conformidade com o interesse ou tema relacionado. O segundo componente, o da “advocacia”, trata do empreendimento de um ator internacional na comunicação mundial, com vistas na promoção ou na disseminação de ideias, políticas ou interesses próprios no pensamento de um público externo. Quanto a esse componente, Cull recorda a importância de monitorar e usar linguagens adequadas e estratégicas para dar credibilidade ou gerar ambiente propício a determinada intenção. O terceiro componente, o da “diplomacia cultural”, resume-se no esforço da divulgação de recursos culturais e de realizações, assim como a transmissão da cultura de um ator internacional no exterior, por meio da promoção da arte e ensino de idioma. O penúltimo componente, a “diplomacia do intercâmbio”, se refere ao envio de indivíduos para estudos ou aculturamento no exterior, e sua reciprocidade em receber indivíduos de outros países para o mesmo fim.

A diplomacia do intercâmbio tende a se sobrepor aos esforços de disseminação cultural. Entretanto, Cull (2008a: 33) considera que quando a diplomacia pública está inserida dentro de uma agência de diplomacia cultural, a reciprocidade e a comunicação bilateral geradas pelo intercâmbio podem estar dentro do interesse de projetar a cultura nacional no exterior, como foi o caso dos anos do Programa

Fulbright na USIA. A segunda observação corresponde ao fato de essa prática diplomática também abranger o intercâmbio militar<sup>23</sup>, tanto para treinamento como para operações em conjunto. Contemporaneamente o aumento dos espaços virtuais e dos níveis de conectividade entre indivíduos, grupos e organizações tem levado à expansão do sentido clássico de intercâmbio - e, por isso, Cull considera que tais interações também devem ser compreendidas como formas de intercâmbio dentro e ser observadas pela diplomacia pública. Quanto ao último componente, a transmissão de notícias internacionais, esse esforço corresponde ao uso da mídia, de novas formas de tecnologia e da internet para o envolvimento com o público estrangeiro. Acrescenta-se ainda o monitoramento da mídia tradicional, e o desafio contemporâneo em acompanhar a mídia eletrônica feita por particulares, agências especializadas e governos.

Todas as cinco frentes foram trabalhadas pela USIA a seu tempo. Desse modo, Cull procura observar o por quê de a agência ter perdido prestígio. E em uma de suas conclusões afirma que o fim da Agência começou a ser trilhado não pelo término da Guerra Fria, mas sim pelo início da era da “nova diplomacia pública”, e tampouco por não haver mais o duopólio na história, e sim pelo surgimento de novos temas e atores globais<sup>24</sup>. Dentro de todo esse contexto, Cull (2012) observa que a *nova* diplomacia pública se apresenta mais complexa que a anterior por abarcar sete fatores. São eles: 1) novo contexto político-global, não mais bipolar; 2) novos atores; 3) novas tecnologias de comunicação global em tempo real; 4) novas direções para a diplomacia, quando a comunicação permite a conexão entre pessoas; 5) novos desafios, como o aumento da velocidade da informação que permite a troca de mensagens e a rápida transposição das antigas barreiras nacionais e internacionais; 6) novos vocabulários para descrever a própria diplomacia pública; 7) novas abordagens teóricas, como a de Nye e o termo *soft power*.

---

<sup>23</sup> Sobre o intercâmbio educacional militar e seu papel no *soft power* e na diplomacia pública, Carol Atkinson tem se debruçado sobre o tema. Ver Atkinson, C. *Military Soft Power: Public Diplomacy Through Military Educational Exchanges*. Rowman & Littlefield, 2014.

<sup>24</sup> Para o autor três períodos marcaram a história da USIA: 1) 1953- 1989, quando a agência tinha como atividade principal o suporte à política externa norte-americana; 2) 1989-1999, quando a USIA precisou se adaptar ao contexto pós-bipolar, à nova diplomacia pública, somada à nova tecnologia e ao surgimento de novos atores; 3) e a partir de outubro de 1999 quando a agência desapareceu dentro do Departamento de Estado. Ver mais em Cull (2012).

Cull (2012: 190) aponta ainda que na gestão Barack Obama (2009-2017) tornou-se clara a necessidade de uma diplomacia pública mais ampla com o envolvimento tanto de atores internos como externos. Acrescentando que o País precisaria mais do que um “megafone” para o Presidente transmitir suas mensagens ao mundo, e sim precisaria de uma sofisticada rede de profissionais no campo para se envolver com o público global, além de “escutar e estimular” a voz desse público na elaboração da política externa.

Esses pontos levantados por Cull, sobretudo a respeito de maior atenção para a diplomacia pública na administração Obama, estão em acordo com o relatório do *United States Government Accountability Office (GAO)*, de maio de 2009. O documento traz uma leitura do entendimento, em nível governamental, acerca da diplomacia pública à época, com sugestões e desafios, voltada para aquela nova gestão e para o Congresso. O tom em relação à diplomacia pública e sua relevância mais uma vez foi elevado.

No relatório estão os desafios considerados importantes para os esforços em desenvolver um planejamento estratégico e operacional, assim como a possibilidade de novas abordagens<sup>25</sup> para a “comunicação estratégica” - outra referência dada à diplomacia pública - com vistas na promoção da segurança nacional estadunidense e no combate do apoio ideológico ao extremismo violento<sup>26</sup>. Na lista de desafios, constava itens como a falta de um planejamento estratégico e organizacional de compreender, envolver, informar e influenciar as atitudes e comportamentos de públicos globais, em apoio aos interesses estratégicos que envolvessem atores públicos e privados - principalmente dentro dos Estados Unidos - até a falta de oficiais treinados para executar a diplomacia pública e de proficiência em língua

---

<sup>25</sup>As novas abordagens incluíam esforços para melhorar a comunicação em resposta à mudança da dinâmica das pessoas em receberem e enviarem informações, a exemplo as redes sociais que modificaram a natureza da comunicabilidade no mundo, e os jogos on-line que alcançariam o público mais jovem; como também incluíam considerações à respeito de nova estratégia de comunicação do Presidente (United States, United States Government Accountability Office, 2009: 31, 33).

<sup>26</sup> Apesar de cerca de US\$ 10 bilhões que o País havia investido na comunicação estratégica desde setembro de 2001, a fim de promover seus interesses, os registros apontavam que a opinião pública estrangeira tinha pontos de vista negativos em relação aos Estados Unidos. Desse modo, discutir e verificar os desafios da diplomacia pública naquele momento era de elevada relevância para a política de segurança (United States, United States Government Accountability Office, 2009).

estrangeira, como também a coordenação prejudicada interagências (United States, United States Government Accountability Office, 2009: 6) .

O documento apresenta ainda outros pontos importantes para a diplomacia pública norte-americana no novo século, dadas as evoluções no plano conceitual e as mudanças nas formas de execução. É considerado que a comunicação estratégica somente produz efeitos de longo prazo; bem como ela é de difícil isolamento de outras influências, a exemplo da política, e precisa estar atenta às percepções de outras audiências, principalmente aquelas intangíveis, complexas e de difícil medição. Desse modo, o planejamento da diplomacia pública precisaria estar atento a dois objetivos autônomos, que poderiam ou não ser trabalhados em conjunto: a promoção do entendimento mútuo e o antiterrorismo (United States, United States Government Accountability Office, 2009: 16-18). Com relação ao “longo prazo” e ao “*mutual understanding*”, o documento chama a atenção para a necessidade de *a diplomacia pública se concentrar “na construção de uma imagem positiva dos Estados Unidos”, principalmente através de programas de intercâmbios culturais e educacionais*, dentre eles, está mencionado o Programa Fulbright (United States, United States Government Accountability Office, 2009: 6, 31).

De volta ao debate acadêmico, Joseph Nye acrescenta sua contribuição acerca da diplomacia pública e da questão da comunicação, apresentando essa diplomacia como um instrumento de poder. Nye estatui que na compreensão da relação entre *soft power* e diplomacia pública, é importante relembrar a distinção entre o poder medido de um Estado e o poder de seus recursos - uma vez que essa diplomacia não pode ser quantificada ou medida como o primeiro poder, e depende de recursos e valores atraentes que um dado país possa ter.

Sobre os recursos que alimentam o *soft power*, segundo Nye (2008: 95), eles surgem dos valores expressos por uma organização ou país em sua cultura, nos exemplos extraídos de suas práticas e políticas internas, assim como da forma com a qual um Estado estabelece as suas relações com os outros. Dessa maneira, a diplomacia pública é um instrumento utilizado pelos governos para mobilizar esses recursos, e fazer a comunicação e a atração do público externo, e não somente entre governos - como visto. Por meio da radiodifusão, do subsídio às exportações culturais

e da promoção de intercâmbios, a diplomacia pública procura atrair a atenção para esses recursos potenciais. Todavia, se os recursos trabalhados pela diplomacia não forem atraentes, não haverá *soft power*, e sim poderá ocorrer desgastes de imagem no meio internacional<sup>27</sup>.

Assim a diplomacia pública precisa ser empregada de modo inteligente para que seja eficaz em mudar ideias e consensos para que promova o *soft power*. Nesse sentido, é importante conhecer o outro e estar atento a aspectos sociais e culturais, tanto para atrair a opinião pública externa, como para evitar danos à imagem de seu país. Ademais, para a mensagem ou ação alcançar o público pretendido, a cultura precisa ser considerada em suas diferentes formas, as manifestações voltadas para a elite e as voltadas para as massas. A primeira forma abarca a literatura, arte e educação, enquanto a segunda, as formas de cultura popular e o foco no grande entretenimento (Nye, 2008; 96).

Joseph Nye, ao citar Mark Leonard (2002), apresenta três dimensões da diplomacia pública, as quais desempenham significativo papel em moldar a imagem atrativa de um país que favorece suas chances de alcançar um resultado almejado. A primeira se refere à comunicação diária, e inclui os esclarecimentos sobre os contextos das decisões de política interna e externa (Nye, 2008: 101). Isso implica em que os funcionários de governo precisam estar atentos àquilo que irão dizer à imprensa e como o farão, consideradas as imprensas interna e externa; bem como eles precisam estar capacitados para lidar com crises e dar respostas rápidas nesses contextos - como alertado pelo relatório da GAO. A segunda dimensão é a comunicação estratégica, e exemplos claros são a campanha política e a publicidade. Ambas são formas de antecipar um assunto no seio de uma sociedade ou de introduzir um tema de interesse do governo que as promove. A última dimensão trata de desenvolver fortes relações com “pessoas-chaves” por muitos anos, o que pode ser alcançado pela educação de futuros operadores de política, formadores de opinião e líderes mundiais, por meio da *concessão de bolsas de estudos, da promoção de intercâmbios*, treinamentos, eventos e acesso aos canais da mídia.

---

<sup>27</sup> Sobre dano a imagem, ou fracasso do objetivo da diplomacia pública em atrair o outro, Nye (2008: 95) cita como exemplo a exportação de filmes com cenas de nudez e violência para países muçulmanos conservadores, o que poderia gerar aversão, e não sedução ou atração.

Nye ainda associa, conseqüentemente, a diplomacia pública como uma ferramenta do *smart power*, especialmente na era da informação global. Ao combinar as dimensões de coerção e indução em um só poder, ele alerta que essa ação exigirá da diplomacia pública maior eficiência e agilidade, além de maior perspicácia para compreender o papel da credibilidade e da autocrítica, assim como o papel da sociedade civil na constituição do *soft power* (Nye, 2008: 107-108).

Sewell (2011: 161), por seu turno, propõe que as duas funções básicas da diplomacia pública, cujos resultados são de longo prazo, seriam a troca de ideias transnacionais e o desenvolvimento de um exercício de comunicação cada vez mais eficiente, do ponto de vista do interesse do Estado. Além disso, Sewell recorda que a diplomacia pública pode construir pontes em áreas onde os governantes encontram dificuldades, uma vez que opera com agentes do governo e agentes neutros presentes na sociedade (Cull, 2012; Sewell, 2011; Scott-Smith, 2008).

Em suma, depreende-se que, se bem conduzida, a diplomacia pública pode ser uma ferramenta de disseminação de influência e de atração destinada ao público estrangeiro. Ela pode mobilizar recursos humanos, políticos, sociais, econômicos e culturais; além de, principalmente no caso norte-americano, promover valores e ideias no exterior por meio de atores governamentais e não-estatais. Nota-se igualmente que a comunicação, ênfase principal nessa prática diplomática (Scott-Smith, 2008), ocorre por meio de instrumentos, os quais podem ser encontrados no governo, na ação da diplomacia, das empresas, organizações não-governamentais, nas manifestações esportivas, e na própria mobilidade acadêmica internacional - proporcionada pelos programas de intercâmbio educacional e cultural. Esses programas são reconhecidos nas duas esferas, acadêmica e governamental, das últimas quatro décadas, também como ferramentas eficazes de comunicação estratégica de longo prazo, podendo gerar resultados de convencimento, atração ou aliciamento, fundamentação para aceite de discurso internacional - também de longo período, de modo legítimo, sem manipulação aparente e com autoridade moral.

No tocante aos esportes, eles são tradicionalmente um instrumento privilegiado da diplomacia pública, e o seu papel em processos políticos e culturais

tem sido objeto de atenção crescente (Sotomayor, 2016), como palco neutro para a prática da diplomacia pública (Riordan, 2005, Scott-Smith, 2008). Observa-se que por meio de várias modalidades e de eventos internacionais, como a Copa do Mundo e as Olimpíadas, os esportes permitem a convivência de atletas de vários países e atraem público diverso, em escala planetária. Exemplo claro pode ser visto na histórica visita do Presidente Obama à Cuba em 2016, quando um jogo de baseball entre os times de Tampa Bay e de Cuba foi um dos pontos altos da viagem, e onde o presidente pôde fazer seu discurso diretamente à população cubana. O evento mostrou a prática da diplomacia pública norte-americana exercida sem intermediários sobre a opinião pública cubana, em um ambiente extremamente neutro e favorável (Korte, 2016; Obama, 2016).

A mobilidade acadêmica, particularmente a promovida nas universidades e centros de pesquisas norte-americanos, também se apresentam classicamente como um instrumento eficiente da prática da diplomacia pública. O governo opera no nível dos acordos entre países que antecedem os programas de intercâmbios, bem como nas questões de vistos; as empresas e as corporações movimentam recursos por meio de doações, beneficiando os centros de pesquisa e os programas de bolsas de estudos dentro das instituições universitárias, a organização de redes de conhecimento, além de realizarem recrutamentos nesses ambientes de ensino; e os discentes que se destacam em suas habilidades, como a dos esportes, podem receber bolsas de estudos, propostas profissionais, e se vistos como potenciais líderes, podem receber outros tipos de apoios para sua formação, além também de participarem das redes de conhecimento.

Os programas de intercâmbio educacional constituem, por seu turno, uma das vértices da diplomacia pública. Verifica-se que após a Segunda Guerra Mundial, eles foram intensificados, e sobretudo essa intensificação vem acontecendo com o apoio estatal. Ademais, esse apoio tem ocorrido com o uso do *mutual understanding* em sua “face pública” (Scott-Smith, 2008:177). Isso pode ser observado tanto nos documentos do Programa Fulbright, financiado em larga medida pelo governo dos Estados Unidos, como na apresentação do programa alemão semelhante, o *Deutscher*

*Akademischer Austausch Dienst (DAAD)*<sup>28</sup> - no Brasil conhecido como Serviço Alemão de Intercâmbio<sup>29</sup>. No caso norte-americano, nos anos 1950, o uso do termo *mutual understanding*<sup>30</sup> representava uma forma de Washington mostrar a intenção política explícita de entendimento com os outros países. Representava igualmente um exercício de maior apreciação do outro a ser feito pelas sociedades, a fim de se afastarem da possibilidade de conflito e reconhecerem os benefícios da interdependência dos povos, da cooperação e das trocas de ideias, juízos, bens e serviços.

Desde então, a referência ao *entendimento mútuo* vem sendo utilizada pela diplomacia pública norte-americana<sup>31</sup> para manter e aprimorar a imagem dos Estados Unidos no meio internacional, como pode ser visto na missão do *Bureau of Educational and Cultural Affairs* - o qual abriga o Programa Fulbright dentro do Departamento de Estado Norte-Americano:

“To increase *mutual understanding* between the people of the United States and the people of other countries by means of educational and cultural exchange that assist in the development of peaceful relations.” (United States Department of State, 2016)

---

<sup>28</sup> O DAAD (2017) se apresenta como a maior organização promotora de intercâmbio acadêmico e científico do mundo. Desde a sua fundação no ano de 1925, o DAAD tem apoiado cerca de 1,9 milhões de acadêmicos, tanto na Alemanha quanto no exterior. As suas funções vão muito além da concessão de bolsas: O DAAD impulsiona a internacionalização das instituições de ensino superior da Alemanha, promove estudos alemães e da língua alemã no exterior, ajuda os países em desenvolvimento a estabelecer universidades eficazes e aconselha os tomadores de decisão em matéria de política de educação, de cooperação científica e de desenvolvimento.

<sup>29</sup> Como Lima Jr. (2007, p. 236) aponta, é difícil ver o afastamento do interesse político em organizações culturais internacionais, como o DAAD; o British Council, estabelecido em 1934 com fins de oferecer oportunidades culturais e educacionais; e a Aliança Francesa, criada em 1883, pioneira na rede cultural mundial.

<sup>30</sup> Cabe ressaltar que o termo “entendimento” já vinha sendo usado por instituições norte-americanas desde a década de 1910. A *Carnegie Corporation of New York*, em seu estabelecimento em 1911, tinha como um de seus objetivos a promoção do “entendimento” (Carnegie Corporation of New York. Andrew Carnegie’s Story); e o *Institute of International Education (IIE)*, quando criado em 1919, visava a promoção do “entendimento entre as nações” (Institute of International Education. Why IIE).

<sup>31</sup> No relatório do GAO de 2009, no primeiro ano da administração Obama, consta a atenção para que esforços fossem feitos, no âmbito da diplomacia pública, em apoiar a meta tradicional de promover a compreensão mútua (United States, United States Government Accountability Office, 2009).

O Senador James William Fulbright, idealizador do programa que leva seu nome, tinha como convicção que o intercâmbio educacional era fundamental à diminuição da desconfiança internacional, ao incentivo do entendimento mútuo e ao aperfeiçoamento da cooperação internacional (National Humanities Center, 1997: 4). Scott-Smith confirma a convicção do Senador, observa estar no intercâmbio educacional o “fator humano”, representado por indivíduos que atravessam fronteiras sem conotação política, realizam trocas, se comunicam, e podem conduzir ou manter a harmonia nas relações entre nações, cujos resultados políticos podem ser uma combinação de interesses nacionais ou gerais. Para Scott-Smith, além da propaganda e da informação, o intercâmbio educacional se apresenta como uma das essências da comunicação estratégica, condutora ao entendimento mútuo.

No caso do Programa Fulbright, este se apresenta como uma importante ferramenta de interesse da política norte-americana, que após doze administrações distintas com alternâncias partidárias, resistiu às incertezas da Guerra Fria; e apresenta-se adaptado às profundas mudanças político-econômicas regionais presentes no cenário global. O Programa recebeu crescentes aportes do governo estadunidense a partir do final da década de 1980, e substantivos aumentos na primeira década deste milênio. Ademais, sob a linha do *mutual understanding*, o Programa Fulbright foi o programa de intercâmbio que mais construiu pontes entre os Estados Unidos e outros países (Cull, 2012). Desse modo, com todo esse conjunto ele é identificado como um valor da diplomacia pública norte-americana (Healey, 2015).

Como comentário final acerca de toda discussão sobre *soft power*, diplomacia pública e de intercâmbio educacional internacional nos Estados Unidos, vale notar que o ambiente acadêmico norte-americano, favorável em toda sua estrutura ao exercício daquele poder, é igualmente benéfico à prática da diplomacia pública. Além das razões já apresentadas sobre infraestrutura e acolhimento, soma-se o fato de esse ambiente ser um espaço político neutro, propício ao diálogo, às interações pessoais, e à construção de confiança. Nesse sentido, os programas de intercâmbio - ao proporcionarem a ida de norte-americanos ao exterior, mas principalmente ao viabilizarem a ida de estudantes, professores ou pesquisadores estrangeiros para os

Estados Unidos - são considerados instrumentos bem sucedidos para essa diplomacia e para o entendimento mútuo (United States, United States Government Accountability Office 2009). Igualmente, esses programas se apresentam como formas efetivas de influência na opinião externa (Cull 2012; Feuler, 1986; Nye, 2008; Scott-Smith, 2008), por envolverem em suas ações atores não-estatais e fatores humanos que se comunicam com suas próprias ideias, abrindo espaço para a comunicação e a troca de diferentes pontos de vista.

Desse modo, os programas de intercâmbio internacional se apresentam como instrumentos da promoção do *soft power*, da diplomacia pública e da cooperação educacional, por serem canais de construção para a confiança, afinidade, simpatia e partilhamento dos valores e ideais norte-americanos, além de abrirem novas formas de intercâmbio e de mais diálogo (Snow, 2009). Em sequência, os beneficiados são vistos como instrumentos eficazes para a prática da comunicação de uma diplomacia aparentemente neutra e sem fins políticos (Bettie, 2015; Scott-Smith, 2008). Como Scott-Smith (2008: 190) estatui, quanto mais um programa funciona sem aparente intenção política, mais efeito político ele terá.

### 1.3 - Cooperação educacional internacional e o interesse brasileiro na qualificação de recursos humanos em nível universitário

A cooperação educacional internacional, como a empreendida pelo Programa Fulbright, por meio de sua Comissão no Brasil, é entendida como uma importante ferramenta da política dos Estados Unidos, pois permite sua projeção e realização de interesses. Do lado norte-americano, onde há uma capacidade científica instalada e grandes investimentos no ensino superior, essa cooperação visa a atração de novos talentos e da “elite” científica (Carnoy, 2013), o acultramento de potenciais líderes ou formadores de opinião, a manutenção dos próprios programas de intercâmbio e a possibilidade de novas iniciativas ou ações. Essas características tornam a cooperação estadunidense “individualizada”, com foco nos estudantes, professores,

pesquisadores e profissionais<sup>32</sup>; ou seja, capitaneada por pessoas de modo “interindividual” ou entre grupos de pesquisa - não há maiores interesses em parcerias institucionais<sup>33</sup>. Ademais a cooperação, do ponto de vista do Estado norte-americano, implica o compromisso formal de outros países com o intercâmbio internacional, como uma via mão dupla que traz benefícios para os dois lados; e, conforme o caso, o compromisso com o compartilhamento de seus custos - o qual representa a possibilidade de expansão tanto das modalidades de programas a serem oferecidos dentro da cooperação, como do número de concessões de viagens ou de bolsas de estudos a serem ofertadas.

Do lado brasileiro, onde há uma relativa capacidade científica instalada, essa cooperação internacional é empreendida com vistas sobretudo em atender o interesse interno de promover a capacitação de recursos humanos, que venham atender a demanda de maior qualidade na educação, na ciência, tecnologia e inovação, e no mercado de trabalho, para alcance do desenvolvimento científico, social e econômico (Toscano, 2014). Ademais, essa cooperação também é do interesse brasileiro, por viabilizar a possibilidade do compartilhamento de custos nos intercâmbios educacionais - dada a vulnerabilidade de recursos financeiros no País; e, por viabilizar o aumento na oferta de oportunidades para estudantes, professores e pesquisadores irem para o exterior. Nesse sentido, a cooperação educacional praticada pelo Brasil é um instrumento utilizado, em larga medida, para atender demandas internas. Diferentemente do caso norte-americano, essa cooperação ainda não é ainda um instrumento eficaz de política externa<sup>34</sup>, e tampouco a formação de

---

<sup>32</sup> Jorge Almeida Guimaraes, presidente da Capes entre 2004 e 2015, entrevista em 10/10/2016.

<sup>33</sup> Abílio Baeta Neves, atual presidente da Capes, a qual também presidiu de 1995 a 2003, em entrevista concedida em 23/02/2017.

<sup>34</sup> No entendimento da Conselheira Almerinda Augusta de Freitas Carvalho (2017), Chefe da Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores, em entrevista concedida em 23 de fevereiro de 2017, e em concordância neste trabalho: “falta vontade política” no Brasil para investir na cooperação educacional internacional - “instrumento extraordinário de *soft power*” - especialmente no eixo Sul-Sul. As iniciativas são modestas em relação a outros países, a “educação não é prioritária”, apesar do discurso e de exemplos como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) do MEC e o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), Capes/MEC - que oferecem oportunidades de formação a cidadãos de países em desenvolvimento, especialmente, latinos, caribenhos e africanos - cujos números registraram, respectivamente, 992 e 1094 estudantes ingressantes nas IES brasileiras de 2011 a 2013 (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Agência Brasileira de Cooperação, 2016: 77-80).

quadros por ela proporcionada também não é desenhada como um braço ou um instrumento da política externa<sup>35</sup>.

Para Piaget (1973a, 105), cooperar “é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros”. Ao tratar do futuro da educação, da educação intelectual e do ensino de Matemática, Piaget (1973b) igualmente apresenta a cooperação como um processo mais complexo que uma permuta de informações, por envolver a troca e o gerenciamento de vantagens recíprocas. Nesse sentido, a cooperação requer respeito mútuo, confiança, coordenação conjunta de pontos de vistas e ações, e balanço de pontos positivos e negativos.

Na área da Administração de Empresas, a cooperação é observada dentro do sentido amplo da colaboração, ao lado de alianças e parcerias. A colaboração é entendida como uma ferramenta importante para as partes envolvidas, por permitir avanços reais, inovar, partilhar custos, e ter ganhos substanciais em escala (Kaats e Opheij, 2014). Todo o processo de comunicação e confiança no outro é de interesse das partes envolvidas, para a clareza da negociação, alcance de eficiência no compartilhamento de tarefas e custos, bem-estar das equipes envolvidas - isso também tange à execução de um programa de intercâmbio educacional. Além disso, é importante ter diálogo e espaço entre os cooperantes para serem feitas avaliações, melhorias ou ajustes necessários, a fim de evitar mal entendimentos ou discordâncias. Para Kaats e Opheij (2014: 50, 89), a ideia central é de que a parceria precisa ser devidamente estruturada e profissionalmente organizada, tendo como maior desafio a criação de condições para que a cooperação comece e aconteça efetivamente.

A ideia geral da Administração sobre o alto nível de complexidade nos arranjos de colaboração permite que a área das Relações Internacionais, especificamente os estudos de política externa, aproveitem certas lições em sentido

---

<sup>35</sup> Abílio Afonso Baeta Neves em entrevista concedida em 31 de outubro de 2016.

amplo<sup>36</sup>. Entretanto, a busca dos interesses dos Estados, e o envolvimento de questões sociais, políticas e econômicas, faz com que no campo internacional, os relacionamentos se tornem mais complexos - especialmente pelo aspecto temporal que, em sua maioria, representam referências de médio e longo prazos. Nesse sentido, os próprios conceitos de colaboração e de cooperação se distanciam, ainda que essas expressões representem no senso comum “trabalhar juntos” (Silva, 2007: 7).

Como Silva estatui, a colaboração internacional não é uma forma de relacionamento naturalmente equitativa e simétrica. No projeto ou programa que adota esse tipo de relação, há sempre um ator principal, responsável e proprietário dos resultados a serem obtidos, enquanto os outros atores atuam como meros coadjuvantes. Nesse processo não há necessariamente uma relação de confiança mútua e os resultados ou produtos da pesquisa são usados em benefício do participante “mais forte”.

Com a crescente sofisticação dos sistemas educacionais, científicos e tecnológicos de alguns dos países que tradicionalmente se inseriam em simples relações de colaboração, a exemplo do Brasil, esse tipo de relação evoluiu para uma parceria mais equitativa. No caso concreto, Silva verifica o amadurecimento dessa forma de relacionamento, tocada continuamente pela ampliação do diálogo, negociação, decisão conjunta, definição e gerenciamento conjuntos de projetos, compartilhamento de custos, inclusive os de pesquisa e desenvolvimento - semelhante ao definido pela área de Administração de Empresas. Essa conversão para uma forma superior de relacionamento, pode ser denominada de cooperação, independente do status de desenvolvimento educacional, científico e tecnológico dos parceiros.

---

<sup>36</sup> Amplo, devido a diferenças conceituais e práticas entre as áreas, como por exemplo: 1) atores autônomos, na Administração de Empresas, a ideia de colaboração entre autônomos representa empresas distintas e independentes; nas RI, a autonomia é questionável quando na colaboração há um doador, que por vezes dita as regras, e um receptor que as aceita, ou seja, a autonomia poderia ser discutida diante da necessidade de quem recebe; 2) consenso, na Administração pode haver espaço para um consenso ou parceria em uma etapa, isto é, acordo para a elaboração de um produto e não para a distribuição; nas RI, em se tratando de cooperação educacional especialmente, o consenso é necessário em todo o processo da parceria, que não é feita em etapas. Sobre os conceitos na área de Administração, ver mais em Kaats e Opheij.

Na cooperação, cada parceiro apresenta aquilo que pode oferecer de melhor no acordo, de modo complementar e no modo mais equitativo possível, com a manutenção de suas independências. Nessa forma de relação, observa-se que a decisão é conjunta nas etapas de planejamento, implementação, avaliação e correção de distorções e das estratégias de pesquisa e de inovação dos atores cooperantes (Silva, 2007).

Vale acrescentar que a cooperação internacional é um fenômeno em expansão, que pode abrir janelas de oportunidades aos países em desenvolvimento, e isso tem beneficiado a comunidade científica, à medida que tem envolvido um número considerado de programas (Faria e Costa, 2006: 159, Silva, 2007: 6). Silva estatui ainda que, conforme as parcerias são bem sucedidas, elas motivam a promoção de novas, mais audaciosas e complexas, exigindo mais coordenação, conhecimento, e novas formas de divisão de tarefas.

Estando claro que a cooperação faz parte da agenda internacional de um país e de suas questões de política externa, é importante ressaltar que ela só é vantajosa quando há complementaridade real de interesses entre Estados (Amorim, 1994), e reciprocidade no caso em estudo, mediante a existência de certa base científica e tecnológica por parte dos atores envolvidos. Outrossim, essa cooperação se apresenta como um instrumento de política e, por vezes, de propaganda política do país, além de “facilitar negociações futuras, abrir mercado, formar opinião, ganhar aliados” (Amorim, 1994: 131) - em concordância com o que se espera da diplomacia pública de um país.

Na caso brasileiro, vale ressaltar que a cooperação internacional entendida no sentido amplo, particularmente a técnica ou científica e tecnológica, entrou no rol da política exterior, nas formas iniciais de assistência técnica ou de transmissão de conhecimento, a partir da década de 1960 - no contexto da “filosofia desenvolvimentista” (Cervo, 1994b). Não havia um objetivo externo, e sim interno, tanto que Cervo observa a criação do Sistema Nacional de Cooperação Técnica de 1969, com a participação do Ministério do Planejamento e do Ministério das Relações Exteriores, com vistas no planejamento estratégico do desenvolvimento.

Com relação à conceituação de cooperação educacional internacional, dado que não há nenhum conceito universalmente estabelecido, e sim um entendimento sobre o “trabalhar juntos” no campo educacional, é possível considerar como válido o que foi adotado pelo Programa Fulbright<sup>37</sup>, desde o seu estabelecimento, que cabe na distribuição de apoios feita pelo Programa até 2010; bem como o entendido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, e pela Agência Brasileira de Cooperação - ABC (Brasil, 2013, 2016: 65), vinculados respectivamente ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão e ao Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Assim, considera-se a cooperação educacional internacional as ações voltadas à formação de pessoal no exterior pela promoção e financiamento de estudos, e de atividades educacionais como cursos, seminários e conferências, incluindo o pagamento de transporte, taxas, manutenção, e de outras despesas cabíveis; e pela concessão de bolsas de estudos sob o caráter acadêmico, científico ou técnico, ou seja, destinada em larga medida ao ensino superior. O caráter acadêmico abrange a formação acadêmica nos níveis de graduação e de pós-graduação, por meio do intercâmbio de estudantes e professores. O científico, se refere ao apoio a atividades de pesquisa e intercâmbio científico e tecnológico. E o técnico, à formação não-acadêmica, ou seja, de quadros profissionais. Observa-se ainda que esse tipo de cooperação propicia o fomento e o aumento da mobilidade acadêmica, assim como a formação de recursos humanos aptos a cooperar e aprimorar a própria educação, a ciência, a tecnologia e a inovação<sup>38</sup>.

A cooperação educacional internacional, igualmente a científica, é de interesse geral, tanto para países desenvolvidos como para os em desenvolvimento, pelo fato de proporcionar condições de melhor qualificação e de aproveitamento do capital humano. Do lado dos países desenvolvidos ou naqueles onde a educação é prioritária, como o caso da Coreia do Sul, existe uma atenção constante com a formação de pessoal qualificado, principalmente, pelo fato de o século XXI ser

---

<sup>37</sup> UNITED STATES. The Fulbright Act. Law 584, August 1, 1946.

<sup>38</sup> Seguindo a categorização do IPEA e da ABC (2016: 102), a cooperação científica e tecnológica internacional - considerada também como “científica” neste trabalho - pode ser entendida como aquela que se refere aos apoios concedidos a projetos de pesquisa e desenvolvimento de novas técnicas e tecnologias, entre instituições ou grupos de diferentes países, com o envolvimento de recursos humanos, recursos físicos, financeiros e tecnológicos, para a execução de programas ou trabalhos conjuntos. Este tipo de cooperação, até a primeira década dos anos 2000, não está presente no Programa Fulbright executado no Brasil.

considerado o século da ciência e tecnologia. Desse modo, nesses países busca-se alcançar a transição para a economia baseada no conhecimento (Wood, 2012), dados os avanços da revolução da informação, globalização, maior interação e aproximação de mercados<sup>39</sup>.

Nessa perspectiva, a cooperação educacional interessa a governos e àqueles que têm interesse em ampliar estudos ou pesquisas em centros no exterior. Para o Estado, dependendo do interesse, ela permite a possível atração de quadros externos qualificados; a especialização de quadros internos no exterior e o acesso a novas linhas de pesquisa; a preservação de uma produtividade inovadora, com vistas à necessidade da manutenção do crescimento econômico e do bem-estar social<sup>40</sup>. Para o beneficiado, há o ganho pessoal, intelectual, profissional, e por vezes salarial.

Os interesses econômicos, sociais e pessoais nos países em desenvolvimento são semelhantes, como no caso do Brasil. Todavia, devido a limites estruturais, políticos e econômicos no País, observa-se também a busca pela equidade e qualidade educacional nos níveis do ensino básico e superior - onde existem problemas de infraestrutura, de evasão escolar, de capacitação de valorização do docente e pesquisador, os quais dificultam uma performance em rede no nível internacional; e inclusive a internacionalização do ensino superior e da ciência aqui desenvolvida.

Nesse contexto, o desafio para as universidades e corpos acadêmicos é alto, tanto para operar em nível internacional como em rede, considerados os ajustes

---

<sup>39</sup> Na União Européia, a atenção ao século da C&T e ao ambiente global de *e-research* é certa, como cita Wood (2012: 100) ao referir-se à publicação “Riding the Wave” (European Commission, 2010). No documento está a consideração de uma “e-infraestrutura científica que suporta acesso, uso, reutilização e confiança de dados”. As infra-estruturas física e técnica recebem uma “conotação invisível”, tamanha a importância que os dados recebem para o avanço da ciência, tecnologia, economia e da sociedade. Entre outras recomendações, o relatório sugere o investimento em tecnologias verdes voltadas à infraestrutura de dados, e o estabelecimento em alto nível de rede intra-ministerial em nível global para planejar a infraestrutura de dados.

<sup>40</sup> Nesses países onde existem investimentos e incentivos para uma boa formação educacional, no presente há outras preocupações por parte dos governos que os leva a apoiar uma constante qualificação de seus quadros. A exemplo são a manutenção e elevação de suas atividades econômicas, quando as projeções de pirâmides demográficas futuras apontam o encolhimento da população economicamente ativa de um lado; e de outro, baixas taxas de natalidade, que indicam baixa reposição dessa população, e o aumento do número de aposentados e de dependentes de benefícios sociais, graças ao aumento da expectativa de vida. Equações dessa natureza têm demonstrado que um dos caminhos para se alcançar equilíbrio nas contas dos Estados - e que também pode ser considerado para o caso brasileiro - é o investimento na educação e na constante aprimoração da qualificação de seus jovens e profissionais (Wood, 2012; De Lima Amaral et al, 2013).

necessários a serem realizados em suas estruturas tradicionais. Entretanto, o investimento na cooperação internacional além de permitir a formação de quadros altamente qualificados, pode viabilizar a interlocução entre estudantes, professores, cientistas, e entre centros de ensino e de pesquisa, e conseqüentemente a inserção internacional da produção do conhecimento nas diversas áreas (Neves, 2002: 9). Ademais, a cooperação e o intercâmbio internacional podem permitir a exposição das instituições de ensino superior (IES) brasileiras, as quais poderão ser levadas a “revisar e repensar currículos e modos de formação acadêmica” (Dick, 2002: 55), sobretudo no momento atual, quando há uma preocupação com a internacionalização por parte das IES<sup>41</sup>. Como, Wood (2012: 92) afirma, uma das características mais duradouras da internacionalização e da globalização do ensino superior é a colaboração, em seu sentido amplo.

Desse modo, mesmo com os desafios e deficiências presentes não só na educação em geral, mas também nas universidades e corpos acadêmicos e científicos brasileiros, a cooperação educacional internacional é vantajosa. Uma vez planejada e realizada de modo sustentável financeiramente, responsável e com vistas a longo prazo, a cooperação pode vir a amenizar todo o cenário - ao proporcionar a intensificação de políticas e de apoios voltados para a qualificação de quadros, permitir a aceleração de curvas de aprendizado e de desenvolvimento, e também a formação de um ciclo virtuoso e ascendente em todos os níveis de ensino de um país.

Assim vale observar que a crescente importância da cooperação internacional - seja ela educacional ou científica - na qualificação de recursos humanos ocorre igualmente em resposta à “legítima demanda de desenvolvimento e de inserção internacional” de um país com o porte do Brasil (Marcovitch, 1994: 62). Pois, do ponto de vista do Estado, especialmente nas economias em desenvolvimento, a qualificação propicia o rompimento da baixa competitividade, leva a ações colaborativas entre instituições educacionais e os setores público e privado, e a

---

<sup>41</sup> Acerca dessa preocupação com a internacionalização, registra-se a necessidade inicial de reconhecer o valor do aluno estrangeiro, tanto por parte do governo como das IES brasileiras - uma vez que não há infraestrutura para recebê-los, pessoal qualificado ou treinado para acompanhá-los, e tampouco quando retornam a suas bases. É preciso que haja um delineamento, por parte do governo e das instituições, dos seus objetivos nacionais e internacionais para a internacionalização, dadas as suas capacidades, para melhor implementá-los. Essas observações convergem, em linhas gerais, com o diagnóstico feito por Abílio Baeta Neves e Robert Verhine, em entrevistas concedidas à autora.

execução de projetos destinados à melhoria da infraestrutura (Cervo, 2012: 54, Hanson, 2008). No caso brasileiro, a qualificação de quadros com qualidade, e não em quantidade, pode permitir inclusive a aceleração do desenvolvimento econômico e social.

Nesse ponto, cabe um parênteses para acrescentar a distinção entre desenvolvimento e crescimento no tocante à educação, feita por Hanson (2008), e que pode ser aproveitada para observar o sentido amplo de uma economia nacional. Segundo o autor, crescimento representa “mais de algo”, enquanto desenvolvimento, “melhoria de algo”. Dessa maneira, em um local pode-se ter crescimento em número de escolas, livros e professores, e permanecer ainda “a mesma velha má educação”; assim como mais indústrias, máquinas e empregos, que não geram melhoria na “qualidade de vida”. Em outra ponta, escolas, livros e professores qualitativamente melhores geram o desenvolvimento; igualmente indústrias ou empresas com superiores condições de trabalho, máquinas mais eficientes, e inclusive condições ambientais melhoradas, são fatores que podem favorecer coletivamente a qualidade de vida (Hanson, 2008: 10).

Entendida a importância da cooperação educacional, principalmente sob a ótica brasileira e de suas necessidades - como aprimoramento do ensino, aumento da qualificação de profissionais e elevação de competitividade - acrescenta-se quatro diretrizes básicas sugeridas por Marcovitch (1994: 61), para o empreendimento e desenvolvimento de uma proveitosa cooperação:

1. priorização de programas e projetos baseados no critério da qualidade, a fim de privilegiar a excelência;
2. opção por iniciativas que contemplem a política externa e as prioridades internas;
3. desburocratização e descentralização, utilizando quando possível instâncias já existentes a fim de conceder maior agilidade em todo processo;
4. indução à participação de pessoas, áreas e unidades, em todas as etapas da cooperação desde a implantação até a avaliação, com o objetivo de assegurar o maior engajamento de todos - e aprimorar os processos em si.

Por fim, no caso específico da cooperação educacional promovida pela execução do Programa Fulbright no Brasil, cabe um último registro, a possibilidade de *cost-sharing* - permitido a partir do *Mutual Educational and Cultural Exchange Act of 1961*, conhecido como Lei Fulbright-Hays. Nesta Lei, foi dada a autorização presidencial para o financiamento dos intercâmbios educacionais e culturais serem custeados em conjunto pelos Estados Unidos e outros países. Essa autorização para o financiamento de intercâmbio de estudos, pesquisas, e atividades no campo educacional e das Artes, tinha como objetivo a promoção do entendimento mútuo entre os Estados Unidos e os outros países, e também o avanço da cooperação e da expansão das relações de amizade e paz entre os norte-americanos e outros povos e culturas (United States, 1961).

Para o Programa Fulbright, a Lei foi relevante por conceder maior flexibilidade e amplitude nos seus propósitos, além de autorizar a expansão de países participantes, o incentivo de financiamento conjunto, a capacitação em planejamentos de longo prazo, e o estabelecimento de comissões bilaterais. Igualmente, a Lei de 1961 permitiu a consolidação de outros programas semelhantes em outros setores do governo (Adams e Infield, 2011).

Para o Brasil e acerca da cooperação empreendida, em um primeiro olhar e desconsiderados outros interesses políticos das partes, o compartilhamento de financiamento foi e continua sendo benéfico, pois conduz à redução dos custos dos apoios concedidos, e à ampliação da oferta tanto de programas como do número de bolsas de estudos. Outrossim, no caso concreto dos Estados Unidos e do Brasil, ambos têm pessoal qualificado no meio acadêmico-científico aptos a participar e receber os benefícios dessa cooperação, assim como aptos a ampliá-la.

## Capítulo 2

# Da benemerência à influência: as fundações filantrópicas e os antecedentes da cooperação educacional como política de governo nos Estados Unidos

Uma boa parte da literatura que se dedica à história do Programa Fulbright parte da apresentação do Projeto de Lei para a sua criação, realizada pelo Senador James William Fulbright, em setembro de 1945. Como Lebovic (2013) e Bettie (2015) estatuem, ainda há muito o que ser explorado sobre as condições e a lógica em que o Programa Fulbright foi criado, uma vez que interpretações diferentes podem ser exploradas, como as abordagens no campo meramente informacional ou cultural educacional. Neste trabalho entende-se ser importante, antes de tratar do estabelecimento do Programa em si, observar certos antecedentes de sua criação, particularmente as ações iniciadas e realizadas pelas fundações de filantropia norte-americanas para observar: 1) a evolução do entendimento sobre *informar* para a necessidade de *educar*, temas que ainda viriam a dividir Washington especialmente nas décadas de 1970 a 1990; 2) a inserção do intercâmbio educacional no meio internacional como ferramenta dessa evolução e de influência para alcance de interesses próprios.

A apreciação ampla dos antecedentes do Programa também permite caracterizar a ampliação e a institucionalização da educação e do intercâmbio internacional como ferramentas da diplomacia pública, e do que viria a ser conceituado como *soft power*. Atualmente sabe-se que a prática de uma diplomacia, supostamente descaracterizada de qualquer viés político, antecedeu as ações do Estado norte-americano em estabelecer entidades ou programas voltados à informação ou à educação dentro do escopo do intercâmbio internacional<sup>42</sup>, como foi

---

<sup>42</sup> Há consenso na literatura acerca de as fundações norte-americanas terem atuado como agentes de uma diplomacia informal e aparentemente sem conotações políticas. Ver, por exemplo: ARNOVE, Robert.

o caso do Programa Fulbright, após a Segunda Guerra Mundial. Essa diplomacia cultural ou pública praticada por atores privados de modo informal, mas que pareciam carregar o “espírito do Estado” (Parmar, 2010: 108), pode ser notada a partir das fundações norte-americanas criadas no início do século XX, e foi ampliada ao longo do período especialmente pelas fundações conhecidas como as “big three”: as organizações Carnegie<sup>43</sup>, Fundação Rockefeller e Fundação Ford. Com evoluções no plano interno primeiramente, e depois no externo, essa diplomacia foi direcionada a influenciar, convencer, mobilizar a opinião pública; promover o respeito e o entendimento mútuo; formular políticas e reforçar a capacidade de investigação - com foco particular no apoio a grupos de reflexão e a instituições relacionadas cientificamente ao estudo da política e de temas correlatos (Parmar, 2012). Todo esse movimento foi iniciado com incentivos no plano da informação e da educação, e ampliado por meio do financiamento de pesquisas e de intercâmbios internacionais - conforme os interesses que correspondiam à visão de mundo de grupos da elite econômica dos Estados Unidos, assim como de atores ligados ao Estado.

Logo, neste capítulo apresenta-se inicialmente como a doação foi aperfeiçoada para a filantropia dentro do contexto operado pelas fundações norte-americanas. Em seguida, faz-se uma breve apresentação de suas trajetórias de redesenho e de transformação de interesses, que acompanharam a política externa de Washington, do anti-isolacionismo e internacionalismo para o globalismo (Parmar, 2012). Isso se fez em um contexto onde as fundações, autônomas e sem controle estatal, foram extremamente atuantes na propagação da cultura norte-americana em escala global ao longo do último século - a despeito das apresentações oficiais de neutralidade,

---

Philanthropy and Cultural Imperialism: The Foundations at Home and Abroad. Boston, Mass: G.K. Hall, 1980. PARMAR, Inderjeet. Foundations of the American century : the Ford, Carnegie, and Rockefeller Foundations in the rise of American power. New York : Columbia University Press, c2012. ROELOFS, Joan. Foundations and Public Policy: The Mask of Pluralism. Albany, State University of New York Press 2003. SCHMIDT, Oliver. “Small Atlantic World, U.S. Philanthropy and Expanding International Exchange of Scholars after 1945”. In *Culture and international history*. Edited by Jessica C.E. Gienow-Hecht and Frank Schumacher. New York : Berghahn Books, 2003. ZUNZ, OLIVIER. Philanthropy in America: A History. New Jersey: Princeton University Press, 2012.

<sup>43</sup> A referência a “organizações” deve-se à razão de Andrew Carnegie ter criado duas entidades de filantropia, a *Carnegie Endowment for International Peace* (CEIP), estabelecida em 1910; e a *Carnegie Corporation of New York*, em 1911. Dessa maneira, para fins de melhor compreensão, neste capítulo ao haver referência às práticas das duas fundações, usar-se-á somente “Carnegie”.

imparcialidade, posicionamentos acima de mercados, desvínculos da política e de independência de Estados (Arnove, 1980; Parmar, 2012; Schmidt, 2003)

Refletir, pois, sobre a história das fundações, a lógica que acompanhava os apoios iniciais, e a evolução desse tipo de filantropia privada associada aos interesses do Estado, é essencial para entender o contexto do que vinha sendo praticado em termos de educação e intercâmbio internacionais no momento da criação do Programa Fulbright, o qual se beneficiou da estrutura criada pela filantropia privada. A reflexão ainda permite observar a expansão da filantropia e do intercâmbio em nível global em prol da promoção da perspectiva norte-americana, conforme leitura da época sobre questões internacionais, assim como da propagação de seus ideais e valores. Igualmente, observar a evolução da filantropia privada estadunidense permite verificar como se deu a construção do entendimento sobre a influência na educação e na informação da opinião pública, praticado pelas fundações, em nível interno e externo. Do mesmo modo, a reflexão contribui para observar como se deu a construção de conceitos como diplomacia cultural e pública, e como a institucionalização do intercâmbio internacional entre governos pôde abrir canais de comunicação com outras culturas e sociedades - em benefício da hegemonia norte-americana no meio internacional<sup>44</sup>.

## 2.1 - Da doação à filantropia privada: o estabelecimento das “big three”

A expansão e a consolidação da indústria norte-americana, experimentada após a Guerra Civil (1861-1865), tornou um grande número de americanos ricos, de forma tão rápida e sem precedentes. Em 1870, havia 100 milionários nos Estados Unidos; em 1892, este número já alcançava a casa dos quatro mil, e em 1916, os números alcançaram 40 mil milionários, dentre eles John D. Rockefeller (1839–1937) e Henry Ford (1888-1947), na verdade considerados bilionários (Zunz: 8). Nesse

---

<sup>44</sup> Para a reflexão das trajetórias das “big three”, as leituras de Inderjeet Parmar sobressaem, pelo trabalho minucioso acerca dessas fundações filantrópicas, e da investigação sobre seus memorandos, cartas e documentos, assim como de seus colaboradores e interlocutores.

cenário de acúmulo de riquezas, surgimento rápido de novas fortunas, e expansão da sociedade industrial e urbana, particularmente na *Gilded Age*<sup>45</sup>, o número de fundações cresceu<sup>46</sup>, concomitante surgiram demandas por redistribuição das riquezas no seio da sociedade americana, e apelos sociais por aumento de impostos às elites de negócios (Schmidt: 117).

No final do séc. XIX, a filantropia e a associação entre pessoas e grupos já eram praticadas e voltadas a causas sociais dentro dos Estados Unidos, como saúde pública e educação - especialmente a destinada à população negra e aos menos favorecidos em uma ponta, e ao ensino superior em outra (Roelofs, 2003)<sup>47</sup>. Isso refletia o isolacionismo tradicional do governo norte-americano no período, o distanciamento às mazelas da sociedade, e a sensação de que educação e saúde eram assuntos locais. Com esse contexto, fundações filantrópicas, missões religiosas<sup>48</sup> e outros tipos de sociedades privadas se envolveram em atividades sociais voltadas à saúde e educação, com extensão no plano internacional (Jeffrey, 1987). O envolvimento do governo nessas áreas foi sendo ampliado durante as primeiras décadas do século XX.

Em 1901, John D. Rockefeller, apoiador de causas ligadas à educação, produtividade agrícola e saúde pública em todo o País, estabeleceu o *Rockefeller Institute for Medical Research em New York*. Andrew Carnegie (1835-1919)<sup>49</sup>, que já

---

<sup>45</sup> A *Gilded Age* correspondeu a um período de expansão nos Estados Unidos, entre os anos de 1870 a 1880, quando houve crescimento da indústria; aumento na produção ferro, ouro e petróleo; e grande ampliação da rede ferroviária do País. Período marcado também pelo elevado número de imigrantes que se dirigiram para lá em busca de emprego.

<sup>46</sup> Registros apontam que as primeiras fundações norte-americanas foram a *American Peace Society*, criada em 1828; e a fundação de *Oberlin College*, a primeira faculdade (*college*) para educação feminina, criada em 1833 (Schmidt, 2003).

<sup>47</sup> Uma dessas associações foi a *National Association for the Advancement of Colored People* (NAACP), fundada em 1909, inicialmente para chamar a atenção para as práticas de violência contra os negros - no presente, a organização visa assegurar os direitos civis (políticos, educacionais, sociais e econômicos), a igualdade e a eliminar o preconceito racial. Ver em NAACP. Oldest and Boldest, disponível em <http://www.naacp.org/oldest-and-boldest/>

<sup>48</sup>As migrações missionárias de protestantes para os Estados Unidos entre os séculos XIX e XX foram especialmente de asiáticos e africanos. Talentos missionários "nativos" foram levados a centros teológicos no País, para serem treinados sobre a religiosidade e o americanismo (Kramer, 2012). Segundo o *Young Men's Christian Association* (YMCA), o objetivo era que no retorno às suas origens, esses missionários tivessem compreendido o espírito da América, e divulgassem o lugar do cristianismo na construção institucional e na vida em república.

<sup>49</sup> Após da venda da *Carnegie Steel Company* ao JP Morgan em 1901 por US\$ 480 milhões, Andrew Carnegie tornou-se o homem mais rico do mundo, passando a dedicar-se à distribuição de sua riqueza, filantropia, causas de paz e disseminação do conhecimento. Morgan, por sua vez, criou a U.S. Steel no mesmo ano. Ver mais em CARNEGIE CORPORATION OF NEW YORK. Andrew Carnegie's Story, Disponível em <https://www.carnegie.org/interactives/foundersstory/#/>.

financiava a abertura de bibliotecas públicas nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, estabeleceu o *Carnegie Institution of Washington* em 1902, com departamentos de pesquisa em biologia marinha, história, economia e sociologia.

Em 1910, Andrew Carnegie criou a *Carnegie Endowment for International Peace* (CEIP), a primeira fundação norte-americana voltada a assuntos internacionais - cuja missão, mantida até a atualidade, é a promoção da paz. Em 1911, ele criou a *Carnegie Corporation of New York*, com o objetivo de promover o avanço e a difusão “do conhecimento e do entendimento”. As duas fundações atendiam a dois temas importantes para o próprio Carnegie: a paz internacional, e o avanço da educação e do conhecimento<sup>50</sup>.

A Fundação Rockefeller, por sua vez, foi criada em maio de 1913 por John D. Rockefeller, com a missão, a qual permanece até o presente, de “promover o bem-estar da humanidade”<sup>51</sup>, em especial no campo da saúde pública nos Estados Unidos. Em curto intervalo de tempo, a Fundação já se dedicava à temática em nível global, como foi o estabelecimento e o desenvolvimento da *International Health Commission*, em junho do mesmo ano. A Comissão iniciou suas atividades com trabalhos na Virginia voltadas a promover o saneamento público e a difundir o conhecimento da medicina científica<sup>52</sup>. Em 1917, a Comissão já atuava no Egito e dera início a programas no Brasil e no México, onde foram direcionadas pesquisas para o combate a Febre Amarela e Malária e para o desenvolvimento de vacinas (Zunz, 2012: 41).

Em 1919, a Fundação Rockefeller em parceria com a *Carnegie Corporation* criaram o *American Council of Learned Societies*, e o *Social Science Research Council* em 1924, como empresas de *holding* acadêmicas para distribuir fundos de pesquisa. Essas organizações "intermediárias" poderiam ser entendidas como "neutras" para

---

<sup>50</sup> CARNEGIE CORPORATION OF NEW YORK. Our History. Disponível em <https://www.carnegie.org/about/our-history/>, último acesso 27/12/2016. À época de sua criação, a Carnegie Corporation foi criada como uma organização isenta de impostos e com características paraestatais - ou seja, privada, mas dedicada às necessidades do Estado, internacionalista, e conseqüentemente anti-isolacionista (Parmar, 2012). No presente, a Corporação continua voltada à paz e segurança internacional, e educação, somadas a democracia e a educação superior e pesquisa na África.

<sup>51</sup> ROCKEFELLER FOUNDATION. About Us. Disponível em: <https://www.rockefellerfoundation.org/about-us/>,

<sup>52</sup>ROCKEFELLER FOUNDATION. 100 Years the Rockefeller Foundation. Disponível em: <http://rockefeller100.org/exhibits/show/health/international-health-division>, último acesso em 3/1/2017.

ativistas e acadêmicos, que naquela época ainda desconfiavam dos filantropos milionários e de suas atividades (Roelofs, 2007: 482). Todavia, os modelos que posteriormente viriam a ser criados e desenvolvidos pelas fundações - em termos de incentivos financeiros e de cooperação entre elas, organizações e instituições - serviriam de base para iniciativas institucionalizadas e patrocinadas pelo próprio governo norte-americano, tais como a criação do Programa Fulbright em 1946 e da National Science Foundation<sup>53</sup> em 1950 pelo Congresso norte-americano.

Na esteira da filantropia das fortunas de Rockefeller e Carnegie, Edsel Ford, filho de Henry Ford, com uma leitura posterior e mais sofisticada a respeito do papel das fundações, estabeleceu a Fundação Ford em 1936. Com um montante inaugural de US\$ 25 mil voltado não especificamente para a caridade, e sim para a “justiça” (Arnove e Pinede, 2007) e o bem-estar público, os recursos foram dirigidos para “fins científicos, educacionais e de caridade”<sup>54</sup>. O entendimento inicial na fundação era que, uma fundação tinha como função executiva estabelecer programas e iniciativas, e avaliar potenciais beneficiários, com o objetivo de melhorar a produção de escala, tornando-a mais eficiente para o trabalho nas fábricas. Esperava-se, pois, que o apoio à educação de certas famílias de classe média aumentassem a eficiência e a rentabilidade nos negócios da *Ford Motor Company* (Parmar, 2012: 46). A partir da década de 1950 é que a Fundação Ford concederia outro tom à filantropia nacional.

## 2.2 - A filantropia nos Estados Unidos

Uma breve análise da história da filantropia estadunidense desde o final da Guerra Civil até o início do séc. XXI, permite observar que ela tornou as doações um costume da sociedade norte-americana. A filantropia praticada por grandes corporações se tornou um instrumento de poder e de participação nessa sociedade, especialmente após 1913, quando foi ratificada pelo Congresso americano uma

---

<sup>53</sup> Criada em 1950 pelo Congresso norte-americano, "to promote the progress of science; to advance the national health, prosperity, and welfare; to secure the national defense". National Science Foundation. About NSF, disponível em <https://www.nsf.gov/about/6>.

<sup>54</sup> FORD FOUNDATION. Our origins. Disponível em <https://www.fordfound.org/about-us/our-origins/>.

categoria no código tributário criada pelo Departamento de Tesouro, que passou a isentar as filantropias originadas em grandes fortunas, ou por demandas e iniciativas populares (Zunz). Essa política de isenção fiscal deu início a uma série de práticas categorizadas como filantrópicas na sociedade, como também ao uso de fundos privados para o bem público, e ao que se seguiu em termos de cooperação entre filantropos e autoridades governamentais. A evolução dessa combinação privado e público deu origem a um setor sem fins lucrativos - cujos integrantes são grupos com interesses e privilégios assegurados pela própria legislação (Arnove, 1980; Parmar, 2012; Zunz, 2012). Esses grupos são influentes na economia e política norte-americana, e são capazes de cooperar com autoridades governamentais nos esforços de interesse público, particularmente quando trabalham em conjunto assuntos da esfera internacional. Igualmente são capazes de provocar alterações na política externa e atuar como *complemento da diplomacia americana* (Zunz, 2012: 6); e tem feito intervenções em debates fundamentais sobre direitos e questões sociais.

Logo, a filantropia privada iniciada ao fim do século XIX e institucionalizada pelas fundações a partir do séc XX, ultrapassou o entendimento da caridade, doação e benevolência individuais em prol de um alívio ou conforto sobre uma situação de penúria, passando a ser entendida como um investimento social - ao vincular administração de mercados e retorno em progresso social (Zunz, 2012: 295). Pela lei, houve a distinção entre o simples “dar” e o “compartilhar lucros”, e houve ainda a soma da isenção de impostos e dos benefícios à sociedade, que resultaram no apoio à filantropia e à condição de benevolente aos próprios filantropos - culturalizando no País, o costume da doação privada em prol do bem-comum.

Friedman (2003) observa que essa filantropia privada vai além da doação, caridade e filantropia praticada por Estados ou igrejas, os quais são motivados pela bondade ou ajuda a terceiros. Na filantropia privada, como a praticada pelas “big three”, está presente a intenção de impor suas perspectivas para a construção de uma “boa sociedade” - promovendo o bem-estar, a cultura e o conhecimento - por meio de iniciativas que geram resultados coletivos ou públicos. Todavia, a caridade e a filantropia podem, por vezes, terem significados múltiplos e mutáveis. Isso significa que por trás da benevolência podem existir interesses com significados variáveis

com o decorrer do tempo, assim como podem existir outras razões por parte dos filantropos, além de visar somente o bem para o outro.

Roelofs (2007: 481) faz leitura semelhante, ao considerar que a criação das fundações por milionários respondia à intenção deles em doar a benevolência de modo ordenado; mas também ao interesse em influenciar a opinião pública da época - que se apresentava hostil aos grandes capitalistas e aos trustes econômicos que se tornaram - para uma leitura a favor do progresso social. Arnove (1980) e Parmar (2015) vão de encontro a Roelofs, e observam que nessa filantropia privada, controlada por grupos de poder e influência, além da benevolência, há a intenção de controlar, influenciar, e moldar a opinião pública e as políticas públicas.

No entanto, esses expoentes da literatura convergem para a interpretação de que as fundações Rockefeller e Carnegie, e posteriormente a Ford, desempenharam um papel relevante na consolidação do moderno ensino superior dos norte-americanos nas primeiras décadas daquele século. Ao modernizarem a caridade para a filantropia científica (Parmar, 2012: 45), elas reestruturaram campos inteiros da educação, por meio de investimentos em educação e ciências; proporcionaram a ampliação das instituições acadêmicas, além de ajudarem na criação de um ambiente acadêmico universal e aberto à ciência e ao conhecimento (Zunz, 2012: 23-24).

Em 1915, já havia 27 fundações nos Estados Unidos. Em 1920, a filantropia encontrava-se associada à concessão de dinheiro para especializações em ensino e pesquisa, e de possíveis formuladores de políticas; e as fundações norte-americanas continuavam a se expandir em números e em atividades - uma vez que os fundos europeus, por seu turno, tinham sofrido severos cortes com a Primeira Guerra Mundial (Schmidt, 2003: 117-118). Em 1938, aquele número era de 188 fundações no País (Zunz, 2012: 26, 169). Nesse cenário, as fundações se apresentavam como fontes legítimas de uso da riqueza privada para fins públicos, e a caridade tinha firmado de que não era preciso a atuação de um forte governo central, assim como um estado de bem-estar social.

Entretanto, a partir de 1929, a Grande Depressão relativizou esse discurso de autorregulação da sociedade liberal, e gerou o endurecimento da administração

federal ao contornar a ação das fundações de modo mais colaborativo com as ações do próprio Estado norte-americano (Schmidt, 2003: 118), pois se via que, quanto mais ambiciosos eram os projetos das fundações, maior era o estreitamento delas com os assuntos nacionais (Zunz, 2012: 4). Essa ação mais colaborativa entre as fundações e o Estado foi igualmente ampliada para o contexto da política externa, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial. Às vésperas do início do conflito, as fundações Rockefeller e Carnegie investiram na rede atlântica, sobretudo na França e na Alemanha; na formação de novos centros de estudos; assim como no intercâmbio de alunos, professores e de quadros profissionais (Schmidt, 2003: 120). Após a Segunda Guerra e no ambiente da Guerra Fria, as fundações exerceram um papel primordial nas diplomacias cultural e pública dos Estados Unidos, e foram instrumentos importantes para a política externa - particularmente, no momento em que Washington procurava conter a expansão do comunismo sem coerção, o País experimentava seu aumento de poder, e se verificava o declínio político, econômico e cultural europeu (Parmar, 2010).

No campo do endurecimento com as fundações, houve também discussões correntes no meio político e no Congresso norte-americano nas décadas de 1950 e 1960. Os debates envolviam a questão do interesse público na provisão de bens de caridade por parte de entidades privadas, a questão de como limitar a utilização desses bens na condução e na influência de políticas públicas, e igualmente de como evitar que as fundações provocassem algum dano à ordem política do País. Uma das conclusões alcançadas na década de 1950, foi a de que a isenção de impostos ocorria para que as fundações se dedicassem a quem as criava e mantinha, ou seja, a sociedade. Consequentemente, elas tinham que ser cada vez mais responsáveis em seus atos perante o público (Arnove e Pinede, 2007; Parmar, 2012).

De todo modo, como Zunz (2012: 297-298) estatui, os governos de modo geral sentiam-se confortáveis com a filantropia voltada à “caridade” especialmente em áreas sociais, de educação e saúde. Entretanto, o desconforto ocorria quando a filantropia entrava no campo da formulação de políticas, o que poderia acarretar em desafios diretos a políticas e governos.

Por fim, a filantropia está extremamente enraizada na vida americana: no compromisso entre o lucro e a justiça social, e no elo entre liberdade individual e forte senso de comunidade. Nesse contexto, as fundações, como caracterizadas acima, constituem um fenômeno tipicamente norte-americano, e representam uma forma na qual os mais abastados têm de adaptar a filantropia às necessidades de uma sociedade, e de contribuir para as políticas públicas (Zunz, 2012: 22), ao tempo em que podem influenciá-las.

## 2.3 - As fundações e a filantropia científica

Segundo a leitura de Parmar (2012), o movimento das fundações no século XX ocorreu em três fases. Inicialmente, no período que abrange a década de 1920 até o final da Segunda Guerra Mundial, elas educavam e direcionavam a opinião pública interna para uma postura favorável a um governo nacional forte e ao internacionalismo. Em seguida, da década de 1950 a de 1970, elas atuaram na promoção do americanismo, em tempo que havia o combate ao antiamericanismo e ao comunismo, e a busca para formar uma “elite global e integrada” - a qual serviria à construção da hegemonia norte-americana, e como condutora de seus interesses dentro de instituições em países estrangeiros. E uma última fase, a partir da década de 1980, quando as fundações passaram a promover conceitos e temas no cenário internacional que fundamentassem a hegemonia dos Estados Unidos, tais como: um sistema de comércio global aberto e o apoio a outras nações para o alcance da democracia<sup>55</sup>. No entanto, para fins de contextualizar o ambiente de onde o Programa Fulbright foi criado, debruça-se especialmente sobre os movimentos das fundações feitos na primeira metade do século, sem perder de vista as outras fases elencadas pelo autor.

---

<sup>55</sup> Inderjeet Parmar observa que nessa última fase interessava, pois, incentivar *reformas democráticas em resposta ao neoliberalismo*, com vistas na aquisição da sua legitimidade, e da consequente adoção do neoliberalismo como modelo para a ordem internacional, com base na concepção de que os sistemas políticos e econômicos funcionam para todos (Parmar, 2010, 2012, 2015).

Antes de entrar diretamente nas ações das fundações, é preciso entender o contexto da época de suas criações para verificar o envolvimento delas com a política externa e temas pertinentes a esta. Em 1913, Thomas Woodrow Wilson<sup>56</sup> dava início a seu governo (1913-1921) nos Estados Unidos, com a convicção de o País ter mais princípios que as potências europeias, além de um senso de certo “excepcionalismo” - uma vez que o imperialismo e o militarismo eram entendidos, na lógica liberal do presidente, como marcas particularmente europeias associadas a um passado do qual a América tinha se libertado<sup>57</sup>. Com essa leitura, dado o início da Primeira Guerra Mundial, a primeira posição do governo norte-americano relativa ao conflito foi a de neutralidade, sob o entendimento de que os europeus travavam uma luta tradicional e de não-interesse norte-americano; assim como sob o entendimento de que europeus e norte-americanos eram distintos, apesar do comércio que os unia. Entretanto, internamente no Governo existia a defesa de uma possível participação americana na Guerra em prol dos princípios da paz e da democracia.

Em 1916, quando o presidente Wilson foi reeleito, as questões sobre política externa foram marcantes no debate eleitoral, apesar de o governo oficialmente manter sua postura de neutralidade. Por um lado, havia um momento econômico satisfatório nos Estados Unidos, quando com a Primeira Guerra, os preços de produtos agrícolas americanos dispararam, elevando o padrão de vida interno; como também as indústrias estavam em ritmo de expansão<sup>58</sup>. Por outro, existia uma participação moderada da opinião pública, e ainda assim dividida sobre os temas relativos à política externa. Isto também contribuía para a manutenção da posição do presidente Wilson, apesar da dimensão do conflito, do número de mortos e das críticas dirigidas a seu Governo pelo fato de o País não entrar na Guerra. Contudo, a situação foi alterada em 1917, quando o País ingressou na Guerra<sup>59</sup> - sob as

---

<sup>56</sup> Na campanha eleitoral de 1912, entre Woodrow Wilson e o ex-presidente Theodore Roosevelt, o tema principal era o governo de William Howard Taft (1909-1913), visto por ambos adversários como um presidente fraco, e havia a preocupação sobre a América. No tocante à política externa, havia um modesto debate entre a defesa de livre comércio e tarifas baixas do lado democrata, e o nacionalismo republicano de Roosevelt (Schulzinger, 2002, p. 43-44).

<sup>57</sup> Levin Jr., 1968, *apud* Schulzinger, 2002: 39).

<sup>58</sup> Naquele momento, a pauta de comércio dos Estados Unidos crescia com as exportações de grãos, algodão, cobre, carvão e ferro brutos ou acabados (Schulzinger, 2002; cap. 4).

<sup>59</sup> A decisão de Wilson de entrar na Guerra ocorreu após o aviso da Alemanha de que afundaria embarcações neutras com destino a Grã-Bretanha, incluídas as norte-americanas. Somado a isso, circulavam

promessas do Governo Wilson de lutar pela democracia e liberdades, que trariam a paz e a segurança para todas as nações - momento em que viria a alterar as relações externas dos Estados Unidos, e conseqüentemente, a conduta de sua diplomacia pelos cem anos seguintes (Schulzinger, 2002: 69-78).

Desde então, no entendimento dos governos norte-americanos, no passado e no presente, uma guerra pode ser justificada para restaurar a paz e construir a prosperidade. Em um ambiente harmônico seria possível haver democracia, liberdade, comércio, e riqueza; diferentemente de um ambiente de conflito, o qual geraria divisões, agressões, baixa de recursos e de prosperidade. Com essa leitura, durante a Primeira Guerra Mundial, as fundações patrocinaram a paz e a democracia, especialmente as organizações Carnegie de início, ao tempo em que pavimentaram a contradição e a ambigüidade sobre a aceitação de uma guerra - especialmente quando necessária para trazer de volta ou criar aquele ambiente harmônico (Parmar, 2014). Elas protagonizaram o exercício do *soft power* para justificar o uso do *hard power*, conforme o interesse em jogo - usando as categorizações de Nye (2004).

Em 1910, a *Carnegie Endowment for International Peace* (CEIP) foi criada, de acordo com seus estatutos, para promover a paz<sup>60</sup>. Nas palavras de Andrew Carnegie, ao estabelecer a fundação, o propósito principal de sua doação era *acelerar a abolição da guerra internacional*<sup>61</sup>. Entretanto, diante daquele entendimento ambíguo de entrar em guerra a favor da paz, em 1915 existia no seio da CEIP, a posição favorável da fundação à entrada dos Estados Unidos na Primeira Guerra Mundial, contra a Alemanha, a fim de “promover a paz internacional duradoura... para a vitória final da democracia”, conforme manifestado por seu Conselho<sup>62</sup>.

---

boatos de que haveria uma oferta alemã de aliança com o México, e a promessa de retomar parte do território tomado pelos Estados Unidos. Existia ainda o receio americano de uma vitória alemã sobre a França e a Grã-Bretanha, a qual poderia causar o não pagamento de muitos empréstimos feitos por banqueiros norte-americanos a esses países, assim como o receio de um grande baque nos negócios norte-americanos com os europeus. Desse modo, a *Alemanha representava uma ameaça à segurança física e econômica aos Estados Unidos*, como sugeriu Robert Lansing, do Departamento de Estado à época, e Edward House, assessor de política externa do presidente, segundo Schulzinger (2002: 77).

<sup>60</sup> No presente, a missão permanece e ocorre por meio da investigação e aperfeiçoamento de temas relacionados a políticas, e do acesso e do trabalho conjunto com tomadores de decisão nas esferas público e privada, e na sociedade. Ver em <http://carnegieendowment.org/about/>.

<sup>61</sup> Os escritos da carta de Andrew Carnegie a seus curadores, datada de 14 de dezembro de 1910, está disponível na íntegra em <http://carnegieendowment.org/about/pdfs/CarnegieLetter.pdf>.

<sup>62</sup> *Board of Trustees, CEIP, 1915, apud PARMAR, Inderjeet. “American Power and Philanthropic Warfare: From the War to End All Wars to the Democratic Peace”. Global Society, 2014 Vol. 28, No. 1, p. 60.*

Essa decisão vinha de encontro com aqueles que dentro do governo e da inteligência política, como o ex-presidente Theodore Roosevelt, procuravam defender a tese de aceitar a guerra aos norte-americanos, e igualmente de uma mudança na postura americana de isolacionista e neutra para uma postura internacionalista, caracterizada no segundo mandato de Wilson. Nesse sentido, organizações oficiais e não oficiais foram reunidas para sedimentar a opinião do pró-guerra, por meio da apresentação das diferenças entre a Alemanha autocrática e a América democrática, da importância da paz e da prosperidade. A própria CEIP, em mais uma manifestação de apoio à guerra, promoveu escolas de verão e conferências para “educar” as pessoas para a guerra, assim como atuar em prol do *vínculo conceitual entre paz, guerra e democracia* - com o objetivo também de evitar o surgimento de opiniões contrárias ao conflito e à decisão de romper a postura isolacionista dos Estados Unidos (Parmar, 2014: 63). Na prática, era a *Carnegie Endowment* criando e usando uma rede de influência a favor da paz, com instrumentos típicos de *soft power*, a favor do uso *hard power* e da guerra em si - pegando emprestado os conceitos de Nye (2004) - apesar de apresentar-se neutra, imparcial, e sem viés político.

Com a abertura da *Carnegie Corporation*, em 1911, se deu início ao trabalho em paralelo com a *Carnegie Endowment* para a promoção da paz mundial e o avanço da educação e do conhecimento, assim como para estabelecer um cenário estável às relações políticas e pacíficas entre as nações, necessárias para o capitalismo global praticado pelos Estados Unidos (Arnove e Pinede, 2007: 400). Em paralelo às atividades de filantropia voltadas à educação, particularmente no campo da educação de adultos, a *Carnegie Corporation* também se dedicou a financiar organizações e projetos voltados à análise de qual seria o papel dos Estados Unidos no mundo, especialmente a partir da Primeira Guerra Mundial, e promover e desenvolver o tema *internacionalismo* em universidades, como Princeton e Columbia, como entre as elites e a opinião pública<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup>PARMAR, I. The Carnegie Corporation and the Mobilisation of Opinion in the United States' Rise to Globalism, 1939-1945. *Minerva: A Review of Science, Learning & Policy*. 1999, Vol. 37 Issue 4, p.355-378. 24p.

Entre os aportes da *Carnegie Corporation*, está o apoio à criação do *Institute of International Education* (IIE) em 1919, por Elihu Root, primeiro presidente da *Carnegie Endowment for International Peace* (1910-1925); ao lado de Nicholas Butler, então presidente da Universidade de Columbia, e de Stephen Duggan<sup>64</sup>, professor de Ciência Política do *College of the City of New York*, primeiro presidente do IIE<sup>65</sup>. Cabe destacar que Elihu Root havia sido Secretário de Guerra nas administrações de William McKinley (1897-1901) e Theodore Roosevelt (1901-1909), também Secretário de Estado no Governo Roosevelt, ganhador do Prêmio Nobel da Paz em 1912, e viria a ser presidente do *Council on Foreign Relations* (CFR). Sob esse comando e na perspectiva do pacifismo internacionalista e do ativismo internacional da administração Woodrow Wilson, a convicção na criação do IIE seria de que o intercâmbio educacional era um forte eixo para a busca da paz duradoura e para a promoção do entendimento entre as nações, assim era preciso estimulá-lo. Com essa leitura, o Instituto seria um lugar de informações sobre o ensino superior nos Estados Unidos, e de referência e contato para os países interessados em vínculos educacionais bilaterais<sup>66</sup>.

O atendimento do IIE seria dado tanto a apoios privados, como aos concedidos pelas fundações, assim como governamentais e de centros de fora, como *Universities Bureau of the British Empire* criado em 1912, e os posteriormente estabelecidos Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (*German Academic Exchange Service*, DAAD) em 1925, e British Council em 1934. Entre outras atividades, em 1921, o Instituto auxiliou 300 estudantes russos a obter bolsas e empregos nos Estados Unidos, e em 1929 abriu uma Divisão Latino-Americana. Durante as três primeiras

---

<sup>64</sup> Stephen Dugan, diretor do IIE, viria a ser um crítico da posição de “independência oficial” do governo em não dar respostas às necessidades nacionais, como uma maior atenção à saúde, educação e ao ensino superior, amplamente estruturados na primeira metade do século XX pela filantropia privada. Ademais, Dugan também criticava a posição do Departamento de Estado em só dar atenção à comunicação diplomática oficial entre governos, ignorando outras frentes de aproximação com Estados, como a cultura e a educação (Johnson e Colligan 1967: 18).

<sup>65</sup> INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. Why IIE, History. Disponível em <https://www.iie.org/Why-IIE/History>.

<sup>66</sup> A criação de uma categoria de visto norte-americano para estudantes não-imigrantes na década de 1920, desvinculada da cota de imigrantes do pós-guerra, foi de iniciativa do IIE junto ao governo norte-americano. O Instituto também publicou os primeiros guias de referência para o estudo internacional. Sobre a história do IIE, ver mais em INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. Why IIE, History. Disponível em <https://www.iie.org/Why-IIE/History>.

décadas de existência, o IIE atuou com baixo perfil, devido a problemas de fundos e de pessoal. Os intercâmbios por ele administrados ocasionalmente passavam de duzentos estudantes por ano letivo. A maior parte dos bolsistas vinha da França e Alemanha, no contexto da diplomacia cultural tradicional entre a Europa e os Estados Unidos, e de regiões onde o intercâmbio educacional já estava enraizado. Somente na administração de Harry Truman (1945-1953), o IIE tomaria um novo impulso com a atenção dada à educação internacional, e, em especial, a dada pela Fundação Ford (Brooks, 2015: 40-42, Institute of International Education).

Entre outras realizações da *Carnegie Corporation*, está a criação do *Council on Foreign Relations* (CFR) em 1921. Estabelecido por um grupo de diplomatas, financistas, estudiosos e advogados<sup>67</sup>, o Conselho tinha o propósito de reunir diversos especialistas e promover pesquisas, estudos, debates e orientações sobre questões internacionais com vistas à nova orientação da época, de ascensão no internacionalismo e de rejeição ao isolacionismo. Entre 1923 a 1945, as contribuições da *Carnegie Corporation* para o CFR somaram aproximadamente US\$ 644 mil, sendo cerca de US\$ 383 mil concedidos no período de 1923 a 1932, e o restante de 1938 a 1945 (Parmar, 1999: 363).

Em 1922, o CFR publicou o primeiro número da Revista *Foreign Affairs*, com um ensaio de Elihu Root, intitulado “A Requisite for the Success of Popular Diplomacy”<sup>68</sup>. Na década de 1930, a *Foreign Affairs* já era considerada a revista mais prestigiada do tipo, por proporcionar um fórum onde “official persons of high reputation” se dirigiam a um “singularly pivotal readership” (Parmar, 1999: 363). Quanto ao artigo de Root, cabe mencionar que ele tratava da necessidade de educar mentes sobre os assuntos internacionais nas democracias modernas, para que a população pudesse avaliar as políticas de seus governos representativos (sucessos ou fracassos) por meio de resultados - citando a força e o valor da opinião pública. Em outros termos, para Root, as populações precisavam ser educadas de modo mais adequado sobre sua soberania e os assuntos internacionais, para terem a oportunidade de manifestar suas opiniões na totalidade de um processo diplomático.

---

<sup>67</sup> COUNCIL ON FOREIGN RELATIONS. History of CFR. Disponível em <http://www.cfr.org/about/history/cfr/index.html>.

<sup>68</sup> ROOT, Elihu. A Requisite for the Success of Popular Diplomacy. *Foreign Affairs*, September 1922.

A democracia, conseqüentemente, foi extremamente valorizada, em movimento na contramão de regimes ditatoriais. Logo, cabem duas observações sobre o artigo de Root. A primeira, a possível referência pioneira sobre ações para a formação da opinião pública pela educação e ensino (a “educação popular”), e a participação dela no processo político como o resultado de uma “diplomacia popular”. Esta diplomacia seria baseada em uma “diplomacia aberta” e na “informação popular”, uma vez que os indivíduos de uma sociedade eram quem sentiam os efeitos de uma guerra ou de decisões nos planos governamentais ou diplomáticos. Nesse sentido, todo o conjunto pode ser considerado como uma possível prática interna do que viria a ser conceituado como diplomacia pública no meio internacional. A segunda observação se refere ao uso do termo “educar”, e ao que ele pode representar, ou seja: o ensinar na íntegra com mais de um entendimento sobre determinado assunto, ou somente sobre uma perspectiva privilegiada acerca desse assunto; o simples ato de informar com parcialidade ou não; e igualmente o ato de influenciar ou manipular, segundo uma leitura própria.

No contexto das ações do *Council on Foreign Relations*, é também importante fazer referência à criação de comitês regionais, voltados para elites locais para a educação sobre assuntos externos a partir de 1938. Esses comitês foram iniciados com o apoio substancial da *Carnegie Corporation*, a qual, recorda-se não apresentava nenhuma conexão partidária ou política, mas tinha interesse na educação das opiniões públicas regionais e na formação de opiniões sobre a política externa globalista (Parmar, 1999: 364). Deles faziam parte empresários, advogados, educadores e líderes locais. Os encontros eram regulares com a apresentação de estudos e de pesquisas organizadas (Parmar, 2011: 88), propiciando a manutenção de espaços intelectuais para a discussão e formulação de novas ideias e conceitos políticos, os quais poderiam tanto validar a prática de políticas adotadas como influenciar na corroboração de novas políticas. Àquela altura, estava clara a importância de educar, informar e moldar a opinião pública para determinar o sucesso de qualquer campanha de massa, e para a escolha ou destino da filantropia (Zunz, 2012: 75).

Com referência a esses comitês, cabe observar que eles podiam ser vistos como uma forma de execução concreta dos aspectos presentes no ensaio de Root, ou seja, educar, doutrinar, ou mesmo influenciar, a população sobre assuntos internacionais visando a prática da “diplomacia popular”. Nota-se ainda o exercício de uma diplomacia voltada ao público interno a fim de moldar imagens sobre o cenário internacional, conforme a ótica norte-americana acerca da democracia e participação popular, e com vistas ao apoio interno para possíveis políticas e posturas a serem adotadas pelos governantes (Melissen, 2005, Riordan, 2005). Diplomacia essa informal e estratégica *at home*, exercida por meio da educação e da atuação de agentes não-governamentais, representados pelos próprios comitês, pelo *Council on Foreign Relations* e pela *Carnegie Corporation*.

Por fim, cabe ainda uma última referência ao praticado pelo CFR (apoiado substancialmente pela Carnegie) no período, trata-se do *War-Peace Studies Project*, desenhado em 1939 pelo Conselho, em parceria com o Departamento de Estado e financiado pela Fundação Rockefeller, na ordem de US\$ 350 mil. Esse Projeto tinha como objetivo criar um programa de análise independente para delinear o interesse nacional norte-americano como base para o planejamento oficial da política externa no pós-guerra, indo de uma posição isolacionista a uma globalista. Por cinco anos, cem especialistas recrutados foram divididos em quatro grupos (econômico e financeiro, segurança e armamentos, territorial e político), reunidos mais de 250 vezes, cujo resultado foi a produção de 682 memorandos, os quais foram entregues ao Departamento de Estado, que os distribuiu entre os departamentos especializados<sup>69</sup>. O Projeto deixava clara a participação, a relação e a influência do pessoal do CFR na formulação não somente da política externa, mas também de outras políticas públicas direta ou indiretamente relacionadas com uma concepção ampla de defesa e de segurança nacional<sup>70</sup>.

---

<sup>69</sup> COUNCIL ON FOREIGN RELATIONS. Continuing the Inquiry: War and Peace. Disponível em [http://www.cfr.org/about/history/cfr/war\\_peace.html](http://www.cfr.org/about/history/cfr/war_peace.html).

<sup>70</sup> Quanto ao *War-Peace Studies Project*, Parmar (2002: 244) acrescenta que havia por parte dos funcionários da Fundação, um sentimento de satisfação por terem participado de um grande projeto, e conseguido alinhar o conhecimento à ação - após a distribuição dos memorandos pelo Departamento de Estado aos demais setores. Por parte do Governo, igualmente houve a satisfação, pela ampla disseminação das ideias globalistas a partir de seus próprios executores e apoiadores do Projeto, o *Council on Foreign Relations* e as fundações - diretamente a Rockefeller e, em segunda plano, a Carnegie que vinha colaborando com o Conselho.

Desse modo, com respeito à relação da *Carnegie Corporation of New York* com o *Council on Foreign Relations* - e todos aqueles entrelaçamentos envolvendo comitês, organizações, os mais diversos tipos de profissionais, e apoios ao lado da Fundação Rockefeller em esforços orquestradamente arranjados, com o objetivo de mobilizar a chamada elite local para tratar do lugar da América em um novo mundo - torna-se difícil considerar os movimentos das organizações como desinteressados, neutros ou imparciais. Assim como torna-se difícil observar a intenção benevolente somente em “educar”, sem quaisquer outras repercussões na influência ou na adoção de políticas (Arnove, 1980; Arnove e Pinede, 2007; Parmar, 1999, 2012, 2013).

A eclosão da Segunda Guerra Mundial fez com que os Estados Unidos aprimorassem seu papel de “responsável” no cenário internacional, e o entendimento de que sua segurança nacional exigiria uma política externa apoiada na força militar (Parmar, 1999: 355). Neste cenário, o Realismo surgia como teoria (Nogueira e Messari, 2005: 33), a qual viria ser o pensamento dominante nos círculos de política externa norte-americanos no final daquela Guerra e no início do período da Guerra Fria. Novamente, o paradoxo do uso da força a favor da paz e da segurança, conforme entendimento norte-americano, pôde ser observado, assim como nos novos apoios da *Carnegie Endowment for International Peace*.

Durante as décadas de 1930 e 1940, a fundação concedeu novos incentivos para a realização de eventos e para a promoção de estudos e de interpretações em prol de uma política externa norte-americana ativa, apoiada na força militar, com foco nos interesses da segurança nacional dos Estados Unidos. Dessa maneira, pesquisas sobre abordagens realistas e globalistas foram financiadas na área de Relações Internacionais, inclusive em conjunto com a Fundação Rockefeller. Na Universidade de Princeton, a Carnegie patrocinou pesquisas e eventos organizados pelo grupo do Professor Edward Mead Earle, do *Institute for Advanced Study*, especialista no papel dos militares para as relações exteriores e consultor dos governos norte-americanos durante o período da Segunda Guerra. Earle tinha como linha de pesquisa a definição do papel estadunidense no estabelecimento da paz e a promoção do Realismo, assim como o uso da experiência do federalismo para fins globais, com vistas ao balanço do poder e à expansão econômica (Parmar, 1999).

Na esteira das relações internacionais, a *Carnegie Corporation* também apoiou estudos e institutos da área e a promoção do globalismo, a exemplo do *American Institute of Pacific Relations* (AIPR), conselho que representava o lado norte-americano no IPR (*Institute of Pacific Relations*). O *American Institute* teve um lugar primordial na administração norte-americana após o ataque a Pearl Harbor em 1941. Pois, era a única agência que estudava e conhecia a região, além de ser promotora de conferências, encontros entre professores e estudantes secundários e universitários, e a cooperação com outras organizações internacionais para estudar a economia do Pacífico (Parmar, 1999). Desse modo, a pesquisa lá desenvolvida teve lugar estratégico para o desenvolvimento de novos estudos sobre a região e a definição de política externa norte-americana a ser adotada, assim como para o internacionalismo do País.

De 1932 a 1947, a *Carnegie Corporation* destinou US\$ 460 mil ao *American Institute*, e a Fundação Rockefeller, US\$ 950 mil, entre 1929 e 1941. Os aportes tinham vários destinos, como a promoção de encontros, conferências, programas de rádio, e publicações. Vale acrescentar que em 1928, o *Institute of Pacific Relations* dera início à publicação da *Pacific Affairs* - periódico independente e sem ligações oficiais, o qual tinha como público-alvo estudiosos e decisores políticos sobre os aspectos sociais, econômicos e históricos da região - que motivou a criação de um boletim em separado do *American Institute of Pacific Relations* quatro anos mais tarde. Em 1935, esse boletim foi transformado no periódico *Far Eastern Survey*<sup>71</sup>.

Sobre as organizações Carnegie, apoios e incentivos relacionados à política externa norte-americana, Parmar conclui não ser possível observar esses tipos de financiamentos como práticas desinteressadas, tampouco não-políticas em intenção ou efeito. De todo modo reconhece que graças aos esforços e à lealdade de Andrew Carnegie e de seus herdeiros para com o Estado, foi possível o financiamento de

---

<sup>71</sup> O *Institute of Pacific Relations* foi fundado em 1925, em Honolulu, voltado para os interesses e a harmonia da região do Pacífico, seus membros eram Estados Unidos, China, Japão, Canadá e Grã-Bretanha (Parmar, 1999, p.369). Em 1960, o IPR foi dissolvido, após suspeitas e investigações sobre alguns de seus colaboradores terem envolvimento na disseminação do comunismo na região, haja vista o estabelecimento da República Popular da China. Em 1961, a *Pacific Affairs* foi levada para a *University of British Columbia*, Vancouver; e a *Far Eastern Survey* foi transformada na *Asian Survey* e levada para Berkeley (PACIFIC AFFAIRS. Our History. Disponível em: <http://www.pacificaffairs.ubc.ca/about-us/our-history/>, acesso em 28/12/2016.

estudos e pesquisas voltados aos mais complexos problemas contemporâneos. Reconhece igualmente que todas as contribuições ajudaram sobremaneira a política externa norte-americana, tanto pelo desenvolvimento de um sistema sofisticado e elaborado com razões econômicas, sociais, políticas, históricas e militares; como pela elaboração de fundamentos favoráveis a uma conduta globalista (Parmar, 1999: 377).

No tocante à Fundação Rockefeller, além do trabalho no campo da saúde pública, ela também se dedicou a ações voltadas à concepção do interesse nacional, que se tornava comum entre as fundações, e ao serviço público; assim como em apoio a reformas nos planos educacional, profissional, científico e social - em um movimento progressista (Parmar, 2002, 2012). Além dos incentivos mencionados ao *War-Peace Studies Project* e ao *American Institute of Pacific Relations*, em conjunto com a Carnegie, ela também exerceu um papel de liderança no financiamento de programas em universidades voltados ao estudo e pesquisa em assuntos internacionais e não-ocidentais, desde a década de 1930, com foco na atualização das posições dos Estados Unidos e nos novos caminhos da política externa norte-americana no meio internacional. Igualmente a Fundação Rockefeller ajudou a criar departamentos de Administração Pública nas universidades de Chicago, Harvard e da Califórnia, entre outras, onde pessoal do governo poderia ser formado e treinado (Roelofs, 2007: 489). Ademais, a Fundação foi a pioneira em apoiar projetos e programas que envolviam assuntos internacionais e em universidades norte-americanas, seguida posteriormente pela Fundação Ford, a partir da década de 1950 (Parmar, 2002: 258), e pelo próprio Estado no pós-guerra<sup>72</sup>.

Na Universidade de Yale, a fundação apoiou a criação do *Yale Institute of International Studies (YIIS)* em 1935, na ordem de US\$ 100 mil, para os cinco primeiros anos. Posteriormente, até 1944, foram concedidos mais US\$ 176 mil. Com acadêmicos como Frederick Dunn (pesquisador na área do Direito Internacional e das Relações Internacionais), Samuel Bemis (historiador e especialista na História Diplomática norte-americana), e Arnold Wolfers (professor de Relações

---

<sup>72</sup> Parmar (2002) recorda que, nas universidades igualmente começaram a existir iniciativas próprias, como foi a criação do *Committee on Post-War International Problems* em 1940, liderado pela Universidade de Harvard, com o orçamento de US\$ 5 mil - mais modesto daquele proporcionado pelas fundações em suas empreitadas.

Internacionais, com experiência em Economia Internacional), o Instituto foi destinado a concentrar-se no tema do “poder” nas Relações Internacionais - um campo tido como negligenciado por pesquisadores americanos à época. Igualmente, ele tornou-se um prestigiado centro de estudos da moderna política internacional, ficando como “*Power School*”, onde a *realpolitik* fora institucionalizada.

No *Yale Institute*, os esforços eram voltados à construção de uma visão realista dos assuntos mundiais, ao treinamento de acadêmicos que poderiam operar a serviço do Estado, ou cujos conhecimentos serviriam aos formuladores e decisores de políticas, e à produção acadêmica em linguagem acessível. Da análise dos memorandos do Instituto feita por Parmar (2002), depreende-se que a instituição se concebia como um centro “*policy oriented*”, se colocando à disposição para abordar temas de interesse do Departamento de Estado, apesar de apresentar um status de “independente” - o qual concedia legitimidade e maior aceitação de suas ações e atividades. São também encontradas referências sobre a possibilidade de a economia norte-americana se tornar o principal fator de prosperidade global, e sobre políticas de ajuda à reconstrução da Europa - com o devido cuidado para a criação de um mercado estável à produção mundial e com vistas à segurança global - endossando uma futura postura de expansão política e econômica por parte dos Estados Unidos, a qual era patrocinada pela Fundação Rockefeller (Parmar, 2002: 249). No que diz respeito às publicações do Instituto, muitos livros foram produzidos por seus membros, sobre temas como as relações estadunidenses com a Grã-Bretanha e União Soviética, o lugar da África na política de segurança norte-americana, e o balanço de poder na Eurásia. No entanto, cabe destacar que um dos legados mais notáveis foi a criação da revista acadêmica *World Politics* em 1948<sup>73</sup>.

A Fundação Rockefeller também patrocinou iniciativas em atenção à opinião pública durante a Segunda Guerra Mundial, de modo mais direto do que a Carnegie havia feito na Primeira Guerra Mundial. Entre 1940 e 1943, a Fundação Rockefeller doou US\$ 90 mil, para o *Office of Public Opinion Research*, na Universidade de Princeton - a despeito de serem propagados nos princípios da Rockefeller, a distância da política e de campanhas de propaganda. Neste ponto cabe acrescentar que no

---

<sup>73</sup> Parmar, 2002.

cenário da Segunda Guerra, a atenção para a opinião pública se tornou uma preocupação e peça fundamental para grupos econômicos norte-americanos e para Washington. Pois, de um lado havia movimentos de reforma democrática, experiências de mobilizações em massa, força de movimentos trabalhistas; e de outro, o interesse de formar um consenso em torno do globalismo, do lugar dos Estados Unidos no mundo. Assim, “escutar o público”, em meio à construção e manutenção da democracia e dos interesses, se tornou um meio de poder (Parmar, 2002: 253). Neste ponto, recorda-se do artigo de Root que, em 1922, quando tratou da educação popular para assuntos internacionais, discorreu sobre a força e o valor da opinião pública para recompensar o sucesso ou punir o fracasso de um governo (Root, 1922: 3). Com esse contexto, o arranjo entre uma série de instituições-chaves foi orquestrado entre as fundações, centros formadores de opinião e de estudos, com foco na promoção de linhas de estudos, pesquisa e ensino.

Assim, as pesquisas sócio-científicas desenvolvidas no *Office* foram úteis para a administração Franklin D. Roosevelt (1933-1945), a qual se beneficiou do apoio das fundações na própria criação de subsídios para a formulação da política externa norte-americana (Barry e Katz 1981, *apud* Roelofs, 2007: 493). Lideradas por Hadley Cantril, da área de Psicologia, as investigações eram sobre o comportamento da opinião pública em relação a questões sociais e políticas, e técnicas de pesquisas; e eram realizadas em conjunto com a organização das pesquisas de opinião pública e a análise dos dados coletados pelo *American Institute of Public Opinion*, liderado por George Gallup.

Entre as atividades do escritório, estavam: 1) a realização de estudos sobre a opinião pública, sua influência, como mudá-la e tendências; 2) a observação de experiências, como o impacto dos pronunciamentos presidenciais pelas estações de rádio; 3) a investigação sobre novas técnicas de pesquisa, como usar resultados a favor da propaganda, e a importância desta para influenciar, educar ou receber apoio para questões relacionadas à política externa; 4) a formação de novos pesquisadores. Com todo esse conjunto de atividades, uma das conclusões dos trabalhos era que o consentimento da sociedade poderia ser construído (Parmar, 2002: 258).

Com base nos apoios da Fundação Rockefeller, inclusive ao *Yale Institute of International Studies* e ao *Office of Public Opinion Research* da Universidade de Princeton, Parmar conclui que apesar de não haver interferência formal nas pesquisas de seus financiados, as evidências apontam para a existência de uma política de seleção cuidadosa de projetos por parte de funcionários e colaboradores - ou seja, um favoritismo a determinados temas ou estudos ligados diretamente aos interesses do Estado norte-americano, sem partidarismo, e a nova forma de ver os assuntos externos do País. Ademais, nota-se que a Fundação usou sua posição estratégica de acesso a instituições e suas condições de meios para a promoção de certos institutos, especialistas, estudos e linhas de investigação, com o objetivo de assegurar a formação de uma *particular "world-view"*, com respeitabilidade intelectual e científica, e conseqüentemente com credibilidade ideológica e política (Parmar, 2002: 261).

Diante de todo esse intenso cenário patrocinado pelas organizações Carnegie e pela Fundação Rockefeller, porém, faz-se necessário registrar que elas modernizaram a caridade e a benevolência para uma categoria superior, a de *filantropia científica* (Parmar, 2012: 45). Arnove, por sua vez, ao tratar da Fundação Rockefeller, considera que seu criador, em vez de distribuir sua riqueza, estabeleceu a Fundação para a promoção da filantropia por "atacado" e "científica", ou seja a distribuição generosa de *grants* com a perspectiva de apoio a projetos de pesquisa (1980; Arnove e Pinede, 2007). Para Scott-Smith (2002: 59), o conjunto de atividades da Fundação Rockefeller, sobretudo nos primeiros anos após a Segunda Guerra, vinha do entendimento de seus gestores sobre o forte vínculo existente entre a diplomacia cultural e a proteção do interesse nacional - para a manutenção e o sobreposição do papel dos Estados Unidos.

De todo modo, vale registrar que os apoios dessas fundações colaboraram substantivamente para a formação de uma "base institucional crítica" e para o desenvolvimento das Relações Internacionais como disciplina nos Estados Unidos (Olson e Groom, 1991, *apud* Parmar 2002: 247). Particularmente, pelo motivo de os cursos de Relações Internacionais serem importantes espaços nas universidades tanto para para a educação de futuros líderes e formadores de opinião, como era o

caso de advogados, banqueiros e professores; como para a formação de especialistas que falassem idiomas estrangeiros e tivessem bons conhecimentos de história, política e cultura de outras sociedades<sup>74</sup>.

No tocante à Fundação Ford, ela deu outro tom à filantropia a partir da década de 1950, um tom moderno e organizacional (Arnove e Pinede, 2007; Brooks, 2015; Parmar, 2012). Ademais, a Fundação Ford fez com que a educação entrasse em outro campo de interesse especial (Brooks, 2015: 36), não somente para a formação de líderes ou formadores de opinião, mas também para a qualificação da mão-de-obra e a melhoria da sociedade moderna.

A mudança ocorreu quando Henry Ford II assumiu a liderança da Fundação Ford, após a morte de seu pai Edsel Ford em 1943 e de seu avô Henry Ford em 1947, e a transformou na maior fundação de filantropia do mundo e na mais influente das norte-americanas a partir da década de 1950 - sob a visão da época de auxiliar, com recursos, a democracia a enfrentar o desafio do comunismo (Roelofs, 2003: 30). A Fundação Ford - que havia concentrado seus esforços e ações até meados da década de 1940 no estado do Michigan, onde foi instalada a *Ford Motor Company* em Detroit - foi reestruturada, tendo seu fundo monetário ampliado pelo vínculo à *Ford Motor Company*. A partir dessa ampliação, a Fundação Ford passou a focar seus apoios em cinco áreas relacionadas ao bem-estar humano: educação, democracia, economia, paz, e desenvolvimento humano. A soma da democracia e da economia vieram a dar o tom político na nova proposta para futuros apoios, a qual se alinhava ao tom do governo norte-americano na promoção do liberalismo da economia e do desenvolvimento social, concomitante ao interesse em frear o possível avanço da ideologia soviética no mundo (Arnove, 1980; Brooks 2015; Parmar, 2012). Ademais, a Ford apoiou aqueles esforços governamentais que não se completavam satisfatoriamente para a promoção do bem-estar. Se buscava oficializar, desse modo, um elo não-político entre governo e agência privada (Brooks 2015).

Assim, a Ford focou sua atenção na educação, uma vez que isso permitia melhorar a formação de pessoas, a qualidade profissional daqueles que atuavam na política ou em posições de destaque nos governos ou na sociedade, além de tornar o

---

<sup>74</sup> Parmar, 2002: 247.

conhecimento público. A filantropia estratégica, usada desde a Primeira Guerra Mundial, com foco na influência política e no treinamento de uma nova geração de líderes retornava à cena de modo mais sofisticado. Na verdade, em 1950, as fundações passaram a dar grande importância ao financiamento da educação voltada para os problemas internacionais.

Logo, a árdua tarefa inicial da Fundação Ford foi definir as áreas prioritárias para concentrar os esforços pertinentes à realização do intercâmbio internacional, conforme a lógica da democracia e liberdade (Brooks, 2015). A prioridade foi dada em regiões onde se entendia haver risco de maior pressão soviética e, conseqüentemente, possibilidade de se enfrentarem dificuldades acerca da influência norte-americana. Foi priorizada a atenção na Índia, Paquistão e Oriente Próximo, com a manutenção dos movimentos tradicionais de estudantes e pesquisadores latinos, europeus e canadenses para os Estados Unidos. Por outro lado, os intercâmbios também foram concentrados nas áreas onde os valores norte-americanos eram vistos com simpatia, a fim de garantir a “manutenção da liberdade” - nesse rol estavam Alemanha, Áustria e África do Sul.

Em 1952, a Fundação Ford abriu um escritório em Nova Deli, aproveitando a aceitação indiana da assistência norte-americana, sobretudo após sua independência do Reino Unido em 1947. Em 1954, um relatório da Ford já apontava a formação de uma nova geração de agricultores e de novos líderes em regiões agrícolas da Índia, por meio da reeducação e da transferência de conhecimentos práticos e científicos, as quais igualmente representavam a “salvação” para a sociedade moderna contra a ameaça comunista<sup>75</sup>. Neste ponto, observa-se o uso da filantropia e da disseminação do conhecimento em prol do desenvolvimento social e econômico, também para alcance dos interesses da Fundação e dos Estados Unidos, em favor da educação internacional e da aceitação de novos programas, assim como de valores inerentes à democracia e ao capitalismo. Toda essa movimentação da Ford na Índia despertou também apoios da Fundação Rockefeller para o País a partir da década de 1960, principalmente na área da Agricultura - cujas novas técnicas de ensino e voltadas ao

---

<sup>75</sup> Sobre a filantropia norte-americana na Índia, e trabalhos da Fundação Ford, ver Brooks (2015).

aumento da produtividade, desenvolvidas ainda em solo norte-americano, já vinham sendo utilizadas e apoiadas pela Ford.

Assim, no contexto pós-Segunda Guerra, dentro da lógica do Plano Marshall e dos programas promovidos pelas fundações sobre questões políticas e econômicas, a educação internacional recebeu maior atenção, e o IIE passou a atender projetos em escala mundial. Com o rápido crescimento e expansão do Instituto, que passara do status de *câmara de compensação de informações em estudo no exterior* para o de uma *agência engajada na mobilidade de pessoas com fins educacionais entre países*<sup>76</sup>, ele administrou apoios governamentais, como o próprio Programa Fulbright<sup>77</sup> e bolsas de estudos para japoneses oferecidas pelo Exército dos Estados Unidos. Igualmente, o IIE passou a atender a Fundação Ford, que vinha atuando com liderança na promoção da disseminação do conhecimento e em favor do bem-estar humano, com vistas na liberdade, paz e democracia (Brooks, 2015).

A Fundação Ford, por sua vez, passou a ter o Instituto como administrador de seus programas de intercâmbio, e não como mero apoiador, realizando significativas doações a partir do início da década de 1950 para o aperfeiçoamento da parceria<sup>78</sup>. Naquele momento, a Fundação já manifestava seus interesses em intercâmbios não-acadêmicos com vistas à formação de potenciais líderes estrangeiros, cuja influência pudesse alterar a formação de atitudes e opiniões em seus países de origem (Brooks, 2015: 42). O raciocínio central, apresentado pela Fundação, era capacitar pessoal, acelerar o conhecimento para desenvolver lideranças que trabalhariam no combate à pobreza, ignorância e doenças, assim como para diminuir as instabilidades por estas provocadas<sup>79</sup>. Ademais, o intercâmbio promoveria o respeito mútuo e a criação de mais oportunidades para novos programas.

---

<sup>76</sup> INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. Report of the President. In *1954 Annual Report*. 1955: New York, IIE, p. 3. disponível em <http://www.iie.org/Who-We-Are/Past-Annual-Reports#20s>.

<sup>77</sup> Acerca do Programa Fulbright e do IIE, vale registrar que em novembro de 1947, uma divisão especial fora estabelecida no Instituto para tratar somente dos assuntos Fulbright, o qual foi considerado o maior programa de bolsas de estudos a apoiar americanos a estudar no exterior na década de 1950 (Institute of International Education, 1948: 24, 1954: 10).

<sup>78</sup> Em 1954, no 35. aniversário do IIE, das contribuições recebidas pelo Instituto, 81 % vinham das fundações (Institute of International Education, 1955)

<sup>79</sup> Para Faria e Costa (2006), a Fundação Ford inaugurou uma nova fase nos apoios, onde a ciência é vista como propulsora da construção social, e envolve diferentes atores, como universidades, centros de pesquisa, agências governamentais e não-governamentais.

Nos anos de 1950 e 1960, as fundações patrocinaram seminários voltados aos estrangeiros sobre estudos americanos, a fim de aprimorar o entendimento transatlântico oficial - por meio do diálogo entre pessoas influentes com aquelas que poderiam se tornar influentes - uma vez que europeus “educados” ainda viam os Estados Unidos sob uma “perspectiva negativa e distorcida” (Parmar, 2010: 114). Eventos, para a promoção do americanismo e combate ao antiamericanismo, ocorreram dentro e fora do País e eram orientados a pessoas em posições de liderança, formadores de opinião e atuantes no meio acadêmico e político, e nas áreas do Direito e de negócios. A exemplo, por meio da parceria entre a Fundação Ford, o Departamento de Estado e o Programa Fulbright, foi apoiada a realização de diversos seminários sobre estudos americanos realizados na cidade de Salzburgo, que deram origem à criação da *European Association of American Studies*. Estima-se que esses seminários tenham atendido cerca de 2.878 participantes entre 1951 e 1959, entre eles: estudantes de graduação, professores e pesquisadores, jornalistas, oficiais de governo, e advogados, em sua maioria da Alemanha, Itália e França (Parmar, 2012: 109-110).

Na década de 1960, a Fundação Ford foi considerada a “maior investidora mundial em novas ideias” (White, Theodore, 1967: 64, *apud* Arnove e Pinede, 2007: 410) nos campos da pesquisa científica, educação e das análises políticas. Ao lado das fundações Rockefeller e Carnegie, a Ford passou a fazer parte do grupo das três fundações mais influentes e controversas, chamadas the “big three” - vistas como neutras, progressistas e reformistas, além de promotoras dos direitos humanos, do fluxo livre de ideias, da democratização e da liberalização dos mercados. As três fundações respondiam sempre, com um olhar à frente, as alterações de conjunturas com novas propostas tanto voltadas ao plano interno como ao externo (Arnove e Pinede, 2007: 397).

Com o financiamento de estudantes e milhares de professores nos seus estudos e trabalhos acadêmicos em áreas como Ciência Política, Economia e Sociologia em diversos Estados, desde os anos cinquenta, essas fundações vinham favorecendo a disseminação de conceitos e valores liberais norte-americanos no

mundo, semeando redes de “elites” educadas no Ocidente em vários países (Parmar, 2015: 679) - concomitante à promoção do americanismo e o combate do antiamericanismo, ao tempo em que praticavam uma diplomacia pública internacional, de modo não-oficial (Parmar, 2010). Todo o conjunto ocorreu por meio do fomento de núcleos intelectuais que poderiam vir a influenciar outras culturas e sociedades, e da conseqüente propagação da modernização que o Ocidente vinha vivenciando, especialmente nos Estados Unidos e na Europa em reconstrução (Parmar, 2012, 2015).

Ainda sobre a Fundação Ford, cabe um registro de Parmar (2013: 237) sobre o financiamento concedido pela fundação ao Professor Michael Doyle<sup>80</sup> entre 1979 a 1982, cujo resultado foi colocar a Teoria da Paz Democrática na agenda acadêmica, emprestando legitimidade intelectual à promoção da democracia. Tendo como uma das fontes a Paz Perpétua de Kant, a teoria de Doyle reforçou a abordagem liberal sobre os mercados livres serem promotores da paz, ao passo contrário de imperialismos estatais e de ofensivas militares; e pavimentou o caminho da categorização de estados democráticos e não-democráticos, e de zonas de paz e de desordem<sup>81</sup>. Na seqüência, tanto a Ford como a Carnegie financiaram projetos cujos objetivos eram o refino da Teoria da Paz Democrática<sup>82</sup>, a difusão da democracia, assim como o entendimento do papel de os Estados Unidos terem como missão

---

<sup>80</sup> Professor da área de Relações Internacionais, da Universidade de Columbia, New York; lecionou na *University of Warwick (U.K.)*, *Johns Hopkins University*, *Princeton University*, e *Yale University*; autor de vários livros e artigos, dentre eles: “Kant, Liberal Legacies, and Foreign Affairs”, partes 1 e 2, publicados na *Philosophy & Public Affairs* em 1983; e “Liberalism and World Policy”, publicado em 1986 na *The American Political Science Review* - onde associa a paz com o Liberalismo e a intensificação dos relacionamentos no campo comercial internacional; e observa que as democracias não fazem guerras entre si, diferentemente do que poderia ocorrer com estados autoritários.

<sup>81</sup> Parmar (2013) relembra que o apoio da Ford ao Professor Doyle, e a seu artigo de 1983, ocorreram em pleno momento de movimentos agressivos contra o comunismo durante o Governo Ronald Reagan, o qual defendia o caráter “pacífico” das políticas estrangeiras liberais em seus discursos, e em um contexto no qual o Realismo estava em alta no plano internacional. O autor cita ainda as críticas que o próprio Doyle fez posteriormente (1994) sobre o uso indiscriminado de conceitos e teorias acadêmicas por parte de formuladores de políticas, que nem sempre corresponde ao propósito de seus originais.

<sup>82</sup> O retorno à ideia de paz democrática e dos valores *wilsonianos* após a Guerra Fria - baseados naquele vínculo conceitual entre guerra, paz e democracia difundido pela Carnegie, e posteriormente pela Fundação Ford - foi feito no Governo de Bill Clinton em prol da globalização. E semelhante passo ocorreu, quanto ao uso do vínculo conceitual entre guerra e democracia, no Governo George W. Bush e em seu unilateralismo exacerbado (Parmar, 2014). Igualmente, o uso conceitual entre paz e democracia é notado também na administração de Barack Obama na promoção da paz e da dignidade humana.

tornar o mundo “mais seguro” pela promoção da democracia no plano internacional (Parmar 2013, 2014 e 2015)<sup>83</sup>.

As investigações sobre o papel das fundações, particularmente as de Inderjeet Parmar ajudam a concluir que, na primeira metade do século XX, essas instituições contribuíram para tomada de consciência da sociedade norte-americana sobre o processo de internacionalização do País (Parmar, 2015: 678). Isso ocorreu especialmente a partir da década de 1920, quando elas foram criadas, e ainda havia no País, de um lado unidades federativas fortes, e de outro, baixa consciência nacional e instituições federais frágeis. Ao apoiarem financeiramente movimentos de reformas em favor da moderação, de assistência social aos menos favorecidos, de melhoria da saúde e da educação, e ainda para a “americanização” de imigrantes, as fundações contribuíram sobremaneira para a racionalização do sistema político norte-americano. Elas propiciaram a criação de um ambiente de legitimidade crescente para o governo nacional, ao tempo em que se tornaram *árbitros poderosos* e respeitados por educar, informar ou influenciar a sociedade, e antecipar esforços a favor de novas regulamentações ou reformas. Somando ainda o fato de incentivarem outros tipos de apoios paraestatais voltados a ações em benefício da sociedade, como a renovação urbana, melhoria da educação e saúde. Igualmente, Parmar (2010, 2012, 2015) registra que, ao passo que as fundações trabalharam para fortalecer o governo nacional e, por consequência a si próprias, elas também favoreceram a economia, pois à medida que aumentavam o poder de vários seguimentos do setor privado, aumentavam também o poder dessas elites.

A partir da segunda metade do século XX, as “big three” se apresentaram como um eficiente canal de comunicação, ao disseminarem a informação, e construírem pontes entre governo, sociedade e instituições, especialmente pelo ensino superior; além de serem capazes de amarrar negociações de reforma doméstica com os debates da política externa dentro e fora dos Estados Unidos (Schmidt, 2003: 121). Schmidt observa que a defesa da democracia no ambiente da Guerra Fria ocasionou

---

<sup>83</sup> Sobre a leitura de a paz duradoura ser um fim maior e convicção norte-americana de “ser justo”, Nicholas Murray Butler, ganhador do Prêmio Nobel da Paz em 1931, em 1918 registrava que a luta pela paz não era uma contradição; e paz não era um ideal maior, e sim era um estado que acompanhava a consumação de um ideal (Parmar, 2014: 68).

esse adensamento das relações entre a filantropia, representada pelas fundações, e o governo. Isso ocorreu em larga medida porque o pessoal das fundações possuía uma posição estratégica, de prestígio e de promoção de atividades vistas como privadas e quase autônomas; o que beneficiava o papel deles para contribuir com o movimento e o recrutamento que fosse de interesse da classe política, bem como cobrir ações da inteligência norte-americana.

Em conjunto com a *Central Intelligence Agency* (CIA), as "big three" criaram e apoiaram institutos para os "estudos de área" afiliados a universidades. O objetivo era a análise de regiões, com abrangência de temas relacionados à política, economia, sociedade e cultura, por meio da contratação de pesquisadores - como foram o Centro de Pesquisas Russo de Harvard, o Instituto Europeu na Universidade Columbia e o Centro de Estudos Internacionais do *Massachusetts Institute of Technology - MIT* (Roelofs, 2007: 497). Entretanto, observou-se que em muitos casos houve certo afastamento dos procedimentos padrões da Academia para a concessão de bolsas<sup>84</sup>; uma vez que foram beneficiados alunos, professores, funcionários das fundações, ex-funcionários de governo e emigrantes, por vezes, sem a titulação necessária. Ademais, nos centros citados, estudos sobre desenvolvimento foram sobrepostos aos de "área", com o intuito de formar - segundo a ótica estadunidense - uma "elite bem-educada" no Terceiro Mundo, que fosse do capitalismo e do crescimento econômico mundial, assim como dos interesses das próprias fundações (Berman 1983: 113 *apud* Roelofs, 2007: 497).

De outro lado, o apoio das fundações interessava (e ainda interessa) a todos por sua diplomacia pública informal abrir vários canais de entendimentos<sup>85</sup>. Para estudantes, os financiamentos representavam a possibilidade de viajar e estudar fora; para os professores, representavam o apoio a suas pesquisas; para as universidades, representavam um fundo adicional em tempos de recursos escassos. E

---

<sup>84</sup> Sobre esse quesito, Schmidt (2003: 122-124) verifica a filantropia da Ford Foundation na Alemanha, e nos países do Leste, especialmente quando não se identificava os intercâmbios com fins políticos e aqueles com fins científicos durante os primeiros vinte anos da Guerra Fria - como foram os casos de estudos no campo das Relações Internacionais, os quais poderiam ter escopos mais amplos e atender as duas frentes. Entre 1948 e 1955, foram mais de 12.000 vistos emitidos para visitantes alemães, para experiências individuais e não em dinâmica de grupos.

<sup>85</sup> Schmidt (2003: 125) recorda que muitos canais eram abertos, porém não havia como controlá-los.

para Washington, a diplomacia, vista como cultural, promovida pelas fundações representava um processo de “americanização doméstica” (Schmidt, 2003: 123) dos estrangeiros sobre os valores norte-americanos - de particular interesse, sobretudo em um momento de enfrentamento ideológico característico da Guerra Fria. Além disso, essa diplomacia contribuiu para a construção daquilo que se entendia à época como uma “sociedade atlântica”, com o envolvimento de estruturas institucionais entre diferentes governos e sociedades (Risse-Kappen, 1995 *apud* Schmidt, 2003: 12).

As fundações Ford e Rockefeller, especialmente, incentivaram e financiaram projetos de cooperação científica, programas de intercâmbio, criação de novos programas e de novas áreas de estudos em universidades norte-americanas e estrangeiras, principalmente voltados a cultura e idioma, teoria política, economia e ciências sociais (Schwartzman, 2010). Como também elas deram continuidade à organização de seminários e conferências. No tocante aos programas de intercâmbio patrocinados pelas fundações e a expansão drástica do intercâmbio internacional, promovido inclusive pelo Estado norte-americano no período da Guerra Fria, Schmidt (2003) observa que eles faziam parte do esforço estadunidense em estabilizar as suas próprias condições de ação no período do pós-guerra. Pois, além de tornar o mundo mais receptivo para uma possível hegemonia norte-americana, eles eram meios eficientes para moldar a opinião pública europeia em favor de sua política externa, por meio da integração de importantes grupos de prestígio acadêmico, financeiro e político na “rede atlântica”. Desse modo, os intercâmbios passaram a incluir líderes intelectuais e políticos, pessoas do setor privado, pesquisadores e estudantes vistos como potenciais líderes em seus respectivos países<sup>86</sup> - demonstrando o poder do patrocínio filantrópico e contribuindo para a valorização do intercâmbio internacional como ferramenta de diplomacia governamental. Nesse contexto, pode-se perceber o intercâmbio não mais apenas como ferramenta de uma diplomacia cultural a serviço da política externa; e sim, como um elemento da diplomacia pública empreendida pelas fundações, a favor do investimento em um

---

<sup>86</sup> Schmidt (2013: 116-125) considera também que o intercâmbio internacional provavelmente estabilizou a Guerra Fria, pois além de fortalecer as identidades presentes no "Ocidente", eles proporcionaram canais para a ocorrência da *détente* e a posterior dissolução da União Soviética.

ambiente favorável e de aceitação da política externa norte-americana, assim como favorável à comunicação em nível global.

Com autonomia, flexibilidade e aparentemente distantes dos interesses geopolíticos, econômicos e militares do Estado, as fundações eram tidas como organismos não governamentais e voltadas para a colaboração internacional. Tal status, somados a seus apoios substantivos, permitiu a elas representar e coordenar as relações vistas como culturais dos Estados Unidos na China, Índia, Europa e América Latina - anteriormente à criação de uma divisão específica para assuntos culturais dentro do Departamento de Estado (Schmidt, 2003: 118). Para universidades na América Latina, a Fundação Ford concedeu cerca de US\$ 73 milhões em apoio de 1959 a 1984. O Brasil foi o país que mais recebeu suporte, cerca de US\$ 23,705 milhões, seguido do Chile com US\$ 20,661 milhões (Levy, 2005 apud Schwartzman, 2010: 48). No Brasil, cabe salientar que tanto a Fundação Ford como a Rockefeller contribuíram sobremaneira para a consolidação do ensino superior em determinadas áreas, e incentivaram programas destinados à pós-graduação nas instituições brasileiras e a formação da comunidade acadêmico-científica. Ambas apoiaram estudos no campo da Administração Pública; a Fundação Rockefeller prestigiou as Ciências Médicas<sup>87</sup>; e a Fundação Ford, por sua vez, contribuiu para a criação da área das Ciências Sociais no País (Faria e Costa, 2006)<sup>88</sup>.

Em 1970, como o governo brasileiro e as instituições no País já estavam apoiando de modo crescente áreas de ciência e tecnologia, a Ford concentrou seus apoios para os campos da Agricultura, Demografia, Educação, e particularmente Ciências Sociais. Desse modo, aos olhos da Fundação Ford, o suporte às Ciências Sociais era imprescindível para aquela década, a fim de que os membros das IES pudessem ser treinados a desenvolver seus programas de modo independente,

---

<sup>87</sup> Em 1916, a Fundação Rockefeller estabeleceu um programa de cooperação com a Faculdade de Medicina de São Paulo para o combate da Febre Amarela, por meio da *International Health Commission*. A iniciativa resultou na década de 1940, nas primeiras instalações de um hospital-escola modelo que daria origem ao Hospital da Clínicas. Na Universidade da Bahia, a Fundação também investiu mais de US\$ 10 milhões entre 1974 e 1983 (Schwartzman, 2010: 26, 45).

<sup>88</sup> A Fundação Ford abriu seu escritório no Brasil em 1962, e investiu inicialmente nos campos de engenharia, agronomia, administração e economia. Entre as décadas de 1960 e 1980, a Fundação doou a Capes cerca de 800 mil dólares para concessão de bolsas de estudos no exterior em diversas áreas, inclusive a de Ciências Sociais (Faria e Costa, 2006: 173).

especialmente nas áreas de Economia, Administração Pública e de Empresas, Ciência Política, Direito, Antropologia e no campo da reforma educacional - segundo seu representante William Carmichael<sup>89</sup>. Com aquela meta, em 1970, estavam nos Estados Unidos 119 brasileiros com apoio parcial ou total da Fundação (Fulbright Commission, 1970a).

Em acordo com Schmidt, Parmar (2015) estatui que os movimentos das fundações deram origem a uma nova geração de líderes no exterior, a qual tinha interesse em acessar o conhecimento do Ocidente para auxiliar seus países no alcance de certo estágio de independência econômica e política. Entretanto, o autor observa que apesar de as "big three", por meio de sua influência, propagarem princípios de autodeterminação e desenvolvimento econômico a todas as nações, elas pavimentaram o caminho para a perpetuação de relações de dependência.

A partir dos anos oitenta, outras importantes fundações que vinham sendo criadas, junto com a Carnegie, Rockefeller e Ford passaram a dar prioridade a questões relacionadas aos direitos humanos, equidade social, meio-ambiente e desenvolvimento sustentável. As "big three" deram continuidade ao financiamento de pesquisas básicas e aplicadas, a apoios voltados para programas sociais e educacionais, assim como para a melhoria de profissionais e o aprimoramento de instituições. De certo modo, elas prosseguiram exercendo sua influência de modo estratégico sobre políticas de governos nacionais e locais, ao selecionarem e patrocinarem certos projetos de comprovação de teses e de novas experiências. Em 1980, a *Ford Foundation* ocupava o primeiro lugar no ranking das grandes fundações em termos de ativos; a Fundação Rockefeller, o quarto; e a Carnegie Corporation a décimo-primeira posição (Arnove e Pinede, 2007)<sup>90</sup>.

---

<sup>89</sup> Carmichael viria a dirigir o escritório da América Latina e Caribe, depois da África e Oriente Médio dentro da Fundação na década de 1970, e a ser o vice-presidente da Ford Foundation ao longo da década de 1980 (Alliance Magazine, 2009).

<sup>90</sup> Com o emergência de novas fortunas e empresas, e a criação de novas fundações - como a de Bill e Melinda Gates - a partir da década de 1990, em 2014, no ranking das 50 maiores fundações norte-americanas em termos de ativos (e não doações, cujo a classificação é diferente), a Fundação Ford ocupava a segunda posição; a Fundação Rockefeller, a décima sexta; e a Carnegie Corporation New York, a vigésima primeira. (FOUNDATION CENTER. Foundations Stats: Fiscal Totals of the 50 Largest Foundations in the U.S. by Total Assets, 2014. Disponível em <http://data.foundationcenter.org/#/foundations/all/nationwide/top:giving/list/2014>.

Atualmente, a Carnegie Endowment continua atuando na promoção da paz. Na década de 1990, seu apoio foi importante para o lançamento de uma nova perspectiva do idealismo *wilsoniano* para o globalismo norte-americano, incentivando as discussões sobre o Estado de Direito, e o uso de práticas e instituições internacionais, como novas formas de governança global e da liderança estadunidense nesse cenário (Parmar, 2014: 65). A Fundação Rockefeller tem se dedicado a uma concepção particular do que os seus estatutos dominam como o “bem-estar da humanidade”, e nesse sentido está envolvida com questões de segurança alimentar e crescimento populacional no mundo, além da prevenção e do tratamento de doenças infecciosas. A Fundação Ford, por sua vez, na esteira da cooperação internacional e da realização humana, se dedica a áreas temáticas de desenvolvimento econômico, Relações Internacionais, combate à pobreza, proteção dos direitos humanos e da justiça, governança e educação. Nessa linha, faz também parte de sua missão a redução da pobreza e da injustiça, e o fortalecimento de valores democráticos<sup>91</sup>.

No entanto, independentemente da causa filantrópica de cada fundação, Parmar (2012, 2015) estatui que as fundações, quando selecionam e apoiam determinados projetos ou temas, também atuam em favor da criação de uma estrutura ou um canal de comunicação intelectual para disseminar a interpretação norte-americana de assuntos internacionais. Nessa perspectiva, “(...) *with money and opportunities is how hegemony operates*” (Parmar, 2015: 699), as fundações orientam o debate dentro e fora dos Estados Unidos, ao fomentar redes de estudiosos que refletem sobre interpretações reformistas e humanitárias, dentro da concepção de um sistema jurídico e político global, e protetor de investimentos<sup>92</sup>. Ao sustentarem altos investimentos na concessão de bolsas e no financiamento de pesquisas e programas - seja diretamente a pesquisadores, centros de pesquisa ou ensino, sociedades profissionais, periódicos, associações científicas, ou para a criação de

---

<sup>91</sup> FORD FOUNDATION. About Us, Mission. Disponível em <http://www.fordfoundation.org/about-us/mission/>.

<sup>92</sup> Parmar (2015) observa que a comunicação entre estudantes e pesquisadores sobre suas experiências bem sucedidas e trabalhos apoiados pelas fundações captam mais interessados para novas atividades. Nesse processo de atração, novas doações são realizadas, assim como apoios para viagens e participação em eventos internacionais; e os beneficiados atuam como novos canais de propagação de valores relacionados à democracia e desenvolvimento.

novos grupos de investigação ou pesquisa - as fundações formam grandes redes de estudos sobre políticas ou temas internacionais, interessadas em seus apoios. Igualmente fortalecem redes de conhecimento entre universidades, grupos de reflexão e agências de governo, reforçam o interesse pela própria filantropia em nível global, assim como estabelecem os limites de quem será financiado no momento de escolha da pesquisa a ser agraciada (Parmar, 2012, 2015).

Zunz (2012), na linha de Parmar, chama de “filantropia de massa”, esse conjunto de altos investimentos, grandes redes e filantropia global criado pelas fundações, o qual é voltado a questões humanitárias e de desenvolvimento econômico na nova era da globalização<sup>93</sup>. Essa modalidade de filantropia americana, por meio do desenvolvimento e emprego de novas técnicas de apoio, traz em sua essência os interesses das corporações em se manterem em um ciclo virtuoso e crescente - ao tempo em expandem o conhecimento, defendem e abordam agendas humanitárias e globais, definem o padrão e cidadania ativa e influenciam na formulação de políticas. Além disso, naquelas grandes redes, encontram-se redes de estudos ou conhecimento, onde o apoio concedido a projetos entre pesquisadores, pertencentes a centros estratégicos de estudos, e outros pares da periferia, viabiliza a formação de redes próprias de investigação - alimentando o próprio ciclo virtuoso.

No tocante às redes apoiadas pelas fundações, Roelofs (2007) ainda considera que elas servem também para o direcionamento e condensamento de movimentos de discordância em canais seguros. Isso pode ocorrer quando parte de uma classe intelectual entre em desacordo com outras, por divergência de ideias ou concepções. Nesse cenário, as fundações podem desempenhar o papel de mediadoras e facilitadoras a fim de alcançar o consenso, pois, ao tratarem e apoiarem a discordância em uma rede ou canal controlável, elas conseguem evitar uma possível fragmentação daquelas redes existentes (Parmar, 2015: 678); além de sustentarem

---

<sup>93</sup> Parmar (2012) estatui que o trato de temas internacionais como combate à fome e pobreza, e melhor educação global, assim como os programas de ajuda econômica, eram e continuam a ser de interesse das fundações para a manutenção de suas redes, como de suas elites - ao passo que favoreceram as políticas externas e econômicas norte-americanas, particularmente para o alinhamento do liberalismo ao neo-liberalismo no final do século XX.

uma ordem social estável para que não haja objeção ao poder de grupos com interesses econômicos ou políticos<sup>94</sup>.

Desse modo, as fundações - ao se apresentarem com posturas apolíticas, neutras, progressistas e voltadas ao interesse público - criam sólidas redes globais de conhecimento e investem em seu próprio ciclo ascendente<sup>95</sup>, além de serem capazes de implementarem políticas de modo indireto e eficiente (Scott-Smith, 2008). Vale acrescentar também Arnove (1980: 1), quando este trata especificamente das “big three” e da *influência corrosiva* que elas têm nas sociedades democráticas - em razão de serem concentrações de poder e riqueza não regulamentadas e “inexplicáveis”, as quais podem *comprar* competências e talentos, amparar causas e estabelecer agendas em nível internacional.

Nesse contexto de influência ou intervenção indireta sobre o conhecimento, cabe frisar que Parmar (2012, 2013) considera que o modo de apoio das fundações não é uma influência direta sobre governos, ou sobre a opinião pública de elite ou de massa, e sim, a influência ocorre no fato de elas colocarem *o conhecimento para trabalhar a serviço do liberalismo e do globalismo*, conforme a leitura sobre a política externa norte-americana por parte das corporações envolvidas na filantropia. Roelofs (2007: 480) segue em direção semelhante, e observa que a influência das fundações ocorre em diversos modos, como na concepção de ideologias e do saber comum, na viabilização de status para pesquisadores e intelectuais, no controle do acesso a recursos voltados para as universidades<sup>96</sup>, e no apoio a instituições onde são iniciados estudos sobre políticas que podem ser implementadas em algum momento.

Por seu turno, Arnove e Pinede (2007) argumentam que as universidades e os centros de pesquisa não seguem à risca o indicado pelas fundações. Todavia, na linha dos autores anteriores, consideram que o investimento das fundações em certas áreas, pesquisas e temas são determinantes para conduzir e desenvolver projetos que levam a argumentação, a evidência, a aceitação de estudos e teses - pois, sem o devido apoio financeiro muitas ideias sequer sairiam do papel. Assim, a escolha de

---

<sup>94</sup> Parmar (2010, 2012, 2015).

<sup>95</sup> Parmar (2015), Zunz (2012) ao se referir à filantropia em massa.

<sup>96</sup> Cabe frisar que o controle sobre direcionamento, implica em escolha de projetos ou propostas para apoios (Roelofs, 2007).

estudos, pesquisas, e a direção dada aos investimentos, são pontos-chaves do poder de influência das fundações - as quais podem distorcer processos democráticos, prevenir ou orientar mudanças sociais, e direcionar a opinião pública (Arnove, 1980; Arnove e Pinede, 2007).

Pelo exposto, com base nessas referências à influência e aos apoios das fundações, cabem cinco importantes considerações:

- 1- Apesar de haver posições contrárias ao exagero sobre o papel e intervenção das fundações, não se pode subestimar a influência das “big three” na formulação das políticas públicas em níveis nacionais e globais, conforme Arnove e Pinede (2007: 421) afirmam, e há concordância de Parmar (2012, 2015);
- 2- As fundações não fazem parte de nenhuma “*conspiração secreta*”, como Roelofs (2003, 2007) afirma, especialmente porque suas ações e apoios são públicos. Porém, não se pode deixar de notar a influência e o poder delas sobre a construção e o direcionamento de canais de conhecimento e comunicação, pois por meio de organizações burocráticas e do trabalho de intelectuais, as fundações filantrópicas tem o poder de influenciar estrategicamente e indicar qual *conhecimento é legítimo e ilegítimo* (Parmar, 2015: 680);
- 3- As fundações - além de terem contribuído para a conceituação e a prática da diplomacia pública e para o entendimento sobre a relevância da comunicação com a opinião pública interna e externa - podem ser consideradas agentes da diplomacia pública e do *soft power* norte-americano, antes mesmo destes elementos serem considerados como ferramentas preciosas da política externa dos Estados Unidos. Ao serem vistas como atores do setor privado, distantes de processos políticos e com programas de aparência neutra, as fundações exportam modelos de técnicas e socioeconômicos, assim como exportam os valores norte-americanos de democracia, igualdade e liberdade - sendo de grande utilidade aos interesses das grandes corporações, do Estado e de seus objetivos políticos (Scott Smith, 2008). Ademais, seguindo a categorização de Joseph Nye, as fundações criaram e vêm aperfeiçoando ao longo do tempo a habilidade em influenciar, moldar preferências - seja pelo direcionamento de temas, estudos e

pesquisas - e em envolver diversos atores e setores nos seus processos e redes de conhecimento;

4- As fundações contribuíram para o intercâmbio internacional passar a ser visto como um vetor estratégico para a diplomacia e para o poder, dentro da ambição globalista delas próprias e do Estado norte-americano (Brooks, 2015: 37). Vê-se que essas ações contribuíram para o estabelecimento de um ambiente propício à criação do Programa Fulbright e ao desenvolvimento do intercâmbio internacional institucionalizado, patrocinado e supervisionado pelo governo norte-americano<sup>97</sup>. Programa este, destinado à promoção do intercâmbio internacional entre indivíduos, os quais possivelmente viriam a ocupar uma posição de liderança e a trabalhar nas redes patrocinadas pelas fundações;

5- A dificuldade, senão impossibilidade, de medir com precisão a influência resultante do intercâmbio internacional promovido pelas ações das fundações (Parmar, 2002: 244) é reconhecida - de modo semelhante como ocorreria em uma eventual medição do *soft power*, da diplomacia pública (Bettie, 2015: 359), e do próprio Programa Fulbright<sup>98</sup>. No entanto, todas as atividades promotoras do intercâmbio e da cooperação internacional são vistas de forma positiva pelos agraciados no cenário internacional, a despeito dos interesses que possam movê-las. Esses tipos de apoios propiciam, pois, o aceite e o envolvimento de estudantes e pesquisadores norte-americanos e estrangeiros; seriam desprovidos de conotações políticas (Scott-Smith, 2008); envolvem atores não-estatais, em momento que poderiam propiciar também ações entre governos e sociedades (Riordan, 2005); e formam “embaixadores não-oficiais”<sup>99</sup> para a diplomacia

---

<sup>97</sup> Na Academia, há também outro posicionamento o qual considera que: a institucionalização do intercâmbio por parte do governo, em prol do mútuo entendimento, e a atenção para a formação de pessoal estrangeiro, possam ter aberto espaço para as fundações expandirem sua filantropia científica em nível global, voltada a temas internacionais, e conseqüentemente, aumentarem o apoio ao intercâmbio internacional.

<sup>98</sup> Na década de 1960, Johnson e Gwertzman (1968: 113) já observavam que o Programa nunca poderia ser medido em dólares e estatísticas - seria necessário o estabelecimento de uma metodologia de verificação de resultados mais ampla e complexa, que levasse em conta variáveis não tão facilmente ponderáveis, como os custos imediatos.

<sup>99</sup> A referência em 1958 era feita aos grupos de alunos que se apresentavam como os mais capazes de lograrem sucesso durante um ano no exterior, por participarem do Programa Fulbright, ao tempo em que serviriam como “embaixadores não-oficiais” nos países estrangeiros. Em 2015, Bettie usaria o termo em seu artigo como referência aos “*ambassadors unaware*”.

norte-americana - conforme referência feita por Konrad B. Krauskopf<sup>100</sup>, apresentado nos diplomas oficiais como representante Fulbright (United States Advisory Commission on Educational Exchange, 1958).

Por fim, é preciso ressaltar que o Programa Fulbright, desde sua criação e ao longo da sua consolidação, se beneficiaria das ações desenvolvidas pelas “big three”<sup>101</sup>. A experiência prévia das fundações foi fundamentalmente importante no estabelecimento inicial de três grandes eixos para o Programa Fulbright: o operacional, o estrutural, e o conceitual. Primeiramente no plano operacional, logo após o estabelecimento do Programa, foi dado início a uma relação entre instituições, agências privadas e o governo dos Estados Unidos, com o objetivo de colocar o Programa Fulbright em prática. Nos seus seis meses iniciais, houve a concordância da *Carnegie Corporation* e da Fundação Rockefeller em prover o custeio das agências cooperantes estadunidenses, em tempo que as universidades americanas foram convidadas a conceder bolsas de estudos para pesquisadores e professores estrangeiros. A exemplo, foi a solicitação de apoio pelo *Board of Foreign Scholarships* (criado após o *Fulbright Act*) ao IIE - amplamente financiado pelas organizações Carnegie e pela Fundação Rockefeller naquele momento - para a seleção preliminar de candidatos americanos e estrangeiros destinada à concessão das primeiras bolsas de estudos do Programa, trabalho conjunto que permanece até o presente<sup>102</sup>.

Ademais, todas as instituições envolvidas direta ou indiretamente com o intercâmbio educacional internacional promovido pelas fundações também cooperaram com o Departamento de Estado e com o *Board*, ao compartilharem seus aprendizados e experiências para a melhor administração do Programa Fulbright (Johnson e Colligan, 1967: 17). No tocante ao Programa Fulbright no Brasil, foco deste trabalho, cabe ressaltar que representantes da Fundação Ford atuaram como

---

<sup>100</sup> Pioneiro da área de Geoquímica, com formação em Geologia e Química, foi bolsista Fulbright, professor na Stanford University, e membro da National Academy of Science. Disponível em <http://news.stanford.edu/pr/03/krauskopfbobit514.html>, último acesso 27/6/2017.

<sup>101</sup> As “big three” colaboraram sobremaneira para o funcionamento do Programa Fulbright. Entretanto, cabe registrar que outras fundações também deram auxílio financeiro ao Programa, por meio do pagamento de benefícios a bolsistas seniores nos anos sessenta. Entre essas colaboradoras estavam fundações como a *Kellogg Foundation* e a *Guggenheim Memorial* (Johnson e Colligan, 1967: 270).

<sup>102</sup> Para Vogel, os apoios da Carnegie e Rockefeller, logo nos primórdios do Programa, marcaram o começo da relação entre as instituições americanas privadas e o governo norte-americano, benéfica e de interesse entre as partes, a qual se apresenta como uma característica do Programa Fulbright na contemporaneidade.

membros norte-americanos no Conselho Diretor da Comissão Fulbright aqui instalada, durante as décadas de 1960 e 1970, oficialmente emprestando sua *expertise* às atividades locais - por outro lado, aquele elo não-político entre governo e agência privada nos campos do intercâmbio e da educação internacional, citado por Brooks (2015), era igualmente oficializado e constatado.

Em segundo, é preciso notar que no plano estrutural - somando as ações e os aportes das organizações Carnegie e da Fundação Rockefeller, aos apoios da Fundação Ford, especialmente a partir do começo da década de 1950, no fomento de pesquisas e de centros de estudos nos Estados Unidos e no exterior, e de redes de conhecimento internacionais - as “big three” possibilitaram o estabelecimento de um ambiente acadêmico aberto à ciência e ao conhecimento no País (Zunz, 2012), e igualmente de um ambiente receptor e oportuno aos norte-americanos no exterior. Ambientes esses que se apresentavam extremamente favoráveis para o internacionalismo proposto pelo Programa Fulbright, como também de elevada atração ao estudante, professor, pesquisador ou profissional estadunidense ou estrangeiro que tivesse interesse em ampliar a sua formação ou capacitação técnica. Observa-se igualmente, o fomento de uma atmosfera propícia para o desenvolvimento da comunicação interpessoal, e da construção de confiança e de compreensão dentro e fora dos Estados Unidos - que eram razões da concepção do Programa Fulbright (Snow, 2009: 5).

No exterior, as iniciativas das fundações igualmente chamam atenção pelo apoio ao progresso do Programa Fulbright. Nas décadas de 1950 e 1960, a Fundação Ford, além de manter o apoio do IIE, concedeu suporte financeiro para que universidades e institutos de pesquisa norte-americanos pudessem receber estudantes e professores estrangeiros que viajassem pelo Programa (Johnson e Colligan, 1967: 87). Ao lado da Fundação Rockefeller, a Fundação Ford financiou projetos voltados para o ensino do inglês em países do Oriente Próximo, Oriente Médio, África e Ásia, onde bolsistas da Fulbright poderiam lecionar. A Ford também custeou, ao lado Departamento de Estado norte-americano, a criação de centros de estudos no exterior, como o *American Institute of Indian Studies* em Poona, Índia, em 1963. O Instituto fora criado no momento que muitos professores visitantes

indianos recebiam bolsas Fulbright para lecionar História da Índia e da Ásia nas universidades estadunidenses, ao passo que estudantes e professores norte-americanos procuravam se especializar em *South Asia Regional Studies* na Índia (Johnson e Colligan, 1967: 147).

A Fundação Rockefeller, por sua vez, no suporte financeiro às iniciativas relacionadas ao Programa Fulbright, patrocinou despesas de participantes em conferências, que deram origem ao *British Association for American Studies* (BAAS) no Reino Unido, em 1955. Da mesma forma, ao lado da Comissão Fulbright do Chile e da Universidade do Chile, a Rockefeller contribuiu para a criação do *Centro de Investigaciones de Historia Americana* em 1960, mediante a aquisição de coleção para a biblioteca e o pagamento do salário dos professores, enquanto a Comissão Fulbright cobria as bolsas de viagem de pesquisadores visitantes (Johnson e Colligan, 1967: 129-130, 179). E, em favor do desenvolvimento do ensino de língua inglesa no exterior, a Rockefeller custeou o estabelecimento do *Philippine Center for Language Study* em Manila, organizado pela Universidade da Califórnia e entidades locais em 1958. O centro passou a receber professores norte-americanos, que iam pelo Programa Fulbright, para lecionar inglês, e enviou estudantes e professores filipinos para os Estados Unidos, a fim de aprimorarem técnicas de ensino do idioma (Johnson e Colligan, 1967: 162-163).

Por último cabe registrar o benefício dos aportes das fundações sobre estudos, ideias e iniciativas que geraram no plano conceitual a cunhagem e a evolução prática de um termo que se apresenta como uma “bandeira” do Programa Fulbright desde o seu estabelecimento: o “*mutual understanding*”. Termo que no âmbito do Programa foi esboçado como o alcance da cooperação entre países e de relações amistosas, baseadas no respeito e na confiança de seus objetivos e políticas, e promotor de maior estabilidade nos relacionamentos internacionais (United States, Department of State, 1956), e se aplica até o presente. Atualmente o “entendimento mútuo” representa um dos pilares do Programa, e é utilizado pelo IIE desde sua criação, assim como de outras organizações no presente, e tem como vínculo norteador: o elo entre intercâmbio internacional, compreensão recíproca, paz e bem-estar social.

## Capítulo 3

# Recrutando “embaixadores informais”: os primeiros anos do Programa Fulbright e a sua chegada ao Brasil

Em 1 de agosto de 1946, foi promulgada pelo Presidente Harry S. Truman (1945-1953) a lei para criação do Programa Fulbright, conhecida como *Fulbright Act*, que autorizava a conversão dos restos da guerra em instrumentos da política externa dos Estados Unidos, com foco na “promoção da estabilidade do mundo ocidental”. Essa conversão ocorreria, mediante a negociação de acordos com outros governos, por meio do financiamento de atividades de intercâmbio educacional a ser pago em moedas estrangeiras na compra de propriedade de guerra excedente dos Estados Unidos no exterior (Johnson e Colligan, 1967). O Programa ganhou apoio na esfera governamental, acadêmica e em seguida da sociedade, pois, sem nenhum custo imediato, pela primeira vez ampliava a possibilidade de muitos professores e estudiosos norte-americanos estudarem, fazerem pesquisas e conferências no exterior (Johnson e Gwertzman, 1968; Lebovic, 2013).

Em outra ponta, o Programa igualmente permitiria a estudantes, professores e pesquisadores estrangeiros solicitar bolsas para estudos, ensino e pesquisa nos Estados Unidos (Woods, 1995). E, embora o Departamento de Estado tivesse organizado algumas trocas com a América Latina no final da década de 1930, o Programa Fulbright ao final de 1947 mostrava seu diferencial em larga escala - dada a assinatura do primeiro acordo com a China, e em seguida com a Birmânia (atual Myanmar), e em fase final de negociação acordos com a Bélgica, Filipinas, França, Grécia, Itália, Luxemburgo, Nova Zelândia e Reino Unido.

Para o Senador Fulbright (1967: vii) o programa de intercâmbio educacional que levou o seu nome fora concebido com base na premissa de que os americanos “têm muito o que ensinar ao mundo mas também muito a aprender”, e quanto maior

fosse o envolvimento intelectual deles com o mundo, além de suas fronteiras, maior seria o ganho para todos. Entre os propósitos oficiais da iniciativa, estavam o entendimento mútuo entre pessoas e países; o estreitamento de laços, por meio de interesses educacionais e culturais, voltados para o crescimento e realizações de todos, e para uma vida pacífica e fecunda no mundo; a promoção da cooperação internacional para o avanço da educação e cultura; o desenvolvimento de relações mais amigáveis, cordiais e pacíficas entre os Estados Unidos e outras nações.

Nesse sentido, na continuidade do propósito de observar os antecedentes e o ambiente no qual o Programa foi concebido, apresentam-se inicialmente neste capítulo outros empreendimentos do governo dos Estados Unidos, realizados por iniciativas próprias de agentes governamentais ou pelo próprio governo, além citadas ações das fundações, que foram igualmente importantes para o panorama de estabelecimento e desenvolvimento do Programa Fulbright na cena internacional. Na sequência, será apresentado o estabelecimento do Programa, seus desdobramentos e desafios nas duas décadas iniciais. E, finalmente, se põe foco no estabelecimento do Programa no Brasil.

### 3.1 - A pré-história do intercâmbio educacional nos Estados Unidos

Após a Segunda Guerra Mundial, os intercâmbios educacionais se expandiram de forma inédita (Schmidt, 2003), especialmente os de iniciativa norte-americana, graças às ações da filantropia científica e às ações do governo com vistas na promoção do entendimento entre povos e nações. Entretanto, como visto anteriormente, esse entendimento, assim como a transposição de barreiras pelo intercâmbio de ideias e tecnologias data da época do apogeu do Império Romano (Melissen, 2005, Woods, 1987). No caso dos Estados Unidos, os registros mais precisos apontam que a promoção da educação internacional ocorreu a partir da segunda metade do século XIX, por caráter simplesmente educativo, missionário ou filantrópico. Todavia, essas iniciativas, a princípio, não partiram do governo, e sim

seriam individuais ou provinham de instituições de ensino superior (IES), sociedades ou grupos privados<sup>103</sup>.

No século XIX, um passo registrado em nível governamental, foi a autorização concedida pelo Congresso norte-americano em 1868, para a participação de estudantes internacionais nas academias militares do País, o que somente seria concretizado no início do século seguinte. Em 1913, já havia registros de aceitação e estudos efetivos de candidatos oriundos da Costa Rica, Cuba, Equador, Filipinas, Honduras, China e Japão nas academias militares de Annapolis, no estado de Maryland, e de West Point, no estado de New York (Kramer, 2012).

Com Cuba, após a guerra de sua independência da Espanha e durante a intervenção norte-americana, verificou-se a iniciativa de um militar de alta patente norte-americano que havia comandado tropas dos Estados Unidos no final da guerra, Joseph Wheelere, e do tesoureiro à época do Union College, situado em New York, Gilbert K. Harroun, que fundaram em 1898 a *Cuban Educational Association of the United States of America* (CEA). O objetivo da associação era auxiliar estudantes cubanos e porto-riquenhos a estudar no País, mediante gratuidade nas instituições ou isenção de taxas, e educar jovens para que, no retorno a suas bases de origem, ocupassem posições de liderança nos meios político, social e econômico<sup>104</sup>.

Apesar de a iniciativa ter durado pouco, uma vez que a associação se extinguiu em 1901 com a morte de Harroun, a CEA proporcionou a ida de centenas de cubanos e porto-riquenhos aos Estados Unidos, em sua maioria escolhidos por recomendação de oficiais militares americanos ou cubanos, ou a pedido de algum líder cubano exilado. O esforço privado empregado no CEA nunca recebeu qualquer apoio ou reconhecimento do governo norte-americano. Todavia, a iniciativa privada e precursora de “americanizar estudantes de elite”, por meio da educação e da vivência nos Estados Unidos, pode ser visto como uma forte característica de uma diplomacia informal que viria a ser categorizada como pública e de instrumento do *soft power*

---

<sup>103</sup> Jeffrey (1987) observa que o isolacionismo tradicional do governo norte-americano até o início do século XX e a percepção de seus limites pela sociedade podem ser igualmente percebidos no âmbito da educação, uma vez que havia distância do governo em relação ao tema, e o conseqüente entendimento de que se tratava de um assunto de preocupação local.

<sup>104</sup>O artigo de Jarvinen (2012) traz uma análise das atividades do CEA, na pessoa de Harroun, e seu trabalho para melhor acomodar os estudantes, como também as dificuldades e as superações desses.

(Jarvinen, 2012: 74), especialmente quando Washington afinava a sua política de expansão no Caribe e Pacífico. Ademais, houve ainda o trabalho de Alexis Everett Frye, nomeado superintendente das escolas em Cuba no período de intervenção, o qual promoveu uma reforma no ensino público naquele País, e organizou um programa de verão na Universidade de Harvard para cerca de 1300 professores cubanos em 1900, com a ciência do Governo William McKinley (Jarvinen, 2012, Schmidt, 2003).

Outra iniciativa voltada à educação internacional de maior porte, desta vez com participação do Governo de Theodore Roosevelt (1901-1909), foi o uso das indenizações pagas pela China a Washington em razão da Rebelião dos Boxers<sup>105</sup>, que ajudaram a custear a ida de dois mil estudantes chineses para faculdades e universidades americanas nas primeiras décadas do século XX (Jeffrey, 1987, Schmidt, 2003). Os estudantes eram treinados inicialmente em uma escola na China, a qual foi adaptada sob a influência de diplomatas norte-americanos. Esses diplomatas procuraram estabelecer, junto a autoridades e educadores chineses, convicções e padrões a respeito de poder administrativo, currículos, e de rotinas para professores e funcionários (Kramer, 2012). Essa ação entre governos, em benefício do estudo e do treinamento de chineses nos Estados Unidos, é considerada precursora da criação do Programa Fulbright (Schmidt, 2003: 129).

Na esteira da promoção do entendimento por intermédio da educação, houve outra iniciativa após a Primeira Guerra Mundial. Em janeiro de 1920, o *Belgian American Educational Foundation* (BAEF) foi criado por Herbert Hoover - que fora membro do Conselho de Guerra do Presidente Woodrow Wilson durante a Primeira Guerra Mundial e presidente da *Commission for Relief in Belgium* (CRB), e viria a ser presidente dos Estados Unidos (1929-1933). A fundação, criada com fundos remanescentes da CRB após a Guerra, foi considerada sua própria "herdeira". Nas palavras de próprio Hoover, a BAEF deveria ter como objetivo dar continuidade ao

---

<sup>105</sup> Rebelião popular contra a dominação estrangeira na China, apoiada inicialmente por autoridades chinesas na esperança de os Boxers (a Sociedade dos Punhos Justos) livrarem o País da presença dos europeus, japoneses e americanos. Com a captura de diplomatas estrangeiros por 55 dias pelos rebeldes, autoridades chinesas retiraram seu apoio ao movimento, o que não evitou o envio de uma expedição conjunta de japoneses, russos, britânicos e americanos para resgatar os diplomatas. Como um dos resultados, foi imposta uma alta indenização pelos estrangeiros à China (Schulzinger, 2002).

auxílio à sociedade belga, e sobretudo proporcionar a formação universitária a jovens belgas menos favorecidos, com a ajuda direta às universidades e as escolas técnicas; e ainda dar apoio a instituições destinadas ao progresso do bem-estar das crianças, e, no geral, a promoção da disposição entre os Estados Unidos e a Bélgica<sup>106</sup>. Em 1945, a Fundação celebrava o intercâmbio de cerca de 700 indivíduos, entre estudantes, professores e especialistas - 477 belgas e 225 americanos - considerado um feito dado o cenário entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial (United States Department of State, 1956).

A convicção e a esperança de Hoover à época, um defensor da educação internacional, era a de que o ensino superior poderia reforçar a “amizade” entre as nações<sup>107</sup>, o que pode ser visto em duas tentativas suas, e sem sucesso (Woods, 1987). Uma foi em 1923, como Secretário de Comércio, quando tentou alocar dívidas de guerra para o intercâmbio internacional; e outra, em sua administração na Casa Branca (1929-1933), quando tentou fundar um programa latino-americano. Mais tarde, na década de 1940, a iniciativa da BAEF seria lembrada e considerada outra importante precursora do Programa Fulbright pelo próprio Hoover (Johnson e Colligan, 1967; Jeffery, 1987; Vogel, 1987; Woods, 1987, 1995).

A retomada do tema de intercâmbio internacional em nível governamental veio a ocorrer em 23 de dezembro de 1936, por ocasião da Conferência Interamericana de Consolidação da Paz. Na Conferência, de modo mais intenso, em âmbito multilateral e como marco inicial para futuras negociações, foi assinada a *Convenção para Promover as Relações Culturais Interamericanas*, com o objetivo de alcançar “maior conhecimento e entendimento dos povos” por meio da cooperação internacional. Vinte e um países, dentre eles o Brasil e os Estados Unidos, assinaram o documento, além de outras convenções - uma específica para a manutenção,

---

<sup>106</sup> Herbert Hoover em agosto de 1919 na cidade de Bruxelas, ver em BAEF, “The Belgian American Educational Foundation (1920)”, disponível em <http://www.baef.be/documents/about-us/history/the-belgian-american-educational-foundation-1920-.xml?lang=en>. Último acesso em 20/10/2017.

<sup>107</sup> BAEF, “On January 9, 1920, the Belgian American Educational Foundations Was Established”, disponível em <http://www.baef.be/documents/about-us.xml?lang=en>. Último acesso em 20/10/2017.

preservação e restabelecimento da paz, e um protocolo de não-intervenção em assuntos internos e externos de cada Estado<sup>108</sup>.

A Convenção estabelecia o intercâmbio de professores e estudantes entre os signatários, além de estimular “relações mais estreitas entre os organismos sem caráter oficial” que contribuíssem para a formação da opinião pública (United States, 1936). Destacam-se, neste ponto, a importância e a atenção voltadas à participação popular ou da sociedade. Cada país se comprometeria a conceder a dois estudantes diplomados ou professores de cada um dos países signatários, uma bolsa para o ano acadêmico seguinte, incluídos gastos com matrículas e material, e outras despesas junto às instituições de ensino superior. Ficariam ao cargo de cada governo ou do beneficiário, outras despesas acessórias e de deslocamento. Foi igualmente acordado o intercâmbio de serviços, representado pela troca de um professor visitante para conferências ou pesquisa entre os países, o qual seria escolhido pelas vias diplomáticas. As despesas com transporte, manutenção e salários de cada professor ficariam sob responsabilidade de seu país de origem. Ademais, todos os governos concordaram em incentivar o intercâmbio de estudantes e professores estrangeiros no seu território e nos demais durante os períodos de férias.

A despeito de a iniciativa não ter gerado nenhum gesto ou gasto concreto, é possível observar nas discussões em torno da Convenção e da Conferência de Paz que havia naquele momento o entendimento, especialmente do lado norte-americano, de que o aprimoramento das relações culturais e do diálogo entre as sociedades eram um dos instrumentos para “uma estrutura de paz permanente”, somado o respeito mútuo (United States Senate, 1937: 3). Nesse sentido, em 1938, a Divisão de Assuntos Culturais foi estabelecida pelo Departamento de Estado norte-americano, cujas atividades foram destinadas a induzir as universidades a iniciarem seus próprios programas de intercâmbio. Do lado brasileiro, vale mencionar que a Convenção de 1936 seria usada como base para a assinatura em 1950 do primeiro Convênio Cultural estabelecido com os Estados Unidos.

---

<sup>108</sup> Na Conferência havia o desejo de que a guerra fosse banida para sempre como forma de solucionar disputas (United States Senate, 1937).

Com o avançar da Segunda Guerra Mundial, a fim de manter a estabilidade política no hemisfério, e responder à percepção de ameaça para a segurança norte-americana e das ofensivas alemãs, o Conselho Nacional de Defesa norte-americano criou, em 16 de agosto de 1940, o *Office for Coordination of Commercial and Cultural Relations between the American Republics*, cujo nome foi alterado em Julho de 1941 para *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs*, e em 1945, para *Office of Inter-American Affairs*. Nelson Rockefeller<sup>109</sup>, neto de John D. Rockefeller, liderou os trabalhos do Escritório de 1940 a 1946. A responsabilidade do *Office* era promover a cooperação interamericana. Entre as atividades do Escritório estavam o auxílio na formulação e na coordenação de políticas com vistas a estabilizar as economias latino-americanas, garantir e aprofundar a influência norte-americana na região, especialmente na área comercial<sup>110</sup> e cultural (Cramer e Prutsch, 1986; Moura, 2012).

Na área cultural, Rockefeller esteve à frente do estabelecimento dos serviços de intercâmbio educacional e informacional estadunidenses com seus vizinhos americanos, especialmente na promoção e no aprimoramento do ensino do inglês no exterior. Além da formação de professores e do desenvolvimento e técnicas de ensino, dentre outras atividades, foram apoiados e organizadas diversas conferências,

---

<sup>109</sup> Santomauro (2015: 45-46) recorda que Nelson Rockefeller, além de trazer em sua bagagem familiar e profissional a experiência com cooperação educacional e técnica, e de negócios na América Latina, era defensor da ideia de a cultura ser uma arma estratégica de defesa dos Estados Unidos. Para ele, o imperialismo intelectual era tão ameaçador como uma invasão militar. Posteriormente, Rockefeller seria o Assessor Especial de Política Externa do Governo Eisenhower.

<sup>110</sup> Em termos de comércio, as diretrizes pouco avançaram. Gerson Moura (2012: 42) recorda que, naqueles anos de Guerra, dentre as diretrizes, estavam o estímulo para as exportações latino-americanas, que garantiriam a Washington fontes de produtos primários não-americanos; e o apoio ao desenvolvimento de indústrias latino-americanas para a fabricação de bens de consumo, como uma forma de diminuir suas importações feitas com a Europa e Ásia. Em suma, interessava aos Estados Unidos fortalecer a relação com seus vizinhos americanos. Com o final da Guerra, apesar do interesse e engajamento de Rockefeller nas duas frentes, a parte cultural foi bem estimulada, contudo as diretrizes para o desenvolvimento da América Latina não prosperaram, e as economias latino-americanas permaneceram como fornecedoras de matéria-prima. Todavia, no plano comercial, o Escritório comandado por Rockefeller costurou um compromisso com o Ministério da Agricultura em 1942 que deu origem a assinatura de um acordo entre o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), o Serviço de Informação Agrícola da Pasta da Agricultura e o *Foreign Office* dos Estados Unidos, para a dotação de verbas destinadas à tradução, impressão e distribuição de publicações agrícolas estadunidenses no Brasil. Igualmente as ações de Rockefeller contribuíram para a assinatura de acordos de cooperação técnica, mais precisamente assistência técnica, e, posteriormente para o estabelecimento do Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano (ETA) no Rio de Janeiro, com funcionamento entre 1953 e 1964, subordinado ao Ministério da Agricultura e ao *Foreign Office* norte-americano. Ações essas que influenciaram o ensino agrícola no Brasil, ver mais em Mendonça (2010).

palestras, programas especiais dirigidos a hispânicos nos Estados Unidos, festas com temas latino-americanos, e o estabelecimento de centros interamericanos (Cramer e Prutsch, 1986). Bureau de Rockefeller, conforme referência de Santomauro (2015), igualmente produzia programas de rádios voltados para a América Latina, intermediava a exibição de filmes e documentários norte-americanos, e organizava turnês e o intercâmbio de artistas.

Para Scott-Smith (2002: 59), a América Latina havia se tornado um “laboratório” do que viria ser a diplomacia cultural norte-americana no mundo, após a Segunda Guerra Mundial. Na região, foi possível observar o desenvolvimento de técnicas de influência em culturas estrangeiras, assim como o teste de modos em como fazer a propaganda cultural, por meio do intercâmbio de estudiosos e artistas, e do uso da mídia. Santomauro (2015) igualmente recorda a condição da América Latina ser palco de interesse da influência norte-americana por razões políticas e econômicas, inclusive na intenção de substituir a histórica influência européia na região - antes mesmo do início da Guerra Fria.

Todo o conjunto de atividades voltadas à América Latina, desde as discussões sobre a Convenção para Promover as Relações Culturais Interamericanas em 1936 até os trabalhos desenvolvidos pelo *Office of Inter-American Affairs* desde 1940, serviu de base para a legislação voltada para a modulação da política estadunidense em escala mundial que foi moldada em 1947, e aprovada em 1948: *United States Information and Education Exchange Act*, conhecido também como *Smith-Mundt Act*<sup>111</sup>. Essa lei instituiu o *U.S. Advisory Commission on Educational Exchange*, tamanha a relevância que o intercâmbio cultural e educacional vinha adquirindo dentro da política estadunidense.

Cabe ressaltar que na apresentação da proposta de Lei, levada ao Congresso em 1947, estava clara a intenção de buscar a melhoria das relações com o estrangeiro por meio da “*promotion of the interchange of persons, knowledge, and skills between the people of the United States and other countries, and by means of public dissemination abroad of information about the United States, its people, and its*

---

<sup>111</sup> United States House of Representatives, 1947: 2.

*policies*” (United States House of Representatives, 1947)<sup>112</sup>. A leitura da proposta permite observar a divulgação da cultura do País como um dos seus principais objetivos, a despeito dos altos custos que isso geraria, por representar uma resposta aos indícios de que os soviéticos já vinham usando a cultura como forma de propaganda de sua ideologia e modelo econômico. Ademais, o *Smith-Mundt Act* permitiria a possibilidade de intercâmbio com países que não tinham acordos específicos assinados com os Estados Unidos, mas poderiam ser considerados relevantes circunstancialmente para os propósitos da política externa norte-americana (Johnson e Gwertzman, 1968: 112).

Nas discussões da proposta da Lei, vê-se igualmente a clareza do entendimento sobre a importância do uso bem sucedido das Artes no programa cultural norte-americano no exterior - conforme manifestação do *Assistant Secretary of State for Public Affairs em 1947*, William Benton (United States House of Representatives, 1947: 77). As Artes se tornariam um campo de destaque sob o *Smith-Mundt Act* e seus desdobramentos, assim como no Programa Fulbright. Brown (2009) auxilia na melhor compreensão desse destaque, ao tratar da diplomacia das artes na contemporaneidade. O autor traz entendimentos da importância desse campo na esfera cultural-política norte-americana; e observa que a promoção das Artes pelos Estados Unidos podem levar a certos resultados, como: retratar uma América mais humana, expor as variedades que a cultura estadunidense apresenta, e contribuir para a apresentação de um país complexo e multidimensional - o qual não pode ser reduzido a *slogans* e simplificações, e respeita a diversidade.

No tocante a América Latina, vale ressaltar que independentemente da dimensão global que o *Smith-Mundt Act* adquiriria, a região continuou a ser foco de atenção para o intercâmbio, dado o trabalho o qual fora iniciado pelo *Office of Inter-American Affairs* e vinha sendo desenvolvido pelo Departamento de Estado em

---

<sup>112</sup>Johnson e Colligan, 1967: 29-30, recordam que apesar de o Programa Fulbright ter sido autorizado a associar-se à Lei Smith-Mundt a partir de 1948, até a promulgação da Lei Fulbright-Hays em 1961, ambas iniciativas eram diferentes, a despeito das semelhanças. O Programa Fulbright tinha especificações próprias, enquanto a Lei de 1948 era mais ampla, uma vez que as atividades por ela autorizadas não necessitavam de qualquer conselho, ou associação com comissões ou fundações no exterior, suas responsabilidades ficavam ao cargo do Departamento de Estado. Igualmente essas atividades teriam um financiamento próprio determinado pelo Congresso anualmente, e não seriam apoiadas em acordos bilaterais com base em moedas estrangeiras.

programas bilaterais. No primeiro semestre de 1949, mais da metade dos fundos dos Estados Unidos destinados ao intercâmbio educacional e cultural foram destinados a América Latina, no montante de US\$ 3.420.617,00 (United States Advisory Commission on Educational Exchange, 1950a); no segundo semestre, o montante era de US\$ 3.838.096,00, correspondente a 46% do total (United States Advisory Commission on Educational Exchange, 1950b)<sup>113</sup>. Entre as atividades custeadas estavam o fomento a bibliotecas, centros culturais; intercâmbio de estudantes, professores, pesquisadores e “líderes”; e atividades científicas e técnicas (United States Advisory Commission on Educational Exchange, 1950a).

No que concerne ao Brasil especificamente, e antecedendo a chegada do Programa Fulbright ao País, cabe registrar a assinatura do Convênio Cultural entre os Estados Unidos do Brasil e os Estados Unidos da América, em 17 de outubro de 1950. O Convênio foi firmado com base na Convenção assinada em Buenos Aires em 1936; na aceitação dos termos da Organização das Nações Unidas (ONU) para educação, ciência e cultura; na definição de instrumentos constituintes da Organização dos Estados Americanos (OEA) para a promoção de manifestações culturais; e, especialmente, com base em uma declaração conjunta assinada durante visita que o presidente Eurico Gaspar Dutra (1946 a 1951) fez aos Estados Unidos, em maio de 1949.

Esse Convênio teve sua importância por ser o primeiro documento firmado pelos dois países acerca do intercâmbio cultural, rotulado como uma ação destinada ao reforço da mútua compreensão (United States Senate, 1951). O Convênio ainda formalizava as atividades estadunidenses já praticadas no Brasil nos campos culturais e educacionais (Santomauro, 2015); e para o caso em estudo, introduzia elementos que seriam aprofundados pelo Programa Fulbright no Brasil. O Convênio focava nas relações bilaterais sobre educação, arte, troca de livros, intercâmbio de estudantes e professores, programas visuais (filmes e registros) e viagens de artistas, professores e pesquisadores. No campo educacional, o arranjo estabelecia que cada parte deveria estimular nos seus centros de ensino a realização de cursos e

---

<sup>113</sup> A título de ilustração, aqueles valores correspondem em 2017 a aproximadamente, e respectivamente, US\$ 35,174 milhões e US\$ 39,466 milhões, segundo a base do *US Inflation Calculator*, disponível em <http://www.usinflationcalculator.com/>, visto em 15/05/2017.

conferências sobre idioma, literatura, história e civilização do outro. Igualmente, cada signatário deveria promover e facilitar o intercâmbio de estudantes, estagiários, professores, especialistas e outros indivíduos qualificados; assim como estimular o estabelecimento de bolsas de estudo, bolsas de viagem<sup>114</sup> e outras formas de assistência nas instituições acadêmicas e culturais em seu território (Brasil, 1950).

Como visto anteriormente, a diplomacia cultural começou a ser observada como uma quarta dimensão na política externa norte-americana a partir de 1945, em razão de proporcionar a comunicação direta com pessoas de outras nações (Scott-Smith, 2002: 60). Nesse sentido, no plano governamental, o *Fulbright Act* de 1946 passou a ser considerado uma forma de aprimorar a diplomacia cultural na esfera internacional, buscando incentivar o intercâmbio entre acadêmicos, tanto para os Estados Unidos como para o exterior.

Ademais, ao cabo da esfera dos antecedentes e das iniciativas do governo norte-americano, cumpre uma observação. Tanto a iniciativa com os chineses após a Rebelião dos Boxers, e os empreendimentos voltados para a América Latina, especialmente aqueles promovidos pelo *Office of Inter-American Affairs*, são considerados precursores do Programa Fulbright, seja na iniciativa com um país ou região. Entretanto, como será visto a seguir, nesse quesito de abrangência territorial é que o Programa viria a se distinguir de outras iniciativas, inclusive estrangeiras, por apresentar um potencial global de organização de intercâmbios educacionais entre os Estados Unidos e o resto do mundo (Lebovic, 2013), em uma abordagem binacional (Cook e Smith, 1956) e de coparticipação em fundos (Arndt, 1993) sem nenhuma conotação política direta, além de multiplicar as oportunidades de distinção educacional aos próprios norte-americanos, particularmente aos que não teriam meios próprios (Johnson e Colligan, 1967: 314).

Ao fim, cabe uma última referência acerca da promoção do idioma inglês pelos norte-americanos na segunda metade do século XX, uma vez que o idioma e suas

---

<sup>114</sup> Em geral esse tipo de bolsa era solicitada quando as despesas do estudante, professor ou pesquisador eram pagas por alguma instituição no país anfitrião, como exemplo, convites para palestras ou bolsas obtidas diretamente com a universidade no exterior. No âmbito do Programa Fulbright no Brasil, esse tipo de concessão viria a ocorrer mediante exame, seleção, verificação de mérito e prioridade (Fulbright Commission, 1959a).

técnicas de ensino foram pontos trabalhados pela diplomacia cultural estadunidense, assim como no escopo do Programa Fulbright. O crescimento da língua inglesa no cenário internacional é visto como um dos alicerces da penetração cultural e intelectual dos Estados Unidos no meio internacional e da construção de sua hegemonia (Hobsbawm, 2007; Parmar, 2012) - beneficiados em larga medida pela expansão originária do idioma por parte do Império Britânico na Ásia, África e Pacífico.

Na análise de Stearns (2010) sobre a globalização na história mundial, três aspectos do período das duas grandes guerras contribuíram para as novas formas e níveis da interação global, assim como o novo posicionamento de Washington na cena internacional. São eles: o pensar sobre de uma política isolacionista e para internacionalista por parte de líderes norte-americanos, especialmente com os contextos da Primeira Guerra e da Grande Depressão; a promoção da tecnologia, iniciada pelas demandas militares por ocasião da Primeira Guerra, incrementada velozmente na Segunda Guerra Mundial com a construção da bomba atômica; e o crescimento do inglês nas comunicações internacionais. O autor recorda que o idioma se apresenta como um elemento facilitador para a comunicação em si, e como um “barômetro” para um intercâmbio mais amplo, como foi o caso do árabe para a expansão do Islamismo e para o crescimento do comércio no Oriente Médio; e do espanhol, francês e do próprio inglês no período colonial. Entretanto, a proliferação da língua inglesa, que tem ocorrido a partir da segunda metade do século passado, aconteceu de modo mais acelerado e em âmbito global, e não mais em âmbito regional. Ademais, o uso do inglês tornou-se comum no cotidiano internacional<sup>115</sup>, tanto nas esferas dos negócios e dos esportes, como no meio acadêmico, além de ter se transformando rapidamente em língua diplomática de uso universal, em substituição ao francês como língua diplomática.

A observação de Schulzinger (2002:12) sobre o inglês parte de outro ângulo, na comparação do poder norte-americano, após a Segunda Guerra Mundial, com a supremacia britânica até o início do século XX. Além de estatuir que os Estados

---

<sup>115</sup> Acerca do cotidiano, Stearns (2010: 135) recorda que o uso do Inglês se dá desde anúncios de aeroportos internacionais a manuais de instrução de *hardware* e *software*.

Unidos lideraram a disseminação do idioma no mundo, em concordância com Stearns, considera que foi o País que mais se envolveu nos assuntos europeus, o que colaborou para a ampliação do uso da língua.

Na análise de Hobsbawm (2007: 61), a dominação norte-americana ocorreu por mais de uma via ao longo do século XX, dentre elas a globalização da língua inglesa. Nessas vias, além da militar, está a econômica, a qual abarca o aumento da produção industrial norte-americana, a concentração e a influência nos fluxos financeiros e comerciais, e a imposição do estilo norte-americano de fazer negócios com avaliações de créditos e baseados em contratos. Outra importante via é a da cultura, representada pela influência e o poder cultural norte-americano, por meio do idioma e do importante fato de os Estados Unidos serem um país receptor de imigrantes e de abrigo a diferentes povos e culturas - diferentemente dos britânicos e de outros impérios que incentivaram a migração para a formação de colônias<sup>116</sup>.

Com efeito, a promoção e o aprimoramento do ensino do inglês no exterior eram entendidos como um importante recurso para a aceitação mundial dos Estados Unidos e das ideias que o País representava já em 1947, quando se discutia a proposta do *Smith-Mundt Act*. O interesse em expandir o ensino do idioma inglês a outros países, o treinamento de professores e a adoção de livros de melhor qualidade eram elementos de atenção para a formatação da Lei (United States House of Representatives, 1947:145). Naquele momento, também chamava atenção o fato de cerca de 40 mil latino-americanos estarem estudando o idioma em centros culturais, criados em larga medida com a ajuda financeira das embaixadas norte-americanas na América Latina, o que levou à inclusão do item “Ensino de Inglês” na Lei de 1948 - tema também amparado de modo contundente em outras iniciativas do governo, a exemplo do Programa Fulbright.

No tocante à expansão do inglês como idioma de comunicação global e o Programa Fulbright, cabe ainda recordar, como visto no capítulo anterior, que projetos do ensino de inglês foram executados e centros de ensino do idioma foram

---

<sup>116</sup> Sobre o diferente e inovador estilo norte-americano de dominação, Hobsbawm (2007: 65) acrescenta que não havia domínios formais, a característica do poder correspondia “a um sistema de estados satélites e solícitos” em nível global, inclusive com a instalação de bases militares estrategicamente importantes em territórios de terceiros.

montados no exterior pelo Departamento de Estado, embaixadas e com o apoio das fundações, especialmente nas décadas de 1950 e 1960. Esses centros abrigavam os bolsistas norte-americanos *fulbrighters*<sup>117</sup> que davam o apoio ao treinamento de professores locais em inglês, e enviavam estudantes e professores estrangeiros para os Estados Unidos, mediante seleção pelo Programa, para o aprimoramento de técnicas de ensino do idioma (Johnson e Colligan, 1967).

## 3.2 - A criação e o início do funcionamento do Programa Fulbright

Na tarde de 27 de setembro de 1945, o Senador James William Fulbright se dirigiu aos demais membros do Senado dos Estados Unidos e apresentou a proposta de legislação para alterar o *Surplus Property Act of 1944*<sup>118</sup>, com as seguintes palavras:

*“Mr. President, I ask unanimous consent to introduce a bill for reference to the Committee on Military Affairs, authorizing the use of credits established through the sale of surplus properties abroad for the promotion of international good will through the exchange of students in the fields of education, culture and science.”* (Johnson e Colligan, 1967: 12)

Após breves explicações sobre o projeto de lei apresentado pelo Senador do Arkansas, e os propósitos do programa em contribuir para a paz no mundo, seu projeto foi aceito sem objeções, com pouco conhecimento e debate (Jeffrey, 1987).

Segundo a biografia autorizada sobre James William Fulbright escrita por Woods, quando exatamente o Senador considerou a ideia do programa não é clara.

---

<sup>117</sup> Expressão surgida no final da década de 1940 por indivíduos que se referiam a eles mesmos como “*fulbrighters*”, por terem participado do Programa Fulbright (Johnson e Gwertzman, 1968: 115).

<sup>118</sup> A Lei de Propriedade Excedente foi promulgada em outubro de 1944, com o objetivo de regular a eliminação da propriedade excedente para garantir a guerra e a defesa comum, para assegurar a economia em tempo de paz, assim como facilitar a transição de empreendimentos do período de guerra para o de paz, garantir o retorno dos veteranos a atividades profissionais, entre outras medidas. Outra providência era a formação de um Conselho que avaliaria a compensação, dentro de um limite de fundos, de empresas e empregados para o caso da diminuição ou aumento da concentração de excedentes com o fim ou não da guerra. Ademais, esse Conselho deliberaria, com o apoio de outras agências do Governo, acerca de onde, quando, como, e em que termos os excedentes ficariam depositados ou liquidados (United States, 1944).

Também não há evidências de que a iniciativa de Fulbright tivesse sido direta e discretamente estimulada pela Casa Branca ou pelo Departamento de Estado. De todo modo, era certo que o desenrolar final da Segunda Guerra Mundial, os ataques a Hiroshima e Nagasaki em agosto de 1945 o incomodavam, e não saíam de seus pensamentos, conforme documentos colhidos pelo autor. Naquelas circunstâncias, pois, abandonar o internacionalismo não era uma opção considerada por Fulbright; ao contrário, procurar uma solução para o problema do desentendimento internacional e para contornar a ignorância endêmica acerca da realidade econômica e social internacional que imperava no alto escalão seria o foco, assim como a preservação da paz e o controle da violência (Woods, 1995: 129).

Como Johnson e Colligan apresentam em linhas gerais, a proposta do Senador Fulbright tratava da alteração de propriedade excedente de guerra fora dos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial. Assim, se propunha que o Departamento de Estado seria designado como o agente para tratar da disposição desses excedentes; e a propriedade poderia ser paga em créditos ou moedas estrangeiras, ou em benefícios substanciais ou pela renúncia de reivindicações, conforme determinação do Secretário de Estado, mediante a leitura específica dos interesses dos Estados Unidos, caso a caso, e com base em termos e condições julgados como adequados. E, principalmente, seria autorizado ao Secretário de Estado a celebração de acordos com governos estrangeiros com o propósito de favorecer o financiamento de estudos, pesquisas, ou outras atividades educacionais para cidadãos americanos em outros países, ou para os cidadãos desses países em instituições americanas no exterior; assim como, o financiamento do transporte para aqueles visitantes que fossem atendidos em instituições educacionais nos Estados Unidos - por meio da formação de fundações ou comissões para a efetivação dos financiamentos. Ademais, com a alteração proposta, a Lei de Propriedade Excedente (*The Surplus Property Act*) autorizaria a "eliminação básica" de material de guerra excedente para os Estados Unidos no exterior, a preços compatíveis com o valor justo, a governos interessados e elegíveis e, claro, alinhados aos Estados Unidos. (Johnson e Colligan, 1967: 12-13).

No período, estimava-se que, após a Segunda Guerra Mundial, existiam cerca de quatro milhões de itens de propriedade dos Estados Unidos em armazéns ou

depósitos de armazenamento no exterior, como por exemplo, caminhões, tanques, armas, munições, ferramentas, roupas, material médico e aparelhos para comunicação. O valor exato desse instrumental não era sabido, mas estima-se algo em torno de US\$ 5 bilhões<sup>119</sup>. Outrossim, era necessário ainda considerar os possíveis dispêndios de regresso de certos materiais aos Estados Unidos, o que era passível ou compensador para retorno, e o custo que qualquer processo de retorno representaria aos contribuintes (Woods, 1987; Lebovic, 2013). Existia ainda a discussão da localização exata desses excedentes e sobre quem os estava guardando, porque alguns dos governos aliados tinham se comprometido a cuidar dos excedentes temporariamente, uma vez que não havia recursos para comprá-los.

Para Jeffrey (1987: 41-42), a proposta do Senador Fulbright era um caminho de solução à “espinhosa” questão da propriedade de guerra dos Estados Unidos no exterior, e concomitante provocava o governo a se envolver mais diretamente na promoção da educação internacional. Em linha semelhante, sobre a solução encontrada, Lebovic (2013: 288) destaca a chance inesperada e surpreendente que a proposta de vendas de excedente de Fulbright representou ao Departamento de Estado para responder ao problema. Do mesmo modo, tal solução possibilitaria aos Estados Unidos tirar proveito de sua posição proeminente na economia política internacional do pós-guerra, enquanto estruturaria sua proposta de paz, sem nenhum custo orçamentário imediato. Em 1 de agosto de 1946, a Lei Pública 584, conhecida como *Fulbright Act*, era assinada pelo Presidente Truman.

Johnson e Colligan (1967: 13-14) e Jeffrey (1987), ao analisarem a história sobre o estabelecimento do Programa Fulbright, observam que a proposta do Senador refletia a sua experiência pessoal e profissional. Para Jeffrey, Vogel e Woods, o Programa foi fruto de esforços próprios do parlamentar - para quem a segurança das instituições norte-americanas democráticas e a segurança coletiva, assim como o

---

<sup>119</sup>A título de ilustração, o valor datado em 1946 corresponderia atualmente a aproximadamente US\$ 63 bilhões. Valores calculados na base “US Inflation Calculator”. Disponível em <http://www.usinflationcalculator.com>, acesso em 02/06/2017. Entretanto, vale acrescentar que os valores apresentados em bilhões por Lebovic (2013: 289) proveem de uma pesquisa recente e com maior acesso aos documentos governamentais acerca dos últimos sessenta anos; pois, para Jeffrey (1987: 41) os valores dos excedentes em 1946 correspondiam a algo em torno de US\$ 60 milhões a US\$ 100 milhões; e para Woods (1987), em termos de bens móveis cerca de US\$ 2,6 bilhões, e mais US\$ 6,5 bilhões correspondentes a indústrias de manufaturas construídas no exterior pelos Estados Unidos e suas ramificações civis.

estabelecimento de um mundo pacífico e estável, dependeriam em larga medida de os Estados Unidos aprender a “escutar” outras culturas e a ajudá-las a desenvolver sua própria versão da democracia. Na leitura de Woods (1987: 28-32), essa seria a versão intuitiva que o Senador fazia, ao seu modo, do internacionalismo *wilsoniano*, onde a xenofobia e as barreiras culturais se apresentariam como obstáculos para a evolução de um mundo integrado e interdependente economicamente.

Lebovic tem uma interpretação mais crítica sobre a criação do Programa e o próprio entendimento do Senador sobre o lugar dos Estados Unidos no mundo pós-guerra, afastada da benevolência e do espírito de generosidade à busca da concórdia e da compreensão mundiais. Para ele, a análise dos discursos do Senador permite que se conclua que a leitura de internacionalismo de William Fulbright era baseada em um realismo puro. De acordo com essa linha de argumentação, o Senador seria adepto da visão globalista norte-americana, onde os Estados Unidos precisavam envolver-se nos assuntos mundiais e assumir de fato a sua liderança para formar um mundo pacífico, graças a “seu poder e superioridade moral” (Lebovic, 2013: 294-295). Sob essa perspectiva, a educação liberal seria usada como mecanismo para aquele internacionalismo estadunidense e como base para uma educação universal de possíveis líderes. Nesse sentido, na leitura de Lebovic, naquelas circunstâncias, a cooperação educacional era vista pelo Senador como um instrumento valioso para a política externa dos Estados Unidos.

Seria a criação do Programa Fulbright um ensaio do que viria a ser o intercâmbio educacional como ferramenta da diplomacia pública norte-americana e da própria prática do *soft power*? Pode-se propor que sim, apesar de não haver nenhum indício de qualquer elaboração propositada naquele momento, planejada ou norteadada exclusivamente por essas essas questões, e sim do entendimento de que por meio da promoção das trocas educacionais poderia se alcançar o crescimento da influência dos Estados Unidos, direta ou indiretamente, aparentemente sem nenhum interesse político - concepção que já vinha sendo construída e desenvolvida no âmbito do governo norte-americano, desde as ações das fundações no início do século XX. Ao mencionar uma explicação do Senador Fulbright, Lebovic corrobora este entendimento (Sussman,1992: 57 *apud* Lebovic, 2013: 306), quando o

parlamentar informava que sua “*original idea was not a general education program for all needy people but a program designed to influence political matters through the intelligent leadership of the important countries*”. Em outras palavras, como o próprio Lebovic estatui, o intercâmbio educacional praticado pelos Estados Unidos não era um fim em si mesmo, e sim um modo para influenciar as “elites” internacionais (lê-se políticas, econômicas e acadêmicas) para o estabelecimento de bases políticas mais amplas, o alcance de interesses e legitimidade de sua política externa. No entanto, vale recordar que na biografia de Fulbright escrita por Woods (1995: 194), o autor estatui que o Senador não havia imaginado o uso do Programa como peça de propaganda norte-americana, tampouco contra a União Soviética e o comunismo, e sim como um instrumento de cooperação e fortalecimento da ideia de segurança coletiva. A conversão imediata do Programa em uma ferramenta da política de contenção dos Estados Unidos, no contexto da Guerra Fria, desagradou Fulbright, que tinha como certo que o Programa não fora criado com aquele fim político tão imediato.

De todo modo, não se pode desconsiderar as experiências vividas por Fulbright na elaboração de sua proposta. Com bacharelado em Ciência Política na Universidade do Arkansas, *mestrado* na Universidade de Oxford, como *Rhodes Scholar*<sup>120</sup>, e formado em Direito pela *George Washington University*, J. William Fulbright foi professor de Direito e presidente na Universidade do Arkansas. A experiência como bolsista *Rhodes Scholar*, a convivência com seu mentor e outros estudantes e profissionais estrangeiros abriram as fronteiras dos assuntos internacionais para o futuro Senador, principalmente sobre o papel da educação na política internacional, assim como o uso dela para remover “*cultural blinders*” - onde o Programa viria a representar o “corolário” do internacionalismo de Fulbright (Woods, 1987: 35; 1995).

---

<sup>120</sup> O Rhodes Scholarships concede bolsas de estudos para a *Oxford University*. Como programa de concessão de bolsas mais antigo, atualmente oferece a oportunidade anual de 32 bolsas de estudos voltadas para jovens estudantes norte-americanos, por meio de um seletivo processo no País. Os primeiros bolsistas estadunidenses Rhodes entraram em Oxford em 1904. Os estudantes Rhodes tem suporte financeiro da Rhodes Trust, uma instituição de caridade britânica estabelecida em 1902 por Cecil J. Rhodes, e que no presente tem outros apoiadores. Ver mais em The Rhodes Trust (2017).

Em 1942, Fulbright fora eleito para a *House of Representatives*, onde foi membro da *Foreign Affairs Committee*, e obteve a aprovação em 1943 da Resolução Fulbright. Esta resolução foi considerada altamente significativa por lançar as bases para os Estados Unidos participarem de uma organização internacional no pós-guerra, sob mecanismos de manutenção da paz, a qual viria a ser a Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1945. Em 1944, eleito Senador, James William Fulbright permaneceu na Casa até 1974, e ocupou a presidência do *Senate Foreign Relations Committee* em 1959, onde permaneceu por quinze anos, até o final de seus mandatos.

Para o Senador Fulbright, era clara a ideia de introduzir uma legislação que procurasse usar os produtos da Segunda Guerra Mundial para melhorar as relações culturais dos Estados Unidos com o mundo, assim como que fizesse o País se esforçar no aprimoramento de suas práticas internacionais. Desse modo, Johnson e Colligan (1967: 14) igualmente observam que o Senador tivera o propósito de comprometer o governo dos Estados Unidos com as teses da educação internacional, e concomitantemente integrar esta atividade de modo mais sofisticado à política externa do País. No caso concreto, o grupo que favoreceu a aprovação do Programa reconhecia que a educação poderia ser instrumento precioso para a ação de Washington no mundo do pós-guerra.

Esse entendimento partia da observação do que havia sido realizado previamente no campo da educação e do intercâmbio internacional por diferentes atores, como exposto anteriormente, como os apoios e suportes financeiros de iniciativas individuais, locais ou governamentais, de organizações não-oficiais, da filantropia (especialmente à época, pelas organizações Carnegie e Fundação Rockefeller), e das atividades do IIE. Motivadas por projetos de construção institucional, de benevolência, de cunho social ou por trabalho missionário, Johnson e Colligan consideram que essas atividades propiciaram a estudantes, professores e pesquisadores norte-americanos viajar pelo mundo com números crescentes desde a *Gilded Age*. Todavia, notaram também que, após o final da Primeira Guerra Mundial, o número de americanos estudando nas universidades francesas e britânicas aumentou significativamente, de modo inédito, assim como o de visitantes estrangeiros nos

Estados Unidos. Antes da Primeira Guerra, registros apontavam que alguns professores visitantes se dirigiram especialmente a Harvard e Columbia. Contudo, depois da Guerra, disciplinas sobre a história americana também foram criadas nas universidades de Oxford e Londres com os apoios do *Commonwealth Fund* e de George Eastman, fundador da *Eastman Kodak Company*<sup>121</sup> (Johnson e Colligan, 1967: 17). Somando-se ao contexto do entre-guerras, vieram também os elevados investimentos feitos na rede atlântica, particularmente na França e Alemanha, por parte das fundações Rockefeller e Carnegie com vistas na formação de centros de estudos, e no intercâmbio de discentes, docentes e profissionais (Schmidt, 2003).

Na leitura de Johnson e Colligan (1967: 15), apesar de os Estados Unidos não terem feito parte da Liga das Nações, a proposta de paz duradoura do Presidente Woodrow Wilson gerou um interesse mais amplo para o alcance da paz, que, em certo grau, gerava um ambiente favorável para as viagens educacionais e de intercâmbio, e consequentemente aos norte-americanos. Ademais, esse mesmo ambiente foi propício para a ação das fundações filantrópicas e grupos profissionais estadunidenses que tinham interesse em financiar projetos internacionais voltados à educação ou outras causas elevadas, genericamente alistadas sob a rubrica de “bem-estar da humanidade”<sup>122</sup>.

Nesse amplo cenário, conforme a leitura dos autores citados, o Programa Fulbright foi criado com um molde organizacional inédito em termos de quantidade de concessões individuais e de alcance sem precedentes, graças ao número de países que poderia abrigar e realizar acordos. Os intercâmbios educacionais, abrigados dentro desses acordos de financiamentos com créditos ou moedas resultantes das

---

<sup>121</sup> *The Commonwealth Fund* foi criado em 1918 por Anna Harkness, nos Estados Unidos, com o objetivo de "fazer algo pelo bem-estar da humanidade". Enquanto a Rhodes Trust levava americanos para estudar no Reino Unido, a *Commonwealth* apoiava a ida de britânicos para os Estados Unidos. Atualmente a fundação se dedica à promoção de um melhor sistema de saúde aos Estados Unidos, dedicado aos mais vulneráveis (The Commonwealth Fund, 2017). George Eastman, filantropo norte-americano, que ao longo de sua vida fez doações voltadas a instituições educacionais e artísticas, saúde e sociedade, e a organizações de caridade em todo o mundo (Eastman Museum, 2017).

<sup>122</sup> Para Johnson e Colligan (1967), as atividades das fundações norte-americanas voltadas aos assuntos internacionais e à paz, foram possivelmente um modo de compensar, em nível internacional, alguma percepção de falha na política de Washington pelo fato de os Estados Unidos não fazer parte da Liga das Nações; uma vez que a ratificação do Tratado de Versalhes, o qual estabelecia a organização, foi recusada pelo Senado em 1919 - a despeito de todo o empenho do Presidente Wilson em formar uma organização voltada à manutenção da paz.

vendas de excedentes, deveriam ser administrados por fundações ou comissões binacionais. Como as moedas estrangeiras seriam prontamente disponibilizadas no exterior, era natural que essas fundações, regidas por arranjos binacionais, estariam situadas nos países anfitriões (Johnson e Colligan, 1967; Vogel, 1987). No entanto, Johnson e Colligan (1967: 21) recordam que embora houvesse um considerável montante de valores envolvidos, à época, a Lei atraiu pouca atenção do *establishment* diplomático em Washington e dos próprios operadores da política externa, provavelmente por ter sido assinada no mesmo dia do *Atomic Energy Commission Act*, o qual atraiu muitas atenções no período por estabelecer políticas relacionadas à energia atômica, como o estabelecimento de uma comissão, uso militar e outros fins<sup>123</sup>. Outrossim, os autores consideram também que a pouca atenção recebida pela proposta naquele momento pode ter ocorrido devido ao fato de o projeto não ter sido originado na administração federal, e sim no Senado; além disso, em uma primeira vista, o *Fulbright Act* poderia tornar mais complexas as transações em moeda estrangeira, além de levantar questões fiscais.

Por sua vez, Woods (1995: 131) observa que, a despeito de a proposta do Senador ter sido aprovada sem maiores debates - e do sucesso que o Programa alcançaria - houve oposição na apresentação do esqueleto do Programa. Em um ambiente internacional de desconfiança e de incertezas, existia igualmente o receio de expor a juventude norte-americana impressionável ao “*foreign isms*” (Johnson e Gwertzman, 1968: 112), e da infiltração de agentes dentro dos Estados Unidos (Jeffrey, 1987: 45). Ademais, a proposta fora vista como inconstitucional, e havia dúvidas de como seria o repasse do Tesouro para a educação nos termos propostos (Johnson e Colligan, 1967: 131).

De todo modo, elogios à proposta logo se seguiram à sua aprovação. Em uma notícia no *New York Times* de 14 de Setembro de 1946, a qual se referia à assinatura da Lei pelo Presidente Truman, a iniciativa era apresentada como “um passo construtivo” para melhorar o entendimento internacional, em meio às incertezas e

---

<sup>123</sup> Vale recordar que a Projeto de Lei do Senador Fulbright, fora submetido cerca de cinquenta dias após os Estados Unidos terem lançado as bombas em Hiroshima e Nagasaki. Desse modo, quando o Presidente Truman promulgou a Lei Fulbright e a Lei da Comissão de Energia Atômica, os Estados Unidos estavam perto de lembrar um ano das bombas atômicas no Japão, sob um clima de discussões sobre os efeitos dessas bombas, o uso daquele tipo de energia, riscos e controle.

disputas presentes no mundo naquele momento (Johnson e Colligan, 1967: 21). O ex-presidente Herbert Hoover, em carta ao Senador Fulbright, igualmente aprovou a iniciativa, e observou a semelhança com o realizado pela *Belgian American Educational Foundation* (Johnson e Colligan, 1967: 21, Jeffrey, 1987). E, como um dos orientadores do próprio J. William Fulbright em Oxford comentou, Prof. Ronald B. McCallum, seu ex-aluno foi o “responsável pelo maior e mais significativo movimento de estudiosos em toda a terra desde a queda de Constantinopla em 1453”, em referência a expansão do Império Otomano e o início da Idade Moderna (Johnson e Gwertzman, 1968: 108; Jeffrey, 1987: 37). Em gestão posterior, o Presidente John Kennedy (1961-1963) também faria seu enaltecimento ao Programa, quando o comparou a um “clássico exemplo moderno de transformar espadas em arados” (Johnson e Gwertzman, 1968: 108) - trecho que remete a observar o teor de uma diplomacia pública que vinha sendo construída com credibilidade e legitimidade dentro das estratégias da política externa norte-americana, e o uso do *soft power* no campo das ideias em complemento ao simples uso da força.

Para Jeffrey (1987: 46), o Senador Fulbright, ao lançar sua proposta, havia alcançado um “método indolor” para o financiamento do intercâmbio internacional, no qual ele tanto acreditava e apoiava, sem exigir nenhum dispêndio financeiro direto por parte dos Estados Unidos. Outrossim, a repercussão favorável da criação do Programa, tanto nos Estados Unidos como no exterior, provaram que o Senador havia acertado ao introduzir o tema da educação no meio internacional naquele ambiente pós-guerra, pois despertava um “lado dos anjos”, um *lado bom* estadunidense na cena mundial. O Programa reiteraria e seria prova do caráter benevolente apresentado pelo intercâmbio internacional, e como esta benevolência formadora de opiniões e de líderes, incremento da comunicação, do entendimento e do crescimento da influência no plano das ideias, se apresenta como uma eficiente ferramenta do que viria ser a diplomacia pública e o conceituado *soft power* norte-americanos.

Lebovic vai além em suas observações, ao apresentar duas percepções básicas e comuns sobre o Programa Fulbright. A primeira considera o Programa como o mais liberal dos programas internacionais norte-americanos, e assenta as suas origens no período intermediário entre o fim Segunda Guerra Mundial e o início do crescimento

da hegemonia estadunidense na Guerra Fria, à medida que os Estados Unidos trabalhavam seu internacionalismo benevolente no contexto da Guerra Fria. Neste cenário o Programa Fulbright seria “um farol do internacionalismo cooperativo em um mundo realista” (Lebovic, (2013: 281). A segunda descreve o Programa como uma ação humanitária, cooperativa, generosa e “honestas” dos Estados Unidos, e que se distinguiu da propaganda política vulgarmente feita pelos Estados Unidos e também por todos os países influentes, tanto antes, quanto depois da Segunda Guerra Mundial.

Entretanto para Lebovic, o Programa “foi estruturado simultaneamente por prioridades e assimetrias nacionalistas”, a partir “dos escombros materiais e ideológicos da guerra global”, que viria a produzir uma visão do “globalismo nacionalista” rascunhado pelos Estados Unidos, a qual permearia ao longo da segunda metade do século XX. E o movimento ocorreu em momento que surgia uma inquietação de internacionalismo liberal nas elites políticas, econômicas e intelectuais, ainda não subordinadas pela lógica excludente da Guerra Fria a (Lebovic, 2013: 283). A leitura de Lebovic é aceita neste trabalho por ir além das duas primeiras percepções, sob a consideração de que nada foi feito de modo obscuro, mas por retratar de modo indireto as vontades as quais vinham sendo construídas pelas fundações e grupos de interesses no campo do intercâmbio educacional internacional: a disseminação dos valores norte-americanos, o crescimento da influência e a da comunicação estratégicas; e o direcionamento de políticas na cena mundial, tudo operando a favor de uma ambição globalista.

### 3.3 - A implementação do Programa e seus desdobramentos

Para a concretização do Programa Fulbright, o Departamento de Estado ficou responsável pela sua administração geral, que compreendia a solicitação e definição de fundos, assim como a negociação, a condução e finalização dos acordos executivos com outros países (United States Department of State, 1956). Recordar-se neste ponto

o fato de já existir no Departamento de Estado a experiência com programas de intercâmbio cultural e educacional, mediante as atividades desenvolvidas pelo *Office of Inter-American Affairs* desde 1940 na América Latina.

O *Board of Foreign Scholarships* (BFS)<sup>124</sup> foi estabelecido para assegurar a supervisão imparcial do Programa e a seleção de pessoas e instituições educacionais qualificadas a participar (United States Department of State, 1956). Conforme orientações expressas na Lei, ele seria composto por dez membros nomeados pelo Presidente e representantes de grupos culturais, educacionais, de veteranos de guerra e de estudantes, e igualmente de instituições educacionais e do *United States Office of Education* e *United States Veterans' Administration* (United States, 1946). Dentre os membros da primeira composição da Junta estavam o General Omar Bradley (que teve atuação importante durante a Segunda Guerra Mundial), professores de universidades e Laurence Duggan, filho de Stephen Duggan, à época diretor do IIE, em substituição a seu pai (Johnson e Colligan, 1967). Vale notar que apesar de a maioria dos membros do BFS serem cidadãos comuns, sem vínculos políticos diretos, a Junta era institucionalmente vinculada à estrutura política da diplomacia e passou estar estritamente ligada ao Departamento de Estado - o qual concedeu todo o serviço de pessoal, secretários-adjuntos e auxiliares. Essa estrutura burocrática negociaria e administraria os acordos e os termos sobre intercâmbio internacional com governos estrangeiros e iria fornecer as principais orientações acerca da transmissão da cultura norte-americana no exterior, e conseqüentemente, onde o Programa Fulbright seria efetivado (Lebovic, 2013: 297). As primeiras reuniões do BFS ocorreram em 8 e 9 de outubro de 1947.

Na primeira reunião, a Junta se deparou com a decisão do Departamento de Estado em transformar o Programa Fulbright em um amplo programa de intercâmbio cultural, em contraposição ao critério essencialmente educacional. Essa junção dos termos “intercâmbio cultural” e “intercâmbio educacional” fora feita pelo Departamento de Estado desde 1946, dentro de uma leitura “branda” voltada ao exterior, à época, acerca da troca de indivíduos e da transferência de cultura dentro do entendimento mútuo. Desse modo, em muitos documentos oficiais sobre o

---

<sup>124</sup>“Junta de Bolsas Estrangeiras”, em português, conforme está nos documentos da Fulbright Commission.

Programa Fulbright e demais referências ainda até a década de 1990, o Programa foi descrito como "intercâmbio educacional", "intercâmbio cultural" e um "intercâmbio educacional e cultural" (Lebovic, 2013: 301).

Uma das decisões iniciais do *Board of Foreign Scholarships* foi que o Programa abrigaria, além das propostas de estudos no exterior, propostas de treinamento especializado, ensino, desenvolvimento profissional e pesquisa - cujo objetivo era tornar o Programa flexível o bastante para responder necessidades e interesses da política externa, e em ampliar a possibilidade de cooperação com terceiros. Entre os trabalhos preliminares da Junta estavam a determinação dos critérios a serem estipulados para a concessão de benefícios e as etapas de seleção (Johnson e Colligan, 1967: 25-26).

No início da década de 1950, bases que permanecem até o presente estavam lançadas. Entre elas estavam o requisito de excelência acadêmica para a concessão de benefícios; a propriedade da instituição selecionada no exterior, com vistas à oportunidade de o candidato obter o máximo de aproveitamento em sua estada; a preferência pelos mais jovens, respeitado os grupos de candidatos como professores, pesquisadores ou estudantes; certa proficiência no idioma do país de destino, uma vez que havia programas específicos para o ensino de inglês; e o apoio às Artes (Johnson e Colligan, 1967: 39-41). Nesse sentido, para que o Programa pudesse ter a amplitude de atividades acadêmicas, culturais e profissionais pretendida, fora as candidaturas relacionadas aos campos educacional e científico, seriam aceitos igualmente como candidatos: artistas, músicos, escritores, jornalistas, profissionais vinculados a museus, profissionais da área agrícola e outras (Lebovic, 2013: 301).

Quanto aos possíveis candidatos selecionados, Lebovic (2013: 302) apresenta o entendimento do BFS de que o benefício recebido pelos agraciados não se tratava somente de uma futura aquisição de diploma ou posição profissional, e sim havia o entendimento de que esses agraciados seriam representantes de suas instituições e profissões no exterior - os "embaixadores não-oficiais", cuja referência encontra-se em documentos de 1958<sup>125</sup>. Desse modo, a seleção se basearia na performance acadêmica ou profissional do candidato, e também na expectativa de como ele

---

<sup>125</sup> United States Advisory Commission on Educational Exchange, 1958.

poderia contribuir para a imagem legítima de sua cultura e sociedade no país de destino. Todavia, Lebovic ressalta não haver indícios de o *Board* ter definido qual seria o critério adotado para verificar a responsabilidade ou representatividade de um futuro beneficiado, tampouco gastou esforços para definir que tipo de cultura ou os elementos da imagem dos Estados Unidos que deveriam ser retratados e promovidos no exterior.

Acerca dos campos em que os benefícios seriam concedidos, a proposta de estudo ou de trabalho seria selecionada conforme a necessidade ou interesse entendidos pelos Estados Unidos, e compreendidos dentro da especificidade da área em relação ao país de destino. Igualmente, seriam apreciados na proposta os objetivos em uma possível concessão de bolsa, levando em conta também aspectos relacionados com as prioridades da política externa e questões conectadas com as leituras de segurança nacional (Johnson e Colligan, 1967: 47-55).

Em que pese o fato de o Programa definir, em seus documentos fundadores, que a promoção da cultura norte-americana seria uma das suas prioridades, nunca se estabeleceu com clareza o que viria a ser isso Lebovic (2013: 284). Contudo, depreende-se da análise dos documentos de concessão de benefícios e das linhas de ação do Programa ao longo dos anos, que se assentou a ideia de que a disseminação da cultura norte-americana seria equivalente à valorização e à promoção no exterior do “modo de viver” estadunidense, e teria como pano de fundo a disseminação dos valores de democracia, liberdade e igualdade. Por certo, acreditava-se no contexto do Programa Fulbright, que o ensino sobre a história, literatura, política e instituições sociais norte-americanas, e o ensino do inglês no exterior poderiam propiciar a aproximação com o estrangeiro (United States Department of State, 1956), a fim de moldar uma imagem baseada na benevolência, confiança e legitimidade, a qual seria positiva para a política externa estadunidense e atrativa a uma pretensa hegemonia na cena internacional, com a menor resistência possível.

Como Nye (2003: 32) afirma, ao tratar do *soft power* nos anos 2000, os Estados Unidos precisariam adotar políticas que afastassem ou mitigassem as tradicionais percepções de arrogância, e representassem valores a serem possivelmente admirados por outros com o objetivo de construir relações de

confiança e de longo prazo. Assim, diante da narrativa do próprio Departamento de Estado em seu relatório sobre os dez anos do Programa em 1956, infere-se que essa foi uma das leituras construídas, e utilizadas como base, pelos administradores do Programa Fulbright em Washington - seja no âmbito do BFS, da USIA ou do próprio Departamento de Estado - assim como para a compreensão do intercâmbio internacional, como instrumento para alcance da empatia e da compreensão entre culturas na cena internacional (Fulbright, 1987), e do que viria a ser a diplomacia pública.

Ao final de 1947, com o primeiro acordo assinado com a China, Lebovic (2013: 299-300) recorda que o ajuste do Programa Fulbright no território chinês não foi trivial, uma vez que a composição do Conselho, que administraria o programa binacional de intercâmbio seria composto por cinco diretores norte-americanos, assessorados por conselheiros chineses, e presidido pelo Embaixador dos Estados Unidos no País, os quais operariam em consonância à preferência norte-americana em como alocar os fundos. Do lado estadunidense, estariam no Conselho o segundo secretário da embaixada, o oficial de relações culturais da embaixada e chefe do Serviço Cultural de Informação dos Estados Unidos, um representante da Fundação Rockefeller e um representante do National City Bank de Nova York em Xangai.

Desse modo, a própria formação do Conselho retratava as assimetrias de poder e controle dentro daquela base binacional que então se formava, e a politização evidente do intercâmbio educacional. Além disso, na China havia uma leitura de que o País estava comprando "lixo", em referência aos excedentes ou restos de materiais bélicos norte-americanos, enquanto que os americanos estariam sendo beneficiados ao administrarem e terem a prerrogativa de decisão sobre um programa de intercâmbio "binacional" dentro do território chinês - o que era motivo para certo desconforto em relação ao Programa. Lebovic observa que a China não foi o único país a resistir ao controle dos Estados Unidos sobre as bases "binacionais" do processo decisório do fomento, ao passo em que outros países obtiveram mais sucesso na representação de votação de seus conselhos formados por educadores e funcionários de universidades, os quais poderiam adotar critérios mais focados na

própria natureza do intercâmbio educacional, e menos políticos, na execução do Programa.

Contudo, apesar de haver uma sensação de que os modelos de cooperação que começaram a ser construídos indicavam para o estabelecimento de uma parceria desigual por um lado, à medida que os organizadores das fundações binacionais no exterior iam criando suas bases de modo inédito, existia em outra ponta, uma percepção que abrandava em certa medida esse ponto de tensão, a qual era (e ainda permanece) a possibilidade de ter representantes dos dois países (Estados Unidos e anfitrião) compartilhando o planejamento, a administração e a responsabilidade do Programa Fulbright (Vogel, 1987). Ademais, países como Japão, Noruega e Tailândia viriam a reconhecer na década de 1950 que o Programa abria a oportunidade para o compartilhamento de conhecimentos científicos e para a formação de especialistas em novos campos, além de ter proporcionado uma melhor compreensão deles sobre os Estados Unidos (United States Department of State, 1956).

Acerca do intercâmbio educacional promovido por Washington, não somente na esfera do Programa Fulbright, mas sob os auspícios do *Smith-Mundt Act* de 1948, cabe observar que era de conhecimento do governo quatro interpretações externas, cujas necessidades de serem trabalhadas eram reconhecidas, cada qual em sua medida, a fim de alcançar relações mais amistosas com outros países, além da compreensão e cooperação mútuas (United States Advisory Commission on Educational Exchange, 1950b). A primeira se tratava do receio de outras nações de que os Estados Unidos, ao transplantarem seus métodos e técnicas, os “americanizassem”. A segunda era de os norte-americanos estarem levando a outras nações suas conquistas no campo das Artes para impressioná-las, mediante seus feitos culturais. A terceira interpretação considerava que um programa de cunho educacional ajudaria outros países a enfrentar e resolver seus problemas naquele campo, atendendo assim suas necessidades locais. E, finalmente, outra interpretação entendia os programas de intercâmbio educacional como uma forma especial do

Departamento de Estado disseminar sua leitura de mundo e de bem-estar, sob a informação<sup>126</sup>.

Por conseguinte, o governo americano reconhecia a necessidade de verificar cada empreendimento e o seu impacto imediato<sup>127</sup>, e a correspondência deste impacto com os objetivos da política externa norte-americana, a fim de realizar os devidos refinamentos para diminuir más interpretações ou entendimentos, constatar os problemas e trabalhar para resolvê-los ou minimizá-los (United States Department of State, 1956). Para isso, uma das metas seria observar o nível de desenvolvimento social e cultural (abrangendo o educacional) de cada país para verificar a política correta a ser adotada. Casos como o Reino Unido, com alto desenvolvimento cultural, a indicação era enfatizar os objetivos norte-americanos, demonstrando formas em que as instituições sociais e políticas poderiam funcionar em consonância para obter mútuas vantagens.

No tocante ao Programa Fulbright, do lado norte-americano, conforme entendimento do Secretário de Estado George Catlett Marshall do Governo Truman, a iniciativa despertava atenção por ser considerado um novo parâmetro de ação na política externa dos Estados Unidos, e por envolver detalhes de relações culturais, financeiras, políticas e econômicas, ao tempo em que “promoveria o melhor entendimento entre países” (United States House of Representatives, 1948). Em 1953, vinte e oito países tinham assinado acordos de cooperação para fazer parte do Programa, o qual já possuía uma rede de colaboradores de porte considerável. Universidades, associações de alunos, fundações filantrópicas, empresas privadas (como General Motors, Goodyear, The New York Times), pessoal de missões diplomáticas, de diferentes modos se engajaram no Programa - por meio de

---

<sup>126</sup> Santomauro (2015: 35-36) apresenta uma curiosidade sobre o termo “informação”. No seio do *Committee on Public Information* (CPI), criado pelo Governo Wilson em 1917 - para divulgar as ideias do Governo a opinião pública nacional e internacional, e definir suas estratégias de propaganda - o termo “propaganda” foi alterado para “informação”. Essa mudança ocorreu porque o Presidente do CPI entendia que o primeiro termo implicava na “ideia de distorção da verdade”, e era usado pelos europeus para manipular a opinião pública mundial. Desse modo, a opção de uma política comunicativa, amparada na educação e informação, foi tomada. Recordar-se aqui que semelhante leitura fora feita no ambiente das iniciativas apoiadas pelas fundações nas décadas de 1910 e 1920.

<sup>127</sup> A questão do impacto em curto prazo seria um dos palcos de discussão acerca do próprio intercâmbio educacional ser diferente de um intercâmbio simples de pessoas ou de um informacional, uma vez entendido que o primeiro somente traria resultados a longo prazo, e os demais resultados perceptíveis em curto prazo.

indicações de estrangeiros para o processo de seleção, ou de orientações e atenção aos americanos no exterior, por exemplo.

No tocante às fundações, e à estrutura de redes por elas montadas no incentivo à informação e ensino, é notável o envolvimento da Ford, que era uma das principais doadoras do IIE, e facilitou o estabelecimento de escritórios em Chicago, San Francisco, Houston e Denver. Seus escritórios davam apoio aos estudantes, pesquisadores e demais visitantes vinculados à educação ou ao intercâmbio internacional, assim como ao Programa Fulbright (Johnson e Colligan, 1967: 87). Além disso, o IIE, ao lado de organizações educacionais privadas, fazia a seleção e recomendação dos potenciais beneficiários do Programa ao BFS, os quais seriam posteriormente examinados pelo Departamento de Estado (Lebovic, 2013: 300).

A implantação inicial do Programa motivou também ajustes institucionais em diferentes instâncias e agências do governo norte-americano. O Departamento de Estado, em 1952, passou por uma reorganização para acomodar os programas de intercâmbio educacional e informacional, o que levou o Programa Fulbright a ser administrado pela nova agência *International Information Administration* (IIA), sem a consulta prévia do *United States Advisory Commission on Educational Exchange* e do *Board of Foreign Scholarships* - o que geraria desconforto nas relações entre eles, reações críticas por parte de Senadores, a exemplo o próprio Fulbright - particularmente pelo trato do intercâmbio educacional ser conduzido junto com os conceitos de informação e de propaganda (Johnson and Colligan: 1967: 78). Na leitura de Santomauro (2015: 76), a IIA representava: “uma super agência de informação que fortaleceria, unificaria e aperfeiçoaria a implementação da política de propaganda americana”. No entanto, na nova agência, o papel do intercâmbio educacional foi reduzido ao intercâmbio de pessoas com fins de propaganda, baseada na leitura do *Smith-Mundt Act* - cujo propósito era disseminar a cultura norte-americana no exterior por meio da promoção do intercâmbio de indivíduos, conhecimentos e habilidades.

Por certo, como Johnson e Colligan estatuem, um programa de intercâmbio educacional não poderia provocar resultados imediatos, como aqueles esperados por iniciativas políticas de mera propaganda. Isso se deve ao fato de a modalidade

educacional poder gerar um possível interesse por história americana, governo e literatura americana em outros países, e conseqüentemente resultados positivos em longo prazo, de forma construtiva em um mundo à época marcado por intensa crise política. Em outras palavras, tratar a educação como informação, arruinaria as suas principais utilidades, conhecimento e entendimento. Ademais, a vinculação ao IIA era vista como redutora do propósito do programa, da relevância do mérito, do trabalho da comunidade acadêmica envolvida, das comissões e do próprio *Board of Foreign Scholarships*. Entretanto, em outra ponta havia o argumento que o intercâmbio educacional era o “*hard core*” de todo o programa de informação, além de conceder maior credibilidade e respeitabilidade à toda a agenda externa estadunidense de informação - conforme palavras do próprio administrador do IIA (Johnson e Colligan: 1967: 81).

Este ponto de discussões em desfavor do Programa Fulbright ser levado para a IIA, e sua referência como um programa de intercâmbio de pessoas, além do trato da informação e da educação sob um mesmo guarda-chuva, remete novamente às discussões que seriam levantadas nas décadas de 1960 e 1970, sobre a distinção entre as diplomacias cultural e pública. A pressa política, pois, em usar a divulgação cultural e o intercâmbio de informações, como modo eficiente em moldar a imagem do País a um público externo em curto prazo, começava a ser questionada e comparada a uma possível política que poderia robustecer as perspectivas políticas estadunidenses, a qual não mais informaria a opinião pública, e sim a influenciaria - estabelecendo mais tarde o que seria chamado de comunicação estratégica.

O próprio Senador Fulbright (1967) compreendia que o programa de intercâmbio educacional não traria resultados perceptíveis rapidamente ou com medições tangíveis, mas que era destinado ao cultivo de ideias e de valores a longo prazo. Ao seu modo, Fulbright, já apontava, pioneiramente, para aspectos que seriam abordados e fundamentados nas décadas seguintes sobre o intercâmbio internacional como ferramenta da diplomacia pública e do *soft power* nos Estados Unidos. O Senador e alguns dos seus contemporâneos, ainda nos anos 1960, alertavam para a dificuldade de medir a influência sobre o outro (medida de capacidade de atração), de medir a possível habilidade de mudar ideias e de formar consensos, como também

de estabelecer uma comunicação estratégica favorável aos Estados Unidos (em termos atuais) - e, igualmente de construir canais legítimos e baseados na confiança, afinidade e partilhamento de valores.

Em resposta às críticas suscitadas pela criação sobre o IIA, em 1953, o Departamento de Estado criou uma outra agência, a *United States Information Agency* (USIA), para administrar certas atividades do IIA, e separar a educação da informação de modo construtivo - porém, não completo aos olhos de muitos. À USIA caberia a agenda cultural e de propaganda, como a preparação de material gráfico, exposições de filmes e documentários, administração de centros binacionais e bibliotecas, orientação, e a expansão da estação de rádio de ondas curtas *Voice of America* (VOA). O intercâmbio educacional, por pressões dos Senadores Fulbright e Karl Mundt (Santomauro, 2015), permaneceu no Departamento de Estado<sup>128</sup>. Nesse sentido, as atividades relacionadas ao intercâmbio educacional e, especialmente, o Programa Fulbright ficaram com seus princípios mantidos - o de promover o conhecimento e o entendimento, e não mais como mera propaganda (Johnson e Colligan, 1967: 78-83). Contudo, apesar da criação da USIA, que continuaria a tratar do intercâmbio de pessoas no exterior, o entrelaçamento do Programa Fulbright permaneceria sob o estabelecido na Lei Smith-Mundt para o uso de dotações em dólares norte-americanos no País, a fim de compensar os pagamentos em moedas de outros países e viabilizar a ida de mais estudantes estrangeiros internacionais para os Estados Unidos (Lebovic, 2013: 310), ou igualmente manter a unilateralidade norte-americana de financiamento, quando necessário.

Para Santomauro (2015: 26), a criação da USIA não foi somente uma resposta estadunidense à propaganda soviética, mas um fruto de um longo processo de reconfiguração da política externa norte-americana ao longo do século XX - e notavelmente própria transição de uma postura isolacionista para outra postura internacionalista e globalista. Ao longo desse processo se fez o uso sofisticado e concomitante de diversos instrumentos, como a disseminação da cultura, informação, cooperação para o desenvolvimento, comércio e política, em favor dos interesses dos

---

<sup>128</sup> Em 1961, na administração Kennedy o *Bureau of Educational and Cultural Affairs* foi estabelecido dentro do Departamento de Estado, originado na Divisão de Assuntos Culturais estabelecida em 1938 (Johnson e Colligan, 1967). O Programa Fulbright foi abrigado dentro das atividades do *Bureau*.

Estados Unidos. Em outras palavras, a agência conduzia a diplomacia pública norte-americana, antes mesmo de ela vir a ser definida como tal.

No Brasil o trabalho da USIA foi considerado ponto focal das políticas norte-americanas de informação na América Latina (Santomauro 2015: 27-28). A Agência executava diferentes ações voltadas ao crescimento da influência sobre a opinião pública brasileira, o que se fazia pela produção de programas de rádio e TV, pesquisas de opinião pública para avaliação da imagem norte-americana e de suas lideranças, além de buscar a aproximação com políticos, jornalistas e associações civis. Ademais, a Agência promoveria no Brasil turnês e intercâmbios de artistas e jornalistas, exposições sobre o progresso norte-americano em vários campos, produção de material gráfico e audiovisual (Santomauro, 2015: 105-164).

Afora a questão da criação USIA em 1953, naquele ano o Programa Fulbright apresentou problemas de financiamento, devido à diminuição dos saldos da Guerra, e consequente escassez de dólares das apropriações de fundos, cobertas pelos acordos internacionais, segundo o estabelecido pela Lei de 1946 - afinal, era preciso saldos para mantê-lo (Johnson e Colligan, 1967; Woods, 1995). Paralela a essa situação, na dimensão comercial, o governo dos Estados Unidos havia comprado de produtores locais grandes quantidades de produtos agrícolas, em larga escala de trigo, e vinha estocando esses produtos para manter os preços internos. Foram compras e valores vultosos destinados aos “excedentes agrícolas”, os quais geravam altas despesas de estocagem, quando não eram perdidos (Moura, 1960: 241).

Desse modo, em 1954, alinhando os dois temas, a fim de dar maior flexibilidade na provisão de moedas estrangeiras, as quais pudessem ser convertidas em benefício do intercâmbio educacional; e, principalmente, para estimular o comércio exterior e ter mercados de escoamento daqueles excedentes, o Congresso autorizou o *Agricultural Trade Development and Assistance Act of 1954*. Esta Lei concedeu autorização ao Presidente dos Estados Unidos a negociar e estabelecer acordos com as “nações amigas” ou com organizações de nações amigas, como forma de expandir o comércio internacional, promover a estabilidade econômica da agricultura e o bem-estar no País, e fazer o uso eficiente dos excedentes de *commodities* agrícolas para o futuro da política externa dos Estados Unidos, também

por meio da conversão das moedas estrangeiras. Assim, se estabelecia um instrumento para que os produtos agrícolas norte-americanos fossem vendidos em seus mercados habituais e em canais de comércio nos quais as moedas estrangeiras em crédito no exterior pudessem ser usadas, entre outros fins, para a compra de materiais estratégicos, equipamentos, instalações e serviços para a defesa comum e, também, “para o financiamento de atividades de intercâmbio educacional internacional de acordo com os programas autorizados” (United States, 1954, sec. 104, h)<sup>129</sup>. No caso do Brasil, o primeiro acordo sobre produtos agrícolas foi firmado em novembro de 1955.

Por conseguinte, a Lei de 1954 permitiu a expansão do Programa Fulbright para a América Latina. O primeiro acordo no âmbito do Programa foi assinado com o Chile em 1955, e em seguida com sete países que não possuíam ou possuíam baixos excedentes de guerra quando o Programa fora implantado: Argentina (1956), Equador (1956), Peru (1956), Colômbia (1957), Brasil (1957), Paraguai (1957) e Uruguai (1960) . A Lei possibilitou igualmente a reativação ou continuação do Programa em países como Turquia, Coreia do Sul, Tailândia e Paquistão (United States Department of State, 1956: 24; Johnson e Colligan, 1967: 94-95, Adams e Infield, 2011).

Abre-se aqui um breve parênteses para esclarecer que essa primeira inflexão no modo de operação e financiamento do Programa se deu durante a presidência de Dwight D. Eisenhower (1953-1961), cuja política externa foi marcadamente hostil aos regimes autoritários em geral, mas visceralmente inspirada pelo anticomunismo que já se tornara o tom da ação internacional do País, que passava a ser mais focada na busca de estabilidade do mundo cristão-ocidental (Allcock, 2014). Na América Latina, área de influência estadunidense, a pobreza, a dependência da agricultura e a

---

<sup>129</sup> Em 1964, uma atualização da Lei de 1954 apresentaria limites para as operações com fins educacionais, e determinava que as negociações com o uso de produtos agrícolas poderiam ser realizadas com aqueles países os quais o apresentassem outros tipos de fundos. Igualmente as emendas sobre o intercâmbio educacional, incluiriam a possibilidade do acréscimo de juros, conforme o tempo da conversão e uso do excedente, e o limite de US\$ 1 milhão por ano em qualquer país, conforme a determinação do Secretário de Estado; e o limite de US\$ 5 milhões para financiar no exterior, traduções, publicações, e distribuição de livros e periódicos, incluindo publicações governamentais, dentro dos intercâmbios educacional e informacional (United States, 1964).

franca ascensão demográfica<sup>130</sup> representavam riscos favoráveis a influência da União Soviética na região, que aspirava por desenvolvimento econômico e melhora da qualidade de vida para suas sociedades.

Dada a propaganda soviética de que práticas socialistas poderiam resolver os problemas dos mais pobres (Menezes, 2010), o apoio estadunidense ao crescimento e desenvolvimento sócio-econômico seria um dos modos a combater o possível avanço do comunismo na região, resguardando a segurança hemisférica, ao tempo em que promoveria a expansão da democracia. Esses argumentos seriam usados pelo presidente brasileiro Juscelino Kubitschek (1956-1961) na elaboração da proposta da Operação Pan-Americana em 1958, que correspondia a um esforço de desenvolvimento cooperativo a ser amplamente financiado pelos Estados Unidos, “com o propósito de restaurar a fé das pessoas no (...) modo de vida ocidental, econômico e político” - nas palavras do *Assistant Secretary of State for Economic Affairs* à época, Thomas C. Mann (United States Senate, 1959). Apesar do discurso advogado pelo Brasil, para Menezes (2010: 112), a leitura norte-americana de uma “imaturidade política” na América Latina é que poderia dar espaço à entrada do comunismo, e seria o principal fator de os Estados Unidos agir na região, ora como bom vizinho, ora com o uso de força militar.

Com todo esse contexto, os Estados Unidos deram início a políticas de apoio e fomento direta às democracias em ascensão na América Latina, mas com programas de desenvolvimento econômico e social limitados e de baixo custo (Allcock, 2014). As ações do Governo Eisenhower voltadas para a região culminariam na Aliança para o Progresso<sup>131</sup> na gestão John Kennedy (1961-1963). A exemplo da administração Eisenhower, foi a criação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em 1959, considerada uma das respostas a proposta da Operação Panamericana, com a

---

<sup>130</sup> Em 1959, estimava-se que na virada do século XIX para o XX, a América Latina tivesse 61 milhões de pessoas na América Latina; naquele ano, havia 185 milhões de pessoas na área; e previa-se para a virada do século XX para o XXI, mantida a média da taxa de natalidade, cerca de 593 milhões de indivíduos na América Latina, em comparação à estimativa de de 312 milhões nos Estados Unidos e Canadá - segundo Thomas C. Mann, nos diplomas legais apresentado como *Assistant Secretary of State for Economic Affairs* (United States Senate, 1959).

<sup>131</sup> Sobre a Aliança para o Progresso e a esperança do auxílio aos países latinos, visto o que o Plano Marshall havia feito pelos europeus, e o Programa Fulbright era visto como um passo certo no contexto (Woods, 1995: 263).

possibilidade de empréstimos e convênios de assistência técnica na região<sup>132</sup>, os quais marcaram uma mudança de distanciamento aos pedidos latino-americanos de assistência econômica (Allcock, 2014:105). Nesse sentido, vale ressaltar, dentro do olhar da administração Eisenhower para a América Latina e o interesse em cooperações amigáveis, o que se alcançava pela Lei de 1954: o escoamento dos excedentes agrícolas e a possibilidade de inclusão de novos países no escopo na política do intercâmbio educacional e do Programa Fulbright, permitindo o uso de fundos originados na troca de daqueles excedentes para fomentar e ampliar o intercâmbio educacional que já vinha sendo praticado na região desde a década de 1940 (United States Department of State, 1956). Além de o Programa também representar uma forma de assistência educacional norte-americana de longo prazo, destinada a região (Sterns, 1987).

De volta ao âmbito do Programa Fulbright, em 1956, o Secretário de Estado John Foster Dulles, ao apresentar o relatório do Departamento de Estado sobre os dez anos do Programa ao Congresso norte-americano, o introduziu como o “novo empreendimento para o entendimento internacional”, o descrevendo como “o investimento mais fabulosamente rentável já autorizado pelos Estados Unidos”, visto que naquele ano seus números representavam aproximadamente 22 mil participantes de 28 países, a um “custo menor para os contribuintes americanos do que cinco horas de luta” durante a Segunda Guerra Mundial (United States Department of State, 1956: 1). Daquele número, o Departamento de Estado observava o fato de que cerca de 12 mil correspondia a estudantes, professores, pesquisadores e conferencistas, os quais tinham observado “a vida americana em primeira mão” e retornaram a seus países com uma melhor compreensão sobre os Estados Unidos. Contudo, o mais importante era o fato de eles compartilharem esse entendimento em seus países por meio de discussões informais, palestras, artigos e livros, o que alcançaria maior relevância quando muitos deles poderiam se tornar líderes políticos, intelectuais e do mundo de negócios em seus países. Do lado

---

<sup>132</sup> Quanto à criação do BID, o Brasil de Kubitschek solicitou ao Banco a capitalização inicial de US\$ 5 bilhões, todavia os Estados Unidos repassaram US\$ 1 bilhão. De todo modo, embora os montantes disponíveis fossem relativamente pequenos, o papel crítico que o Banco viria a ter no desenvolvimento hemisférico foi logo percebido pelos Estados Unidos (Allcock, 2014: 100).

americano, os cerca de 9 mil agraciados pelo Programa também tiveram a oportunidade de conhecer realidades, problemas e valores de outras sociedades e países, além de avançarem suas pesquisas em instituições estrangeiras, enquanto estabeleciam vínculos diretos com lideranças intelectuais e políticas dos países que os recebiam

Igualmente na primeira década do Programa, havia o reconhecimento de sua contribuição no alcance de benefícios e resultados para a política de intercâmbio educacional patrocinada pelos Estados Unidos, nos esforços de “criar um novo espírito de tolerância, entendimento e cooperação entre os indivíduos no mundo (...) para sobreviver e crescer” (United States Department of State, 1956: 23). Entre benefícios e resultados podem ser listados: o desenvolvimento da área de “Estudos Americanos” em universidades estrangeiras; a promoção de conferências e de seminários sobre estes estudos em vários países; o aumento do interesse nos Estados Unidos por áreas de estudos estrangeiros; o estreitamento de relações de americanos com instituições estrangeiras; a disseminação do idioma inglês; a formação de escolas americanas no exterior; o intercâmbio de professores, vistos como canais vitais por ensinarem jovens e darem respostas aos problemas sociais e políticos do mundo, mas também por sua influência em grupos comunitários; e o mais significativo, a diplomacia pessoal. Essa “diplomacia entre indivíduos”, segundo o entendimento dos avaliadores da política norte-americana, era a que promovia a melhor compreensão dos Estados Unidos nas comunidades do exterior (United States Department of State, 1956: 17).

Um outro elemento de destaque no balanço da primeira década do Programa foi o apoio dado pela sociedade norte-americana e pelas lideranças políticas aos seus propósitos. Nesse sentido, era avaliado o fato de ter-se estabelecida uma forma de cooperação público-privada, e seu êxito seria fruto do trabalho de organizações, associações, fundações, educadores e especialistas de várias áreas, e todos aqueles que acolhiam os estrangeiros assim como de instituições e organizações educacionais no exterior.

Ainda fazia parte do relatório, a importância do Programa para os variados campos do conhecimento, por prover canais pessoais de comunicação entre

pesquisadores e o avanço nas fronteiras do conhecimento. Um exemplo fora dado no campo das Ciências Sociais no Japão e na Índia, em substituição a estereótipos ou ideias pré-concebidas e em busca de um melhor entendimento entre as sociedades, metodologias e técnicas de pesquisa da área foram utilizadas para auxiliar na interpretação e no aprendizado dessas diferentes sociedades e culturas.

A avaliação desses primeiros momentos do Programa Fulbright, permite também que se compreenda a construção do elo sutil entre educar (ou informar), influenciar (ou manipular) e estabelecer uma comunicação estratégica de longo prazo e de interesse internacional dos Estados Unidos, na esfera do intercâmbio educacional, observado desde as ações das fundações na primeira metade do século XX somada à adesão governamental no final da década de 1940 - ou seja, a diplomacia pública que vinha sendo moldada e instrumentalizada. Igualmente depreende-se a atenção dada ao estrangeiro, a qual alude aos intérpretes e receptores dos valores a serem transmitidos no contexto do *soft power* de Nye; além da constatação dos recursos intangíveis e necessários a essa dimensão - como cultura, ideologia e política externa - operando em harmonia a fim de moldar preferências ou estabelecer agendas; em outras palavras, no contorno da atração ou influência.

No início da década de 1960, a aprovação e a dimensão que o Programa Fulbright tinha tomado na política externa norte-americana eram perceptíveis, dada a sua importância na reciprocidade, no entendimento e na cooperação educacional e cultural promovida pelos programas dos Estados Unidos com outros países, e pelo trabalho das comissões binacionais. Por outro lado, o ambiente para iniciativas de novos acordos e o uso de fundos flexíveis para o financiamento do Programa tinham alcançado seus limites. Assim, já no segundo mês da administração de John Kennedy, o *Board of Foreign Scholarships* submeteu a apreciação presidencial um relatório com várias recomendações para a continuidade ao proposto pela Lei Fulbright de 1946. As sugestões visavam a concessão de maior flexibilidade às provisões administrativas e financeiras do Programa Fulbright, e de mecanismos para sua expansão, assim como de outros programas semelhantes em países da Ásia e da África, em favor da política dos intercâmbios educacionais e culturais promovida pelos Estados Unidos - conforme as orientações de sua política externa e o interesse em estreitar laços de

amizade com outros países do hemisfério oriental (Johnson e Colligan, 1967: 295-300).

O relatório e a iniciativa de sugestão de mudanças para o aprimoramento dos programas de intercâmbio educacional e cultural ganharam vários apoios no Legislativo, e um novo Projeto de Lei foi apresentado pelo Senador Wayne Hays, de Ohio, ainda no primeiro semestre de 1961, cuja aprovação ocorreu por maioria absoluta, com 329 votos a favor e 66 contrários (Johnson e Colligan, 1967: 304). Em setembro daquele ano, o *Mutual Educational and Cultural Exchange Act of 1961* foi aprovado, com o objetivo de prover o aprimoramento e o estreitamento das relações internacionais dos Estados Unidos na promoção do “mútuo entendimento entre os povos do mundo e da cooperação internacional, por meio dos intercâmbios educacionais e culturais” (United States, 1961) - tornando-se conhecido como *Fulbright-Hays Act*.

A Lei Fulbright-Hays proveu concessões bem maiores aos programas do que aquelas indicadas pelo BFS, e pôs fim aos limites existentes para a ampliação do intercâmbio financiado pelos Estados Unidos, beneficiando a expansão do Programa Fulbright. Dentre as autorizações que aumentaram a flexibilização dos intercâmbios estavam a aceitação de moedas estrangeiras para o custeamento dos programas, ao lado dos dólares norte-americanos; a política binacional mais clara e extensa, ao autorizar o Presidente a realizar acordos executivos para o financiamento conjunto e recíproco com os outros governos, e estabelecer um papel mais amplo para as comissões binacionais, a fim de alcançar maior eficiência no intercâmbio educacional e na assistência técnica com os países em desenvolvimento. Desse modo, entendimento mútuo, cooperação e binacionalismo tornaram-se palavras-chaves da política que vinha de ser construída sob os auspícios do Programa Fulbright após a nova Lei (Johnson e Colligan, 1967: 307).

Na esfera do intercâmbio educacional, o *Fulbright-Hays Act* (United States, 1961) autorizou, além do financiamento coparticipativo do intercâmbio entre norte-americanos e estrangeiros, o financiamento de visitas técnicas e estágios profissionais de estudantes, estagiários, professores, instrutores e pesquisadores. Outra importante iniciativa foi a inclusão da figura do dependente e família imediata

de um agraciado, que passariam a receber o auxílio para seguros contra acidentes, despesas médicas de emergência e transporte. Dentro do intercâmbio cultural, o apoio às Artes foi ampliado, com a possibilidade de financiamento para visitas e intercâmbios entre norte-americanos e estrangeiros especialistas em áreas de conhecimento, com habilidade especializada, ou de indivíduos influentes ou ilustres, como atletas e artistas, além da representação estadunidense em festivais internacionais, dramáticos, musicais, esportivos, competições, encontros e exposições.

No tocante ao Programa Fulbright, a Lei Fulbright-Hays endossou a importância de expansão constante acerca dos estudos sobre a história, cultura e literatura norte-americanas, assim como os estudos em áreas estrangeiras; e sobre o ensino de inglês e métodos de ensino do idioma. A Lei ainda tornou explícita a necessidade do retorno dos agraciados a seus países de origem, para que o Programa se fizesse eficaz, como também a intenção de que estudantes estrangeiros tivessem as melhores oportunidades nos centros de ensino e universidades dos Estados Unidos, para poderem aprimorar seus talentos, construir canais de comunicação e terem a oportunidade de se tornarem líderes efetivos em seus países de origem (United States, 1961, sec.104, § 3).

Por certo, a Lei Fulbright-Hays deu maior flexibilidade e amplitude ao Programa Fulbright, ao permitir a expansão de países participantes, o incentivo de financiamento conjunto, a periodicidade e entendimento da continuidade em longo prazo e, particularmente, facilitar a adaptação do Programa a um enquadramento adequado às necessidades e interesses particulares de cada país, conforme a leitura de sua Comissão ou entidade internacional responsável (Johnson e Colligan, 1967: 313; Adams e Infield, 2011: 509). Contudo, é preciso reforçar que além da diminuição de custos e possibilidade de ampliação do Programa, a assinatura de um acordo de cofinanciamento representava uma forma de comprometer mais firmemente o governo de um país parceiro com os propósitos do Programa; e especialmente, demonstrar que se estabelecia uma espécie de via de mão dupla, que não traria benefícios apenas para os Estados Unidos, mas também e, diretamente, para os seus parceiros. Do início do Programa até pouco antes da publicação da Lei de 1961, o

Programa contabilizava acordos de intercâmbio educacional com 42 países, entre eles o Brasil. Até o início dos anos 1970, os acordos no âmbito do Programa Fulbright tocavam 51 países. Desse conjunto 21 já haviam firmado o compartilhamento de custos: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica/Luxemburgo, China, Chipre, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, França, Islândia, Israel, Itália, Iugoslávia, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Portugal, Reino Unido e Suécia (United States, Board of Foreign Scholarships, 1972, p.9).

O *Fulbright-Hays Act* foi decisivo para a expansão do Programa Fulbright em termos de países e em termos de financiamento, dada a flexibilidade do aceite de outras moedas e a possibilidade de coparticipação. De todo modo, o crescimento do financiamento do Programa passou a ser gradual, baseado na cooperação público-privada, administração binacional, cofinanciamento, e por dotações orçamentárias federais a partir da década de 1970, tamanha a relevância que a política de promoção do intercâmbio adquiriria em Washington (Vogel, 1987; Adams e Infield, 2011).

No Governo Lyndon Johnson (1963-1969), 1965 foi declarado o Ano da Cooperação Internacional, ano em que o Programa Fulbright continuava a se distinguir dentro da política externa dos Estados Unidos; e já estava com seus critérios para fomento estabelecidos, voltados a professores americanos e estrangeiros para ministrar aulas, participar de seminários ou fazer palestras; e aos discentes para ampliar seus estudos no exterior. Igualmente era percebido que na mesma intenção de ampliar estudos e pesquisas, cientistas e outros estudiosos aumentavam as relações de cooperação além fronteiras, e estabeleciam laços para empreendimentos contínuos e de longo prazo. Ademais, os contemplados estrangeiros, ao retornarem a seus países de origem, eram vistos como testemunhas do vivenciado nos Estados Unidos, ao tempo em que deixavam conhecimentos de sua cultura e sociedade, e levavam consigo uma melhor visão daqueles com quem conviveram e trabalharam, tendo a oportunidade de moldarem pensamentos e atitudes em seus países sobre os Estados Unidos. Em outras palavras, com base em conceitos contemporâneos, o Programa Fulbright era então percebido como um

instrumento para uma comunicação estratégica (ou entendimento mútuo) de longo prazo e de interesse, com intérpretes e receptores necessários à pretensa influência.

Igualmente, no período era feito o registro de outros sucessos da cooperação proporcionada pelo Programa, tanto no vínculo com lideranças estrangeiras, ex-bolsistas Fulbright, que se tornaram ministros, presidentes de conselhos ou diplomatas; assim como na consolidação de centros de estudos americanos ou programas, os quais contemplavam estudos sobre a história e a literatura norte-americana, em universidades no Brasil, Índia, Itália e Reino Unido. Todos esses elementos somados ao êxito da efetiva comunicação proporcionada pelos programas de intercâmbio de indivíduos, programas de rádio, filmes, bibliotecas e materiais impressos, continuaram a despertar interesses em Washington na década seguinte. Isso conduziu a administração Jimmy Carter em 1978 a concentrar as atividades informacionais, culturais e educacionais na USIA, para onde foram realocadas todas as atividades do *Bureau of Educational and Cultural Affairs (ECA)*, inclusive o Programa Fulbright (Cull, 2009, 2012)<sup>133</sup>. Esse remanejamento dos anos setenta remete às discussões correntes à época do que viria a ser a diplomacia cultural e a pública, e da própria confusão semântica sobre elas, como visto no capítulo 1; e igualmente à sobreposição do intercâmbio cultural em relação ao educacional.

No entanto, cabe frisar que na leitura do Senador (1967) Fulbright, a finalidade de um programa como o Fulbright era familiarizar os americanos com o mundo, tornar os benefícios da cultura e tecnologia americanas disponíveis a todos, enriquecer a vida nos Estados Unidos, expondo-a à ciência e à arte de muitas sociedades; e fomentar um ambiente onde as nações pudessem conviver em paz e em harmonia. Para ele, o intercâmbio educacional não tinha nenhum objetivo encoberto - a despeito da leitura contrária por parte de terceiros, e de os programas de intercâmbio serem na atualidade considerados de grande *valia* para a diplomacia pública estadunidense, como um instrumento efetivo de influência da opinião externa. Tampouco o Senador imaginou que o programa de educação internacional

---

<sup>133</sup> Em 1999, em novo manejo administrativo, a USIA e todas suas atividades foram incorporadas ao dentro do Departamento de Estado, e o Programa Fulbright passou a ser administrado pelo *Bureau of Educational and Cultural Affairs (ECA)*; e as atividades de informação foram transferidas para o atual *Bureau of International Information Programs* (Bettie, 2015).

pudesse vir a ser usado como peça de propaganda na tentativa de "melhorar a imagem" do País ou para o lançamento de suas políticas sob um foco favorável (Fulbright, 1974, Woods, 1995: 194). Nesse sentido, ele (1967: ix) lamentava o esquecimento da distinção entre educação e propaganda por razões políticas, o que, no seu entender, também trazia volatilidade no apoio financeiro do Programa, dado que o intercâmbio internacional e suas bolsas de estudos não traziam resultados de curto prazo, como outras iniciativas de mera propaganda, cujo sucesso já era percebido ao final da década de 1960 por diplomatas estadunidenses no exterior.

### 3.4 - O Programa Fulbright na América do Sul e a sua chegada ao Brasil

Como visto, o *Agricultural Trade Development and Assistance Act* de 1954 possibilitou a expansão do Programa Fulbright para a América Latina, sendo que primeiramente para a América do Sul. Na leitura de Johnson e Colligan (1967: 174), o Programa chegou "em silêncio" na região.

Entre os objetivos iniciais do Programa Fulbright na América do Sul, por meio de suas comissões, estavam o aumento do diálogo entre a comunidade acadêmico-científica e o estímulo à pesquisa acadêmica interdisciplinar, sobretudo na área de Ciências Sociais. No tocante ao propósito de ampliar o diálogo entre pesquisadores, professores, especialistas e estudantes norte-americanos com os sul-americanos, a Comissão Fulbright na Colômbia no início da década de 1960, já percebia ser o conhecimento inadequado do inglês um elemento dificultador para a seleção de candidatos mais habilitados, o que trazia um dilema. De um lado, havia possíveis candidatos habilitados e importantes para o País que poderiam ficar intimidados com a falta de proficiência no idioma; e de outro, estavam candidatos de "primeira categoria" no idioma, mas considerados "menos habilitados" em seus estudos. Desse modo, as comissões, inclusive a brasileira que seria criada, procuraram quebrar esta barreira de comunicação desde o início do Programa,

colocando uma grande ênfase no ensino de inglês (Johnson e Colligan, 1967: 177-178).

Entretanto, se percebia também uma outra barreira. Segundo, Frederick Burkhardt<sup>134</sup>, à época presidente do *American Council of Learned Societies*, a “deplorável” comunicação entre os acadêmicos, dentro de seus próprios países, e particularmente no Brasil (Johnson e Colligan, 1967: 178) - provavelmente devido a sua dimensão territorial, disparidades regionais, e concentração da pesquisa àquela época no sudeste do País. Para Burkhardt, havia uma pequena comunicação entre as universidades da capital e as da periferia, e igualmente entre os estudiosos dentro das faculdades ou centros de estudos dessas instituições. Todavia, uma das maiores causas da ausência de uma comunicação adequada entre os grupos acadêmicos no geral, na visão de Burkhardt, era o baixo tempo dedicado às pesquisas, cuja regra era de regime parcial. Para ele, uma pesquisa não poderia avançar como uma ocupação a tempo parcial, tampouco o senso de comunidade entre os acadêmicos envolvidos no desenvolvimento de uma disciplina ou campo de investigação prosperaria naquelas condições.

Ademais, as universidades latino americanas eram consideradas como “medievais” na formação de ideias, organizações e métodos (Comissão Fulbright no Chile, 1963 *apud* Johnson e Colligan, 1967: 180). Percebia-se assim a necessidade urgente de melhorar a educação geral nos países, inclusive para que se ganhassem condições para o fomento adequado e sistematizado de linhas de pesquisa mais avançadas. Sabia-se que para a resolução de alguns desses problemas, ações seriam necessárias entre governos locais e federal, organizações e instituições não-governamentais, incluídas as de ensino. Nesse cenário, os programas de

---

<sup>134</sup> Frederick Burkhardt esteve à frente do *American Council of Learned Societies* (ACLS) de 1957 a 1974, federação que atualmente abriga 75 associações ou organizações acadêmicas norte-americanas representantes das ciências humanas e sociais. O educador era licenciado e com doutorado em Filosofia na Universidade de Columbia, foi bolsista na Universidade de Oxford, professor da Universidade de Wisconsin, presidente do Bennington College por dez anos - onde procurou estabelecer uma conexão entre as ciências e as artes - foi membro do Conselho de Educação Superior da Cidade de Nova York, e tornou-se membro da ACLS em 1950. À frente da ACLS, Burkhardt expandiu as atividades da entidade, mediante o apoio da pesquisa acadêmica por meio da concessão de bolsas de estudos, e a promoção de uma compreensão pública mais ampla acerca do valor das humanidades para o bem comum. Segundo Burkhardt, a força de uma sociedade democrática abrangia todos os tipos de excelência intelectual, tanto na literatura quanto na tecnologia (American Council of Learned Societies, 2017, Peterson, 2007).

intercâmbio educacional poderiam ter um papel substancial na formação de uma academia mais sólida.

Um outro objetivo do Programa Fulbright na América do Sul, extensivo a América Latina, era estimular interesses e capacidades para pesquisas acadêmicas expressivas, sobretudo no campo das Ciências Sociais; e apoiar a organização de universidades na região, por meio do desenvolvimento de arranjos administrativos, de métodos de ensino e de atividades voltadas aos estudantes. Sob essa leitura, e em contribuição à mudança social na região, sociólogos, psicólogos sociais, economistas e pesquisadores de outros campos correlatos, vindos de diferentes instituições de ensino e de pesquisa dos Estados Unidos, ministraram cursos sobre métodos de ensino e de metodologia científica nas Ciências Sociais, assim como enfatizaram a importância da pesquisa interdisciplinar, especialmente entre as décadas de 1950 e 1960 (Johnson e Colligan, 1967: 174-178). Com o apoio das fundações Rockefeller e Ford foram estruturados novos centros de pesquisa, programas e coleções para bibliotecas, beneficiando a exemplo, a Universidade do Chile, a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade de São Paulo (Faria e Costa, 2006). Em síntese, para que a política norte-americana de intercâmbio educacional tivesse eficácia, formando líderes, intérpretes, receptores e disseminadores de valores - seria necessário que o Programa Fulbright atuasse previamente na criação de condições prévias, em um esforço de “arrumar a casa”.

O *Agricultural Trade Development and Assistance Act* de 1954 foi o “pontapé inicial” para a chegada do Programa Fulbright ao Brasil. Com base nesta Lei, em 16 de novembro de 1955, foi assinado o Acordo sobre Produtos Agrícolas entre os governos dos dois países, com vistas à expansão do comércio. Pelo Acordo, ficara estabelecido que o Governo dos Estados Unidos se comprometia a financiar a venda de determinados produtos agrícolas para o Brasil, definidos como excedentes - dado o consumo interno norte-americano e seu mercado exportador regular - e voltados para o consumo interno brasileiro e para compradores autorizados durante o ano fiscal de 1956. Os saldos correspondentes ao pagamento desses produtos aos Estados Unidos poderiam ser utilizados pelo Brasil, em sua maioria, a título de empréstimos

como também para o financiamento do intercâmbio educacional - com tetos definidos pelos norte-americanos.

Ademais, o Acordo de 1955 abriu a possibilidade para a realização de um convênio voltado ao financiamento daquelas atividades de intercâmbio. Assim, em 5 de novembro de 1957, ambos os países celebraram o Acordo de Intercâmbio Cultural que estabeleceu a criação da “Comissão Educacional dos Estados Unidos da América no Brasil”, que viria a ser a Comissão Fulbright no Brasil e marcava a chegada do Programa Fulbright ao País.

## Capítulo 4

### Do trigo ao intercâmbio: as primeiras décadas do Programa Fulbright no Brasil (1957-1980)

Antes de discorrer sobre a formação e as décadas iniciais da Comissão Fulbright no Brasil, vale o cuidado de observar na construção dessa história, como e por qual porta o Programa Fulbright entrou no País. Como visto no capítulo anterior, o pontapé inicial foi *Agricultural Trade Development and Assistance Act of 1954*, o qual deu origem ao primeiro acordo sobre produtos agrícolas em 1955 - estabelecendo, em linhas gerais, que o Brasil receberia os excedentes norte-americanos, os venderia internamente e poderia utilizar os valores em cruzeiros obtidos dessas vendas na forma de empréstimo perante os Estados Unidos, entre outros fins. Ressalta-se que naquele momento já existia um fluxo de empréstimos brasileiros junto a instituições de fomento norte-americanas, e os acordos agrícolas vieram somar uma prática realizada, com cláusulas expressas de prerrogativas estadunidenses.

Como Moura (1960) apresenta, o Brasil na década de 1950 recebia empréstimos estrangeiros - ou créditos estrangeiros - para o financiamento de eventuais desequilíbrios do balanço de pagamentos. Esses financiamentos, assentados no sistema de compensação, eram registrados na forma de empréstimos e créditos pela Superintendência de Moeda e do Crédito (SUMOC), e provinham de diversas fontes: do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), criado pelas Nações Unidas após a Segunda Guerra; do *Export-Import Bank of Washington (Eximbank)*, criado pelos Estados Unidos em 1934; do Fundo Monetário Internacional (FMI) e de empresas privadas estrangeiras. Entretanto, cerca de 75% dos empréstimos feitos em 1956, registrados pela SUMOC, provinham de entidades

particulares norte-americanas<sup>135</sup>, do *Eximbank*, e de instituições, como BIRD e FMI, nas quais os Estados Unidos tinha forte voz de decisão, o que era visto por Moura (1960: 221) como “inconveniente”, por aumentar a influência daquele País na política externa e no balanço de pagamentos brasileiros. Havia, pois, a leitura de que os Estados Unidos usavam esses empréstimos como “arma política”, a fim de que outros países seguissem as suas orientações políticas, e eles seriam uma forma de garantir a elevação do comércio exterior estadunidense e a “conquista de uma posição econômico-militar” (Diário de Notícias, 1957 *apud* Moura, 1960: 233). No caso brasileiro, os empréstimos representavam também uma forma de barrar o crescimento de outras influências estrangeiras, em que pese o fato de, ao final da Segunda Guerra Mundial (e dali por diante), a capacidade do conjunto de antigas potências europeias, de exercerem qualquer tipo de influência na América Latina pela retomada de investimentos ou de empréstimos, poderia ser considerada limitada.

Por outro lado, no Brasil ouviam-se também declarações, vindas de autoridades oficiais, de que aqueles empréstimos teriam a utilidade adicional de regular a receita cambial. Importante frisar que independente do interesse envolvido nos empréstimos do lado norte-americano, eles poderiam ter algum impacto no financiamento do desenvolvimento econômico brasileiro, especialmente para o financiamento de empresas destinadas à montagem de um parque industrial de base, como a Vale do Rio Doce e a Companhia Siderúrgica Nacional. Como observa Moura, sem condições de importar equipamentos, o Brasil somente poderia tê-los por meio de mecanismos de importação financiada.

Independente das discussões, o primeiro Acordo sobre Produtos Agrícolas entre o Brasil e os Estados Unidos foi assinado em 16 de novembro de 1955. Este Acordo, e os demais que o sucederam, ficaram conhecidos como “Acordos do Trigo” ou “empréstimos do trigo”, pelo fato de as operações envolverem em larga medida

---

<sup>135</sup> Essas entidades constituíam bancos e empresas privadas, destas últimas os registros não correspondiam a empréstimos exatamente, e sim ao fornecimento de equipamentos feitos por matrizes no exterior a suas subsidiárias no Brasil, anotados como pagamentos à prazo (Moura, 1960: 224). Os outros tipos de empréstimos eram destinados às empresas brasileiras de capitais mistos, ou seja com a participação do governo, e norte-americanas, em larga escala indústrias; à cobertura de atrasados do Brasil; e ao financiamento do Plano Nacional de Desenvolvimento. A análise mais detalhada da estrutura dos empréstimos em referência pode ser encontrada em Moura.

esse cereal. Foi justamente o primeiro Acordo do Trigo que viabilizou a assinatura do Acordo de Intercâmbio Cultural e a formação da Comissão Fulbright no Brasil, dando início ao desenvolvimento das atividades iniciais do Programa no País.

#### 4.1 - Os Acordos sobre Produtos Agrícolas, o Acordo de Intercâmbio Cultural e o estabelecimento da Comissão Fulbright

Em 16 de novembro de 1955, foi celebrado o Acordo sobre Produtos Agrícolas entre o Governo dos Estados Unidos do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América, com vistas na expansão do comércio bilateral. Ficara acordado que o Brasil receberia produtos agrícolas excedentes norte-americanos, uma vez a compra contratada; venderia esses produtos internamente, no caso do trigo para os moinhos aqui existentes (Moura, 1960); e parte dos cruzeiros (moeda brasileira da época) provenientes dessas transações internas poderia ser usado como empréstimo pelo governo brasileiro obtido junto ao governo norte-americano, com prazo de pagamento de até 40 anos e com juros menores aos praticados em outras operações de empréstimos à época (Moura, 1960). Da mesma forma, ficara acordado que Washington poderia usar esses recursos em solo brasileiro, conforme seu interesse e determinação dadas as proporções e finalidades definidas. Os produtos incluídos no Acordo de 1955 e o teto em dólares para as negociações seguiriam o apresentado na Tabela 1:

Tabela 1 - Lista de produtos agrícolas e serviços, com respectivos valores, do Acordo sobre Produtos Agrícolas firmado entre o Brasil e os Estados Unidos em 1955

Produto	Valor (em dólares norte-americanos) <sup>136</sup>
Trigo	31.000.000
Farinha de Trigo	1.100.000
Cereais para forragem <sup>137</sup>	3.100.000
Banha	1.790.000
Fumo capeiro	250.000
Estimativa do transporte marítimo para 50% dos produtos em apreço	4.070.000
TOTAL	41.220.000

Fonte: Brasil (1955).

Ficara também ajustado que até 76% dos valores provenientes daquelas importações poderiam ser destinados a empréstimos para o Brasil, com vista ao fomento de seu desenvolvimento econômico; e até 24% poderiam ser destinados ao desenvolvimento de novos mercados para produtos agrícolas estadunidenses, “em bases mutuamente benéficas”, para a compra de produtos por parte dos Estados Unidos, para o pagamento de outras despesas, e para o *financiamento de atividades de intercâmbio educativo internacional no Brasil* (Brasil, 1955, Art. II, A). O Brasil providenciaria os depósitos em cruzeiros, relativos ao correspondente em dólares norte-americanos, em uma “Conta Especial” no Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) para utilização dos governos brasileiro ou norte-americano, conforme os fins acertados com este último e por ele autorizado, taxas de juros e periodicidade dos empréstimos e pagamentos - respeitadas as proporcionalidades.

<sup>136</sup> Com o objetivo de ilustrar a dimensão do acordado à época, a atualização dos valores acertados em 1955 para 2017 corresponderia a, aproximadamente: trigo, US\$ 283 milhões; farinha de trigo, US\$ 10 milhões; cereais para forragem, US\$ 28,3 milhões, e o total a US\$ 376,4 milhões. Para o cálculo, se utilizou a base do *US Inflation Calculator*, disponível em <http://www.usinflationcalculator.com/>, visto em 02/05/2017.

<sup>137</sup> Alimentos utilizados para alimentar rebanhos, especialmente nos períodos de estiagens seco, o milho é o mais comum, podendo ser utilizado também aveia, centeio e cevada, entre outros (CRUZ, PEREIRA FILHO e GONTIJO NETO, 2017).

Como Moura estatui, houve reações contrárias ao Acordo no Brasil devido ao preço com que os produtos foram contratados, especialmente o trigo, e dos possíveis prejuízos que poderiam trazer à lavoura nacional. De outro lado, houve quem defendesse o Acordo, particularmente no Governo, dadas as condições de prazo excepcional e de juros à metade do praticado em outras linhas de financiamento de importações. Entretanto, como o autor ressalta, uma das cláusulas mais fortes do Acordo em desfavor do Brasil, era a que determinava que o governo brasileiro não poderia vender aqueles produtos ou “produtos semelhantes” à países cujas relações não fossem consideradas amistosas com os Estados Unidos. Em outras palavras, caso um país da América do Sul tivesse um desentendimento com os norte-americanos, o Brasil correria o risco de ter que suspender as vendas de certos produtos a esse país. Outro ponto era a questão da abrangência ampla e sem maiores detalhamentos de “produtos semelhantes”: tome-se o caso do arroz que, se entendido como cereal, por exemplo, não poderia ser comercializado em um possível caso de estranhamento nas relações do cliente brasileiro com os Estados Unidos (Moura, 1960: 245). Em outra ponta, questionava-se ainda se os valores pertencentes aos Estados Unidos no Brasil, ao serem usados por empresas norte-americanas, as beneficiaria com um potencial capital de giro local, o que facilitaria a sua ascensão e o predomínio no mercado brasileiro.

Independentemente dessas reações iniciais, um novo acordo foi assinado entre as partes em 31 de dezembro 1956, com o objetivo de manter a expansão comercial bilateral, contribuir para o desenvolvimento brasileiro e atender o incremento de seu consumo. Dessa vez, o acordo mantinha as bases do anterior com algumas atualizações, e termos vigentes por quase três anos, até 30 de junho de 1959. Entre as revisões notáveis estavam a alteração dos percentuais para utilização dos valores, a alteração dos montantes referentes às mercadorias importadas pelo Brasil, e a determinação de que as vendas adicionais de trigo, acima do teto acordado, não seriam financiadas. A Tabela 2 traz a lista de produtos estipulados no segundo acordo do trigo, que desta vez incluía óleos vegetais, limitando o Brasil a vender qualquer tipo de óleo a terceiros que não mantivessem relações amistosas com Washington.

Tabela 2 - Lista de produtos agrícolas e serviços, com respectivos valores, do Acordo sobre Produtos Agrícolas firmado entre o Brasil e os Estados Unidos em 1956

Produto	Valor (em dólares norte-americanos) <sup>138</sup>
Trigo (incluindo farinha de trigo)	111.000.000
Banha	5.000.000
Laticínios	2.200.000
Óleos vegetais	1.500.000
Estimativa do transporte marítimo	19.000.000
TOTAL	138.700.000
Fonte: Brasil (1956).	

O segundo acordo previa que até 85% do total negociado passariam a ser destinados a empréstimos para o fomento do desenvolvimento econômico brasileiro; 14,35% para o desenvolvimento de novos mercados, *financiamento de atividades de intercâmbio educativo internacional*, e financiamento de traduções, publicação de livros e periódicos e outras despesas do Governo norte-americano; e 0,65% seriam destinados a escolas, bibliotecas e centro comunitários estabelecidos ou apoiados por cidadãos norte-americanos no Brasil.

Em leituras recentes, Ferreira e Fares trazem outros aspectos relacionados aos acordos do trigo, seu uso e o tipo de financiamento que eles poderiam proporcionar. Ferreira (2012: 176) faz referência sobre a proposta norte-americana de um acordo de intercâmbio comercial de trigo por minerais atômicos brasileiros em meados da década de 1950. O fato gerou forte campanha nacionalista contrária. O Governo Kubitschek não aceitou a proposta, despertando ceticismo por parte de Washington sobre as reais intenções brasileiras em avançar para um acordo nuclear bilateral. Fares (2014: 202) apresenta o “fundo do trigo”, o qual era abastecido pelos dólares

<sup>138</sup> Com o objetivo de ilustrar a dimensão do acordado à época, a atualização dos valores acertados em 1956 para 2017 corresponderia a, aproximadamente: trigo, US\$ 998,7 milhões; banha, US\$ 45 milhões; laticínios, US\$ 19,8 milhões e o total a US\$ 1,248 bilhão. Para o cálculo, foi usado a base do *US Inflation Calculator*, disponível em <http://www.usinflationcalculator.com/>, visto em 02/05/2017.

norte-americanos ou pelos recursos acumulados provenientes dos acordos, e os indícios de possível uso dele com fins corruptos e políticos no intuito de apoiar candidatos anticomunistas e americanistas para o Congresso brasileiro nas eleições de 1962 - representando um pleno atentado à democracia por parte de um país que pregava esse valor no meio internacional. Um dos desdobramentos foi a abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito para investigar as acusações levantadas à época.

No entanto, afora o ambiente das discussões e das desconfianças sobre os planos comerciais, financeiros e políticos acerca do uso dos recursos oriundos dos acordos do trigo, os quais não são foco neste trabalho, cabe salientar que o primeiro acordo agrícola abriu a possibilidade para a realização de um convênio voltado ao financiamento de atividades de intercâmbio educacional, com o uso de saldos em moeda brasileira pertencentes aos Estados Unidos, ou à sua disposição, provenientes da venda dos excedentes norte-americanos. Desse modo, Brasil e Estados Unidos celebraram em 5 de novembro de 1957 o Acordo de Intercâmbio Cultural, que é o marco da chegada do Programa Fulbright ao Brasil. Este Acordo se destinava a favorecer o “entendimento entre os povos dos dois países”, por meio de um “intercâmbio mais amplo de conhecimento profissional e de ordem geral, através de atividades educacionais” - dado o julgamento norte-americano, qualificado como “útil”, para o “desenvolvimento da compreensão entre os dois povos”, de onde infere-se, dado o interesse estadunidense (Brasil, 1957).

Com respeito ao extrato “intercâmbio mais amplo de conhecimento profissional e de ordem geral, através de atividades educacionais”, presente no Acordo de Intercâmbio Cultural cabe uma observação acerca da vasta abrangência que isso indicava. Os anos iniciais da Guerra Fria foram marcantes para a política de propaganda dos Estados Unidos, que se focava decisivamente na disseminação da existência da ameaça soviética. Do mesmo modo, havia urgência em levar ao conhecimento da opinião pública estrangeira (e mesmo em influenciá-la) aspectos de sua cultura, história e sociedade - mesmo quando não era clara a distinção entre o intercâmbio de pessoas com fins de mera propaganda e o intercâmbio de pessoas

com fins educacionais ou culturais, assim como seus possíveis resultados. Ademais, o entendimento sobre educar, informar, manipular e influenciar, já era de conhecimento de Washington e, de certo modo, da atuação das fundações filantrópicas. Observa-se, assim, que a realização de um acordo com as linhas *profissional, geral, e educacional* era extremamente conveniente e interessante aos Estados Unidos naquele momento. Ao trabalhar com essas três orientações, o Programa Fulbright, que vinha se estabelecer no Brasil naquele contexto, poderia atender os interesses diretos da política externa norte-americana de promover intercâmbios de qualquer tipo, mesmo que meramente de cunho informacional, dentro da sua diplomacia cultural e dos ensaios para a diplomacia pública. Do mesmo modo, poderia atender às orientações estabelecidas pelo *Board of Foreign Scholarships*, ainda em seus anos iniciais, ao abranger propostas de desenvolvimento profissional, treinamento especializado, estudos e pesquisa no exterior. Em outras palavras, o Programa Fulbright poderia atender às mais diversas demandas profissionais ou educativas, dentro da conveniência estadunidense, dada a vasta amplitude do que fora acordado, sem a perda de sua maior meta oficial, que seria a promoção do mútuo entendimento.

O Acordo de Intercâmbio Cultural pode ser considerado um ponto alto na evolução das relações brasileiro-norte-americanas, em que pese o fato de raramente ser listado entre os ativos diplomáticos que vinham sendo construídos pelos dois governos ao longo dos anos anteriores. Ao viabilizar a chegada do Programa Fulbright ao Brasil, por meio do estabelecimento da “Comissão Educacional dos Estados Unidos da América no Brasil”, o Acordo criava condições para “facilitar a administração de um programa educacional, a ser financiado por verbas distribuídas à Comissão pelo Governo dos Estados Unidos da América, ou postas à disposição do mesmo país para despesas com a aludida finalidade” (Brasil, 1957)<sup>139</sup>. A partir de 1966, a Comissão passaria a ser denominada “Comissão para o Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos da América e o Brasil”, conhecida e denominada também como “Comissão Fulbright” ou “Fulbright” (Brasil, 2011).

---

<sup>139</sup> O Art. X do referido Acordo, designava como representante do Governo dos Estados Unidos o seu Secretário de Estado, ou qualquer outro funcionário ou servidor designado a agir em seu nome (Brasil, 1957).

Pelo Acordo de Intercâmbio Cultural (Brasil, 1957), também foi determinado o uso dos fundos e créditos provenientes do Acordo sobre Produtos Agrícolas e de propriedade dos Estados Unidos no Brasil, para: 1) custear o financiamento de estudos, pesquisas, instrução e outras atividades educacionais de cidadãos norte-americanos em escolas ou IES brasileiras e aqui localizadas; e de cidadãos brasileiros em escolas e IES estadunidenses, incluído o custeio das atividades escolares, localizadas nos Estados Unidos, Havaí, Alasca, Porto Rico e Ilhas Virgens, incluindo custeio das atividades escolares; 2) custear o transporte de cidadãos brasileiros para frequentar escolas e IES norte-americanas, desde que não houvesse o comprometimento das vagas aos cidadãos norte-americanos, os quais teriam prioridade em eventuais matrículas.

Quanto à Comissão Fulbright, ela seria regida administrativamente por um Conselho Diretor composto de dez membros, sendo cinco norte-americanos<sup>140</sup> e cinco brasileiros nomeados pelo MRE, e presidida pelo mais alto chefe da Missão Diplomática dos Estados Unidos no Brasil. Entre outras providências administrativas, caberia à Comissão: planejar, adotar e executar programas; recomendar ao *Board of Foreign Scholarships* os estudantes, professores de vários níveis e pesquisadores residentes no Brasil, bem como instituições brasileiras qualificadas, para participarem das atividades de intercâmbio; e recomendar a adoção dos critérios de seleção. Entre as disposições estavam igualmente que todos os compromissos, obrigações e despesas ocorreriam mediante a autorização e o orçamento anual aprovado pelo governo norte-americano; e a apresentação anual de relatório de atividades aos governos brasileiro e estadunidense, conforme os moldes de relatórios pré-estabelecidos pelo último.

Em 4 de maio de 1961, novo acordo agrícola foi assinado. Desta vez, houve a inclusão somente do trigo para aquele ano; e o entendimento de que novas vendas por parte dos Estados Unidos, nos termos que vinham sendo acordados de depósito

---

<sup>140</sup> Dos membros norte-americanos, ao menos dois deveriam ser funcionários servindo na Missão diplomática dos Estados Unidos no Brasil; e os membros brasileiros serão indicados pelo Ministério das Relações Exteriores (Brasil, 1957).

em “Conta Especial”, ocorreriam “Observadas as disponibilidades de produtos” segundo previsões de programas, autorizações de compras e aceitação dos Estados Unidos para financiamentos. De todo modo, o valor total do acordo de 1961, incluídos os valores correspondentes ao trigo e a estimativa de transporte marítimo alcançou US\$ 70 milhões (Brasil, 1961). E, em Termo de Entendimento referente ao Acordo de 1961 ficou estabelecido o uso de até US\$ 500 mil para o financiamento de programas de intercâmbio educacional, e de cooperação cultural e científica.

No momento da celebração deste Acordo já existiam no governo norte-americano discussões acerca da necessidade de maior flexibilidade às provisões administrativas e financeiras do Programa Fulbright - as quais vieram a culminar na aprovação do *Mutual Educational and Cultural Exchange Act of 1961*, em setembro do mesmo ano. Por essa forma, do ponto de visto do Programa Fulbright, o *Fulbright-Hays Act* de 1961 superou a importância dos acordos agrícolas, por aumentar as possibilidades de custeamento, financiamento e mesmo de outros tipos de acordos com os países estrangeiros. No caso da Comissão Fulbright no Brasil, àquela altura, ela já estava instalada e em pleno funcionamento; e os esforços para um acordo de cofinanciamento somente teriam resultado em 1980.

## 4.2 - Os anos iniciais da Comissão Fulbright Brasil e a década de 1960

Cerca de um mês e meio depois, em 19 de dezembro de 1957, a primeira reunião do Conselho Diretor da Comissão Educacional no Brasil era realizada na Embaixada dos Estados Unidos no Rio de Janeiro. Na ocasião, Lawrence S. Morris, então Adido Cultural, foi anunciado pelo Embaixador Ellis O. Briggs como o primeiro presidente da Comissão, depois de consulta prévia ao governo brasileiro. A vice-presidência da Comissão coube à Embaixadora Odette de Carvalho Souza.

Instalado o primeiro Conselho Diretor da Comissão Educacional dos Estados Unidos da América no Brasil, como regia a norma, ele era formado por cinco

brasileiros e cinco norte-americanos. Entre os brasileiros estavam: 1) Anísio Teixeira, educador com mestrado na *Columbia University*, à época havia criado a Capes e era seu presidente<sup>141</sup> (1952-1964), (Castro, 2001); 2) Cleantho de Paiva Leite, que fora bolsista do British Council, na *London School of Economics*, fora representante do Brasil no Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e diretor do BNDE; 3) João Guilherme de Aragão, com doutorado na Universidade Sorbonne, à época era diretor-geral do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP); 4) Embaixadora Odette de Carvalho de Souza, representando o Itamaraty; 5) Rafael da Silva Xavier, que havia sido secretário-geral do Conselho Nacional de Estatística e diretor-executivo da Fundação Getúlio Vargas. Como suplentes, listavam-se o Conselheiro José Osvaldo de Meira Penna, que à época chefiava a Divisão Cultural do Itamaraty; e Almir de Castro, da Capes. Do lado norte-americano, listavam-se funcionários do governo e pessoas que preservariam os interesses dos Estados Unidos e de sua política cultural.

Na primeira reunião, a proposta inicial de diversos membros foi a concentração dos trabalhos da Comissão no financiamento de atividades em campos ou áreas mais técnicos, dada a necessidade brasileira de formar quadros a serem empregados na expansão da indústria. Contudo, o Professor Anísio Teixeira<sup>142</sup>,

---

<sup>141</sup> O educador Anísio Teixeira era um defensor do sistema público de ensino aberto a todos, e da educação voltada tanto para a capacitação de futuros trabalhadores como para a pesquisa científica - e não somente a genérica em um sentido de adestrar ou instruir, ou teórica destinada a elites intelectuais, políticas ou econômicas. Diferentemente da maioria de indivíduos pertencentes àquelas elites que iam para a Europa aprimorar conhecimentos, Teixeira obteve *Master of Arts* em Educação em 1929 na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos. Desta experiência, o educador passou a associar educação à política pública, e a defender “a *profissionalização* dos agentes do campo educacional” (Moreira, 2000: 60), cuja uma das definições seria: o ato de traçar ações para a educação escolar em seus diferentes níveis de ensino. O próprio Anísio Teixeira procurou conciliar a atividade docente com a ação política, reunindo educação, ciência e planejamento, estando à frente da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a Capes, e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais na década de 1950 (Moreira, 2000). Anísio Teixeira foi também membro do Conselho de Educação Superior do *Council on Higher Education in the American Republics* (CHEAR), criado no final da década de 1950 pelo IIE, com financiamento em larga medida da *Carnegie Corporation* e *Ford Foundation*, e outra parte de fundos da *Rockefeller Foundation*, *National Science Foundation* e do departamento de Estado norte-americano. Entre os objetivos do CHEAR estavam: conferências anuais entre educadores norte-americanos e latino americanos para discutir problemas do ensino superior no hemisfério, promover visitas dos participantes em universidades norte-americanas e latinas, e organizar e realizar seminários e projetos educacionais para atender necessidades e interesses educacionais determinados em conjunto. A primeira conferência do CHEAR foi realizada em Maio de 1958, em San Juan (International Association of Universities, 1979).

<sup>142</sup> Acerca do sistema de ensino superior norte-americano, Teixeira era um grande apreciador do alinhamento da pesquisa com um ensino mais flexível, diferente do padrão europeu de currículos rígidos, sujeitos à sobrecarga. Sobre o ensino superior brasileiro, preocupava-se com o desenvolvimento quantitativo e

membro que se mostraria extremamente atuante no decorrer de seu trabalho na Comissão, lembrou a todos que o acordo bilateral “indicava claramente um âmbito mais vasto para o Programa Fulbright” (Fulbright Commission, 1957). Observa-se assim que aquelas interpretações equivocadas sobre o intercâmbio educacional promovido pelos Estados Unidos, apresentadas por Comissão competente em 1950, também ocorreriam no Brasil, posto que o Programa não fora desenhado para auxiliar os países a resolver seus problemas econômicos e sociais, e tampouco a atender suas necessidades particulares.

Não seriam essas interpretações equivocadas causadas pela falta de clareza dos norte-americanos sobre os limites do mútuo entendimento, e de seus interesses no campo educacional e da diplomacia cultural? Essa falta de clareza não seria estratégica para a melhor condução dos interesses estadunidenses no intercâmbio educacional promovido pelo Programa Fulbright, inclusive dentro da própria Comissão? Crê-se que sim, para evitar uma leitura externa direta sobre as imposições dos Estados Unidos ou mesmo acerca da disseminação de sua cultura ou da informação a seu favor na cena internacional.

Dentre as atividades iniciais do Conselho estavam o recebimento dos formulários dos primeiros candidatos selecionados às bolsas de estudos pelo Programa Fulbright para o ano de 1958<sup>143</sup>, encaminhados pelo *Board of Foreign Scholarships* por meio do Departamento de Estado, e a divisão dos membros em subcomissões para organizar a administração e os trabalhos da Comissão no Brasil. Dessa forma, foram formados seis grupos de trabalho ou subcomissões: de Bolsas de Estudos, de Intercâmbio de Professores, de Administração, de Relações Públicas, de Sede e, finalmente, uma dedicada à escolha do Secretário-Executivo (Fulbright Commission, 1958a). Dentre os diversos assuntos tratados em 1958, administrativos

---

qualitativo das IES, e igualmente ele entendia a necessidade de formar quadros qualificados em resposta aos desafios do desenvolvimento brasileiro (Castro, 2001). Dada toda a visão de Anísio Teixeira sobre formação de recursos humanos, pesquisa e qualidade, pode-se extrair seu interesse no intercâmbio educacional promovido pela Comissão Fulbright no Brasil.

<sup>143</sup> Como a Comissão no Brasil teve seus trabalhos iniciados no final de 1957 e não haveria tempo hábil para selecionar os candidatos de 1958, a Junta nos Estados Unidos foi que recebeu os primeiros formulários dos candidatos recebidos pelos consulados norte-americanos no Brasil e das instituições educacionais brasileiras de alto nível. A seleção fora feita pela Embaixada norte-americana, em caráter excepcional (Fulbright Commission, 1957).

e sobre pedidos de bolsas e auxílios, estava igualmente a preocupação da Comissão em estabelecer uma taxa de câmbio fixa para a compra das passagens dos bolsistas, de preferência a que havia sido estipulada no Acordo Agrícola (Fulbright Commission, 1958c).

Até 1959 foram selecionados professores ou pesquisadores norte-americanos na área de Sociologia e Ciência Política, Literatura Americana, e pesquisa em Língua Portuguesa. Também foram analisados pedidos de pesquisa ou de organização de conferências nas áreas de Medicina e Matemática e no campo do estudo e pesquisa sobre a cana-de-açúcar. Do lado dos brasileiros que seguiram para os Estados Unidos, houve a confirmação de cátedra para Estudos Brasileiros na Universidade de Nova York<sup>144</sup>, e a confirmação de 20 bolsas para professores primários e secundários dentro do Programa de Educação de Professores (*Teacher Education Program*), voltado ao treinamento de professores de língua inglesa<sup>145</sup>. Cabe recordar que a promoção do ensino do idioma e o treinamento de professores eram um dos pontos focais na concessão de bolsas Fulbright no Brasil, assim como nos outros países da América do Sul, a fim de derrubar barreiras de comunicação e criar o canal primordial para o diálogo e a comunicação.

Por esse momento é possível perceber no debate político brasileiro, já fortemente tensionado pelas divisões internas, um crescente ruído sobre as reais intenções do governo dos Estados Unidos com as ações que poderiam ser promovidas com os recursos dos acordos agrícolas. Sobre o intercâmbio educacional, especificamente, na esfera internacional se repercutia igualmente a percepção de que o Programa Fulbright não teria sido criado simplesmente para promover o entendimento com outros países, e sim para disseminar a leitura norte-americana de mundo e de “bem-estar”.

---

<sup>144</sup> Sobre os cursos de Estudos Brasileiros, a Embaixada do Brasil em Washington na ocasião enviou carta a todas as universidades americanas, questionando o interesse em oferecer os cursos (Fulbright Commission, 1958b).

<sup>145</sup> Na década de 1950 e nas seguintes, o *Teacher Education Program* era voltado ao ensino do inglês e técnicas de ensino. Atualmente, o programa é voltado aos professores do ensino primário e secundário estrangeiros de certos países. Aos norte-americanos, as oportunidades são semelhantes no exterior, acrescidas de projeto individual (ECA 2017). O programa é voltado à construção de competência global de professores e alunos, e ao compartilhamento das melhores práticas educacionais de modo internacional (Fulbright, 2017).

Desse modo, no rol das interpretações e ruídos de que o Programa fora criado para atender também demandas ou necessidades particulares de países terceiros - ponto ausente no Acordo de Intercâmbio Cultural de 1957 - no final do segundo ano da Comissão no Brasil, ainda permaneciam compreensões distintas sobre o objetivo do Programa Fulbright. Fato este verificado no Rio de Janeiro, em 1959, quando o IIE fazia a pré-seleção dos candidatos e a Comissão no Brasil outra, ambas as listas iriam para o Departamento de Estado em Washington. Enquanto a Comissão selecionava os melhores candidatos, mediante “as necessidades brasileiras” e indicações das IES locais, o IIE realizava a seleção de brasileiros de modo comparativo e competitivo com as análises de outros estrangeiros que também concorriam às bolsas, dentro do ofertado pelas IES norte-americanas, especialmente as particulares - “de modo que se tornava mister a cuidadosa consideração das qualificações de cada estudante como competidor internacional” (Fulbright Commission, 1959b: 2). A solução encontrada à época foi uma nova checagem das candidaturas pelo Subcomitê de Bolsas para o alcance de uma lista final a ser enviada a Washington. Naquela ocasião, se verificava também o número excessivo e predominante de candidaturas para os campos da Educação e Literatura, particularmente no ensino de língua inglesa e literatura norte-americana, seguidos por outros campos das Humanidades, especialmente o Direito.

Pouco tempo depois, o Departamento de Estado lembraria a necessidade do ótimo conhecimento do inglês como atributo desejável (Fulbright Commission, 1960), aspecto que representava uma limitação aos candidatos. Isso impossibilitava igualmente uma melhor distribuição geográfica das concessões, que também era uma das orientações vindas de Washington. Ao atender, pois, o quesito de proficiência no idioma, as seleções em sua grande maioria contemplavam candidatos das regiões Sudeste e Sul do Brasil (Fulbright Commission, 1961d).

Na seara das interpretações equivocadas, os membros brasileiros entendiam que o intercâmbio educacional poderia contribuir mais para o desenvolvimento social e econômico brasileiros, caso as bolsas fossem concedidas nos campos da Economia, Engenharia e Ciências; e a seleção dos bolsistas brasileiros seguisse a

ordem de prioridade indicada pela Comissão (Fulbright Commission, 1961a). Em 1961, o diplomata Wladimir Murtinho, então membro do Conselho Diretor, também expressou a insatisfação do Ministério das Relações Exteriores (MRE) quanto à expansão do Programa Fulbright no Brasil, vista como de baixa expectativa inclusive por outros membros da Comissão, em razão do subaproveitamento dos limites estabelecidos nos acordos agrícolas. Na ocasião, o orçamento do Programa era de US\$ 300 mil, todavia seus fundos no Brasil tinham margem para crescer, e a própria Comissão apontava poder atender o triplo daquele orçamento (Fulbright Commission, 1961b).

Apesar das demandas brasileiras, a Comissão entendia ser benéfica a utilização de valores para a impressão de material de divulgação, como *“Welcome to Brazil”*, *“Correio da Fulbright”* e *“Three Years of Fulbright in Brazil”* (Fulbright Commission, 1961c); assim como para a realização de seminários de verão no País, com a presença de professores e especialistas norte-americanos proeminentes em diversas áreas como Antropologia, Ciência Política, Economia, Geografia, História, História das Artes, e Sociologia<sup>146</sup>. Ademais, se entendia que as variações entre os anos acadêmicos brasileiro e norte-americano, e o ano fiscal estadunidense poderiam causar distorções sobre os valores de investimento no Programa apresentados<sup>147</sup>. De todo modo, se registrava o interesse contínuo no aumento e expansão “das avenidas do intercâmbio cultural” entre os dois países (Fulbright Commission, 1961c). Esse registro era importante, considerado que nos acordos agrícolas entre os Estados Unidos e o Brasil, cabia ao primeiro, conforme seu interesse e determinação, autorizar o uso dos fundos gerados pela venda de seus produtos ao mercado brasileiro (Brasil, 1955). Em outras palavras, observa-se que as questões levantadas dentro dos primeiros anos da Comissão no Brasil, as quais pautariam em larga medida os anos posteriores, demonstrava ser dos Estados Unidos a prerrogativa das

---

<sup>146</sup> Áreas expressas em 1964 para substituir o genérico das Humanidades, e atrair os especialistas pretendidos (Fulbright Commission, 1964).

<sup>147</sup> Esse ponto dos anos acadêmico e fiscal serem diferentes, na atualidade permanece como fator de atenção quando se faz a comparação do orçamento da Fulbright no Brasil com o de um de seus parceiros, por exemplo, a Capes. Uma simples comparação não é recomendada, sendo necessária uma análise cuidadosa sobre bolsas implementadas e bolsas em andamento na contagem e devida separação dentro do ano fiscal de cada parte, incluída a cautela na consideração das variações cambiais e inflacionárias, com maior volatilidade especialmente do lado da moeda brasileira.

decisões sobre o Programa Fulbright - embora houvesse um esforço, particularmente, dos membros brasileiros para alterar aquele quadro. Uma mudança nesse sentido seria observada a partir da década de 1990, quando o Brasil se apresentaria como um parceiro mais maduro e demandante da cooperação muito mais qualificada.

Destarte os questionamentos dentro da Comissão acerca dos critérios de seleção, áreas priorizadas ou baixa expansão no número de benefícios ofertados, o Programa Fulbright em si seguia cumprindo o estabelecido em Washington àquela altura: atendimento ao mérito e à proficiência no idioma, o treinamento de professores de inglês e a divulgação de sua cultura, para que os mais aptos “compreendessem” os Estados Unidos. O Fulbright não era (é) simplesmente um programa que proporciona uma melhor formação, mas sim ele era (é) um instrumento de diplomacia pública. Assim, o Programa facilitaria o estabelecimento de canais de comunicação e formas diversas de cooperação entre indivíduos norte-americanos e estrangeiros na esfera científico-educacional. Essa forma peculiar de “diplomacia pessoal” e esses canais, proporcionados direta ou indiretamente pelo Programa, viriam igualmente a representar os recursos intangíveis para o alcance da influência própria do *soft power*.

A partir de 1962, a Comissão seguiu investindo no campo das Humanidades e continuou dando atenção especial ao ensino de inglês, em que pese o fato de começarem a aparecer boas candidaturas de outras áreas, como Física e Biologia, que passaram a ser contempladas. Do lado dos candidatos norte-americanos, os selecionados nos campos de História, Ciências Sociais e Literatura Inglesa predominavam. Considerado o ano de 1962, cabe apontar que raros aspectos políticos são mencionados nos documentos da Comissão Fulbright no Brasil, assim um tema que alardeou o mundo não é citado nas atas e relatórios acessados, a crise dos mísseis em Cuba, tampouco qualquer influência de Moscou na região, ou ponto de tensão entre Washington ou qualquer país da América Latina. Todavia, não se pode descartar que a Revolução Cubana e a aliança entre os cubanos e os soviéticos contribuíram para a ênfase das políticas com fins de propaganda ou cultura na região.

Essa observação se deve ao fato de que, na diplomacia cultural - qualificada por Scott-Smith como a quarta dimensão da política norte-americana - a ênfase nas Humanidades e no ensino do inglês se mostravam como respostas à intenção de aumentar a influência na América Latina, cultivar a opinião pública e de formar líderes políticos e intelectuais sensíveis à política dos Estados Unidos e tendencialmente favoráveis aos interesses do País.

Acerca da divulgação do Programa Fulbright no Brasil na década de 1960, ela era realizada dentro das universidades brasileiras e órgãos interessados, por meio de panfletos, e de notas na imprensa, enviadas e preparadas em conjunto com o *United States Information Services* (USIS), postos da USIA, localizados nos consulados americanos e em postos móveis em outras cidades. Esses postos igualmente criavam e gerenciavam as bibliotecas públicas e os centros binacionais voltados ao ensino do inglês (Santomauro, 2015).

Em 9 de janeiro de 1964, em nova composição do Conselho Diretor, o então Diretor da *Ford Foundation* no Brasil, entraria como membro americano, o Dr. Reynold E. Carlson; do lado brasileiro, Anísio Teixeira, Almir de Castro e Cleantho de Paiva Leite, membros do Conselho desde sua primeira composição, emprestavam perenidade às demandas do governo, e permaneciam na Comissão Fulbright. Todavia, em novas composições do Conselho naquele ano, o lado brasileiro foi alterado e esses três membros originários saíram. No começo de março de 1964, Teixeira e Paiva Leite já não faziam mais parte da Comissão. Posteriormente, Almir de Castro também saiu. Como nas atas da Comissão Fulbright, há raríssimas menções a fatos políticos brasileiros ou norte-americanos, não se pode afirmar que as mudanças na representação brasileira dentro da Comissão Fulbright tenham ocorrido em função da instabilidade política brasileira percebida em 1963 ou mesmo após o início do regime Militar ao final de março de 1964. Por certo, entende-se que as próprias alternâncias de governo causariam substituições de representatividade nas mais diversas esferas políticas e administrativas brasileiras.

De todo modo, naquele ano, mesmo com significativa mudança na representatividade brasileira, diante de nova proposta do Departamento de Estado

norte-americano em dar mais ênfase à vinda estudantes americanos para o Brasil para o ano acadêmico de 1965-1966, o Conselho Diretor da Comissão Fulbright no Brasil se manifestou, inclusive sobre uma causa recorrente: a sua capacidade de planejar e realizar o Programa Fulbright no Brasil conforme as diretrizes do *Board of Foreign Scholarships*, dada a qualificação de seus membros; e o entendimento sobre a necessidade de ampliar o intercâmbio educacional visto o desenvolvimento econômico que o País apresentava (Fulbright Commission, 1964c). Soou como uma solicitação de maior autonomia. Entretanto, para além das demandas brasileiras, é preciso lembrar que a prerrogativa sobre decisões acerca do Programa era norte-americana, assim como acerca de seu orçamento, financiado pelos Estados Unidos - apesar de naquela altura, algumas IES brasileiras estarem concedendo ajudas financeiras parciais a professores e pesquisadores norte-americanos, os quais vinham atuar como professores visitantes ou realizar partes de seus projetos de pesquisa no Brasil.

Em resposta à orientação do Departamento de Estado e do *Board of Foreign Scholarships* em ampliar o Programa para estudantes estadunidenses o Conselho solicitou o estabelecimento de um programa mais robusto para professores e pesquisadores norte-americanos virem ao Brasil. Esse pleito era feito também dadas as necessidades brasileiras e as contribuições financeiras que começaram a ser oferecidas (Fulbright Commission, 1964c). Essas ajudas financeiras eram vistas como contribuições indiretas ao Programa, uma vez que davam algum suporte aos americanos no País, como providenciar ou facilitar suas acomodações ou suprir alguma outra necessidade em vista da manutenção deles no Brasil (Board of Foreign Scholarships, 1972).

Em 1966, o governo Lyndon Johnson (1963-1969) trabalhou no projeto de maior promoção da educação internacional para os norte-americanos, resultando na publicação do *International Education Act of 1966*, fato que segundo o vice-diretor de Repartição de Programas Interamericanos do *Bureau of Educational and Cultural Affairs*, e representante do BFS perante a Comissão Fulbright no Brasil, Sr. J. Manoel Espinosa, demonstrava o interesse daquela administração nos assuntos educacionais

(Fulbright Commission, 1966a). A Lei estipulava o fortalecimento dos recursos educacionais americanos para estudos e pesquisas internacionais, na certeza de conceder amplas oportunidades para o desenvolvimento de capacidades intelectuais em outros países, em todas as áreas de conhecimento (United States, 1966). Em outras palavras, os principais objetivos do ato eram o desenvolvimento do sistema educacional norte-americano e o papel que este poderia desempenhar no desenvolvimento da educação internacional, sensibilizando-o à necessidade de cultivar a opinião pública estrangeira.

Com efeito, aquele ano fora movimentado para o Programa Fulbright e para o Brasil. Em março de 1966, os diretores executivos das comissões Fulbright na América do Sul se reuniram em Lima, Equador, com membros do BFS e representantes do ECA. O encontro visava verificar o andamento do Programa na região por meio da coleta de informações e a elaboração de novas recomendações para o seu desenvolvimento futuro. Dentre as recomendações estavam o uso do *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) para verificar a proficiência dos candidatos estrangeiros, a ênfase no programa de treinamento em língua inglesa e a indicação de reuniões periódicas para verificação de progressos e problemas acerca do Programa Fulbright no âmbito de cada uma de suas comissões nacionais (Fulbright Commission, 1966b).

Do lado brasileiro, em 19 de outubro de 1966, Brasil e Estados Unidos celebraram o “Acordo para Financiamento de Atividades Educacionais”, reafirmando os compromissos da Troca de Notas de 1957 e as suas sucessivas emendas. O novo Acordo propiciou ajustes nas atividades do Programa, a exemplo da mudança da denominação da Comissão para “Comissão para o Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos da América e o Brasil”. A utilização de fundos e créditos norte-americanos no Brasil para o financiamento de atividades educacionais, sem nenhuma menção expressa acerca de produtos agrícolas, e a aceitação de “quaisquer recursos, inclusive em moeda brasileira, na posse ou à disposição do Governo dos Estados Unidos da América para tais fins, bem como contribuições de qualquer origem à Comissão”, eram outros dos ajustes importantes introduzidos pelo novo

Acordo (Brasil, 1966). Em outras palavras, abria-se, na prática, a margem de fundos e créditos por meio de doações ou qualquer outra captação de recursos aceita pelos Estados Unidos, particulares, institucionais ou de empresas. Recorda-se que até aquele ano, o Brasil não tinha assinado nenhum acordo de cofinanciamento para o intercâmbio educacional com os Estados Unidos na esfera do Programa Fulbright.

Outras determinações introduzidas no Acordo eram a possibilidade de financiamento de visitas e do intercâmbio bilateral de estudantes e professores de vários níveis e técnicos, e o custeamento de outros programas e atividades educacionais e culturais correlatos, em acordo com um orçamento anual aprovado pelo Secretário de Estado norte-americano e a regulamentação por ele estabelecida. Também se abriu à Comissão a possibilidade de prestar assistência “de outro modo” (de interlocução, de apoio, ou inclusive financeira) a programas ou atividades educacionais e culturais dentro dos objetivos do Acordo. Essa amplitude de assistência possibilitaria nos anos seguintes o apoio a realização de encontros, seminários sobre a história americana e brasileira, e acerca de idioma, literatura e civilização americana; assim como o financiamento das atividades culturais do USIS na promoção da poesia, música, arte e modo de viver norte-americano. Finalmente, era formalizado que o tesoureiro da Comissão seria um dos membros pertencentes à Missão diplomática dos Estados Unidos.

Nos dois anos seguintes, o padrão nas concessões de bolsas permaneceu praticamente inalterado. Em geral, os professores norte-americanos vinham ao Brasil para lecionar sobre temas correlatos aos costumes, história, idioma e literatura de seu País. Os selecionados brasileiros eram assim divididos: quase um terço estava voltado aos programas de inglês e literatura americana<sup>148</sup>; outro terço para áreas das Humanidades, inclusive Artes e Música; e o restante para as demais áreas, como Biologia, Engenharia, Física, Matemática, Medicina e Química<sup>149</sup>. Também se passou a prestar maior atenção à região de origem dos agraciados pois, apesar de a maioria

---

<sup>148</sup> Projeto que seria mantido até meados da década de 1970.

<sup>149</sup> Nas atas não há nenhuma proporção estabelecida, o comentário segue pela observação sobre os candidatos selecionados.

ser oriunda dos estados do Sudeste e do Sul, candidatos de outras regiões, inclusive do Norte, foram indicados.

No segundo semestre de 1968 foi anunciada uma redução no orçamento do Programa para o ano acadêmico de 1969. Previa-se a redução de  $\frac{2}{3}$  para o programa que atendia os professores e pesquisadores norte-americanos, com a possibilidade de outros programas também serem atingidos pelo corte de fundos - no ano seguinte, seria inclusive anunciada a probabilidade de redução na equipe administrativa da Comissão. Apesar de ser aguardada uma recuperação futura dos fundos, o Conselho Diretor registrou ser a notícia um “duro golpe” para o Programa, e a pior recebida pela Comissão até então (Fulbright Commission, 1968).

Em 1969 o Departamento de Estado norte-americano oficializou o corte de cerca de 50% dos fundos para a educação internacional, o que provocou a Comissão a procurar novos parceiros públicos ou privados, como a Fundação da General Electric e a Gillette do Brasil<sup>150</sup>, e provavelmente (não há evidências nas Atas) provocou alterações na composição do Conselho à época, uma vez que representantes de empresas passaram a figurar como membros. Naquele ano, fizeram parte do Conselho Diretor, como membros norte-americanos, representantes da Embaixada, da *United States Agency for International Development* (USAID), Fundação Ford, da Companhia Nacional de Cimento Portland, Esso Companhia Brasileira de Petróleo; e como suplentes, outro representante da USAID, da Embaixada e da Companhia de Tratores Caterpillar. Do lado brasileiro, estavam representantes do MRE, Instituto brasileiro de Administração Municipal (IBAM), Universidade de São Paulo (USP), Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio), Instituto Brasileiro de Economia (IBRE) e Fundação Getúlio Vargas; como suplentes, representantes do MRE, USP, IBAM e PUC/RIO ( Fulbright Commission, 1969d).

Do lado do governo brasileiro, o Ministério da Educação (MEC), na pessoa do Ministro Tarso Dutra, procurado pelo Secretário Executivo da Comissão, à época Dr.

---

<sup>150</sup> Em janeiro de 1969 já eram anunciados os candidatos para a *General Electric Foundation Fellowship for Brazil* na área de Engenharia Industrial, e *Gillette do Brasil U.S. Graduate Fellowship* na área de Administração de Empresas (Fulbright Commission, 1969a).

Guilherme Figueiredo, mostrou-se receptivo à possibilidade de prestar assistência financeira ao intercâmbio educacional promovido pelos Estados Unidos<sup>151</sup>. Uma consulta prévia sobre o Acordo firmado entre o Brasil e os Estados Unidos acerca do controle de fundos foi feita para verificar a possibilidade de doação do governo brasileiro, ficando estabelecido que novo acordo de cooperação seria conversado entre as partes em dezembro daquele ano, para o acerto das devidas alterações e a possibilidade de recebimento de valores brasileiros (Fulbright Commission, 1969e, 1969f).

Nos Estados Unidos, em meio à questão da redução do orçamento, na Sexta Conferência do IIE em Washington se indicava aos participantes a atenção para que os programas de trocas de professores, pesquisadores e especialistas tecnológicos fossem preservados (Fulbright Commission, 1969c). E uma das explicações para o corte era o aumento dos gastos com a Guerra do Vietnã e das “crises urbanas”<sup>152</sup>. De todo modo, se observava que a educação internacional, especialmente por ser voltada ao entendimento mútuo, e a uma questão de segurança hemisférica, não deveria ser penalizada enquanto os investimentos norte-americanos em defesa, rodovias e na agricultura permaneciam inalterados e até eram acrescidos. No âmbito do Programa Fulbright no Brasil, os apoios aos seminários sobre literatura americana, ensino de inglês, e a história brasileira e americana permaneceram como uma linha de ação ainda em 1969<sup>153</sup>.

De todo modo, a redução no orçamento do Programa contribuiu para uma maior proximidade da Comissão Fulbright com o governo brasileiro, especialmente

---

<sup>151</sup> Nas atas da Comissão Fulbright, este é o primeiro registro de um ente governamental brasileiro se dispor a apoiar o Programa Fulbright (Fulbright Commission, 1969b).

<sup>152</sup> Recordar-se que a questão racial e a luta dos direitos sociais para os negros estavam em voga desde meados da década de 1950, quando Rosa Parks se rebelou contra a discriminação racial nos ônibus. A morte de Martin Luther King em 1968 chamava mais uma vez a atenção àqueles temas dentro de um País que tinha um discurso internacional a favor da liberdade e democracia, e contra governos opressores (Menezes, 2010).

<sup>153</sup> Cabe o registro de que para o ano acadêmico de 1969, consta nos documentos, um apoio de *short term* ao brasilianista Thomas Skidmore. Dado o volume de norte-americanos que vieram ao Brasil sob o Programa Fulbright, e ao apoio às Humanidades e Ciências Sociais, valeria uma análise sobre os brasilianistas abrigados pelo Programa, definidos por Almeida (2001a) como “o estudioso estrangeiro de temas brasileiros”. Assim como, valeria um estudo sobre a produção de trabalhos originais nas formas de dissertações e teses acerca do Brasil a partir da década de 1950, citadas por Almeida, patrocinados no âmbito do Programa tanto para norte-americanos como para brasileiros, com o objetivo de verificar o possível impacto no Brasil em áreas como Ciência Política, História e Relações Internacionais.

com a agência do Estado que vinha trabalhando o intercâmbio internacional no País, a Capes. A agência se consolidava como uma organização intrinsecamente voltada ao aprimoramento do ensino superior brasileiro, especialmente em nível de pós-graduação, e ao fomento da formação de pessoal qualificado.

De certo modo, a missão da Capes apresentava alta harmonia com as linhas de ação da Comissão Fulbright. A Capes ofertava bolsas de estudos no País e no exterior, disponibilizava assistência técnica às IES e centros de pesquisa com programas de pós-graduação, e já havia apoiado o treinamento de docentes, mediante programas realizados em parceria com as fundações Rockefeller, na área de Medicina, e Ford, em outras áreas (Castro, 2001). A Capes concedia suporte às Ciências Sociais, um dos campos priorizados pelo Programa Fulbright, em que pese o fato de a prioridade nos apoios concedidos pela agência brasileira serem os estudos nas ciências básicas (Biologia, Física, Química e Matemática), e logo as Ciências Médicas e áreas tecnológicas como Engenharia, Agricultura e Geoquímica. Recebiam bolsas aqueles candidatos, estudantes e professores, de áreas menos desenvolvidas no Brasil. As concessões para o exterior estavam focadas em cursos não existentes em instituições nacionais (Fulbright Commission, 1969e). Dada a convergência de interesses no intercâmbio internacional e o fato de a Capes poder ser um elo para a cooperação e cofinanciamento com o Brasil, sem demora, na década de 1970 a aproximação da Comissão Fulbright e da Capes viria a ocorrer.

### 4.3 - Outras iniciativas norte-americanas na cooperação educacional

Fora do ambiente do Programa Fulbright, mas a ele relacionado, porque inseridos no contexto da cooperação educacional empreendida pelos Estados Unidos no Brasil durante a década de 1960, estavam os acordos entre o Ministério da Educação e a USAID, conhecidos como convênios MEC-USAID, cujos trabalhos

ajudaram a elaborar a Reforma Universitária de 1968<sup>154</sup> (Franzon, 2015). Dentro das perspectivas da Aliança para o Progresso e nas ambições e prioridades da diplomacia cultural norte-americana na América do Sul, e da leitura de afastar uma possível ameaça comunista, 1965 fora eleito o Ano da Cooperação Internacional pelo Governo Johnson. Nesse contexto, o primeiro convênio MEC-USAID foi assinado em 23 de junho de 1965, visando a assistência dos Estados Unidos para o planejamento do ensino superior brasileiro e a formação de “um sistema ideal de ensino superior para o Brasil”, observadas a direção de mudanças, as necessidades para o desenvolvimento do País, assim como sugestões para currículos, métodos didáticos, programas de pesquisa, e estruturas organizacionais para as IES (Cunha, 1988: 175-176).

Um ponto de destaque é que esses convênios tiveram como origem a análise do ensino superior brasileiro feita em 1963 por quatro consultores norte-americanos contratados pela USAID, os quais ponderariam sobre a conveniência de um programa específico com o Brasil, dado que o ensino superior era entendido como “elemento da formação de recursos humanos e estes como meios para a produção industrial e para a produção agrícola”. O resultado foi a observação de um ensino superior “inadequado em termos qualitativos e quantitativos”, com exceção do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) e da recém-criada Universidade de Brasília (Cunha, 1988: 168-169).

A agência norte-americana proporcionou 3.800 bolsas de estudos a brasileiros de 1965 a 1970. Além disso, a sua assistência técnica e financeira apoiou cursos de pós-graduação e IES, como a Fundação Getúlio Vargas, ITA, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade do Pará e a Universidade de São Paulo, em diversas áreas, como Administração, Direito, Economia e as Engenharias Aeronáutica, Civil, Elétrica e Mecânica. Em outras iniciativas, a USAID também apoiou a formação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) em 1966, dando assistência posterior a ele. Neste

---

<sup>154</sup> Reforma aquela que ao privilegiar o ensino superior público, associando ensino e pesquisa, abriu espaço para o surgimento de um ensino privado destinado à “mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa”, e que era visto com limites para fomentar a formação intelectual e crítica dos indivíduos, especialmente naquele momento de mudanças políticas e sociais no Brasil, em clara referência ao período militar (Fernandes, 1975 *apud* Martins, 2009).

mesmo ano MEC e USAID assinavam novo convênio com vistas à “modernização da administração universitária” (Cunha, 1988: 221).

Nesse sentido, o ensino superior era visto pela USAID como o ponto focal para o Brasil permanecer uma “sociedade livre” e “amigo próximo” dos Estados Unidos, pois o pensamento das futuras gerações dependeria dos professores universitários, os quais formariam os dirigentes da nação e os próprios mestres (Cunha, 1988: 170). A ênfase da assistência era dada especialmente para o nível brasileiro de pós-graduação.

A interpretação de Cunha remete a duas conclusões. A primeira, apreciada largamente no estímulo norte-americano ao intercâmbio internacional e inclusive no Programa Fulbright, trata da observação de uma política de Estado<sup>155</sup> na condução da diplomacia cultural, a qual abrangia ações do Departamento de Estado, USIA e USAID. Política e diplomacia operavam os programas de intercâmbio (e continuam a operar no cenário da diplomacia pública), por meio da interação de vários setores do governo norte-americano e de grupos privados, com o meio acadêmico-científico e a sociedade, como citado pelo presidente Lyndon Johnson:

The exchange programs begun two decades ago “have become an established part of our commitment to international understanding. That commitment is expressed through Congressional action, through the voluntary efforts of thousand of individual citizens, through our universities and colleges, and through national and local community organizations all across the country (President Lyndon B. Johnson, *apud* Board of Foreign Scholarships, 1965)

A segunda conclusão é que a observação de Cunha sobre o foco no ensino superior brasileiro também pode ser igualmente conduzida às diplomacias cultural e pública, assim como ao Programa Fulbright, e a atuação das próprias fundações

---

<sup>155</sup> Pode-se extrair de Bobbio, Matteucci e Pasquino (2004) que, em sentido amplo, as políticas de Estado seriam aquelas que visam a concórdia, a paz, a ordem pública interna, a prosperidade, a potência (obtenção de recursos de poder) e a defesa da integridade externa nas relações com outros países - independente do governo ou partido que esteja no poder, dando uma ideia de continuidade e aperfeiçoamento àquilo que seja do interesse do próprio Estado nas suas estruturas organizacional, material e social. Esse tipo de política se difere das políticas de governo, as quais são baseadas em arranjos governamentais, propensos a oscilações conforme posições políticas, composições partidárias, demandas sociais ou de grupos de interesses, ou outros fatores que possam vir a intervir nessas relações (Oliveira, 2011). Em outras palavras, as políticas de governo são aquelas sujeitas a alterações ou abandono conforme as decisões da administração ou partido político que esteja no poder.

norte-americanas. Dado que dentro das orientações para a pavimentação da comunicação estratégica, cada qual a seu modo, os elementos-chave, entendidos por Nye como intérpretes e receptores da possível influência, passam em larga medida pelo ensino superior - a exceção poderia ser os artistas. Com a participação desses elementos (docentes, discentes e pesquisadores) é que se trabalha a disseminação de valores norte-americanos, a formação de líderes sensíveis aos ideais daquela sociedade, a abertura de canais de entendimento e a composição de redes de conhecimento, como aquelas patrocinadas pelas fundações norte-americanas.

Vale ressaltar a questão do estímulo ao ensino do inglês no Programa Fulbright e nos convênios MEC-USAID, inclusive no campo natural de influência de professores sobre alunos. Como visto, uma das orientações do Programa Fulbright, com o frequente apoio das fundações, era o treinamento de professores e a atenção para as técnicas de ensino do idioma. No convênio MEC-USAID de 1967 ficou estabelecido uma reforma em todos os níveis de ensino brasileiros, a qual tinha como uma das orientações dadas pelo lado estadunidense “a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa desde o primeiro ano escolar” (Franzon, 2015: 40622).

De todo modo, ao final da década de 1960, no plano da diplomacia cultural norte-americana, cabe observar que a despeito das queixas brasileiras sobre os acordos agrícolas e o uso dos empréstimos concedidos ao Brasil como “arma política” dos Estados Unidos, ao governo brasileiro naquele momento interessou as condições especiais oferecidas pelos norte-americanos para o financiamento do desenvolvimento econômico. Do mesmo modo, o estabelecimento do Acordo de Intercâmbio Cultural, impulsionado pelo primeiro Acordo do Trigo (que viabilizou a chegada do Programa Fulbright ao Brasil), devia-se mostrar atraente por atender o interesse do governo brasileiro em criar condições para o estabelecimento de um programa educacional voltado à formação de uma elite técnico-universitária, financiado com fundos estadunidenses.

O governo brasileiro também fez reivindicações no âmbito do Programa Fulbright, especialmente para a concessão de apoios a áreas que dessem sustentação ao desenvolvimento industrial daquele período, a exemplo das Engenharias. Todavia, as condições para a instalação da Comissão Fulbright no Brasil não previam qualquer

apoio ao atendimento de necessidades particulares do País. O resultado foi que ao tempo em que a Comissão atendia as “outras áreas”, se dava mesmo prioridade às Humanidades em geral e às Ciências Sociais em particular, seguindo estritamente as orientações do *Board of Foreign Scholarships*.

Os convênios MEC-USAID, como seria de se esperar, foram alvo de intensas críticas. Com efeito, os convênios concretizavam recomendações feitas em estudos produzidos por especialistas norte-americanos, durante o governo de João Goulart (1961-1964), mas que foram assinados no período militar. Assim, foram naturalmente vistos como a concretização da influência imperial norte-americana sobre a universidade brasileira (Cunha, 1988).

O ponto relevante desta observação final sobre a década de 1960 é que, independentemente das interpretações dos diferentes governos ou das reivindicações brasileiras, em Washington se punha de modo consistente uma política de Estado direcionada à diplomacia cultural que se consolidava na prática na América Latina, concedendo uma nova dimensão às relações exteriores do País, especialmente no incentivo aos intercâmbios cultural e educacional. Nesse contexto, o Programa Fulbright era uma ferramenta de importância fulcral, por proporcionar o direcionamento de um projeto internacional de educação cooperativa a alcançar o mundo por meio do intercâmbio de estudantes, professores e pesquisadores (Board of Foreign Scholarships, 1965) - além de atender aos interesses estratégicos da política externa dos Estados Unidos. Igualmente, a diplomacia cultural, amplamente costurada em nível governamental desde o final da Segunda Guerra Mundial, e a diplomacia pública que vinha sendo construída mantinham seu curso ascendente na esteira do “mútuo entendimento” .

#### 4.4 - A década de 1970 e assinatura do primeiro acordo de cofinanciamento com o Brasil em 1980

No começo de 1970, na esteira da aproximação entre a Comissão Fulbright e a Capes, se propunha no Conselho Diretor da Fulbright a confecção de folheto informativo com a agência acerca das oportunidades educacionais para os brasileiros nos Estados Unidos, e a realização de simpósios conjuntos (Fulbright Commission, 1970b). Em novembro daquele ano, o novo dirigente da Capes entrou para o Conselho Diretor da Comissão Fulbright, o Professor Celso Barroso Leite. Por aquele momento, se iniciou o debate no Conselho acerca da continuação do apoio da Comissão Fulbright às Ciências Naturais e à Física - também apoiadas pelo governo brasileiro e por agências estrangeiras, especialmente da França<sup>156</sup> e da Alemanha<sup>157</sup>, países com os quais o Brasil tinha acordos expressos de cooperação técnica e científica<sup>158</sup> - ou se a Comissão deveria se especializar nas Ciências Sociais, Humanidades e Artes. Na leitura do presidente do Conselho Diretor, essas últimas

---

<sup>156</sup> Com a França, o Brasil havia assinado um Acordo Cultural em 1948, e um Acordo de Cooperação Técnica e Científica em 16 de janeiro de 1967, o qual no intuito de estreitar as relações bilaterais, estabelecia a cooperação nos “campos da pesquisa científica, da formação de quadros administrativos e técnicos, do desenvolvimento econômico e social, na base do financiamento comum”, e a repartição dos gastos em convênio posterior, entre outros aspectos (Brasil, 1967). O Acordo com a França em 1967 fundamentaria o acordo assinado entre o *Centre National de La Recherche Scientifique* com o CNPq voltado à pesquisa básica, e o Acordo Básico de Cooperação Interuniversitária, assinado entre os dois países em 1978, estabelecendo o Programa Capes-Cofecub (Aveiro, 2016). Com os franceses, a tecnicidade introduzia a cooperação científica e universitária no Brasil (Martinière, 1999 *apud* Aveiro, 2016: 141).

<sup>157</sup> No tocante à Alemanha, cabe mencionar que no ano anterior, em 9 junho de 1969, o Brasil e a Alemanha tinham assinado um acordo cultural, denominado posteriormente de Acordo Geral sobre Cooperação nos Setores de Pesquisa Científica e do Desenvolvimento Tecnológico, o qual entraria em vigor em 1970, na esteira da cooperação, compreensão mútua e em um espírito de amizade, e determinava o intercâmbio educacional, cultural e científico entre alemães e brasileiros. A base era estimular as relações entre as universidades de cada país e outras instituições científicas e de ensino superior; conceder bolsas de estudos para pós-graduandos, pesquisadores, cientistas, profissionais e artistas; além de estimular e facilitar o intercâmbio de publicações e documentos, e a organização de empreendimentos culturais de um país no outro (Brasil, 1969). Esse Acordo de 1969 concederia lastro à assinatura do convênio entre a Capes e o DAAD em 1985, o que viria a estabelecer programas de intercâmbio conjuntos para a concessão de bolsas a docentes-pesquisadores e estudantes de pós-graduação brasileiros e alemães.

<sup>158</sup> O Brasil assinaria um acordo de cooperação científica com os Estados Unidos em 1971, no campo da ciência, em separado da cultura e educação, que embasaria o Acordo Relativo à Cooperação em Ciência e Tecnologia, assinado entre as partes em 1984, e destinado a atender cientistas e engenheiros (Brasil, 1984).

áreas eram as que melhor atendiam ao propósito do Programa Fulbright (Fulbright Commission, 1970d).

O resultado de debate levantado foi que para o ano de 1972 não haveria mais apoios para professores norte-americanos nas áreas das Ciências Naturais e Física virem ao Brasil, aos brasileiros permaneceriam os apoios somente para pós-graduação ou pesquisa. Todavia, seria aberta a oportunidade para especialistas americanos das áreas de artes plásticas e de performance virem ao Brasil, entendido que intelectuais e profissionais dos campos do ballet, cinema, pintura, música e teatro tinham sido negligenciados pelo Programa no Brasil, e tampouco recebiam qualquer tipo de apoio (Fulbright Commission, 1970e). Ademais, recorda-se que o apoio às Artes era uma das bases do Programa Fulbright estabelecida pelo *Board of Foreign Scholarships* ainda na década de 1950. Os apoios aos seminários de literatura americana no Brasil, as bolsas para o ensino e didática do inglês, os apoios majoritários às Ciências Sociais e Humanidades, o mérito e a atenção à distribuição geográfica dos contemplados continuaram na pauta do Programa.

Ao final de 1971, novo corte no orçamento do Programa Fulbright foi anunciado. Àquela altura, já era percebido no meio internacional que os países os quais tinham assinado acordos de cofinanciamento no âmbito do Programa estavam mantendo sua viabilidade, ao contrário daqueles onde o Programa era custeado somente pelos Estados Unidos (Fulbright Commission, 1971a). Do lado brasileiro, o MEC informava que o acordo de cofinanciamento estava em estudo (Fulbright Commission, 1971b). No ano seguinte, na Comissão existia o entendimento de que a cooperação com o Brasil permitiria a expansão dos fundos do Programa; outrossim, poderia haver uma composição de projetos independentes, onde as áreas de interesse norte-americano seriam atendidas, com outros que atendessem as prioridades brasileiras, especialmente em ciência e tecnologia (Fulbright Commission, 1972b).

No final de março de 1974 a sede da Comissão Fulbright foi transferida do Rio de Janeiro para Brasília, precisamente para o edifício da Casa Thomas Jefferson - algo definido como “*a rather traumatic experience for the Commission*” (Fulbright

Commission, 1974a), a despeito do apoio da USIS e da Embaixada em Brasília. A referência ocorreu porque nenhum membro da equipe do Rio de Janeiro foi transferido para a Capital federal, e o trabalho teve que ser continuado com nova equipe, novo secretário-executivo, novos membros no Conselho Diretor, especialmente do lado norte-americano. Do lado brasileiro, estreava também Darcy Closs, à época novo dirigente da Capes, o qual ocuparia o cargo até 1979. Entretanto, cabe frisar que na ocasião, houve o entendimento de que a transferência para a Capital seria uma boa oportunidade para a Comissão estar mais perto da administração central, demais setores do governo e autoridades, assim como da Embaixada dos Estados Unidos, e da Capes - a qual foi transferida para Brasília em 1970, e era vista como “a principal agência brasileira para o aperfeiçoamento do nível superior”. O momento também era positivo dada a percepção por parte da Comissão, do intenso interesse brasileiro em desenvolver programas de pós-graduação nas universidades naquela década (Fulbright Commission, 1974a).

Em outra ponta, naquele ano de 1974, na falta do suporte financeiro brasileiro - apesar das recorrentes manifestações de agentes governamentais sobre o interesse de um possível acordo - se constatava que o Governo dos Estados Unidos e a Comissão Fulbright no Brasil somente poderiam contar com seus próprios fundos, sem expectativas de expansão do Programa no País nos próximos anos (Fulbright Commission, 1974b, 1974c). Em resposta a essas restrições orçamentárias no segundo semestre, o presidente do Conselho Diretor propôs o desenvolvimento de um programa suplementar com atividades e projetos de interesses brasileiros, o qual poderia ser apresentado a representantes do MEC, MRE e da Subsecretaria de Cooperação Econômica e Técnica Internacional (SUBIN) do Ministério do Planejamento<sup>159</sup>. Com isso, o Programa Fulbright ganharia adeptos e defensores espalhados pela Esplanada dos Ministérios, escapando da seara técnica da área de Educação.

---

<sup>159</sup> Conforme o Decreto n. 65476/1969, a SUBIN era a instância do Ministério do Planejamento que, ao lado da Divisão de Cooperação Técnica do MRE, se ocupava formalmente dos programas de cooperação técnica internacional. Enquanto a Divisão do MRE negociava os instrumentos competentes, a SUBIN coordenava a execução no plano global do governo. Entre as atividades da Subsecretaria estavam a análise, aprovação e acompanhamento dos projetos de cooperação técnica (Agência Brasileira de Cooperação, 2017).

Na esteira da elaboração daquele programa suplementar, o Dr. Lindolpho Dias<sup>160</sup> - outro membro brasileiro entusiasta da cooperação e atuante até os anos 2000 - sugeriu que outras áreas nos campos da C&T poderiam ser beneficiadas, além daquelas que o governo brasileiro vinha apoiando diretamente. Ademais, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) deveria ser chamado para possíveis composições. Do lado dos membros brasileiros, havia igualmente a leitura de que a Comissão, como uma organização binacional, poderia responder concomitantemente às prioridades americanas e brasileiras. Do lado norte-americano, seria solicitado igualmente o apoio da USAID, IIE e do *Council for International Exchange of Scholars* (CIES)<sup>161</sup> para verificar o atendimento de um possível programa com o Brasil (Fulbright Commission, 1974d). Desse modo, um subcomitê foi criado em dezembro de 1974 para elaborar um plano de aproximação com agências governamentais brasileiras em projetos colaborativos, considerando que desde o início da década de 1970, era registrado pela Comissão o crescimento nos acordos de custeamento parcial das passagens dos dependentes de professores americanos, que viriam lecionar no Brasil sob o Programa Fulbright, com as universidades brasileiras, como USP e Universidade Federal do Rio de Janeiro, (Fulbright Commission, 1972a).

No primeiro semestre de 1975, os diálogos com a Capes e a SUBIN acerca da cooperação com o Brasil continuaram, todavia com maior vigor dada a entrada do Professor Darcy Closs, outro entusiasta da cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos, dentro das possibilidades do Programa Fulbright, dada sua compreensão de que isso poderia beneficiar os esforços brasileiros em fortalecer e ampliar os programas de pós-graduação no País (Fulbright Commission, 1974a)<sup>162</sup>. No período

---

<sup>160</sup> Lindolpho Carvalho Dias, à época Diretor do IMPA, deu início a seus trabalhos como membro da Comissão Fulbright no final de 1971, onde igualmente representou o CNPq, órgão no qual exerceu várias funções como vice-presidente (1979-1980), e presidente (1993 a 1995).

<sup>161</sup> Divisão do IIE que concede suporte no intercâmbio de palestrantes e pesquisadores, sendo responsável pela triagem dos candidatos norte-americanos e pela administração do programa de intercâmbio voltado aos palestrantes e pesquisadores estrangeiros (United States, Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2011).

<sup>162</sup> A gestão de Darcy Closs na Capes foi marcada pelo “ineditismo” e como uma “inérita ilha de democratização” no período militar, com o objetivo de expandir a pós-graduação no Brasil. No período foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Pós-Graduação; houve incentivo à criação das pró-reitorias de pós-graduação nas IES brasileiras, modernizando a gestão das universidades; e deu-se início à modalidade de bolsa sanduíche dando, visto como passo importante à internacionalização de estudantes brasileiros com

houve igualmente diálogos com o LASPAU (*Academic and Professional Programs for the Americas*) a fim de verificar sua contribuição para o caso da assinatura de uma cooperação bilateral mais arrojada. O LASPAU poderia auxiliar na seleção de candidatos e na acomodação de brasileiros em instituições norte-americanas, conforme interesses e áreas de atuação.

Do lado brasileiro, se entendia que a Capes poderia pagar o transporte dos bolsistas e o treinamento anterior em língua inglesa, quando necessário, e ainda prestar assistência nas etapas de seleção (Fulbright Commission, 1975a,b). Para o Programa de 1977, se mantinha a prioridade no campo das Humanidades, especialmente Artes e Ciências Sociais, sob o discurso oficial de que não havia apoio de outras agências nessas áreas. Entretanto, é necessário lembrar que essa orientação sobre as áreas era uma das bases do Programa, um dos instrumentos da diplomacia praticada por Washington, voltada à informação e educação de futuros líderes intelectuais e políticos, e à moldura de uma imagem positivamente inspiradora dos Estados Unidos.

No período, das atas de 1975 pode-se constatar a participação de observadores da USIS por vezes nas reuniões do Conselho Diretor<sup>163</sup>, assim como do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Como muitos dos acertos e decisões relacionados ao Programa eram feitos anteriormente em reuniões ou diálogos fora dos encontros oficiais do Conselho<sup>164</sup> - sem registros nas atas, como foi

---

um custo reduzido, comparado ao de estudos integrais no exterior (Capes, 2014). No Conselho Diretor da Comissão, o Professor Closs atuou como membro até o final de 1978.

<sup>163</sup> Essa presença se manteve por vezes até a década de 1990, e particularmente a partir do momento em que o Programa Fulbright foi para a estrutura da USIA no Governo Carter - quando também representantes da USIA passaram a estar como observadores nas reuniões do Conselho, e também eram indicados como membros do Conselho (Fulbright Commission, 1998b).

<sup>164</sup> Cabe ressaltar que parte deste trabalho foi construída com base em fontes primárias disponibilizadas pela Comissão Fulbright no Brasil, como atas e relatórios. Como mencionado, nesses documentos há pouquíssima referência a possíveis divergências políticas entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, assim como um país percebia o outro. Há expectativa de que uma pesquisa mais apurada nos documentos do Departamento de Estado norte-americano possam ser encontradas evidências da leitura de Washington sobre Brasília em diversos aspectos, e particularmente no que tange a diplomacia cultural. Essa longa observação deve-se ao registro de que somente no relatório anual da Comissão referente ao ano acadêmico de 1969-1970 foi encontrada uma referência sobre o momento da administração militar vivido pelo Brasil, cuja descrição era de “um clima político” de contenção, mas com aparência de relativa tranquilidade, sem manifestações à Reforma Universitária iniciada em 1968, com uma oposição pouco articulada, e com muitos estudantes, professores e intelectuais apreciando o progresso feito pelo governo (Fulbright Commission, 1970c). O

o caso do incremento nas Artes para 1972 - acredita-se que a participação desses observadores devia-se ao concerto entre entes públicos e privados que o governo norte-americano já vinha fazendo recorrentemente, considerando as prioridades da sua diplomacia cultural e os seus interesses precípuos no Programa e nos acordos de cofinanciamento. Esses acordos, pois, além de possibilitarem a expansão do próprio Programa Fulbright, podem ser entendidos como um instrumento estratégico para a manutenção da influência dos Estados Unidos sobre o sistema educacional brasileiro.

No caso do Brasil, a presença de observadores nas reuniões da Comissão Fulbright poderia ter razões múltiplas. Santomauro (2015) especula que a diplomacia americana mantinha firme os propósitos de não permitir um novo crescimento da influência política e cultural europeia. Mas é bastante razoável supor que o momento de crise vivido nas relações entre o Brasil e os Estados Unidos ao longo do governo Ernesto Geisel (1974-1979) fez com que a diplomacia americana redobrasse os cuidados no País, incrementando as ações que poderiam favorecer a projeção de imagens positivas e cooperativas. Hirst lembra que Geisel adotou uma *política de afirmação autonomista* (Hirst, 2006), causadora de antagonismos intensos em determinadas agendas, como a de segurança<sup>165</sup>. Naquele momento, o Governo brasileiro não tinha interesse nas “amarras” internacionais contextualizadas em arranjos como o que se configuraria com a assinatura de novos acordos de cooperação com os Estados Unidos. No caso concreto, se evitava reforçar a imagem de que o Brasil se punha na condição de demandante da ajuda ou da cooperação norte-americana, um claro sinal de fraqueza nas relações em vias de deterioração rápida que se observava no momento. Por certo que isso repercutiu o igualmente no contexto da cooperação educacional. O Brasil passava a ser o elo frágil da política

---

termo “contenção” provavelmente deveria se referir ao Ato Institucional Número 5, de 13 de dezembro de 1968, que entre outras ações limitou direitos civis e políticos.

<sup>165</sup> A Brasília de Geisel optava pela autonomia e a não-adesão a compromissos internacionais, percebidos notadamente da denúncia do Acordo Militar de 1952, que foi o ponto alto na escalada de tensão bilateral iniciada com a cooperação nuclear com a RFA (1975) e ultimada com as denúncias relativas às infrações aos direitos humanos. Havia, pois, o entendimento de que regimes dessa natureza propiciariam o crescente “congelamento” do *status quo* do poder e da riqueza mundiais. Todo o conjunto levou à consideração por parte dos norte-americanos de que a relação bilateral tinha alcançado seu “*low point*” em 1977 (United States House of Representatives, 1981).

norte-americana na América do Sul, e isso, evidentemente, teria consequências sobre o desenvolvimento da cooperação educacional .

Desse modo, infere-se que no campo da diplomacia cultural ou pública, os Estados Unidos estavam atentos ao Brasil. Todavia, do lado brasileiro no Conselho Diretor, pode-se observar nas intervenções feitas pelos membros que a magnitude do Programa ou da diplomacia induzidos pelo governo estadunidense não eram percebidas pelo governo brasileiro. O Programa Fulbright era visto realmente como uma oportunidade de formação de recursos humanos, e a falta de interesse do Brasil desde o final da década de 1960 em não avançar de modo concreto uma cooperação mais próxima com os Estados Unidos, nos termos deste, também estava implícita. Os pequenos avanços nas conversações em geral ocorriam quando provocados pela Comissão ou por iniciativas dos membros que representavam o Brasil. É provável que a falta de interesse por parte de Brasília tanto se explique pelo pano de fundo maior, em que se desenvolvem as relações políticas bilaterais, quanto por questões relacionadas com as prioridades estratégicas do Programa, como a questão da prioridade Fulbright nas Humanidades. Essa variável ganha ainda mais realce quando se considera que o Brasil vinha investindo decisivamente na formação de quadros especializados em C&T na Europa, particularmente na Alemanha e na França<sup>166</sup>. De todo modo, pode-se também considerar que a ausência de vontade dos governos militares em negociar ou aderir a acordos com os Estados Unidos viesse da falta de interesse na prerrogativa estadunidense de decisão.

Contudo, vale notar que na década de 1970, há um maior afinamento das ações da Comissão Fulbright com outros atores como LASPAU, Capes e CNPq, a favor de esforços em encontrar possibilidades para uma cooperação com o Brasil. A despeito das divergências notáveis no plano político, a atuação no Conselho Diretor de personalidades brasileiras que eram entusiastas do potencial da cooperação

---

<sup>166</sup> Com a França, o governo brasileiro oficializou a sua primeira parceria internacional no campo da C&T, por meio da assinatura do Acordo Capes-Cofecub em 1978, destinado ao custeio de projetos e não a concessão de bolsas individuais. A parceria evoluiu da tutela científica à simetria de cooperação, atendendo áreas das Ciências da Vida, Exatas e Tecnológicas Aveiro (2016).

educacional, a exemplo dos professores Darcy Closs, Diogo Lordello de Mello<sup>167</sup> e Lindolpho Carvalho Dias, deram certa estabilidade à atuação da Fulbright no Brasil.

Em 1978, o Professor Darcy Closs manifestou interesse na expansão do programa *U.S. Lecturer* nas universidades brasileiras, e igualmente indicou que havia fundos brasileiros disponíveis para pagar professores estrangeiros nas IES brasileiras, o que poderia gerar uma contrapartida norte-americana em preservar dólares para custear estudantes brasileiros nos Estados Unidos. Com o apoio da SUBIN poderia ser verificado como adicionar aportes para aquele possível pagamento em cruzeiros a estrangeiros no Brasil (Fulbright Commission, 1978a). Como resultado, ficara estabelecido que uma proposta nos termos apresentados por Closs seria preparada e encaminhada ao Departamento de Estados. Posteriormente, verificou-se que o arranjo não poderia ser feito devido à questão do visto dos pesquisadores americanos Fulbright não permitir o pagamento brasileiro do que viria a ser bolsas estadunidenses (Fulbright Commission, 1978b).

Nesse contexto, com esse primeiro avanço em uma proposta aparentemente factível por parte do Brasil, outro importante ponto foi levantado, o qual viria a gerar bastante controvérsia, até os anos 2000: o status jurídico da Comissão Fulbright no Brasil. Em 1978, a SUBIN informou que por a Comissão não ser uma entidade privada domiciliada no Brasil, nenhum arranjo de colaboração de fundos poderia ser feito pela Capes ou pela própria SUBIN (Fulbright Commission, 1978b). Concomitantemente, naquele ano era percebido por membros do Conselho Diretor que o Programa Fulbright estava se tornando pequeno para fazer face às demandas do crescimento do parque universitário brasileiro e às ambições do desenvolvimento científico e tecnológico que poderiam ser financiadas por essa via. Uma forma de ampliá-lo seria por meio da busca de novas parcerias, principalmente, em momento que aumentava o interesse de brasileiros em fazer o doutorado no exterior (Fulbright Commission, 1978c).

---

<sup>167</sup> O Professor Mello atuou como membro da Comissão nas décadas de 1960 a 1970, e depois retornaria na década de 1980; igualmente foi diretor do IBAM de 1956 a 1986.

No fim de 1978 se procedeu a uma consulta ampla às principais universidades brasileiras sobre a política que a Comissão Fulbright vinha adotando de apoiar as Humanidades, Artes e Ciências Sociais. O resultado desse levantamento, apresentado no início de 1979, apontou a percepção geral de que os campos apoiados pela Comissão não recebiam apoio do governo brasileiro, em particular Humanidades e Artes. Isso justificava a manutenção da prioridade da Comissão naquelas áreas, e resguardava de certo modo a posição da Comissão diante das demandas brasileiras. Estabelecia-se, assim, indiretamente, com recursos da Comissão ou por meio dos programas das agências de fomento brasileiras, um mecanismo que cobria o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento, em uma sinergia não programada, mas real e efetiva.

Por outro lado, se percebia que as instituições universitárias brasileiras tinham baixo interesse em se regular pelos apoios Fulbright, porque no geral a Capes e o CNPq eram mais “generosos” com as diversas áreas. Esta última constatação fazia com que os membros brasileiros da Comissão voltassem a solicitar a ampliação de apoio do Programa Fulbright a outros campos, fora os custeados habitualmente (Fulbright Commission, 1979c) - o que não era objetivo do Programa, conforme as diretrizes do *Board of Foreign Scholarships*.

Outrossim, aquele contato com a IES revelou ainda que muitas delas tinham interesse em criar cursos de graduação nos campos abraçados pela Comissão, principalmente em Artes. Todavia, foi apurado que nenhuma delas tinha condições suficientes para receber *US Lecturer* efetivamente, em que pese o fato de tramitarem solicitações em receber “*high caliber US professor*” para *short terms* a fim de auxiliar no desenvolvimento e no planejamento de estudos graduados em Artes, de melhorar a qualidade nos cursos de graduação já existentes na pluralidade de áreas (Fulbright Commission, 1979b, 1979c). Desse modo, considerado o interesse das IES em receber professores norte-americanos para curtos períodos, levantou-se no Conselho Diretor a ideia de fazer um programa de cofinanciamento onde Capes e CNPq poderiam custear as despesas como pagamento e manutenção dos professores norte-americanos no Brasil, e a Comissão arcaria com as despesas de transporte - o

que não representaria transferência de fundos de agências brasileiras para a Comissão. Igualmente entendia-se ser importante a aproximação da Comissão com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) e a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep)<sup>168</sup>.

No que diz respeito às bolsas a serem concedidas para brasileiros, também se observou que, a despeito do bom grau de avanço das universidades brasileiras, elas mantinham necessidades de assistência e docência no nível da graduação. Dada a carência de pessoal qualificado, havia demanda para o incremento de apoios no projeto de estudos pós-doutorais de brasileiros nos Estados Unidos (Fulbright Commission, 1979c, 1979d). Em outras palavras, propostas e espaço para uma cooperação bilateral existiam. Ressalta-se que, no final da década de 1970, é possível observar um esforço dos lados norte-americano e, desta vez, brasileiro - destaques para os professores Carvalho Dias e Closs - para a realização concreta de alguma parceria no âmbito do Programa Fulbright.

Ao final da década de 1970, cabe observar igualmente que, a despeito de nenhum registro em ata, o início do Governo João Batista Figueiredo (1979-1985) abriria uma nova fase nas relações bilaterais, a qual teria repercussões positivas para a atuação do Programa no Brasil. A paralisação da tendência de deterioração iniciada no Governo Geisel<sup>169</sup> abria um novo momento no relacionamento bilateral, em todas as dimensões. É provável que esse contexto mais ameno no relacionamento bilateral tenha contribuído para maiores avanços nos planos cultural e educacional, onde o

---

<sup>168</sup> Ao lado do CNPq, a Finep, direcionada a programas de apoios a consultoria e de exportação de engenharia e tecnologia, era considerada um órgão muito importante para o Sistema Nacional de Cooperação Técnica (Cervo, 1994b).

<sup>169</sup> Sabe-se que nas administrações Figueiredo e José Sarney (1985-1990), o diálogo e a aproximação então aguardados, especialmente por Brasília, não ocorreram nas relações entre os dois países (Côrtes, 2010, p. 292), e sim um ambiente de frieza protocolar pautando o relacionamento. Ambiente ainda pautado pelo elevado grau de instabilidade econômica no Brasil e por um cenário internacional de tensões - dada a bandeira dos direitos humanos no Governo Carter e o anúncio de restrições àqueles que não os respeitassem; a retomada da Guerra Fria no Governo Ronald Reagan (1981-1989); a Guerra Irã-Iraque, o crescimento do protecionismo por parte dos países ricos e de crise de endividamento externo na América Latina.

diálogo e a aproximação receberam tratamento mais técnico e menos influenciado pelas questões políticas, e ganharam nova intensidade<sup>170</sup>.

Na Comissão, com o Programa Fulbright, àquela época já subordinado à *United States International Communication Agency* (USICA, ou ICA), denominação dada a USIA no Governo Carter, a orientação era a de aumentar a comunicação entre o povo norte-americano e os povos de outras nações. Dada a percepção da falta de uma plena interlocução entre pesquisadores e acadêmicos brasileiros e norte-americanos, a USICA manifestava contar com o apoio da Comissão em determinar quais pesquisadores e acadêmicos poderiam participar daquele diálogo (Fulbright Commission, 1979d). Ademais, em dezembro de 1979, houve o anúncio de que o governo norte-americano colocaria à disposição do Programa Fulbright no Brasil para 1981 um orçamento maior, não concedido em paralelo a outros países. Do mesmo modo, o interesse das autoridades governamentais e educacionais brasileiras de colaborar com o programa de intercâmbio era também observado, apesar da manutenção dos três campos de preferência estadunidense (Fulbright Commission, 1979e).

A observação das atas do Conselho Diretor remete a constatação da frequência das reuniões ter diminuído, em particular a partir de 1977. Todavia, nota-se que as temáticas não se tratavam mais de análises de pedidos de bolsas, realização de seminários (os quais continuavam a ser realizados) ou casos particulares para concessões. A partir de então, o Conselho se entregou a definição de questões mais amplas, de cunho estratégico, relacionadas com a redefinição dos objetivos da Comissão, propostas futuras, possibilidades de mudanças nas concessões, maior atenção para o ambiente do ensino brasileiro com o trato de suas necessidades, independente dos limites da própria Comissão, atendimento à demanda brasileira em apoiar pós-doutorandos e, finalmente, a avaliação da efetividade dos *grants* ou concessões na vida pessoal e profissional dos egressos. Enfim, passada a fase de instalação e ajustes iniciais da Comissão no Brasil, se iniciava um novo momento para

---

<sup>170</sup> Não se pode descartar que dentro da política de influência norte-americana voltada para a América Latina, o Brasil tinha sua representatividade por corresponder à quase metade do espaço geográfico e populacional da América do Sul.

o Programa Fulbright no País, em que pese o fato de ainda não existir um acordo formal de cofinanciamento entre as partes, há muito apontado como necessário.

Em 1980, dando continuidade aos seus habituais trabalhos e buscando uma melhor eficiência do Programa, o Conselho Diretor deparou-se com a necessidade de avaliar os resultados do Programa na América Latina, e conseqüentemente no Brasil. Àquela altura, já se contavam mais de mil brasileiros com experiência nos Estados Unidos, e percebia-se que pouco era sabido sobre esses egressos, tampouco onde estavam e onde trabalhavam. Em poucas palavras, sabia-se pouco acerca do impacto da permanência nos Estados Unidos sobre suas vidas acadêmicas e profissionais, e assim, inexistiam meios para a verificação da efetividade do Programa. Do lado brasileiro, a Capes apontava a mesma dificuldade, mas segundo seu Diretor, professor Cláudio Moura e Castro<sup>171</sup>, poderia ser realizado um estudo focado no mapeamento do perfil dos egressos financiado com recursos brasileiros. Implementou-se então um primeiro esforço de atuação conjunta das duas instituições no monitoramento dos egressos dos dois financiadores, com o objetivo de observar o aperfeiçoamento científico-profissional que a experiência internacional pudesse ter proporcionado (Fulbright Commission, 1980a).

Outra questão colocada pelo Conselho, naquele ano, era a ênfase da Comissão em concentrar gradualmente seus apoios no pós-doutoramento, com a ajuda da Capes e do CNPq na avaliação dos candidatos. No plano financeiro, apesar de os Estados Unidos ainda se virem afetados pelos custos da Guerra do Vietnã e da segunda crise do petróleo, os fundos para o Programa Fulbright permaneceram estáveis. Desse modo, reforçava-se a relevância em observar sua eficácia e os agraciados que representariam o Programa.

Ademais, a Capes, manifestava apoio às iniciativas da Comissão, como a organização de um *workshop* sobre o Estado da Arte, que englobaria temas de história e o ensino de Artes e suas estratégias, a fim de divulgar e informar a

---

<sup>171</sup> Cláudio Moura e Castro esteve à frente da Capes de 1979 a 1982. Ele era mais um entusiasta da cooperação internacional que permaneceu no Conselho como membro efetivo e membro *ex-officio*. Em 1980, ele verbalizava o claro interesse da Capes em estreitar a relação com a Comissão Fulbright no Brasil.

dimensão da cultura americana, e diminuir possíveis distorções sobre ela, por meio de filmes, programas de televisão e música. Enquanto havia solicitações de outros membros para maior atenção em Ciência Política e História, Castro entendia que nas Artes havia muito “fermento”, mas com pouco aproveitamento ou direcionamento de maior especialização. Para ele, evento que contemplasse as Artes teria mais influência em determinar e explorar a direção que o ensino neste campo poderia ter, tanto para brasileiros como para norte-americanos, causando maior impacto sobre a área do que um evento nas áreas de História e Ciência Política (Fulbright Commission, 1980b). Neste ponto, nota-se que Castro vinha somar uma leitura do lado brasileiro a favor da diplomacia cultural, especialmente no campo das Artes, defendida nos Estados Unidos desde a década de 1950, e até então não manifestada com entusiasmo por membros brasileiros - o que levou à possibilidade de se propor um programa entre a Comissão e a Capes em Artes, com o apoio da LASPAU a fim de encontrar programas adequados nos Estados Unidos a atender as qualificações de possíveis beneficiários brasileiros.

Naquele ano, igualmente constava da pauta do Conselho Diretor o avanço de negociações da Comissão com o CNPq para a criação de um programa colaborativo em apoio a bolsas de pós-doutorado voltadas a brasileiros. Nesse programa, a agência brasileira custearia em moeda local 55 passagens aéreas de ida e volta anualmente. O desenho inicial era o pagamento por parte do CNPq de passagens a pós-doutorandos bolsistas, pesquisadores e professores dos dois países participantes de atividades de *workshops* e seminários; e o pagamento por parte da Comissão, dos benefícios para brasileiros nos Estados Unidos, e de custos de manutenção e benefícios a norte-americanos em solo brasileiro. Após vários diálogos entre as partes, essa era a forma encontrada de dividir despesas sem maiores impedimentos burocráticos (Fulbright Commission, 1980b).

Entretanto, as negociações com o CNPq fracassaram, uma vez que houve entendimento por parte do órgão, depois de seis a sete meses de negociações que aquele tipo de arranjo não seria vantajoso ao CNPq<sup>172</sup>. Contudo, enquanto o diálogo

---

<sup>172</sup> Carvalho Dias à época era vice-presidente do CNPq, demonstrando certo desapontamento pelo fato de o acordo não ter saído com o órgão ao qual estava vinculado, continuava a manifestar o interesse na

com esta agência encontrou barreiras, o diálogo com a CAPES se desenvolveu de modo mais proveitoso (Fulbright Commission, 1980d). O resultado foi a assinatura de um acordo entre a Comissão Fulbright e a Capes em 3 de outubro de 1980, com suporte da USICA e do *Board of Foreign Scholarships*.

As negociações com a Capes previam que a partir de 1981 o governo brasileiro financiaria cerca de 40% das atividades mutuamente acordadas, ficando responsável pelas viagens internacionais e por parte da manutenção dos bolsistas. A vigência inicial do acordo seria de três anos. O acordo estabelecia um programa de cooperação no nível da pós-graduação, destinado a educadores, pesquisadores e artistas brasileiros e norte-americanos, com prioridade nas áreas de Humanidades, Ciências Sociais e Artes - em concordância com a própria condução do Programa Fulbright no Brasil. Entre as atividades cobertas estavam a criação de 2 bolsas de especialização para profissionais brasileiros, 15 bolsas de pós-doutoramento para professores brasileiros, visitas de professores e pesquisadores norte-americanos, em um total de 10 para ensino e pesquisa, intercâmbios institucionais para 5 brasileiros e 5 americanos, e o custeio da realização de seminários no Brasil (Fulbright Commission, 1980c). A única desvantagem percebida de início no acordo era a não concessão de crédito acadêmico aos participantes brasileiros.

Uma das razões que explicam a assinatura do primeiro acordo de cofinanciamento no âmbito do Programa Fulbright com o Brasil, ter sido realizado com a Capes, e não com o CNPq, é que a concessão de bolsas individuais já era uma prática da Capes, especialmente de quadros que seguiam para os Estados Unidos e para países europeus. Ademais, a agência era focada no fomento de cursos e de formação de recursos humanos, entre outras atividades relacionadas à pós-graduação. Contudo, um ponto relevante para a assinatura do acordo foi o interesse mútuo em certas áreas, conforme fora manifestado pelo presidente do Conselho Diretor da Comissão Fulbright no Brasil, McKinney Russell<sup>173</sup> (Fulbright

---

colaboração com a Comissão Fulbright, e a verificar uma proposta que fosse vantajosa para os dois lados (Fulbright Commission, 1980d).

<sup>173</sup> Adido cultural no Brasil, entusiasta das diplomacias cultural e pública, havia comandado o *Voice of America* na década de 1960, com larga experiência nos escritórios da USIA e seus postos no Congo, União Soviética e Alemanha, trabalhou como oficial de assuntos culturais e públicos (Schmidt, 1998).

Commission, 1980d). O CNPq, por sua vez, promovia a investigação e a cooperação científica e tecnológica, voltadas a áreas que favoreciam a formação de recursos e de inteligência para a indústria e a montagem do parque industrial nacional, não abrangendo Humanidades, Ciências Sociais e Artes - campos prioritários para o Programa Fulbright. Somente a partir da década de 1980 é que o CNPq introduziria novas áreas do conhecimento em seu fomento, como as Ciências Humanas e Sociais; e a partir da década de 1990, incluiria em suas atividades o apoio a pesquisas voltadas ao progresso social, econômico e cultural do País (CNPq, 2017b).

Nos Estados Unidos, a repercussão imediata do acordo de *cost-sharing* com a Capes foi extremamente positiva, pois representava mais um país cooperante para o Programa Fulbright, um relevante fator de avaliação do programa de intercâmbio, e mais uma favorável justificativa para requisição por parte do Departamento de Estado de mais fundos para o Programa perante o Congresso norte-americano. Sobretudo, representava a constatação de o Programa ser uma ferramenta importante no desenvolvimento das relações entre Brasília e Washington (Fulbright Commission, 1980d, 1981). Neste ponto, recorda-se que, dentro da reorganização do Governo Carter em levar as diplomacias cultural e de intercâmbio educacional para dentro da USIA ou USICA, no plano da diplomacia pública já havia o entendimento de a informação e a educação serem fundamentais para a construção dos canais de comunicação e da influência sobre a opinião pública estrangeira, principalmente no campo político (United States House of Representatives, 1977). No plano conceitual, pode-se afirmar que a adesão de mais um cooperante poderia representar igualmente a abertura de novo canal de atração de modo legítimo e sem manipulação aparente - ou seja, de promoção do *soft power*.

No plano diplomático, um novo acordo de cooperação com o Brasil era uma medida do sucesso da política que vinha sendo implementada no País. O relatório da Comissão sobre as Relações Estados Unidos-Brasil, apresentado no Senado norte-americano no final de 1980 trouxe elementos que explicavam o porquê desse sucesso. A diplomacia norte-americana compreendia a complexidade multifacetada e contraditória do Brasil. De um lado, um país com enormes dificuldades econômicas,

desigualdade social, taxas de desemprego crescentes, alta inflação, endividamento externo elevadíssimo, altamente dependente de petróleo importado. De outro, o Brasil era também a maior das economias em desenvolvimento, com perfil crescentemente industrial, a sexta maior população do planeta e um dos líderes mundiais na produção de *commodities*, tanto agrícolas e pecuárias, quanto minerais. Como Cervo (1994b: 43) bem resume, um País com uma realidade nacional complexa: de grandes possibilidades, e concomitantemente de “necessidades existenciais elementares não satisfeitas”. Ademais, a Comissão entendia que o País ainda passava por um processo político delicado, com os momentos iniciais da abertura política que levaria à transição democrática. Finalmente, o Brasil era percebido em Washington como uma peça essencial no esquema da política de segurança dos Estados Unidos para a América Latina (United States Senate, 1980).

Nesse sentido, o relatório apontava, entre outros temas, o êxito no plano cultural (considerado o mais significativo) das ações da USICA e da capacidade dos programas de intercâmbio entre pessoas eliminarem “rigidezes burocráticas” em aproximações. No geral, a avaliação positiva que se fazia em Washington das potencialidades do Brasil em diferentes campos, e o sucesso avalizado da política de cooperação educacional validariam os pedidos pela manutenção e mesmo pela ampliação de recursos para o Programa Fulbright. Os anos seguintes marcariam o início da fase de expansão e modernização dos procedimentos adotados no País, e da sincronização de esforços de fomento com as agências e parceiros brasileiros.

#### 4.5 - Anos 1980, a primeira década do *cost-sharing* com o Brasil

A partir da assinatura do acordo entre a Capes e Comissão Fulbright em 1980, as relações se tornaram mais estreitas. Todavia, quando analisamos os documentos da Comissão a partir da década de 1980, percebe-se que movimentos na política externa bilateral iriam repercutir na cooperação educacional iniciada - especialmente no que diz respeito à relação protocolar entre Brasília e Washington, própria dos

anos oitenta. Desse modo, antes de tratar o ambiente na Comissão Fulbright naquela década, é preciso fazer uma menção inicial de como estava a relação bilateral considerado o contexto internacional, para melhor se compreender como isso foi trabalhado no âmbito do Programa Fulbright; assim como, é preciso observar o ambiente norte-americano no contexto da USIA e de sua diplomacia, uma vez que o Programa estava a ela vinculado desde 1978.

No Brasil, as administrações de João Figueiredo (1979-1985) e José Sarney (1985-1989) foram marcadas por elevado grau de instabilidade econômica interna e por um cenário internacional de tensões, com a retomada da Guerra Fria, com a Guerra Irã-Iraque, e a escalada do protecionismo parte dos países ricos e de crise de endividamento externo. Nas suas relações com os Estados Unidos, o Brasil de Figueiredo se pautou pela manutenção de uma postura de distanciamento, mas atuando para atenuar o processo de deterioração iniciado nos anos Geisel. Naquele momento, o processo de redemocratização no Brasil ainda se iniciava, mas a diplomacia norte-americana observava com interesse a gradual liberalização política no País (United States, House of Representatives, 1981). O Governo Sarney, por seu turno, procurou retomar o diálogo com Washington fazendo uso mais intenso da credencial democrática plenamente restabelecida, todavia sem maiores resultados devido, particularmente, por não conseguir escalonar a dívida externa e fechar um acordo viável com os credores norte-americanos, e por adotar políticas econômicas sem resultados de estabilidade (Côrtes, 2010).

Do lado norte-americano, na década de 1980, esteve a gestão Jimmy Carter, a qual pressionava os principais bancos a restringir assistência àqueles países que não respeitassem os direitos humanos (Schulzinger, 2002); e, em seguida viriam os dois mandatos de Ronald Reagan (1981-1989). O primeiro período com uma agenda externa voltada a uma estratégia unilateral contra a União Soviética, e de reafirmação do papel de potência - o que afetaria os países endividados da América Latina pressionados a abrir suas economias, como foi com o Brasil (Côrtes, 2010, Schulzinger, 2002); e o segundo, atento às políticas e às mudanças promovidas pelo líder soviético Mikhail Gorbachev (1985-1991) - a qual resultaram no fim da União

Soviética e da Guerra Fria (Schulzinger, 2002). Cenário que também traria suas repercussões para a Comissão, mas particularmente a partir da década de 1990 com o fim da disputa bipolar.

Dentro da seara do intercâmbio promovido pelos Estados Unidos com o Brasil, um relatório do IIE de 1984, fruto de uma pesquisa realizada com estudantes brasileiros sobre o impacto do ensino superior norte-americano em suas vidas, demonstrava estar certa a estratégia norte-americana de promover a busca do entendimento entre as sociedades. Essa estratégia - além de permitir o aumento da informação disponível nos meios acadêmicos, com impactos positivos sobre a formação de imagens recíprocas - permitia o crescimento da influência estadunidense no Brasil e em termos globais. Uma das observações presentes no documento era que os entrevistados brasileiros tinham adquirido uma visão crítica acerca dos problemas, erros e contradições estadunidenses, mas retornavam ao Brasil “entusiasmados” com a “sociedade livre, vitalidade econômica, debate público aberto e vigoroso e generosidade” que testemunharam ao viverem nos Estados Unidos (Sterns, 1987).

No panorama geral do Programa Fulbright, ainda em 1984, considerado o período acadêmico, o Brasil já se apresentava como o quarto maior parceiro, em termos do compartilhamento de custos, com a contribuição de US\$ 409.310,00, atrás da Espanha (US\$ 4.436.046,00), da República Federal da Alemanha (US\$ 2.483.108,00) e do Japão (US\$ 1.215.652). Na América Latina, o Brasil ombreava a cooperação ao lado da Colômbia em termos do número de *grants* Fulbright a cada país. Os colombianos eram o segundo maior parceiro do Programa na região, mas apresentavam a contribuição para o cofinanciamento na ordem de US\$ 16.000,00 (Board of Foreign Scholarships, 1985). Em outras palavras, independente de desencontros no campo político-econômico com o governo dos Estados Unidos, no plano da diplomacia pública, o Brasil vinha ganhando peso específico e visibilidade, respondendo bem às iniciativas da comunicação estratégica norte-americana.

Na segunda metade da década de 1980, a USIA já era considerada uma agência com papel fundamental no desenvolvimento da diplomacia pública norte-americana,

apesar das reiteradas restrições orçamentárias. A persuasão do estrangeiro sem o uso da violência, que era própria da diplomacia pública, era vista como o caminho para os Estados Unidos lidar com outros povos e com as suas diferenças, segundo o presidente do *Committee of Foreign Affairs* do Congresso norte-americano na ocasião, Dante Bruno Fascell. Para ele, o contato interpessoal proporcionado pela diplomacia pública era o indicado para o genuíno entendimento com outras sociedades, especialmente naquele momento em que as comunicações aumentavam em velocidade e a taxas elevadas, e atravessavam fronteiras em velocidade crescente (United States, House of Representatives, 1986). Na mesma ocasião, o vice-diretor da USIA, Marvin L. Stone, afirmava que a diplomacia pública se tornara um componente substantivo na tomada de decisões na área de política externa dos Estados Unidos.

Naquele ambiente os programas de intercâmbio cultural e educacional internacional tornaram-se a “espinha dorsal” da diplomacia pública nos Estados Unidos. Eles tinham como objeto final um elemento vital para a eficácia da diplomacia pública como ferramenta de política externa: as pessoas<sup>174</sup>. Assim esses programas eram considerados elementos complementares a longo prazo para o processo de comunicação estratégica com audiências estrangeiras, bem como para que elas conhecessem a cultura estadunidense; ao tempo em que permitiam o uso do poder das ideias para a defesa e os avanços dos objetivos da política externa norte-americana. Por essa época, o Programa Fulbright celebrava 40 anos de êxito do intercâmbio binacional com 93 países, com capacidade comprovada de atrair os melhores estudiosos norte-americanos e estrangeiros, com demandas crescentes, inclusive vindas do bloco soviético (United States, House of Representatives, 1986).

Com a celebração de seu quadragésimo ano, o Programa Fulbright já demonstrava ser um instrumento precioso para a política externa dos Estados Unidos, em geral. Na América Latina, em particular, se fez notável a capacidade dos seus gestores de manterem os seus propósitos e preservarem as suas margens de ação, considerando o contexto político de mudanças constantes que se observou desde a sua instalação na região, nos anos 1950. O Programa já era referendado por

---

<sup>174</sup> Leitura do vice-diretor da USIA em 1986, Marvin L. Stone (United States, House of Representatives, 1986).

introduzir e promover conceitos como a profissionalização da pesquisa universitária e a descentralização do ensino superior na região<sup>175</sup>, graças ao apoio que provia às instituições latino-americanas ao levar estudantes e professores aos Estados Unidos, e apoiar esforços para o desenvolvimento de programas e pesquisas<sup>176</sup>. Recordar-se que entre os objetivos preliminares do Programa, quando este chegou a América do Sul, encontravam-se o aumento do diálogo entre a comunidade acadêmico-científica e o estímulo à pesquisa acadêmica interdisciplinar. Para Sterns (1987), o alcance do sucesso do Programa na região se deve largamente ao processo de seleção atento dos candidatos e à condução das atividades pelas comissões binacionais.

No Conselho Diretor da Comissão no Brasil, a repercussão do acordo de cofinanciamento, firmado com a Capes em 1980, foi de um passo estratégico, porque facilitaria posteriormente a assinatura de outros arranjos com entes governamentais no campo educacional, e novos projetos no âmbito do Programa Fulbright (Fulbright Commission, 1981a). Desse modo, em 1981, um memorando de entendimento para o treinamento em Artes em universidades norte-americanas foi firmado entre a Comissão Fulbright, a LASPAU<sup>177</sup> e a Capes, aumentando para 1982 o financiamento de mais dez bolsas de estudos. A USICA cobriria os custos administrativos junto ao LASPAU, que selecionaria os candidatos, e a Capes ficaria responsável pela publicidade do projeto (Fulbright Commission, 1981a).

Sterns (1987) estatui que os esforços da Comissão e do LASPAU em promover o campo das Artes devia-se à necessidade de compensar o pouco apoio do governo brasileiro na área - e este era um discurso recorrente na Comissão. Para o autor, aquele tipo de iniciativa proporcionava aos jovens artistas brasileiros e educadores

---

<sup>175</sup> Sterns (1987: 109) observa o exemplo da USP, de estrutura centralizada e concentrada na Capital, foi expandida e apresenta hoje vários *campi* - o que não demonstra somente um aumento de área estrutural ou um atendimento ao crescimento populacional, e sim a criação de uma variedade de outros centros de aprendizagem e pesquisa, os quais possam vir a atender as necessidades específicas de cada localidade.

<sup>176</sup> Apesar de Sterns concentrar-se no Programa Fulbright em sua análise, vale lembrar que as fundações norte-americanas também apoiaram (e vem apoiando) direta ou indiretamente, mesmo via Fulbright, semelhantes esforços, como tratado nos capítulos anteriores.

<sup>177</sup> Para Sterns (1987), a combinação e atividades da Fulbright e do LASPAU ajudaram as universidades latino-americanas em sua maturidade institucional, uma vez que elas precisavam determinar suas necessidades e prioridades para fazerem a seleção daqueles que iriam estudar ou receber treinamento avançado nos Estados Unidos. O autor verifica ainda que os estudos e pesquisas de pós-graduação prosseguidos naqueles casos coincidiram com as necessidades institucionais das IES de origem.

da área a oportunidade de maior aprendizado e treinamento em programas de pós-graduação estadunidenses, o que de fato, acabou acontecendo. O apoio às Artes, por ser destaque no *Smith-Mundt Act* de 1948 na esfera do intercâmbio cultural, era priorizado pelo *Board of Foreign Scholarships* na década seguinte - entendida como a “diplomacia das artes” (Brown, 2009) porque considerava os artistas também como potenciais líderes ou formadores de opinião. Ademais no contexto da diplomacia pública praticada na década de 1980, o fomento do intercâmbio nas Artes fazia sentido, porque a fusão da cultura com o intercâmbio educacional estavam alinhados nas políticas de uma única agência - no caso, a USIA.

No campo das Artes, o primeiro evento custeado pela Capes e pela Comissão Fulbright foi o *Workshop on the State of the Art*, cuja abordagem era o ensino na área, especialmente em artes visuais e música. A iniciativa foi positivamente avaliada, por proporcionar uma oportunidade de catalização da atenção de acadêmicos e representantes do meio artístico, em um palco comum de discussões e interesses (Fulbright Commission, 1981b). Aquele também foi considerado o primeiro evento oficial no qual consultores brasileiros indicados pela Capes trabalharam com consultores norte-americanos - se iniciando um modo de operação que se tornaria comum a partir de então.

Novos projetos de eventos entraram na pauta da cooperação, com moldes semelhantes ao *workshop* das Artes. Em 1982, houve a promoção de outro *workshop* no campo do Jornalismo Científico no Brasil, com a participação de consultores norte-americanos, antecedido pelo treinamento de trinta especialistas pré-selecionados. Ao final do evento, cinco candidatos foram selecionados para outra fase de aperfeiçoamento nos Estados Unidos, com suporte financeiro da Capes e da Fulbright (Fulbright Commission, 1982c). Novos *workshops* foram realizados nas áreas de História e Artes. O evento na área de História, por exemplo, tinha como proposta empreender um balanço crítico da própria área e da Historiografia do Brasil, com a observação de como era dado o ensino no território brasileiro, e como ele poderia ser aperfeiçoado (Fulbright Commission, 1982b).

O programa de treinamento em Artes também teve continuidade. Enquanto, o LASPAU se encarregava da acomodação do selecionado, a Fulbright e Capes se

responsabilizavam pela manutenção das bolsas de apoio, a primeira por 10 bolsas, e segunda por 5 - o que também as fez participar do processo de seleção dos candidatos. O entendimento da Capes, segundo o seu diretor Dr. Castro, era de que todo aquele esforço no campo das Artes traria impactos positivos para a área no Brasil, dado o baixo número de professores com formação específica em atuação no País (Fulbright Commission, 1982a).

Na perspectiva geral do Programa no território brasileiro no início da década de 1980, permanecia como foco o apoio aos professores visitantes<sup>178</sup> e a qualificação de quadros brasileiros. O acordo celebrado com a CAPES permitiu o aumento do orçamento da Comissão e, conseqüentemente, o aumento no número de projetos financiados e nas concessões. Nesse momento, havia ainda a expectativa de um acordo com o CNPq, o qual permanecia em conversação. O tema do *status* jurídico da Comissão continuava em análise. Do lado das universidades brasileiras, elas continuavam a fazer suas contribuições para a manutenção de professores norte-americanos, especialmente em atuação por meio de estágios de curta duração ou *short-term*. Essas ações das IES brasileiras proporcionavam igualmente o aumento das relações com as norte-americanas, e o surgimento de novos relacionamentos, como o testemunhado pelo Reitor da Universidade do Ceará em 1982. Ele registrava que a sua instituição, mesmo pequena naquele momento, já mantinha relações com as universidades da Califórnia e da Virgínia, e reconhecia a necessidade de se continuar a investir mais na formação e na qualificação de recursos humanos (Fulbright Commission, 1982a). Ainda na esfera geral do Programa no Brasil, cabe registrar que toda a movimentação de *workshops*, professores e novos projetos, como um projeto sobre gestão da educação rascunhado entre a Comissão e a Capes, eram em larga medida motivados pelo Professor Cláudio Moura e Castro, dentro dos limites

---

<sup>178</sup> Eunice Durham que esteve à frente da Capes por três vezes na década de 1990, viria a apresentar elevado interesse nos programas que favoreciam a vinda de professores visitantes, uma vez que esse profissional em seminários e aulas poderia favorecer um número maior de alunos do que um contato individual no exterior. Por outro lado, como seria difícil um professor estrangeiro com carreira consolidada mudar-se para o Brasil ou passar aqui longos períodos, esse tipo de programa de curto período tornava factível o contato entre docente e discentes. Eunice Durham em depoimento sobre a história da Capes (Ferreira e Moreira, 2002).

e dos campos prioritários da Comissão, mas também com vistas nos interesses do ensino superior brasileiro e do mercado de trabalho<sup>179</sup>.

Em 1983, segundo registros da própria Comissão no Brasil, observadores e pessoal da USIA e da USIS participaram das reuniões do Conselho Diretor, o que por vezes ocorreria ao longo dos anos seguintes (Fulbright Commission, 1983a). Na ocasião era anunciado pelo Diretor da USIA para Programas de Intercâmbio Acadêmico com a América Latina, Wayne Peterson, que o Congresso norte-americano estava interessado em novos projetos como o *Hubert H. Humphrey Fellowship Program*<sup>180</sup>, voltado a profissionais do setor público; assim como os congressistas gostariam de ver propostas de programas mais criativos e de maior qualidade no âmbito do Fulbright. Como resposta a essa solicitação, a Comissão no Brasil lançou uma proposta de treinamento de membros do Congresso brasileiro em universidades norte-americanas, o *Congressional Staff Training Project*. Para tal, haveria o apoio do LASPAU para administração e acomodação dos agraciados nos Estados Unidos, e o processo de seleção seria realizado por uma Comissão do Senado Federal. Neste ponto, recorda-se que o Brasil estava no meio da gestão Figueiredo, e que havia um ambiente favorável para tal iniciativa, considerada a leitura de possibilidade de retorno gradual da democracia. O Senado brasileiro já tinha um programa com a Universidade de New York em Albany, e com a Universidade da Flórida, o que fez a proposta da Fulbright ser bem aceita pelo Congresso brasileiro (Fulbright Commission, 1984b). Posteriormente, entretanto, verificou-se um baixo número de concessões, particularmente pela proficiência no inglês ser uma barreira e pela baixa qualificação dos candidatos (Fulbright Commission, 1988b).

---

<sup>179</sup> O destaque para o mercado de trabalho segue por ser um diferencial no discurso da Capes nos anos oitenta, na pessoa de seu Diretor Executivo e seu olhar para o campo profissional (Sousa, 2014). Após a saída de Castro da Capes em 1982, ele foi convidado a permanecer na Comissão dado seu engajamento na cooperação bilateral (Fulbright Commission, 1982b), onde ficaria por mais quatro anos.

<sup>180</sup> O *Humphrey Fellowship Program* começou em 1978, o nome segue em memória ao Senador e vice-presidente Hubert H. Humphrey (1965-1969), que atuou na administração de Lyndon B. Johnson. O formato inicial era a concessão 150 bolsas para profissionais do serviço público de países em desenvolvimento para estudar e estagiar por um ano nos Estados Unidos (Vogel, 1987). Atualmente o *Hubert H. Humphrey Fellowship Program* tem como público-alvo aqueles profissionais do setor público e do terceiro setor, como as ONGs, que trabalhem com temas correlacionados ao desenvolvimento sustentável, democracia e saúde pública, e demonstrem potencial de liderança ou compromisso com a comunidade. O Programa oferece dez meses de estudos ou pós-graduação nos Estados Unidos, e é destinado a candidatos de certos países (Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2017).

No que diz respeito aos acordos de cofinanciamento com entes governamentais brasileiros, no ano de 1983 destacou-se a assinatura do acordo com o CNPq e a renovação do destinado à pós-graduação com a Capes no ano seguinte. A cooperação estabelecida com o CNPq, apesar de ser menor em comparação a da Capes<sup>181</sup>, teve uma repercussão positiva, consideradas as contribuições brasileiras no contexto dos graves problemas econômicos do País, e igualmente por representar um esforço de Brasília para aumentar o intercâmbio e a oportunidade de formação de novos recursos humanos. Da mesma forma, o novo acordo abria a possibilidade da concessão de bolsas para a área de Ciências, ainda que permanecesse a prioridade nas Ciências Sociais e Humanidades.

Com a Capes, em 4 de abril de 1984, a Comissão Fulbright assinava um novo acordo de cooperação em termos semelhantes ao assinado em 1980 acerca das bolsas de especialização e pós-doutoramento para brasileiros, e para professores e pesquisadores norte-americanos, além da manutenção para o intercâmbio institucional e para os seminários de atualização no Brasil - conforme a prioridade concedida dentro das campos de interesse comum das Humanidades, Ciências Sociais e Artes. Outrossim, ficava estabelecida a abertura para outros tipos de atividades entendidas como “oportunas” por ambas as partes, a possibilidade de modificação no acordo por trocas de correspondências, e a renovação automática não havendo manifestação contrária por nenhuma das partes (Fulbright Commission, 1984a).

No tocante às áreas privilegiadas, se aproximando a metade da década de 1980, iniciava no Conselho uma discussão a qual se tornaria recorrente nos anos seguintes: se o programa voltado a área de Artes era eficaz (Fulbright Commission, 1984b). Do lado dos membros brasileiros, em sua maioria, a leitura era de que não havia tantos jovens e talentos com algum grau de proeminência ou reconhecimento, que justificassem a manutenção de um programa específico; e a sugestão era o uso dos recursos em outras áreas menos prestigiadas pelo Programa Fulbright, como Ciências, Física e Matemática. Do lado estadunidense, insistia-se que as Artes eram um campo não privilegiado pelo Brasil - com ênfase naquele período aos

---

<sup>181</sup> Para o ano de 1984, foi acordada a contribuição do CNPq na ordem de US\$ 67.500,00 e da Capes, de US\$ 341.810,00 (Fulbright Commission, 1984b).

profissionais do cinema. Apesar dos debates, programas específicos em Artes seriam mantidos até a década de noventa. Na primeira década de 2000, as Artes entrariam no fluxo regular dos apoios da Comissão Fulbright; todavia, voltariam a receber apoio em programa específico a partir da década de 2010.

No espírito de criação de programas e linhas de ação, com “criatividade”, como solicitava o Congresso norte-americano em 1983, novas iniciativas foram sugeridas no Conselho Diretor. Foram propostos programas de curta duração para pesquisadores brasileiros *seniors*, decanos ou chefes de departamento renovarem seus contatos com as universidades americanas, para reatar ou estreitar vínculos; para o aperfeiçoamento de docentes brasileiros, sem doutorado e sem experiência nos Estados Unidos, os quais já lecionassem tópicos americanos, como literatura, economia, governança, sistema social e cultura; e para professores brasileiros lecionarem sobre tópicos brasileiros em IES norte-americanas. De todo modo, era estabelecida a preferência por candidatos qualificados e jovens, evitando-se apoiar candidatos aposentados.

Durante a administração de José Sarney, houve a intensificação de movimentos para novas iniciativas no âmbito da Comissão Fulbright no Brasil. Ressalta-se, como feito anteriormente, que raramente encontram-se nas atas da Comissão ou nos relatórios acessados, referências sobre os ambientes políticos brasileiros e norte-americanos. Todavia, não se pode deixar de considerar que Brasília vivia um novo momento com o fim do período militar. Assim em 1985, a Comissão passava a financiar a realização de seminários sobre questões políticas e a transição democrática, como foi o caso de um evento sobre estudos latino-americanos, em São Paulo, abrangendo aspectos das sociedades no Brasil, Peru e Uruguai, voltado a onze professores norte-americanos, com posterior visita a algumas cidades brasileiras. E outro seria acerca de questões da democracia norte-americana nos Estados Unidos, destinado a doze brasileiros, professores e integrantes do serviço público e do legislativo federal, com o apoio da Universidade do Texas em Austin. Ademais, no período, a USIA patrocinou a visita de uma delegação do legislativo brasileiro aos Estados Unidos, com o apoio do pessoal da USIS, com representantes dos estados do Paraná, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul;

e mais quatro delegações foram acordadas com o mesmo objetivo (Fulbright Commission, 1985).

Dada a mudança de governo e a abertura política no Brasil, percebe-se que a USIA mantinha sua busca em atualizar os objetivos da diplomacia pública, conforme a leitura sobre essa diplomacia ia avançando, em particular por meio do fomento do intercâmbio internacional e das iniciativas dentro do Programa Fulbright - o qual mantinha sua agenda permanente dentro da esfera educacional. Igualmente, recorda-se que nos termos do Acordo de Intercâmbio Cultural, assinado pelo Brasil e Estados Unidos em 1957, estavam sendo cumpridos fielmente os objetivos de promover o “intercâmbio mais amplo de conhecimento profissional e de ordem geral”. Desse modo, nota-se a manutenção, com seus devidos ajustes, de uma conduta de Estado sobre a diplomacia pública norte-americana de quase trinta anos, considerado aquele momento.

Em 1986 houve a redução dos fundos da USIA, como citado no Capítulo 1, e conseqüentemente um ajuste para o Programa Fulbright no todo. No Brasil, a Comissão procurou fazer ajustes nas suas linhas de ação e reduzir certos projetos, mantendo os programas copatrocinados pela Capes e pelo CNPq. Nova busca por parceiros se tornou meta, a exemplo da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp, tendo como resultado a assinatura de um acordo com a Comissão em 1987 para o cofinanciamento de bolsas de pós-doutorado e de partilha de custos de palestrantes norte-americanos (Fulbright Commission, 1987a). Em 1988, era informado pela Comissão que o Brasil já era o segundo maior país contribuinte na lista do cofinanciamento.

Na linha de novas parcerias para a segunda metade da década de 1980, com a USP foram ajustadas mais contribuições para a manutenção de professores visitantes norte-americanos, dado que o número de interessados para vir ao Brasil estava diminuindo, devido à consideração de o valor pago aqui ser baixo (Fulbright Commission, 1987b). Na USIA, apesar da redução de fundos, permanecia ainda o interesse em criar oportunidades para convidar brasileiros de dentro e fora da esfera governamental para aprenderem mais sobre o trabalho do governo norte-americano e do Congresso, e sobre as relações do presidente com os congressistas - o que

certamente dividiu os membros da Comissão, consideradas as restrições orçamentárias do Programa (Fulbright Commission, 1986a). Seria melhor investir em bolsas do que apoiar eventos.

Assim mesmo novos seminários foram organizados, como um na área de Jornalismo, realizado no Rio de Janeiro, tendo como um dos resultados a observância da necessidade de aperfeiçoamento dos cursos brasileiros naquela área (Fulbright Commission, 1987b). Outro resultado foi a elaboração do *Journalism Education Project*, destinado a decanos e coordenadores de departamentos da USP, PUC-Rio, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e Universidade de Brasília (UnB). Outro seminário foi organizado na Universidade do Texas acerca de temas relacionados à democracia norte-americana, com posterior visita dos participantes a Washington. Este último teve a participação de 16 brasileiros, entre acadêmicos e profissionais, e professores norte-americanos de outras universidades (Fulbright Commission, 1987d, 1989a). Novo seminário também foi realizado em São Paulo acerca das tendências no ensino superior norte-americano (Fulbright Commission, 1988a); e outro sobre metodologia nas Ciências Sociais ocorreu na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Fundação Joaquim Nabuco em Recife com coparticipação da Capes (Fulbright Commission, 1989a).

Ao fim da década de 1980, o financiamento dos seminários permaneceu na pauta do Conselho Diretor, com a possibilidade de abrangência de novos temas, como os relacionados a políticas para a educação pública, administração acadêmica e ecologia. Os problemas de recrutamento e financiamento igualmente eram pontos centrais de análises pelo Conselho Diretor. A dificuldade de se ter bons candidatos para os programas estava crescendo. Greves acadêmicas, má imagem do Brasil no cenário internacional, inabilidade das instituições brasileiras em manter redes com parceiros estadunidenses e a crise econômica eram apontados como questões notáveis. Ademais, com a rápida depreciação da moeda brasileira decorrente da escalada inflacionária, muitos agraciados precisavam fazer uso de seu salário somado aos apoios para se manterem nos Estados Unidos. Desse modo, um estudo para aumentar o valor das bolsas, com a conseqüente diminuição da oferta de

oportunidades seria realizado, para posterior apreciação de Washington (Fulbright Commission, 1989b).

Em 1989, a Comissão Fulbright no Brasil estabelecia as suas linhas gerais para a década seguinte. A preferência a apoios nas áreas das Humanidades, Ciências Sociais e Artes permaneceu como linha orientadora, com a observância de temas que fossem relevantes para as academias brasileira e norte-americana, e suas atividades de pesquisa; e de questões de interesse comum, com ênfase na qualidade, na divisão de custos e na promoção de redes institucionais (Fulbright Commission, 1987a, 1989b).

A cooperação com o Brasil era celebrada por apresentar crescente cofinanciamento ao longo da década, como pode ser observado na Tabela 3 - onde se encontra um demonstrativo da evolução dos fundos brasileiros disponibilizados para o financiamento do Programa Fulbright, após a celebração do primeiro acordo com a Capes. De 1981 a 1983, os recursos eram somente da Capes. Com a assinatura do acordo com o CNPq em 1983, de 1984 a 1988 os montantes eram dispostos pela Capes, em larga medida, mas também pelo CNPq. Em 1989 e 1990, somava-se aos fundos brasileiros para o Fulbright, o apoio da Fapesp.

Tabela 3 - Recursos brasileiros destinados ao Programa Fulbright de 1981 a 1990

Ano	Valores anuais em US\$
1981	154.600,00
1982	210.300,00
1983	224.300,00
1984	409.310,00
1985	500.000,00
1986	636.000,00
1987	700.000,00
1988	448.100,00
1989	914.100,00
1990	979.442,00

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos Relatórios do Board of Foreign Scholarships, 1981, 1982, 1984; e *Annual Planning* da Comissão Fulbright, 1983, 1985 a 1990, cujos valores foram estimados.

No cenário internacional, o Programa Fulbright fechava a década de 1980 com aproximadamente 120 países participantes. Nos Estados Unidos, o Fulbright era reconhecido como um dos instrumentos mais efetivos para a comunicação da liberdade, democracia e outros valores da sociedade estadunidense. No contexto do final da Guerra Fria, os programas de intercâmbio no geral eram vistos como instrumentos ainda mais importantes da política externa dos Estados Unidos, facilitando os objetivos de abrir e consolidar relacionamentos com outros países<sup>182</sup>. Igualmente, a relativa liberdade do Programa de possíveis influências políticas era visto como sua principal credencial<sup>183</sup> - o que leva a recordar Scott-Smith (2008), quando este estatui: quanto mais um programa funcionar sem conotação política aparente, maior será o seu efeito político.

Dada essa dimensão e a leitura de efetividade para a diplomacia pública estadunidense, na ocasião já havia movimentos a favor da saída do Programa da USIA para um quadro de supervisão distinto e independente - o qual poderia operar com o apoio da agência. Recordar-se que naquela ocasião a USIA vinha enfrentando cortes de orçamento, os quais afetavam o Programa Fulbright e comprometiam a manutenção da qualidade de seus componentes, conforme o *Council of International Exchange of Scholars* (United States Senate, 1989).

Ao fim, cabe uma observação sobre a década de 1980 no que tange o Brasil. Enquanto nos Estados Unidos o intercâmbio internacional e o Programa Fulbright se assentavam como instrumentos consolidados da diplomacia pública norte-americana, orquestrada pela cooperação entre setores privado, público e acadêmico; no Brasil, o Programa Fulbright era visto somente como mais uma oportunidade de formar ou qualificar quadros no exterior dadas as constantes necessidades no ensino e no desenvolvimento. Os agentes brasileiros não percebiam ou não queriam reconhecer o gigantismo da política norte-americana que estava por trás daquelas iniciativas.

---

<sup>182</sup> Segundo declaração, no Senado dos Estados Unidos, de Cassandra Pyle, diretora executiva do CIES, braço do IIE afiliado ao *American Council of Learned Societies*, o qual cooperava com a USIA nas ações de intercâmbio do Programa Fulbright (United States Senate, 1989).

<sup>183</sup> Elbert B. Smith da Universidade de Maryland, presidente da Fulbright Alumni Association, que se apresentava contra a transferência do Programa Fulbright para fora da USIA (United States Senate, 1989).

Qual a diferença que uma postura brasileira mais ativa poderia representar? Não poderia o Brasil solicitar maior atendimento às suas demandas, especialmente em termos de áreas, dado o interesse estadunidense no cofinanciamento; ou adotar uma política de Estado voltada à cooperação internacional no geral, e especificamente com os Estados Unidos tirando maior proveito do Programa Fulbright? Ou seria também possível entender que os entes cooperantes brasileiros se portaram com certo pragmatismo nas relações com o Programa? Na linha de um possível pragmatismo, vale acrescentar o entendimento de Baeta<sup>184</sup>, quando este vê a formação de recursos humanos para o desenvolvimento acadêmico e social brasileiro como uma política de Estado, dada a própria natureza e as atividades da Capes desde sua criação em promover e fomentar a pós-graduação, mesmo em períodos de crises e oscilações econômicas e políticas.

Por certo, o resultado da apatia ou do tratamento burocrático dado pelo Brasil, em muitos momentos ao Programa Fulbright, permite concluir que, talvez sem perceber, as linhas de fomento privilegiadas pelo Programa entraram no rol das outras linhas de fomento à ciência das agências brasileiras. Desse modo, no Brasil se deglutiu a carga relacionada com as pretensões da diplomacia pública dos Estados Unidos, com seus elementos sendo incorporados e processados pelo País como um ganho inesperado ou mal planejado.

Cabe frisar que na análise das atas e dos relatórios da Comissão, percebe-se que aparentemente o Programa era tratado na esfera governamental brasileira como mais uma opção de formação internacional para docentes e pesquisadores. Iniciativas individuais de professores e agentes governamentais é que faziam a diferença na Comissão, como a de Cláudio Moura e Castro, Diogo Lordello de Mello e Lindolfo Carvalho Dias. Com a exceção desses, a rotatividade de membros brasileiros na Comissão, ausências e substituições eram regulares. Diferentemente do período que se estende do final da década de 1960 até a década de 1980 - quando parecia haver uma postura de relativa apatia do governo brasileiro em se adequar a um acordo de cofinanciamento no plano cultural proposto pelos Estados Unidos - após a assinatura desse arranjo entre a Comissão e a Capes, encontram-se apenas referências de um

---

<sup>184</sup> Abílio Afonso Baeta Neves em entrevista concedida em 31 de outubro de 2016.

acompanhamento protocolar por parte do Itamaraty em relação às cooperações culturais ou educacionais norte-americanas, e inclusive ao Programa Fulbright<sup>185</sup>. Essa postura do Itamaraty também diferente era da postura que fora adotada com as assistências e as cooperações técnicas, especialmente com a Alemanha e a França nas décadas de 1960 e 1970, aptas a aprimorar o perfil do desenvolvimento do País (Cervo, 1994b). Talvez essa falta de olhar mais atento à cooperação educacional internacional ocorreu (e ainda ocorre com certos intervalos na história recente) porque o MRE costuma enxergar a educação alinhada à cultura, e não à ciência (e ao desenvolvimento econômico), como observa Baeta.

Por ser o órgão que fazia as indicações para a Conselho Diretor e responsável pela política externa brasileira, poderia se esperar do Itamaraty alguma orientação de maior exploração, análise ou acompanhamento mais específico acerca da política cultural e educacional estadunidense - sobretudo a partir do momento em que o Brasil começou a cooperar de modo crescente em termos de recursos, como visto na Tabela 3. Não se pode afirmar, mas talvez diante da falta ou pouca postura diplomática crítica ou especializada do Brasil em relação à cooperação educacional, inclusive após o cofinanciamento, é que os Estados Unidos vissem a brecha para continuar a avançar com a sua diplomacia pública na formação ou treinamento de possíveis futuros líderes nos campos entendidos como prioritários, desde a década de 1950.

De todo modo, extrai-se dos registros documentais do período dos anos oitenta, o empenho de Castro e Dias em procurar brechas para as demandas brasileiras ou interesses dentro das prioridades do Programa. Eles, como certos membros acadêmicos e brasileiros do Conselho Diretor no passado, buscavam sempre a criatividade para novas bolsas e mais oportunidades aos nacionais,

---

<sup>185</sup> Nos arquivos acessados do MRE, as referências sobre a cooperação cultural, cooperação educacional e esportiva entre o Brasil e os Estados Unidos se mostraram de baixa relevância, apesar de no Itamaraty já haver nos anos oitenta a Divisão de Cooperação Educacional (DCED), na estrutura do Departamento de Cooperação e Divulgação Cultural (Castro e Castro, 2009). Em larga medida, o Departamento tratava de informar sobre as iniciativas, sem maiores apreciações. Sobre a década de 1990, foram encontrados registros da visita da esposa do Senador Fulbright ao Brasil em 1997, eventos culturais, referências do intercâmbio de acadêmicos, visitas de professores ao Brasil, ensino da língua portuguesa nos Estados Unidos, seminários realizados, e a participação do ex-presidente Fernando Henrique como *lecturer* apoiado pelo Programa Fulbright. Nos arquivos e documentos da Capes, o Programa aparece de modo informativo e contabilizado, ao lado de outras iniciativas, especialmente com a Alemanha (DAAD) e no contexto do Capes-COFECUB.

especialmente para qualificar quadros aptos a fortalecer e ampliar os programas de pós-graduação. Se havia (ou há) um grupo de interesse do Brasil contínuo na cooperação educacional internacional, sua voz estava (e está) na comunidade acadêmica.

## Capítulo 5

### Os anos de ouro: a maturidade do Programa Fulbright e o seu crescimento na cooperação e no intercâmbio educacionais no Brasil (1990-2010)

O fim da Guerra Fria impôs mudanças dramáticas não apenas para a política internacional, mas também para a política externa dos Estados Unidos e para o papel desempenhado pela diplomacia pública no seu desenho e operacionalização, tal qual para estruturas como a USIA. Por certo essas transformações tiveram também impacto imediato no Programa Fulbright, no contexto geral da diplomacia pública norte-americana. O Brasil, naquele momento, igualmente buscava os seus caminhos de estabilidade, tanto na dimensão política, quanto econômica, em uma trajetória que apenas começaria a se ajustar a partir de meados da década de 1990. Quais seriam os impactos desse duplo ajuste - o externo advindo da política dos Estados Unidos, e o interno, produzido pela estabilização democrática após o *impeachment* de Fernando Collor de Mello (1990-1992), o início do controle da escalada inflacionária e da estabilização econômica, com o Plano Real (1994) - para a cooperação educacional entre o Brasil e os Estados Unidos, e para o redimensionamento do Programa Fulbright no País?

A partir da segunda metade da década de noventa, a cooperação educacional empreendida pela Fulbright no Brasil evoluiu para um relacionamento mais próximo e maduro com as suas contrapartes brasileiras. A percepção, do lado dos operadores norte-americanos, era que o Brasil tornara-se um parceiro mais estável, confiante e interessante, especialmente a partir das gestões de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Assim, se verifica uma intensificação do relacionamento da Comissão Fulbright não só com a Capes, mas com outros parceiros brasileiros, como o CNPq e as fundações de Incentivo à Pesquisa dos estados de São Paulo (Fapesp) e Rio Grande do Sul (Fapergs).

Neste capítulo, se analisará o impacto das transformações da política internacional sobre a moldagem da diplomacia pública norte-americana, desde o final da Guerra Fria até o advento da “guerra ao terror”, produzida com os atentados de 11 de setembro de 2001, como também o seu impacto nas relações com o Brasil e sobre o papel do Programa Fulbright no cenário do intercâmbio educacional e no da cooperação internacional. Para em seguida verificar as repercussões na Comissão Fulbright durante o período em pauta. Destaque maior segue para primeira década de 2000, dada a nova leitura que se fazia nos Estados Unidos sobre o papel da diplomacia pública após os atentados de 11 de Setembro de 2001. Assim, são analisados também os avanços que a nova conduta traria para o Programa Fulbright e para a inovação em suas modalidades de apoio, que passa a abarcar outras áreas e a contemplar a diversidade na busca de novas lideranças - enquanto o Brasil expandia o seu apoio ao intercâmbio internacional, considerando a prática de acoplar os recursos de fomento estrangeiros, a exemplo dos provindos de arranjos como o Fulbright, na própria política de formação de recursos humanos.

## 5.1 - As mudanças no cenário internacional, a diplomacia pública, a USIA e o Programa Fulbright

No início do anos 1990, o Governo George Bush (1989-1993) havia inaugurado a sua administração nos Estados Unidos com o discurso de consolidação de nova ordem mundial. O fim da Guerra Fria e a conseqüente superação da disputa ideológica permitia que os atores políticos em Washington repensassem o papel dos instrumentos relacionados com a projeção de imagens e com a capacidade norte-americana de influenciar e de persuadir.

No âmbito do Programa Fulbright, ocorreu a substituição do nome do *Board of Foreign Scholarships* para *J. William Fulbright Foreign Scholarship Board* (United States, 1990), assumindo uma homenagem direta ao seu criador. Nesse momento, se iniciava uma importante discussão no Congresso dos Estados Unidos acerca do papel da diplomacia pública na política externa do País, dado o novo cenário internacional:

qual seria o papel futuro dessa diplomacia, dos programas de intercâmbio e da USIA; e quais seriam as iniciativas inovadoras a serem adotadas. Esse debate pautaria em larga medida o desenrolar das discussões sobre esses instrumentos ao longo da década de 1990, como visto no Capítulo 1, culminando no fim da USIA e na transferência do Programa Fulbright para o *Bureau of Educational and Cultural Affairs*, uma estrutura do Departamento de Estado.

Por parte da USIA, quando seu orçamento reduzido desde 1986 alcançava o ponto mais baixo em 1990, havia a defesa de que todos os esforços para entendimento e comunicação intelectual e intercultural deveriam permanecer juntos na agência, para a melhor compreensão e articulação das oportunidades e complexidades que iriam surgir com o cenário de liberalização na Europa Oriental<sup>186</sup>. Igualmente defendia-se que a construção da democracia, naqueles Estados que iniciavam uma transição política complexa, podia ser largamente apoiada com o trabalho da agência - cuja missão era explicar e defender as políticas dos Estados Unidos nas culturas estrangeiras, informar sobre a sociedade americana, os seus valores e instituições, e promover o mútuo entendimento por meio dos intercâmbios educacionais e culturais<sup>187</sup>. Nesse sentido, de acordo com essa linha de raciocínio, uma diplomacia pública abrangente, criativa e ousada seria ainda mais necessária, para envolver os setores públicos e privados a apoiar esses países em suas transições para culturas políticas democráticas e para economias de mercado - o que era a nova síntese do interesse imediato dos Estados Unidos. Desse modo, a leitura de que mais recursos seriam fundamentais para a devida manutenção dos intercâmbios educacionais e culturais rapidamente se impôs em Washington, exatamente ao contrário do que se supunha que ocorreria com o final da Guerra Fria.

No contexto do Programa Fulbright, verificava-se a necessidade de “preparar o terreno” na Europa Oriental, uma vez que o idioma corrente, inclusive na diplomacia dos países da cortina de ferro e nos intercâmbios científicos, educacionais e culturais, era o russo; e, conseqüentemente, a proficiência no idioma inglês seria uma barreira

---

<sup>186</sup> Segundo Eugene P. Kopp, vice-diretor da USIA em 1990 (United States, House of Representatives, 1990).

<sup>187</sup> Conforme declaração de Edwin J. Feulner Junior, presidente da U.S. Advisory Commission on Public Diplomacy (United States, House of Representatives, 1990).

inicial para a simples comunicação no intercâmbio. Assim era preciso primeiramente realizar o treinamento no inglês daquele potencial público-alvo<sup>188</sup>. Acerca do orçamento do Programa, o *J. William Fulbright Foreign Scholarship Board* apresentava elevada preocupação porque os recursos estavam demasiadamente enxutos, apesar da expansão do número de países ter alcançado 130. E, pela primeira vez um estudo com abordagem prospectiva sobre o Programa havia sido feito e publicado, o *White Paper*, abrangendo inquietações acerca de área geográfica resistente ao recrutamento, da destinação dos agraciados, do financiamento e da ênfase no estudo de pós-graduação<sup>189</sup>. Sabia-se que neste nível de ensino estavam os potenciais futuros líderes dos países em transição do antigo sistema soviético (United States House of Representatives, 1990).

Após o colapso da União Soviética, a discussão em torno dos programas de intercâmbio no Congresso dos Estados Unidos teve continuidade e ganhou intensidade. Nesse momento, os debates em Washington se centravam em dois pontos: seriam os programas de intercâmbio de fato instrumentos de diplomacia pública ou eram um deserviço ao dinheiro público, por manter uma política oficial de informar os norte-americanos acerca do resto do mundo, e com qual propósito? A proliferação dos programas de intercâmbio e a efetiva capacitação dos beneficiados se tornaram pontos recorrentes no debate. Igualmente, questionava-se no Congresso de que forma o Poder Executivo poderia melhorar a administração desses

---

<sup>188</sup> Vale registrar que o intercâmbio acadêmico já era praticado entre os Estados Unidos e a União Soviética (URSS) sob o Programa Fulbright. Durante o governo de Dwight Eisenhower (1953-1961), os norte-americanos manifestaram ao governo soviético o interesse em levar para os Estados Unidos cerca de 10 mil estudantes soviéticos; e em contra-partida os líderes soviéticos escolheriam os estudantes americanos em número equivalente ao longo de um período pré-determinado. Essa iniciativa fazia parte da tentativa de estabelecer um acordo cultural para o intercâmbio de estudantes de graduação, professores e pesquisadores. A proposta não vingou de imediato, apesar de que no período, a Fundação Ford já participava do processo de intercâmbio acadêmico por meio da concessão de bolsas de viagem para pesquisadores norte-americanos visitarem a URSS como turistas por 30 dias, o que beneficiou entre 1956 e 1960, cerca de duzentos indivíduos oriundos de 75 instituições acadêmicas. A partir de 1958 foram firmados entre os dois governos acordos para o intercâmbio cultural, o intercâmbio de cientistas, e de cooperação para o uso da energia atômica; contudo as autoridades soviéticas rejeitavam estabelecer o intercâmbio de professores e estudantes no nível acadêmico. Em 1973, após repetidas propostas do Departamento de Estado norte-americano, os soviéticos aceitaram a expansão, na prática, do público-alvo para o intercâmbio, conforme fora estabelecido por um acordo firmado na década de 1960. Como resultado, em 1974 foi iniciado o intercâmbio de professores universitários sob o Programa Fulbright (Richmond, 2003).

<sup>189</sup> Declaração de Charles W. Dunn, presidente do *J. William Fulbright Foreign Scholarship Board*, professor emérito da Robertson School of Government, Regent University, Virginia (United States, House of Representatives, 1990).

programas, como também as atribuições da USIA e quais eram os programas prioritários consideradas as limitações orçamentárias; e o por quê de organizações multilaterais, como a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), não ficarem encarregadas de objetivos tão genéricos, como a promoção do “entendimento mútuo” entre as nações (United States House of Representative, 1992, 1993).

Na *House of Representatives*, em 1992, o Senador Fulbright, ao tecer suas ponderações sobre os programas de intercâmbio em um mundo de mudanças, mantinha sua posição em defesa deles, uma vez que esses programas eram expressivamente menos onerosos aos Estados Unidos do que o uso intensivo de recursos militares (United States House of Representatives, 1992). Acreditava que provavelmente, eles teriam ajudado no fim do mundo soviético, e entendia que a supremacia dos Estados Unidos no campo das ideias fora facilmente construída com recursos como os da diplomacia pública. Fulbright afirmava que o patrocínio norte-americano para levar um jovem russo, chamado Aleksandr Yakovlev, a estudar na Universidade de Columbia em 1950, devia ter seu significado - uma vez que Yakovlev tinha se tornado um dos assessores mais próximos do presidente Mikhail Gorbachev (1985-1991).

Fulbright igualmente acenou que no potencial ambiente de destruição por armas nucleares, tinha sim ocorrido um volume crescente de trocas de estudantes e de estudiosos entre as nações, promovendo um maior entendimento mútuo. Nesse sentido, ele entendia que os programas de intercâmbio continuavam tão relevantes para a compreensão, nos Estados Unidos, dos desafios que despontavam para o mundo pós-Guerra Fria, multipolar, fluido e complexo.

Nesse ponto, cabem duas observações. A primeira trata-se de uma clara defesa por parte do Senador Fulbright do uso do *soft power* ao *hard power*, seguindo a conceituação atual. Aliás isso ocorre desde sua iniciativa em criar o Programa Fulbright, e como a educação e o intercâmbio internacional proporcionariam o entendimento entre as nações. E mesmo que o Senador tenha por diversas vezes manifestado o seu desagrado ao uso político do Programa, não se descarta a notoriedade do Programa como um instrumento da diplomacia pública

estadunidense, ao proporcionar a educação e a influência da opinião pública estrangeira. Como visto no primeiro capítulo, cabia a essa diplomacia tornar a política e os sistemas cultural e social norte-americanos mais inteligíveis e compreensivos a outros Estados, dentro de uma leitura de segurança, o que remete diretamente ao plano das ideias citado pelo Senador. A segunda observação conduz a Lebovic (2013: 281) e a apresentação de que em um mundo realista, o Programa Fulbright se mostrava como “um farol do internacionalismo cooperativo” a fim de produzir a visão de um “globalismo nacionalista” desenhado ao molde norte-americano, conforme apresentado em capítulo anterior. Em outras palavras, uma iniciativa de cooperação, como a do Programa Fulbright, sem aparente fim político (Scott-Smith, 2008), sustentava a preeminência dos Estados Unidos e o poder comuns a uma abordagem realista e não liberal de cooperação.

Com relação a USIA, o Senador, apesar de ter sido cético sobre a ida do Programa Fulbright para a Agência em 1978, defendeu a permanência do Programa na USIA, e conseqüentemente, da sua manutenção como responsável pelas trocas educacionais e culturais. Para isso, entendia ser importante fortalecer a capacidade da Agência em realizar intercâmbios internacionais futuros e em rearticular cuidadosamente o conceito de diplomacia pública - visto no exterior com desconfiança por se referir à influência de terceiros. Assim, era preciso vincular a diplomacia pública à linha de colocar os povos de várias nações em comunicação direta uns com os outros, por meio do intercâmbio educacional - considerado como promotor de diálogo genuíno e de reciprocidade internacional. Igualmente para o Senador, se fazia necessário diferenciar, de um lado, os intercâmbios educacionais, e de outro, os esforços abertos para controlar opiniões públicas estrangeiras. Cabe ressaltar que este último ponto era interessante para um discurso oficial, mas não cabia na prática contemporânea, uma vez que a comunicação estratégica dependia (e depende) da relação de pessoas-chaves e da educação de potenciais futuros líderes (Nye, 2008, United States, United States Government Accountability Office, 2009).

Em 1993, iniciada a administração de Bill Clinton (1993-2001), a diplomacia pública seguiu seu curso com uma nova ênfase programática, focando o seu discurso na promoção da paz e da cooperação no mundo globalizado, sem mais divisões. Nesse

contexto, a USIA estava compromissada com a administração de uma gama completa de programas educacionais, entre eles o Fulbright, o Hubert Humphrey, e *International Visitors*<sup>190</sup> - com vistas no intercâmbio de indivíduos e do estreitamento de laços entre universidades americanas e estrangeiras (Cull, 2012). Assim, o *United States Government Accountability Office* (GAO) elaborou um documento para o Congresso dos Estados Unidos, com uma atualização acerca dos programas internacionais de intercâmbio educacional, cultural e de treinamento financiado pelo governo norte-americano. Uma das atribuições do GAO era avaliar os programas e identificar se havia casos de duplicidade, sobreposição ou fragmentação<sup>191</sup>. Entre os resultados do levantamento feito pelo GAO estavam a observação de programas duplicados ou sobrepostos visando a mesma categoria de público-alvo, de coordenação e supervisão mínima dos programas por parte da USIA (o foco parecia ser a implementação), de falta de avaliações sistemáticas e abrangentes acerca da eficácia dos programas pela maioria das agências, e de sobreposição ou falta de clareza das linhas de responsabilidade entre a USAID e a USIA - apesar de o foco da primeira ser o treinamento, e da segunda ser os programas acadêmicos.

Com relação ao Programa Fulbright, a leitura sobre seu sucesso era levada ao Congresso - por ser o maior programa de cooperação educacional internacional promovido pelos Estados Unidos de modo inédito, que tinha a adesão de mais de 130 países, e seus apoios já tinham beneficiado no mundo vencedores do Prêmio Nobel, ganhadores do Prêmio Pulitzer, artistas, legisladores, senadores, congressistas e juízes da Suprema Corte, segundo Charles W. Dunn, presidente do *J. William Fulbright Foreign Scholarship Board*. Ademais, o Programa chegava perto de seus 50 anos, iniciado no final da Segunda Guerra Mundial, havia atravessado a Guerra Fria, e oito

---

<sup>190</sup> O atual *International Visitor Leader Program* (IVLP) voltado para o intercâmbio de profissionais também era administrado pela USIA. O nome inicial do programa era *International Visitors Program*, cujo objetivo era a promoção de melhor entendimento cultural entre potenciais líderes de opinião nos Estados Unidos, para que depois pudessem atuar como "agentes de mudança" dentro de um determinado ambiente social em suas bases (Scott-Smith, 2008). Atualmente, o ECA administra o *International Visitor Leadership Program*, destinado a atuais ou emergentes líderes estrangeiros (Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2017).

<sup>191</sup> O trabalho de dezesseis agências e seus programas de intercâmbio ou treinamento foram analisados pelo GAO. Contudo, observou-se que a elevada parte dos recursos era destinada para a USIA e a *Agency for International Development* (USAID), a qual administrava programas técnicos, em sua maioria programas não-militares. O Departamento de Defesa e suas iniciativas de educação militar internacional e de treinamento também foram destacados (United States, United States Government Accountability Office, 1993).

administrações federais com alternâncias partidárias, com a manutenção de suas diretrizes e de demanda ascendente no cenário internacional<sup>192</sup> - e acrescenta-se, mesmo com seu uso político. Na ocasião, o *Board* defendia a permanência do Programa na USIA, mas entendia ser importante uma maior proeminência dele na estrutura organizacional da Agência (United States House of Representatives, 1993).

Nesse intenso cenário de avaliações sobre os programas de intercâmbio e sobre as ações da USIA nos Estados Unidos, cabe ressaltar que no tocante ao processo de discussão acerca da democratização dos novos Estados independentes da antiga União Soviética, o processo de redemocratização de Estados da América Latina seria igualmente objeto de atenção. Como Schulzinger (2002) estatui, a despeito de a administração George Bush focar as suas atenções sobre o desmonte do império soviético e sobre o Oriente Médio, foram desenhadas iniciativas específicas para a América Latina, tendo por motivação a nova onda de consolidação democrática que se observa na região naquele momento. Essa construção sobre a democracia iria favorecer a ampliação da cooperação educacional no âmbito do Programa Fulbright na região.

No caso específico do Brasil, verificava-se uma alta expectativa sobre os rumos da redemocratização e das possíveis mudanças econômicas que ocorreram com a eleição de Fernando Collor de Mello. Naquele momento, diante das incertezas no campo econômico, o Brasil continuava a ser visto como um país com muito potencial, contudo pleno de paradoxos. Ao tempo em que o País possuía riquezas naturais imensas, linhas de modernidade no setor industrial, com força de trabalho bem treinada e com exportações dinâmicas, tinha também infraestrutura obsoleta e fisicamente encolhida, um sistema educacional em decadência, o qual apresentava professores mal treinados e crescente baixa qualidade no ensino superior privado (Fulbright Commission, 1991).

Nesse momento, a Comissão Fulbright trabalhava com a expectativa de estreitamento das relações bilaterais e elaborava um cenário em que o Programa

---

<sup>192</sup> Leonard Sussman, professor do Departamento de Jornalismo e Comunicação em Massa da New York University, e também autor da obra *The Culture of Freedom : the small world of Fulbright scholars* (1992). No entender de Sussman, os Estados Unidos deveriam manter e incrementar tanto o Programa Fulbright como sua diplomacia pública, para somar reforços aos apoios da UNESCO (United States House of Representatives, 1993).

teria maior presença no Brasil (Fulbright Commission, 1990b). Todavia, após a saída de Collor e uma retomada de confiança no Governo Itamar Franco, foi no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) que a cooperação educacional com os Estados Unidos seria de fato impulsionada<sup>193</sup>.

Além da convergência de agendas positivas entre as administrações Cardoso e Clinton<sup>194</sup> - uma aproximação cordial e amistosa estabeleceu-se entre os presidentes, e o Brasil foi percebido como um parceiro com diálogo mais sofisticado, inclusive acerca de suas demandas. Ao lidar com a globalização econômica e com a tendência de liberalização de mercados (Fulbright Commission, 1999a), o governo Cardoso deu início a um discurso oficial atento à formação adequada em todos os níveis de ensino. Isto viria favorecer em larga medida a cooperação internacional quando esta entrou no diálogo presidencial, tanto para responder à exigência crescente de qualificação no mercado de trabalho, aos desafios de crescimento da economia brasileira e de participar do mercado global; como para formar lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, e empreendedoras (Durham, 1997 *apud* Durham, 1999).

Desse modo, somado os interesses norte-americanos nas mudanças do cenário internacional à boa conjuntura das relações bilaterais, a Comissão encontrou espaço para o dinamismo de novos projetos e para a busca de outros tipos de parcerias com Estados, universidades e o setor privado nacional. Iniciada a década, a Comissão Fulbright mantinha suas atividades e linhas de atuação. Uma tendência, observada desde o final da década de 1970, também prosseguia e seria mantida nos anos seguintes: a diminuição da frequência das reuniões do Conselho Diretor, com a

---

<sup>193</sup> Na leitura de Hirst e Pinheiro (1995), Brasília buscou implementar o *ajuste* nas relações com Washington nos governos de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco (1992-1994). Esse momento pode ser visto como o início da transição no relacionamento bilateral. Todavia, a reconstrução do relacionamento somente viria a ocorrer a partir do *ajustamento* desenvolvido ao longo do Governo Cardoso. Como Hirst (2011) define, esse *ajustamento* “(...) se caracteriza por uma postura mais flexível em relação às expectativas norte-americanas no âmbito das políticas econômico-comerciais, diplomáticas e de segurança internacional”.

<sup>194</sup> Como Hirst (2006, 2010, 2011) estatui, os resultados dessa agenda positiva foram a elevação do tom de entendimento bilateral e o incremento do intercâmbio diplomático e comercial, a despeito das discordâncias sobre a Área de Livre Comércio das Américas (Alca) - que pautariam a agenda e se estenderiam nas administrações de George W. Bush e Luiz Inácio Lula da Silva.

contrapartida de discussões acerca de temas mais complexos e criativos dentro da cooperação<sup>195</sup>.

## 5.2 - A construção da parceria com o Brasil nos anos noventa

A busca pela redução e racionalização de custos, o aumento da eficiência dos programas e a construção de novas parcerias em nível governamental ou privado foram mantidas como comandos prioritários da ação da Comissão Fulbright do Brasil no início dos anos 1990<sup>196</sup>. Em outra ponta, com a onda democrática, houve um largo entusiasmo da Comissão em promover novas propostas e novas oportunidades de capacitação e de financiamento, que foram concretizadas ao longo da década, com posterior incremento, sob a ideia do mútuo conhecimento cultural, histórico e social, e não mais somente do entendimento.

Nesse sentido, entre os objetivos da Comissão no Brasil no início daquela década estavam a promoção do estreitamento de laços entre indivíduos, programas e instituições de ensino superior dos dois países, por meio de seminários, *workshops*, e intercâmbio profissional; do estímulo de estudos metodológicos em Ciências Sociais e nas Humanidades no País; da melhora do ensino de Jornalismo em determinadas IES brasileiras (Fulbright Commission, 1991). Igualmente recordou-se em um encontro especial<sup>197</sup> do Conselho Diretor em 1993 que, o Programa Fulbright não era uma iniciativa destinada ao desenvolvimento econômico especificamente, e sim para o intercâmbio acadêmico e cultural, em sintonia com os interesses da política externa dos Estados Unidos (Fulbright Commission, 1993a).

---

<sup>195</sup> Infere-se que no período, provavelmente, parte da agenda da Comissão era costurada em prévios diálogos e acertos entre os membros e demais interessados. Assim, para fins deste estudo, registra-se que parte da análise sobre o período da década de 1990 e da seguinte ocorrerá largamente com base nos dados dos relatórios anuais emitidos pela Comissão.

<sup>196</sup> Em 1990 estava em análise uma proposta com a cervejaria Brahma para o treinamento de executivos nos Estados Unidos, o IIE ficaria encarregado de organizar o treinamento com indústrias de cerveja e refrigerantes. A Câmara Americana de São Paulo ficaria responsável por receber os valores da Brahma, dado que a Comissão não tinha estatuto legal para receber pagamentos diretos de entidades brasileiras (Fulbright Commission, 1990a).

<sup>197</sup> Especial por estar sem numeração suficiente de membros porque o Itamaraty não havia concluído sua seleção de possíveis nomes para o Conselho Diretor.

Uma das iniciativas importantes que tiveram início nesse contexto foi a realização de um seminário para os agraciados norte-americanos que vinham ao Brasil, intitulado *US Student Enhancement Seminar* (Fulbright Commission, 1994). Esse projeto teve continuidade nos anos 2000, e representava uma oportunidade para os estudantes estadunidenses trocarem suas experiências e perspectivas sobre a história, cultura, sociedade e temas contemporâneos brasileiros (Fulbright Commission, 2002). Acerca dos programas, a ênfase nos apoios aos projetos de pós-doutorado, com o suporte principal da Capes, permaneceria no período - visto que o número de programas de doutorado no Brasil estava crescendo. Deu-se início à concessão de bolsas de estudos para brasileiros para a realização de pesquisas de mestrado (4 a 6 meses) e de doutorado-sanduíche (4 a 12 meses). A modalidade de doutorado-sanduíche foi cofinanciada pela Capes, CNPq e Fapesp<sup>198</sup>, e a sua procura começou a se mostrar superior aos estudos pós-doutorais (Fulbright Commission, 1990b). As três agências também vieram a participar da divisão de custos para a vinda de professores e palestrantes norte-americanos ao Brasil. Outra mudança foi o início da oferta do *Hubert H. Humphrey Fellowship Program* - destinado a profissionais do setor público - seguindo as orientações do Congresso norte-americano e da USIA, o que levou à extinção dos projetos específicos voltados ao Legislativo brasileiro.

O apoio para as Artes teve continuidade, dentro do projeto de preservação e de disseminação da cultura, com cofinanciamento da Capes (Fulbright Commission, 1996). Sobre esse tema - em reunião na sala de conferências da USIS no Consulado norte-americano em São Paulo - a professora Eunice Durham, diretora da Capes em 1990, apontou a relevância de a Fulbright apoiar essas iniciativas, uma vez que, de acordo com o seu entendimento, essas áreas não eram amparadas devidamente pelo Brasil<sup>199</sup>. Ademais, assinalava também que o aumento de oportunidades e de novos projetos naquelas áreas eram também de interesse da Capes para cofinanciamento -

---

<sup>198</sup> Observa-se nos documentos que em média a Capes arcava com 50% dos custos, o CNPq com 35% e a Fapesp com 15%, passíveis a alteração de um ano para o outro (Fulbright Commission, 1990b).

<sup>199</sup> Na ocasião a Professora notou que a oferta de programas Fulbright era pequena dado o cenário brasileiro, porém ela era muito importante e trazia um significativo impacto para a academia brasileira (Fulbright Commission, 1990a).

dado que as IES brasileiras tinham um viés mais acadêmico do que artístico (Fulbright Commission, 1990a).

Com a saída de Collor de Mello em 1992, e o início da gestão Itamar Franco, o diagnóstico político feito pela Comissão foi que, apesar daquele turbulento ano político brasileiro, as relações entre o Brasil e os Estados Unidos se mantinham “intactas e em bases amigáveis” (Fulbright Commission, 1992). Entretanto, na esfera da cooperação educacional, com a nova recessão brasileira, aguardava-se a descontinuidade ou o remanejamento dos apoios brasileiros. De todo modo, a Comissão deu continuidade a seus trabalhos, e considerou solicitar a USIA uma ajuda financeira (na ordem de US\$ 788 mil) para o caso de as agências brasileiras não cumprirem com o anteriormente acordado, enquanto se aguardava por um futuro mais promissor para o intercâmbio educacional entre os dois países.

A despeito das incertezas políticas e econômicas, o Brasil mostrava sinais de recuperação após resolver a crise presidencial. Baseado nesse entendimento, na Comissão havia a leitura de que apesar de o espaço para suas atividades ser pequeno, elas eram de elevada relevância em continuar a proporcionar assistência intelectual a fim de ajudar o País em lidar com os seus problemas políticos e econômicos. Nesse sentido, uma oportunidade era vista para aumentar o intercâmbio entre norte-americanos e brasileiros, e, conseqüentemente para maior alocação de recursos norte-americanos (Fulbright Commission, 1993c)<sup>200</sup>.

Sobre o cenário internacional, o Conselho Diretor compreendia igualmente a atenção que estava sendo dada pela USIA ao Leste Europeu e às ex-repúblicas soviéticas, todavia entendia que os Estados Unidos deveriam continuar a liderar os esforços das Comissões da América Latina em manter a condução e a composição do estreitamento das relações amigáveis entre os países da região - mas especialmente para que esse novo foco não levasse à descontinuação dos esforços que foram empreendidos por décadas. Via-se que a América Latina estava sendo esquecida em meio àquela política direcionada aos novos desafios estratégicos dos Estados Unidos.

---

<sup>200</sup> A partir da década de 1990, os relatórios da Comissão começam a trazer menções menos sutis e mais ponderações acerca do cenário brasileiro, diferentemente do encontrado nos documentos de anos anteriores. Uma das causas dessa mudança poderia ser o entendimento de maior espaço para comentários próprios, dado o novo cenário democrático e de liberdade de imprensa no País.

Nesse sentido, mesmo diante da possível inconstância de cofinanciamento brasileiro e dadas as circunstâncias internacionais, a Comissão solicitava o aumento do seu orçamento, por enxergar oportuno o apoio norte-americano na esfera educacional do Brasil naquele momento especial que o País atravessava, também propício para a formação de novas lideranças políticas, acadêmicas, sociais e empresariais. Entretanto, recorda-se, naquele mesmo momento, se assistia em Washington uma batalha pelo aumento dos orçamentos da USIA e dos demais programas de intercâmbio, travada especialmente no Congresso dos Estados Unidos.

A leitura do Conselho Diretor sobre o momento político no Brasil foi extremamente rica. De fato o Brasil naqueles anos de reestruturação, especialmente no campo econômico, estaria acessível a novas interpretações e debates de cunho liberal. Entretanto, não foi possível perceber nos registros documentais que a ideia da influência norte-americana ou da diplomacia pública, voltada explicitamente aos objetivos da política externa, era entendida pelos membros brasileiros do Conselho de maneira hostil<sup>201</sup>. De certo modo, àquela altura, assentava-se uma leitura bastante pragmática de ambos os lados: os gestores norte-americanos do Programa davam continuidade ao seu entendimento de que operavam um instrumento de diplomacia pública e, por essa via, um mecanismo da política externa do seu País; os gestores das agências brasileiras entendiam que estavam agregando aos esforços de fomento científico e tecnológico uma linha para a capacitação de quadros, que se somava a vários outros programas, inclusive com outros países, como a Alemanha, a França e o Reino Unido.

---

<sup>201</sup> Recorda-se que ao final de 1993, o governo brasileiro buscava gerar estabilidade e estudava reformas econômicas. Enquanto os Estados Unidos tinham anunciado o Plano Brady em 1989, como uma forma de reduzir as dívidas e de possibilitar a renegociação por parte dos países endividados - por meio da redução do principal ou das taxas de juros, com “extensão dos prazos de pagamento e a substituição de obrigações com taxas de juros flutuantes por títulos com taxas fixas” (Bandeira, 2004, p. 49). Igualmente o Consenso de Washington tinha sido anunciado, com a proposta de retomada do crescimento, entre suas proposições estavam: promoção da estabilidade econômica; liberalização do comércio, com redução de barreiras alfandegárias; abertura para o financiamento externo direto; privatização; e desregulamentação da economia. O Brasil de Collor tinha sinalizado aceitar as propostas, e o conjunto era entendido como adequado pelas instituições multilaterais sediadas em Washington - como Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, acrescidas do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos - para serem adotadas pelos países da América Latina que buscavam um caminho para a retomada do crescimento (Giambiagi e Almeida, 2003).

Dentro da continuidade das atividades do Programa Fulbright no Brasil, em 1994, foi definido um novo processo de recrutamento dos norte-americanos interessados em vir ao Brasil, com o aval da USIA e em parceria com o *Council of International Exchange of Scholars* (CIES) - divisão do IIE que já vinha cooperando com a agência em outras etapas dos processos de seleção e ações do Programa Fulbright. No novo esquema, o CIES ficaria ao cargo de todo o processo nos Estados Unidos, que antes tinha participação da Comissão na pré-análise das propostas, e a Comissão ficaria responsável em verificar com as IES brasileiras as suas necessidades, e em atender ou alocar aqueles interessados sem referência institucional prévia no Brasil (Fulbright Commission, 1994)<sup>202</sup>. No ano seguinte, uma novidade foi acrescentada nos apoios por sugestão do IIE e bem recebida pela USIA, o *Post-masters*, o qual consistia em uma oportunidade para mestres e professores brasileiros aprimorarem suas pesquisas nos Estados Unidos, correlacionadas às disciplinas por eles ministradas, pelo período de seis meses. Outrossim, essa modalidade de apoio, apesar de não ter créditos estudantis envolvidos, permitiria aos acadêmicos selecionados ter acesso a mais subsídios ou fontes para um possível projeto de doutorado; e seria concedida dentro dos campos prioritários da Comissão - uma vez entendido que as pesquisas nas Ciências Exatas não cessavam no nível do mestrado e sim avançavam certamente para o doutorado (Fulbright Commission, 1993b).

Em meio à crise da USIA e à manutenção do financiamento para o intercâmbio internacional, os pontos fundamentais do Programa Fulbright, alguns estabelecidos àquele momento há quase meio século pelo *Board* eram recordados na única reunião do Conselho Diretor em 1995 (Fulbright Commission, 1995). Entre esses pontos estavam o caráter binacional do Programa, em que os dois países deveriam ter seus interesses representados; o atendimento à diversidade, associada à ideia da pluralidade de parceiros; a ênfase nos mais jovens, especialmente nos estudantes de mestrado e doutorado; atenção para seus ex-alunos, observar as carreiras mais

---

<sup>202</sup> No presente, o CIES continua a administrar o Programa Fulbright para estudantes e visitantes norte-americanos em nome do ECA, incluindo a divulgação e seleção de conferencistas e pesquisadores estadunidenses, e o acompanhamento dos pesquisadores e palestrantes estrangeiros nos Estados Unidos (United States Department of State, 2017).

representadas e possíveis lideranças; aumento do cofinanciamento com os setores governamental e privado; eficiência nos custos e melhor comunicação; avaliação e redução dos programas principais.

Por outro lado, a leitura sobre o Brasil naquele momento era ótima. O País se mostrava um cooperante constante, mesmo em momentos de crise econômica e oscilações políticas, particularmente por intermédio da Capes - como pode ser visto da Tabela 4.

Tabela 4 - Contribuições da Capes para o Programa Fulbright durante o período de 1991 a 2000

Ano	Valores anuais em US\$
1991	228.340,00
1992	288.037,00
1993	419.040,00
1994	247.800,00
1995	339.500,00
1996	405.800,00
1997	524.300,00
1998	959.000,00
1999	403.100,00
2000	403.100,00

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados de Fulbright Commission, 2012b.

Observa-se que o Brasil - um país plenamente democratizado e em vias de estabilidade macroeconômica, percebido como um cooperante ativo e de maior peso geográfico-populacional na América Latina - deveria de fato representar um sucesso na avaliação do Programa e do intercâmbio internacional voltado para a região, também por outros motivos. Primeiramente, o Brasil era visto historicamente como o maior cooperante no intercâmbio proporcionado pelo Fulbright na América Latina, por ter o maior número de trocas de indivíduos, como pode ser verificado no Gráfico

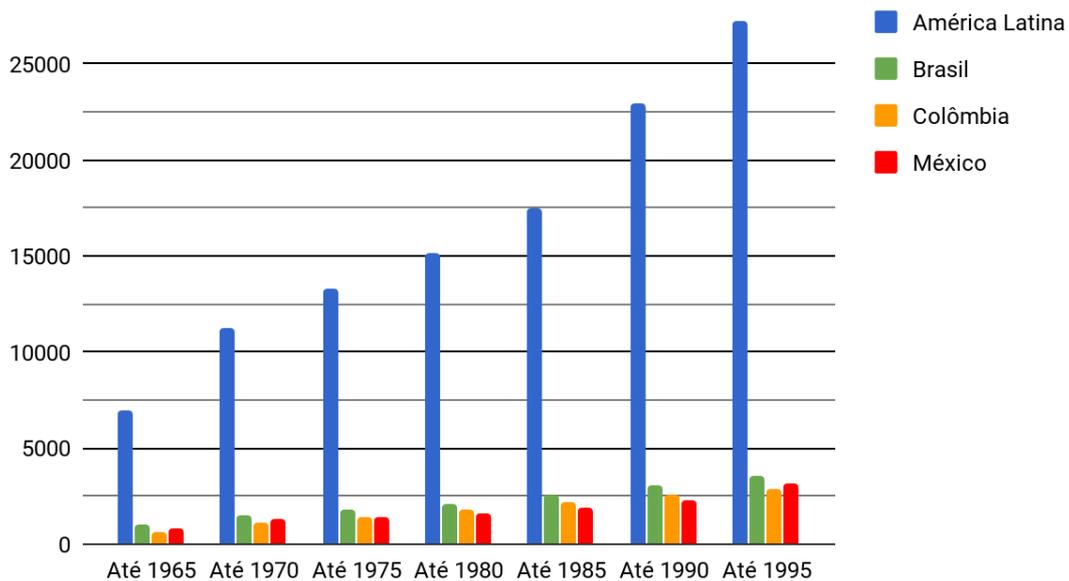
1<sup>203</sup>, o qual traz uma amostra do total histórico do número de concessões a norte-americanos e nacionais estrangeiros da América Latina, desde 1949 a 1995, na esfera do Programa Fulbright. A comparação desses dados entre o Brasil, a Colômbia e o México é ilustrativa do peso relativo brasileiro na configuração geral do Programa, considerando-se os três países com maior população na região, e que historicamente apresentam o maior interesse para a diplomacia pública norte-americana. Em segundo plano, as credenciais brasileiras atendiam à leitura dos valores estadunidenses de democracia e liberdade. E, em terceiro, como resposta aos resultados aguardados de longo prazo dos intercâmbios educacionais, de certo modo, o estado da política brasileira naquele momento era uma prova viva do sucesso do Programa, uma vez que tanto Fernando Henrique Cardoso quanto a sua esposa Ruth Cardoso, foram apoiados pela diplomacia pública estadunidense<sup>204</sup>, por meio do Fulbright em momentos distintos de suas carreiras acadêmicas. Essa era a aposta histórica do Programa, a de impressionar, seduzir e ter algum impacto na formação e na trajetória profissional de personalidades que se tornariam líderes políticos, sociais e empresariais em seus países. O Fulbright, como se via na trajetória dos Cardoso, ganhava tanto na América Latina, quanto em termos globais, um exemplo emblemático do seu sucesso como instrumento da política externa dos Estados Unidos.

---

<sup>203</sup> Nos início dos anos 2000, o México ultrapassaria o Brasil no número de concessões, mas o Brasil manteria sua primeira posição na América do Sul.

<sup>204</sup> O presidente Fernando Henrique Cardoso foi “*distinguished lecturer*” apoiado pelo Programa; e a primeira dama Ruth Cardoso conduziu pesquisas na Universidade de Columbia em New York em 1988, também pelo Fulbright (Fulbright Commission, 1997a).

Gráfico 1 - Total histórico de concessões do Programa Fulbright a norte-americanos e nacionais estrangeiros na América Latina a partir de 1949



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados obtidos nos relatórios do *Board of Foreign Scholarships*, 1965, 1970, 1975, 1980, 1985, *J. William Fulbright Foreign Scholarship Board*, 1990, 1995.

O governo Cardoso foi responsável pela mudança de nível na cooperação educacional internacional acoplada às estratégias de fomento e de formação de quadros no Brasil. Percebe-se, de fato, um notável interesse das autoridades brasileiras no incremento da cooperação educacional para a qualificação de quadros voltados ao ensino e ao mercado de trabalho. Assim, a Capes<sup>205</sup> novamente em 1996

<sup>205</sup> Conforme depoimento de Baeta Neves (Ferreira e Moreira, 2002), a Capes na década de 1990 procurou aprimorar o nível da pós-graduação brasileira, uma vez que este nível de ensino já estava consolidado no País e com um sistema de avaliação implantado. Entre as medidas tomadas no período, estão: a revitalização e a reforma do processo de avaliação; atenção para a melhoria da qualidade do ensino superior; atenção para os mestrados e doutorados profissionais; e o aprimoramento da cooperação internacional. Nesse campo da cooperação houve um redesenho para ampliar as parcerias tradicionais com Alemanha, Estados Unidos, França e Reino Unido, assim como uma atenção a outros parceiros, a exemplo da Argentina, Espanha e Portugal.

manifestava o seu interesse em fortalecer os laços com o Programa Fulbright (Fulbright Commission, 1996a). Do lado do Conselho Diretor, se avaliava como uma vitória importante na estratégia do Programa no Brasil a definição de mecanismos de compartilhamento de custos com a Capes, e também com o CNPq e a Fapesp (Fulbright Commission, 1996b).

Do lado brasileiro, a Capes, que tinha como missão histórica o fomento da formação de recursos humanos de alto nível no Brasil e no exterior, apresentava (e continua a apresentar) um elevado interesse na cooperação com a Comissão Fulbright, uma vez que se apresentava como mais uma forma de divisão de custos naquele fomento, tão estimado para a qualificação de quadros, e os consequentes crescimento educacional e desenvolvimento econômico e social brasileiro. Do lado estadunidense, o *cost-sharing* além de representar a expansão do Programa Fulbright em si, mais projetos e mais oportunidades de formar possíveis líderes, demonstrava o estreitamento constante de laços para a manutenção da sua influência estratégica. De todo modo, dentro do interesse de cada parte, o Brasil figurava como parte de um seleto grupo de cerca de dezesseis países que sustentava uma contribuição balanceada com os Estados Unidos no escopo do Programa Fulbright em 1996.

No quadro geral, a Comissão Fulbright mantinha a sua prioridade nas Ciências Sociais e Humanidades, sem excluir projetos com qualidade de outras áreas. Quanto ao *status* legal, em 1996, estudava-se a possibilidade de a Comissão se apresentar como uma organização da sociedade civil, pessoa jurídica de direito privado que não distribuiria lucros e tinha objetivo social, estando apta a prestar serviços intermediários sem fins lucrativos e a receber doações - apesar de no Brasil, diferentemente dos Estados Unidos, não haver incentivos fiscais para isso.

Em 1997, o Programa Fulbright comemorou 40 anos no Brasil. Nos Estados Unidos, se anunciava que a partir de 30 de setembro de 1998 a USIA seria incorporada ao Departamento de Estado, devido a uma reestruturação governamental, por motivos de diminuição de custos e de “enxugamento” da máquina administrativa do governo norte-americano. Como consequência, depois de vinte anos na Agência, o Programa Fulbright também iria para o Departamento de Estado. Naquele momento não se tinha certeza sobre quais mudanças afetariam o

intercâmbio ou a Comissão em si, somente era anunciado que a reestruturação afetaria áreas administrativas em Washington e haveria pequenas mudanças no exterior (Fulbright Commission, 1997a).

Para além do destino da USIA - considerada por Cull (2012) como o “balcão da diplomacia pública” - no governo Clinton essa prática diplomática passou a ser apontada como uma das principais ferramentas da política externa dos Estados Unidos para determinadas regiões. Nas comemorações do quinquagésimo aniversário do Programa Fulbright na Alemanha em 1998, o presidente Clinton destacava que a cooperação para a liberdade no século XXI começava nas salas de aula e que era necessário, dentro da meta do Programa, dar a oportunidade aos jovens de construir pontes cada vez mais sólidas entre os países (Clinton *apud* Cull, 2012: 132)

Sob esse entendimento, dentro da cooperação educacional empreendida entre Brasília e Washington, o momento era extremamente favorável. Por ocasião de uma visita do presidente Clinton ao Brasil, ambos os governos assinaram o Memorando de Entendimento sobre Educação, em 14 de outubro de 1997, para implementar uma "Parceria para Educação" - baseado no Acordo de 1966 e no Acordo de Ciência e Tecnologia da década anterior (Brasil, 1997). Antecedeu a assinatura deste Memorando uma troca de cartas iniciada pelo presidente Cardoso em março de 1997, com a sugestão de que a educação fosse o tema central da visita do mandatário norte-americano. Cardoso também sugeriu o desenvolvimento de uma relação educacional mais próxima com outros países do hemisfério - o que posteriormente levaria o Chile a assinar um termo semelhante com os Estados Unidos (Fulbright Commission, 1998a).

Dentre os termos do Memorando de Entendimento, estavam a promoção de esforços para a cooperação e o intercâmbio, e a busca de novas áreas para a expansão dos programas existentes. Do lado brasileiro, ficaria responsável pela implementação de ações o MEC, em consulta com o MRE, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério das Comunicações, Capes e CNPq; e do lado estadunidense, o Departamento de Educação, em consulta com o Departamento de Estado, USIA, USAID e outras agências convidadas, conforme decidido por meio dos canais

diplomáticos apropriados. Dentre os objetivos figuravam o estreitamento de relações entre os entes governamentais e entidades educacionais nos níveis federal, estadual e local, assim como escolas e IES; o estímulo de atividades educacionais com o envolvimento de professores do atual ensino básico e superior, pesquisadores e profissionais da área; e a cooperação em si, para garantir o aprendizado das crianças, o uso de novas tecnologias, o aperfeiçoamento de professores e diretores de escolas, e a diversificação do intercâmbio educacional. Um aspecto importante, e que teria depois impacto no desenvolvimento institucional da avaliação de políticas públicas relacionadas com a educação no Brasil seria o desenvolvimento de sistemáticas de avaliações e o aprimoramento de indicadores educacionais de padrão internacional.

Acerca do campo da diversificação do intercâmbio, fazia parte das ações, o estabelecimento de um programa destinado a graduandos brasileiros e estadunidenses, em áreas mutuamente acordadas, tais como as Engenharias e tecnologia, para que os agraciados tivessem a oportunidade de passar um ano escolar no outro país, frequentando escolas e estagiando em empresas de áreas relacionadas aos seus estudos. Esboçava-se aqui um precursor bem pautado e bem mais comedido do programa Ciências sem Fronteiras<sup>206</sup>, que anos mais tarde, seria tornado uma bandeira das políticas de ensino superior no Brasil.

Ainda no contexto dos compromissos esboçados no novo Acordo, listavam o estreitamento de laços entre universidades e outras instituições de ensino e pesquisa dos dois países, com vistas no aumento da mobilidade entre docentes e discentes, e na promoção do reconhecimento mútuo de créditos e estudos; e a promoção de seminários nos dois países, com a presença de professores, pesquisadores e profissionais a fim de aprimorar a compreensão interdisciplinar da cultura do outro (Brasil, 1997). Cabe frisar que o Memorando formalizava ações bilaterais as quais já vinham ocorrendo no contexto da cooperação institucional<sup>207</sup>, ao tempo em que oficializa espaços para novas ações.

---

<sup>206</sup> Programa do Governo Dilma Rousseff (2011-2016) que beneficiou quase 100 mil estudantes brasileiros de graduação e pós-graduação para estudos e pesquisas no exterior.

<sup>207</sup> De acordo com Luiz Valcov Loureiro, em entrevista.

Na perspectiva da Comissão Fulbright do Brasil, a assinatura do Memorando foi um marco significativo, porque reservava para a estrutura gerencial do Programa um papel estratégico no desenvolvimento da parceria educacional entre os dois países, especialmente pelos projetos que já vinham em andamento com a tradicional parceira Capes (Fulbright Commission, 1997b). Essa representatividade de fato iria ocorrer, dada a participação de membros do Conselho Diretor no *Education Partnership Implementation Committee* (EPIC), na organização de um programa entre a Capes e o *Fund for the Improvement of Post Secondary Education* (Fipse) do Departamento de Educação dos Estados Unidos - o Programa Capes/FIPSE<sup>208</sup>, e nas novas iniciativas dentro dos apoios da própria Comissão.

Tanto o Memorando quanto a própria formação do EPIC tiveram elevada importância no redimensionamento da cooperação educacional com o Brasil. Vê-se que, após 40 anos da Comissão Fulbright no Brasil, era a primeira vez que se fazia referência ostensiva à diplomacia presidencial e aos atos presidenciais voltados à educação entre o Brasil e os Estados Unidos, nos registros documentais da Comissão. Igualmente há mudança significativa na linguagem incorporada ao Memorando, sendo o primeiro documento na área de cooperação educacional que introduz também ostensivamente o uso do termo “parceria” (grafado no Memorando com aspas) com um sentido de se buscar um maior comprometimento principalmente do lado brasileiro - dado que os norte-americanos sempre se mantiveram atentos ao intercâmbio educacional e cultural, e suas evoluções, desde a década de 1950.

Vê-se aqui uma mudança de perspectiva que introduz uma nova construção para a concepção de acordos de cooperação na área educacional e o seu lugar na política externa brasileira, e da própria cooperação internacional em geral empreendida pelo Brasil. O uso do termo *parceria* não tem uma conotação comum, e

---

<sup>208</sup> O Programa Capes/FIPSE, negociado desde o final dos anos noventa, foi criado em 2001 para promover o mútuo reconhecimento entre as IES estadunidenses e brasileiras, além de permitir a exposição da cultura e do idioma de um país para o outro. O modelo do programa já vinha sendo experimentado entre o Canadá e o México com os Estados Unidos - o qual provinha a maior parte dos recursos. A base do Programa era o apoio à inserção dos cursos de graduação das IES brasileiras no meio internacional, por intermédio de parcerias universitárias, do desenvolvimento de currículos comuns, portabilidade de créditos, e o intercâmbio de professores e alunos (Fulbright Commission, 1999b). O último edital foi lançado em 2011, com vistas no custeio de missões de estudos, missões de trabalho e recursos para o desenvolvimento de projetos (Capes, 2017).

parece se alinhar com o que a literatura que se dedica à análise das parcerias estratégicas no contexto da política externa brasileira aponta como um relacionamento “reciprocamente remunerador” (Altemani & Lessa, 2013). Há claramente uma mudança no perfil dos cooperantes que, de acordo com essa leitura, se veriam como iguais, como parceiros. Está claro que os ganhos para os dois lados são bem medidos e compreendidos, sem dissimulação.

Outro aspecto relevante é que a iniciativa de ambos os lados em tratar a educação na esfera presidencial, levou o assunto do intercâmbio educacional internacional a outras esferas do governo brasileiro, como se vê na primeira reunião do EPIC, realizada no Rio de Janeiro de 16 a 18 de fevereiro de 1998. O evento contou com a presença da delegação norte-americana comandada pelo vice-secretário do Departamento de Educação estadunidense, Marshall Smith, e da delegação brasileira comandada pelo então ministro da Educação e Esportes, Paulo Renato de Sousa. Dentre os assuntos tratados sobre a educação primária e a secundária, uso de tecnologias, avaliações e indicadores, estavam também o aumento e a diversificação do intercâmbio educacional - campo em que a Fulbright seria o ponto central para tratar da matéria (Fulbright Commission, 1998 a). Em abril de 1999, no âmbito da parceria, da expansão do diálogo e das ações do EPIC, as visitas de profissionais de educação brasileiros e norte-americanos, os seminários e os *workshops* realizados era registrada a movimentação de cerca de 115 norte-americanos para o Brasil, e 130 brasileiros para os Estados Unidos (Fulbright Commission, 1999a).

Os compromissos originados nos termos do Memorando englobavam o Departamento de Estado norte-americano e o da Educação, o MEC e o MRE. Dado o movimento de cima para baixo por parte do Executivo Federal, Baeta Neves recorda que naquele momento houve um empenho do Itamaraty em apoiar as ações da Capes. Esta foi considerada pelo Itamaraty como parte das agências envolvidas com C&T, e foi levada à mesa de diálogos das comissões mistas onde havia uma linha para a educação. Aquela não era uma postura tradicional do MRE em relação à Capes, mas que se manteria inalterada até o final de 2002<sup>209</sup>. Ademais, registra-se que aquele

---

<sup>209</sup> Um revitalização das relações diplomáticas e acadêmicas, especialmente uma aproximação entre o Itamaraty, Capes e MEC, viria a ocorrer com a implementação do Programa Ciência sem Fronteiras durante o Governo Rouseff. Independente de qualquer avaliação sobre o programa, vale registrar que sua

contexto extremamente favorável levaria a um maior comprometimento para o lançamento de novos projetos, de maior atenção a áreas, como as Engenharias e as tecnológicas, nos anos seguintes dentro da cooperação educacional - e não de uma cooperação em C&T, o que permanecia não sendo o foco da Fulbright.

Com respeito a essa diversificação de áreas, a Capes, por intermédio de seu representante Professor Luiz Valcov Loureiro - à época Diretor de Programas da Agência e um entusiasta da cooperação internacional - levou ao conhecimento da Comissão o que fora acordado entre a Capes e o DAAD. Na linha do compartilhamento de custos e do benefício do treinamento nas áreas das Engenharias e Ciências Agrárias, ao longo de três anos iniciais, graduandos brasileiros pré-selecionados seriam enviados à Alemanha, para assistirem aulas e participarem de pesquisas em suas áreas, durante o período de três meses. O primeiro grupo das mais diversas Engenharias contou com a participação de 96 estudantes e partiu para a Alemanha em janeiro de 1998. Loureiro relatou semelhante acordo com a França, o qual viria a beneficiar 50 estudantes por ano, ao longo dos anos iniciais acordados - o primeiro grupo de estudantes sairia em janeiro de 1999.

A Capes já vinha apoiando graduandos das áreas de Engenharia e Agronomia a estudar por um ano nos Estados Unidos, em universidades nos estados de Michigan, Wisconsin e Texas. Nesse sentido, Loureiro procurou mostrar à Comissão aquilo que a Capes vinha fazendo unilateralmente e em termos de cooperação internacional com parceiros na Alemanha e França, em benefício àquelas áreas não-prioritárias do Fulbright, com o objetivo de introduzir uma margem de cooperação e colaboração semelhante dentro do Programa (Fulbright Commission 1998a, 1998b). A Comissão, sempre bastante pragmática em suas relações com as agências brasileiras, se comprometeu a estudar a formatação de novo projeto.

---

implementação produziu uma mobilização nas instâncias diplomáticas para atenderem aquele contingente de alunos no intercâmbio internacional, como recorda Baeta Neves em entrevista. O Itamaraty contratou assistentes técnicos brasileiros para atuarem nos setores educacionais de todos os consulados e embaixadas dos países que fizeram parte do CsF, conforme Carvalho em entrevista. Toda a movimentação para atender o programa produziu uma elevada projeção internacional do Brasil e uma nova dinamização das relações diplomáticas brasileiras com vários países nas diversas latitudes e longitudes, assim como o alinhamento com muitos interlocutores - todo o processo deixava a impressão de que o Brasil tinha passado para um outro patamar de ensino superior, segundo Baeta Neves.

Na esteira da expansão do intercâmbio e do diálogo, a Fulbright anunciou em 1998 o início de um programa de mestrado para os anos de 1999 a 2001, coberto inteiramente pelos Estados Unidos, para atender até doze graduados por ano - o *Mutual Interest Issues Master's Program*. Esse programa seria uma modalidade direcionada ao público jovem, desenhado inicialmente para atender recém-graduados em seus estudos sobre boa governança e sociedade civil, nas áreas de Políticas Públicas e Administração, com temas de pesquisa relacionados a avaliação, educação à distância, políticas educacionais e educação ambiental (Fulbright Commission, 1998b).

No contexto do mestrado, a Comissão anunciou a assinatura de um acordo de cooperação com a Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (Fiemg)<sup>210</sup>, para a oferta de dez bolsas por ano, durante dois anos a partir de 1999. O objetivo era atender projetos nas áreas de Comércio Internacional, Relações Internacionais, Propriedade Intelectual, Direito, Gerenciamento de Tecnologia, Desenho e inovação do pequeno negócio (Fulbright Commission, 1998c). Para o compartilhamento dos fundos, a Fiemg participaria com US\$ 350 mil, e a Fulbright havia igualmente negociado apoio de universidades estadunidenses. Outra mudança originada no interesse pelos mestrados foi a observância da procura para o pós-doutorado ter diminuído naquele ano - o que levaria, na sequência, à descontinuidade da oferta de bolsas para o nível de pós-doutorado destinada a brasileiros a partir de 2000, e ao início das bolsas de doutorado pleno.

Acerca dos eventos organizados e apoiados pela Comissão Fulbright, em 1998, foi realizado um *Summer Seminar* com a vinda de dezoito professores norte-americanos, do nível que corresponderia ao ensino fundamental no Brasil, para se encontrarem e trocarem experiências com professores e profissionais da Educação, e jornalistas brasileiros. A pauta do seminário foi educação, diversidade e multiculturalismo - em atendimento ao Memorando de 1997. No ano seguinte, a Fulbright apoiou a realização de um *workshop* em São Paulo com a participação de

---

<sup>210</sup> Atualmente o Sistema Fiemg, visa o treinamento e qualificação de pessoal para a indústria mineira, assim como o aumento da competitividade e produtividade do Estado. Fazem parte: o Centro Industrial e Empresarial de Minas Gerais (Ciemg), o Centro de Inovação e Tecnologia (CIT), o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), Serviço Social da Indústria (Sesi) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), ver mais em Sistema Fiemg (2017).

membros da Comissão, Capes, CNPq, Consulado norte-americano, USIA, e outros interessados para discutir o papel do aconselhamento educacional, as oportunidades de concessão de bolsas de estudos e pesquisa, vistos, captação de recursos e novas tecnologias (Fulbright Commission, 1999b).

Ao fim da década de 1990, depreendem-se algumas conclusões. Para além do fato de o debate sobre a diplomacia pública ter se amornado na esfera política norte-americana, particularmente com o fim da USIA, vê-se na manutenção dos intercâmbios, especialmente do Programa Fulbright, a vitalidade desses instrumentos no contexto geral da estratégia da política externa norte-americana. Na Comissão, em que pese a transferência do Programa para o *Bureau of Educational and Cultural Affairs* no Departamento de Estado, as relações mantiveram-se crescentemente profícuas com os parceiros tradicionais. Assim, durante a década de 1990, ao tempo em que o Brasil assumia um novo perfil no contexto da cooperação educacional dos Estados Unidos, a Comissão manteve-se ágil na busca de novas formas de apoio e de financiamento, superando as ações do período anterior.

Do lado brasileiro, a vontade política em institucionalizar a cooperação em seus vários segmentos, beneficiou sobremaneira o intercâmbio, que passava a ser visto não mais “*como um simples investimento solidário a um país em desenvolvimento*” (Dick, 2002), mas era valorizado pelo claro interesse em proporcionar a troca de conhecimentos, a qualificação de quadros, o mérito acadêmico e científico nas instituições brasileiras. Uma vez que estudantes e professores brasileiros tinham a oportunidade de ter uma experiência no exterior, muitas instituições de ensino superior brasileiras também eram levadas a revisar, reformular e atualizar seus currículos e a prática acadêmica. Nesse sentido, a Capes passava a ler as estratégias de cooperação internacional de modo mais sofisticado, e o intercâmbio também era visto como uma oportunidade de expôr as IES a crescente competitividade internacional e a redes de produção de conhecimento integradas, ao tempo em que verificavam seus sucessos e deficiências, e poderiam trabalhar de modo mais criativo as suas próprias estratégias de internacionalização.

### 5.3 - As condições para a ampliação da parceria na primeira década dos anos 2000

Em uma sessão especial do *Committee on International Relations* da Câmara dos Deputados, que se dedicou à análise da política dos Estados Unidos para o Hemisfério Ocidental, o Brasil foi a referência central. Naquele momento, os deputados se perguntavam se o Brasil deveria ser entendido como um parceiro estratégico em termos globais, ou como um competidor regional. De todo modo, o País era visto como um ator fundamental em muitas questões que afetavam diretamente os interesses dos Estados Unidos na América Latina, justamente por se entender que tinha posição política dominante na região, e com localização estratégica, ao fazer fronteira com a maioria dos países da América do Sul. Por ser a quarta maior democracia do mundo, nona economia mundial, abrigar a metade da população da América do Sul, às suas credenciais ainda se somavam relações políticas e econômicas bastante dinâmicas com outros espaços regionais. Ademais, se percebia o Brasil como um ator influente na Organização das Nações Unidas e em outros fóruns multilaterais, e “ator crítico nos esforços para aprofundar a democracia e promover a estabilidade regional”, conforme a leitura do Departamento de Estado norte-americano (United States House of Representatives, 2000)<sup>211</sup>.

O programa de modernização econômica e a abordagem internacionalista do Governo Cardoso eram vistos como convergentes com as questões globais e regionais - com a ampliação e o estreitamento da cooperação bilateral em diversos setores, o crescimento do comércio e a diversificação das linhas de investimento. E, apesar dos problemas brasileiros persistirem - como desigualdade de renda, alta criminalidade, desemprego, má qualidade dos serviços públicos - se fazia a leitura de que a democracia permanecia intacta, e o nível das relações Brasil e Estados era considerado excelente.

Essa ampla e favorável leitura do Departamento de Estado acerca do perfil e

---

<sup>211</sup> Declaração de Linda Eddleman, Deputy Assistant Secretary, Bureau of Western Hemisphere Affairs, U.S. Department of State (United States House of Representatives, 2000).

parceria brasileira permaneceria informando a formulação das políticas de cooperação relativas ao País ao longo da década de 2000, especialmente com a continuidade nas diretrizes do campo econômico e das linhas gerais da política externa entre as administrações Cardoso e Lula. A inovação de um discurso afirmativo por parte do presidente Luiz Inácio Lula da Silva no cenário internacional o fez se aproximar do presidente George W. Bush (2001-2009), cujo resultado foi um outro bom momento nas relações gerais entre Brasília e Washington (Cervo, 2011, Hirst, 2010, 2011).

No que tange ao Programa Fulbright, o ano 2000 marcava uma trajetória de sucesso, alcançando 140 países e cerca de 230.000 indivíduos contemplados em todo o mundo. Em 2002, após os atentados de 11 de Setembro de 2001, o Programa Fulbright e os demais programas de intercâmbio educacional ganharam maior atenção e espaço para expansão, pois eram entendidos efetivamente como ótimas maneiras de levar potenciais jovens líderes aos Estados Unidos e permitir que eles vivessem lá por um período, a fim expô-los ao sistema de valores norte-americanos - segundo palavras de Collin Powell, Secretário de Estado, diante do Congresso dos Estados Unidos. Naquela ocasião, Powell justificava um pedido de substancial incremento dos recursos do Departamento de Estado para o ano de 2003, considerada a necessidade de implementar uma urgente e efetiva diplomacia pública, e de enfrentar os novos desafios da política externa estadunidense. Diplomacia aquela que incluiria programas culturais e de informação, e especialmente o intercâmbio acadêmico. O Secretário entendia que esses recursos auxiliariam na educação do público internacional acerca da “guerra contra o terrorismo e do compromisso norte-americano com a paz e a prosperidade para todas as nações”, e nessa linha, os intercâmbios educacionais e culturais eram capazes de proporcionar canais para o mútuo entendimento e o desenvolvimento de relações amigáveis com outros povos. Ademais, os ataques de 11 de Setembro de 2001 tinham ajudado na construção de uma nova compreensão da relevância e urgência das atividades de intercâmbio, uma vez que elas “help build the trust, confidence, and international cooperation necessary to sustain and advance the full range of our interests” (United States House of Representatives, 2002).

Essa leitura do Secretário de Estado Collin Powell pauta em larga medida a valorização tanto do Programa Fulbright e de outras iniciativas de intercâmbios, como da diplomacia pública, na política externa norte-americana do início dos anos 2000, como visto no primeiro capítulo. Consequentemente, tal argumentação justificaria também o aumento de recursos para os intercâmbios culturais e educacionais com o objetivo de “enriquecer o diálogo dos Estados Unidos com outras nações” - especialmente onde havia maior concentração de população muçulmana na África, Oriente Médio, sul e sudeste da Ásia - e “de envolver os líderes do futuro” (United States Senate, 2004, 2006). A expansão do orçamento da diplomacia pública viria a beneficiar o Programa Fulbright, o Programa Hubert Humphrey e *International Visitors Program*.

A declaração de Powell permite entrever mais uma vez o trato pragmático do Programa Fulbright como “um farol do internacionalismo cooperativo”, e de outras iniciativas de intercâmbio que viriam a amparar o gerenciamento de assuntos internacionais. Em outras palavras, um mecanismo de cooperação da lógica liberal a favor de abordagem realista<sup>212</sup>. Desse modo, vale ressaltar como o Programa se distinguiu e continua a se distinguir como um importante instrumento da diplomacia pública, a serviço da manutenção e do aumento do *soft power* dos Estados Unidos. Ademais, conforme leitura que o presidente do *J. William Fulbright Foreign Scholarship Board* fez ainda em 1993, nota-se a capacidade de resiliência e de adaptação do Programa às circunstâncias e demandas da política externa dos Estados Unidos. Ao completar 55 anos de existência, o Programa atravessou conjunturas críticas, do final da Segunda Guerra Mundial, de toda a Guerra Fria, das mudanças e incertezas globais da década de 1990 e do 11 de Setembro de 2001. Nessa trajetória, foram mantidos os seus pilares oficiais básicos, alicerçados na ênfase a excelência, no binacionalismo, na promoção do mútuo entendimento, e na cooperação (National Humanities Center, 1997, p. IV) - sem nunca se perder de vista, obviamente, que foi concebido como um instrumento de diplomacia pública.

No Senado norte-americano, em 2006, havia a clara leitura sobre os

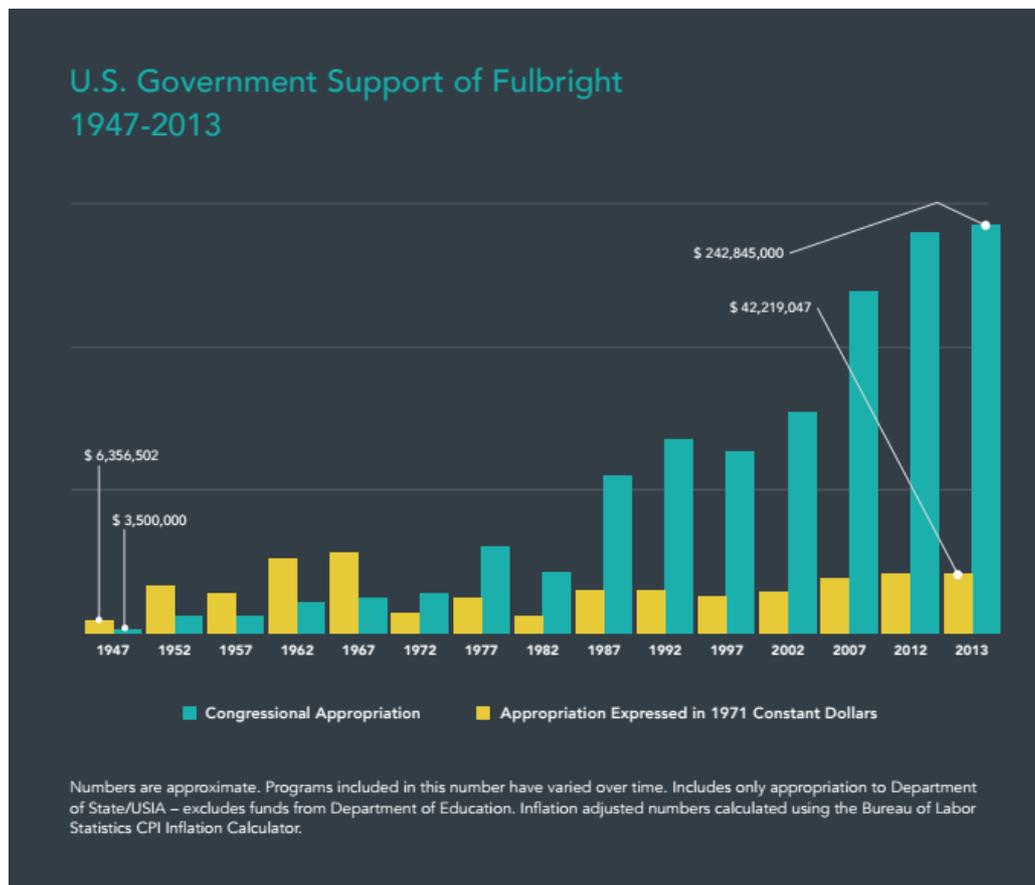
---

<sup>212</sup> A abordagem teórica do Realismo levantada por Lebovic (2013) em relação ao Programa Fulbright não é foco neste trabalho de perspectiva histórica. De todo modo, se reconhece que há margens para maior investigação.

programas de intercâmbio beneficiarem a diplomacia entre indivíduos, serem capazes de estabelecer bases para a cooperação internacional, e o desenvolvimento de relações amigáveis e pacíficas entre os Estados Unidos e outros países. Naquela altura já era percebido que o aumento do financiamento daqueles programas conduziria a um maior número de norte-americanos e estrangeiros no intercâmbio e criaria novas oportunidades para “educar e capacitar”, particularmente no mundo muçulmano. Também era clara a oportunidade de levar para os Estados Unidos mais líderes e formadores de opinião - como jornalistas, professores, educadores religiosos e outros - capazes de moldar o discurso sobre as políticas norte-americanas em suas instituições e comunidades de origem; assim como a oportunidade de incrementar o estudo do inglês para os estrangeiros, e de outros idiomas para os norte-americanos (United States Senate, 2006).

Nessa perspectiva de aumento dos financiamentos para os programas de intercâmbio, o Programa Fulbright - considerado o principal veículo estadunidense para o envolvimento intelectual com o resto do mundo (United States Senate, 2006) - entraria em uma faixa crescente de apoio orçamentário por parte de sua maior fonte de orçamento da década de 1970 até o presente: o Congresso dos Estados Unidos. O Gráfico 2 traz uma leitura acerca do apoio orçamental do Congresso ao Programa Fulbright até 2013, onde pode-se verificar o salto nas apropriações após 2002 - fato que também iria beneficiar e incrementar a cooperação com um parceiro maduro politicamente e economicamente, como se percebia em Washington, o Brasil.

Gráfico 2 - Evolução do apoio do Governo dos Estados Unidos, de 1947 a 2013, ao Programa Fulbright conduzido pelo Departamento de Estado.



Fonte: United States Department of State, 2014.

No que diz respeito ao orçamento do Programa, vale recordar que somados aos valores empreendidos pelo Congresso norte-americano, estão as contribuições de parcerias com grupos privados e instituições, os apoios de associações, e o compartilhamento de custos por parte de governos estrangeiros. Acerca desse tema, cabe acrescentar que em 2006, o Departamento de Estado elegeu o alcance da paridade no apoio financeiro de governos estrangeiros como um objetivo de longo prazo (United States Senate, 2006).

O Congresso dos Estados Unidos e os gestores do intercâmbio internacional souberam também sincronizá-lo com as demandas de conhecimento e de cooperação sobre desafios emergentes. As áreas contempladas foram redimensionadas, a

exemplo do que foi visto em maio de 2007, quando o Congresso autorizava o Departamento de Estado a “estabelecer um programa para fortalecer a pesquisa, o intercâmbio educacional e a cooperação internacional com o objetivo de reduzir as emissões globais de gases de efeito estufa e enfrentar os desafios colocados pelas mudanças climáticas globais”, como uma forma de declarar a política norte-americana de cooperação climática internacional<sup>213</sup>. Esse programa deveria ser realizado em acordo com *Mutual Education and Cultural Exchange Act de 1961*, conhecido como *Fulbright-Hays Act*, e seria referido como *Global Climate Change Exchange Program*. O Programa incluiria o financiamento de estudos, pesquisas, e outras atividades educacionais relacionadas à redução de emissões de carbono e à mudança climática global, nas áreas das Ciências, e nos campos da Política Pública, Economia, Planejamento Urbano, e seria destinado a norte-americanos e estrangeiros (United States House of Representatives, 2007).

Como resposta àquela autorização de um programa diferenciado, no plano do Fulbright foi lançado o Programa Fulbright NEXUS no Hemisfério Ocidental, incluído o Brasil. O NEXUS visava a promoção do intercâmbio acadêmico e da cooperação científica entre estudiosos, profissionais e pesquisadores norte-americanos e da região, em uma abordagem multidisciplinar, com foco na geração de soluções inovadoras e estratégicas voltadas ao campo da energia renovável, mudanças climáticas, segurança alimentar e da água (United States Department of State, 2011, Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2017).

O NEXUS foi lançado no Brasil em 2010, e depois suspenso em 2015, para avaliação e reestruturação. De todo modo, no contexto do Programa Fulbright no Brasil e no exterior, na primeira década de 2000, foram lançados outros programas que beneficiaram (e ainda beneficiam) as Ciências Ambientais, Ciências Agrárias, Engenharias e ainda os campos da ciência e tecnologia e saúde. Apesar de esses programas por vezes oferecerem menos vagas que as demais iniciativas nas áreas prioritárias historicamente do Programa, todo esse conjunto de identificação de

---

<sup>213</sup> Recordar-se que o Governo George W. Bush havia se negado a assinar o Protocolo de Kyoto, com vistas na redução de emissão de gases à base do carbono. Entretanto, no período os Estados Unidos se movimentavam para a realização de uma cúpula mundial com o objetivo de preparar outro acordo até o final de 2008, com vistas na redução de emissões de gases nocivos ao meio ambiente em longo prazo (BBC Brasil, 2007).

lideranças em outras áreas representa de fato uma atualização da diplomacia pública estadunidense para esse início de século.

As novas iniciativas globais dentro do Programa Fulbright, autorizadas pelo Congresso norte-americano a partir de 2007, suscitam novas questões sobre os rumos da diplomacia pública, e o trato das perspectivas da informação, da cultura e da educação dentro da administração e da promoção estadunidense do intercâmbio internacional (Bettie, 2015). Vale recordar que as fundações norte-americanas, como a Ford e a Rockefeller desde os anos oitenta têm se dedicado a questões globais e a causas humanitárias. Desse modo, em acordo com Bettie, pode-se considerar que essa orientação do governo norte-americano de se engajar no enfrentamento dos problemas globais por meio da cooperação educacional e científica seria uma releitura da diplomacia norte-americana acerca das questões da segurança dos Estados Unidos - ponto inclusive presente no relatório do GAO de 2009, apresentado no primeiro capítulo. As intenções dessa nova abertura podem ser múltiplas, mas certamente são mais pragmáticas do que a simples atualização da “benevolência global e sem interesses próprios”. A exemplo de Parmar, pode-se especular que essa nova abordagem representaria também um modo de colocar o conhecimento para trabalhar a serviço do liberalismo e do globalismo. Enquanto na linha de Arnove e Pinede e de Zunz, pode-se perguntar se essa ampliação teria por objetivo a busca de condições para influenciar na formulação das políticas públicas em diferentes países relacionadas com as novas questões globais.

Verifica-se novas linhas para investigação sobre essa ampliação de temas, e possíveis resultados nos períodos posteriores. Soma-se a essas iniciativas, o lançamento do *Fulbright Public Policy Fellowship*, destinado a estudantes norte-americanos, para a realização de pesquisas em Políticas Públicas e trabalho com altos funcionários em governos anfitriões selecionados, nas áreas de Saúde Pública, Agricultura, Energia, Meio Ambiente, Tecnologia da Informação e Finanças Públicas - na via do “melhor entendimento norte-americano com as nações” (United States Department of State, 2011, Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2017).

Acerca da ampliação para novos temas, fora das áreas tradicionais, é preciso observar igualmente outro aspecto: o trato da diversidade de lideranças na

comunicação estratégica. Como citado, em 2004, o Senado dos Estados Unidos citou a categoria “líderes do futuro”, relacionando-a à necessidade de ampliar a comunicação com a população muçulmana (United States Senate, 2004). Em 2006, novamente no Senado, durante as discussões sobre as apropriações para os programas estrangeiros para o ano fiscal de 2007, os educadores religiosos foram incluídos no intercâmbio internacional promovido pelos Estados Unidos (United States Senate, 2006). Provavelmente essas duas ações ocorreram após os atentados de 11 de Setembro, dada a percepção de um novo inimigo - o extremismo de inspiração religiosa (Cull, 2012), e conseqüentemente a percepção de outros tipos de liderança. A ampliação do sentido de liderança na diplomacia pública é reiterada em 2009, novamente nas discussões para as apropriações dos programas de intercâmbio para o ano fiscal de 2010, quando permanecia a compreensão de os programas intercâmbios educativos e culturais promoverem o engajamento e o incentivo do diálogo estadunidense com cidadãos de todo o mundo. Entretanto, houve a inclusão do termo “influenciador-chave”, incluídas as mulheres, artistas e jovens (United States House of Representatives, 2009).

Snow (2009) resume que os programas de intercâmbio pavimentam a comunicação interpessoal (diplomacia pessoal) e são relevantes para a construção da confiança, compreensão e estreitamento de laços dos Estados Unidos com outras nações - portanto, essa ampliação do sentido de liderança pode ser entendida como uma evolução necessária e natural do público-alvo da diplomacia pública. Nesse sentido, a indicação do trato da diversidade de liderança naquela diplomacia entre indivíduos constitui de fato uma outra atualização da diplomacia pública neste começo século, a ser explorada.

Ressalta-se que essas atualizações sobre a ampliação de áreas e temas a serem cobertas pelos programas de intercâmbio, assim como a identificação de outros tipos de lideranças irão repercutir no Programa Fulbright, particularmente na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) que chegou ao poder com propostas no combate à fome mundial, e em defesa do desenvolvimento sustentável e da inclusão social. Essa convergência de pauta e dos interesses brasileiros e norte-americanos favoreceu demasiadamente o Programa Fulbright no Brasil no aspecto orçamentário

e na ampliação do diálogo com novos interlocutores. Aquele enfoque no indivíduo, independente de área de atuação<sup>214</sup>, proporcionou o lançamento de programas em benefício de líderes comunitários ou potenciais formadores de opinião oriundos de grupos menos favorecidos a oportunidade de passarem um período de estudos, de troca de conhecimentos e de aculturação nos Estados Unidos.

Na corrente da atualização da diplomacia pública nos anos 2000, no início da gestão Barack Obama (2009-2017), o *United States Government Accountability Office* (GAO) produziu uma avaliação sobre essa diplomacia em relatório circunstanciado, com um diagnóstico acerca dos sucessos e desafios. No documento, se ressalta a atenção que os Estados Unidos devem ter em relação à comunicação estratégica com outras nações para construir uma imagem positiva no meio internacional, e os programas de intercâmbio culturais e educacionais, como o Fulbright, são indicados como os principais meios para o alcance dos objetivos da política externa dos Estados Unidos nessa seara, a longo prazo (United States, United States Government Accountability Office, 2009). Em 2010, o Programa Fulbright era citado como parte do tabuleiro da política-externa estadunidense por apresentar e representar “o modelo americano sobre liberdade intelectual, padrões acadêmicos e pesquisa cooperativa”<sup>215</sup>.

Após os eventos de 11 de setembro de 2001 e o advento da Guerra ao Terror nos Estados Unidos, a diplomacia pública passou por ajustes intensos, com o redesenho das missões institucionais e da funcionalidade de parte importante das estruturas do Estado encarregadas da gestão dessas políticas. Atualmente o *Bureau of Educational and Cultural Affairs*, que abriga o Programa Fulbright, é vinculado à Subsecretaria de Diplomacia Pública e Assuntos Públicos, cuja missão pauta a grandeza que a diplomacia pública e seus instrumentos viriam a ter:

“The mission of American public diplomacy is to support the achievement of U.S. foreign policy goals and objectives, advance national interests, and enhance national security by informing and influencing foreign publics and by expanding and strengthening the relationship between the people and Government of the United States and citizens of the rest of the world.”

---

<sup>214</sup> Luiz Valcov Loureiro em entrevista.

<sup>215</sup> Anita B. McBride, presidente do J. William Fulbright Foreign Scholarship Board (United States Department of State, 2011).

Com relação ao Brasil, cabe mencionar que o relacionamento bilateral era novamente visto de modo extremamente favorável no Congresso norte-americano em 2007 - uma vez que ambos apresentavam laços mais estreitos e mantinham diálogo estratégico mais profundo. Ademais, o Brasil parecia incorporar de modo mais direto os valores que os Estados Unidos buscavam nas nações amigas mais próximas: liberdade de religião, proteção para minorias, reconhecimento e celebração da diversidade na sua população - em consonância com a atualização dos conceitos de liderança e de diversidade que vinham sendo afirmados no Congresso. O Brasil era citado pela Secretária de Estado Condoleezza Rice como líder regional e parceiro global - a despeito dos reconhecidos problemas econômicos e sociais - com o qual havia interesse em continuar e estreitar cada vez mais os laços financeiros, comerciais e no campo energético<sup>216</sup> (United States House of Representatives, 2007).

#### 5.4 - Os desdobramentos da parceria e as atualizações do Programa Fulbright no Brasil

Na primeira década de 2000, a Comissão Fulbright no Brasil se apresentou comprometida a reforçar as relações bilaterais, melhorar e expandir o Programa, com a criação de mais oportunidades para indivíduos e instituições atingirem seus objetivos de aprendizagem e de ensino, por meio do aumento da diversificação das ações - apesar da crise econômica global do início da década (Fulbright Commission, 2002, 2003). O apoio às Artes permaneceu dentro do fluxo comum das concessões. Dentro da prioridade tradicional conferida às Ciências Sociais e aos demais campos das Humanidades, outras áreas e temas em novas iniciativas foram ampliados, com a

---

<sup>216</sup> O tema da energia limpa pautou em larga medida as agendas comercial e presidencial do Governo Lula, sobretudo com o Governo de George W. Bush, com foco nos biocombustíveis. Em 2007, ambos países assinaram o Memorando de Entendimento para a Cooperação em Biocombustíveis, que visava a condução de pesquisas para a geração de tecnologia de biocombustíveis e o encorajamento da produção na América Central e no Caribe. Apesar de o Memorando não ter produzido efeitos posteriores concretos, vale salientar que sua assinatura foi fruto da aproximação entre os dois presidentes e de seus interesses em torno da comercialização e da produção do etanol (Cervo, 2011).

inclusão de propostas comparativas entre a realidade do Brasil e dos Estados Unidos para os eventos, e não mais sobre a história de um ou do outro. Houve também a atenção do Programa para oportunidades a afrodescendentes e indígenas. O atendimento à diversidade regional brasileira se mantinha como objetivo, preocupação presente desde a década de 1960, no sentido de ter uma representação nacional equilibrada (Fulbright Commission, 2002). Dentro da leitura da diplomacia pública, abarcar este grande País o mais uniformemente possível seria fundamental, em consonância com as diretrizes dos programas de intercâmbio estadunidenses.

A parceria com a Capes se tornou mais robusta, dado inclusive a quadruplicação da dotação orçamentária da Agência durante a década (Brasil, 2011) - a qual coincidiu com o aumento substantivo no orçamento do Programa Fulbright. Assistiu-se igualmente ao restabelecimento de parcerias com Fapesp, Fapergs, USP e PUC-Rio (Fulbright Commission, 2007c). A busca por novos fundos para expansão de ações, inclusive em outras áreas fora as de prioridade tradicional, e otimização do Programa também permaneceram na pauta (Fulbright Commission, 2000).

Em 2000, a Comissão mantinha sua rede de apoio, como o Departamento de Estados norte-americano, IIE, CIES e LASPAU - tanto para seleções e acomodações de candidatos, como para o financiamento de iniciativas (Fulbright Commission, 2002). A base dos programas para norte-americanos e brasileiros da década anterior prosseguiu, com pequenas alterações em projetos específicos, a exemplo a possibilidade de estágios de curto período a professores brasileiros para se aperfeiçoarem em estudos americanos, e no campo das Artes e Cultura. Aos norte-americanos as possibilidades para pesquisadores, professores visitantes e palestrantes permaneceram; e aos brasileiros, continuavam as oportunidades para estudos pós-doutorais e doutorado-sanduíche com apoio do governo brasileiro, e mestrado às expensas da Fulbright.

Ampliada a cooperação com o Brasil, a Comissão procurou se aproximar diretamente de novos e potenciais parceiros nos estados, nas universidades e no setor privado. Até 2002 muitas das iniciativas foram realizadas com base no Memorando de 1997 e no contexto do estímulo da cooperação e do intercâmbio educacional. Em 2000, dentro da política de buscar a diversidade na concessão das

bolsas, se lançaram as oportunidades de mestrado para brasileiros da região Amazônica, com apoio do LASPAU; o mestrado para profissionais nas áreas das Engenharias, Ciências da Computação, Administração e Direito apoiado pelo *American Chamber of Commerce*; mestrado para professores de inglês e administradores dos centros binacionais<sup>217</sup>; o mestrado em parceria com o Sistema Fiemg; o mestrado-sanduíche no campo da mídia, em colaboração com a *Turner Broadcasting* e Tv Globo<sup>218</sup>; doutorado-sanduíche com a Capes na áreas prioritárias da Comissão, porém aberto a outras áreas. Ademais, permanecia a oferta de bolsa pelo *Hubert H. Humphrey Program*, destinada a profissionais, a oportunidade para professor visitante nos Estados Unidos, e um programa de seis semanas destinado a educadores brasileiros para o aperfeiçoamento na qualidade do ensino e de disciplinas sobre os Estados Unidos. Aos norte-americanos eram oferecidas bolsas para professores nas áreas de Ciências Sociais e das Humanidades; e para estudantes, a larga maioria vinha para pesquisas em arquivos e bibliotecas, ou em campo - a exemplo, em reservas indígenas (Fulbright Commission, 2001).

Dentre as novas iniciativas, no período fechava-se um acordo de cofinanciamento para a oferta de cinco bolsas de mestrado a estudantes do Ceará, no Fulbright-Fiec<sup>219</sup>, em benefício às áreas de Comércio Internacional, Desenho, Direito de Propriedade Intelectual, Educação, Gerenciamento de Tecnologia, Inovação em Pequenos Negócios, Metrologia e Políticas Públicas, a estudantes brasileiros no Ceará.

---

<sup>217</sup> Esses centros binacionais foram organizados largamente com o apoio dos USIS nas décadas anteriores, eles eram (e são) destinados a ensinar inglês, promover a cultura norte-americana, sistematizar bibliotecas com material adequado e orientar estudantes que desejassem estudar nos Estados Unidos, com o suporte e orientação da Fulbright (Fulbright Commission, 1999a). Em 2005 eram 20 centros binacionais atendidos pelo Fulbright Office, entre eles: Associação Brasil-América (ABA Global Education) em Recife, Casa Thomas Jefferson em Brasília, Centro Cultural Brasil – Estados Unidos (CCBEU) em Goiânia, Instituto Brasil-Estados Unidos no estado do Rio de Janeiro, e o CCBEU no estado de São Paulo.

<sup>218</sup> O programa para mestrado sanduíche Fulbright/Turner Research Program foi elaborado em 1998 para começar a ser oferecido em 1999. No Brasil, o outro braço apoiador do projeto foi a Fundação Roberto Marinho. O programa concedia ao mestrando a possibilidade de estudar por seis meses em uma universidade norte-americana, e depois passar seis meses em treinamento prático na Turner Learning em Atlanta, vinculada a Turner Broadcasting System (TBS) - onde estaria exposto a novas tecnologias e à mídia educacional (Fulbright Commission, 1998a). Atualmente, a TBS faz parte do grupo Time Warner.

<sup>219</sup> Sistema da Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Fiec), responsável pelo treinamento e qualificação de pessoal para a indústria e o aumento da produtividade nacional. Fazem parte do Sistema: IEL, encarregado da coordenação executiva da Mobilização Empresarial pela Inovação (MEI), liderado pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e outras importantes lideranças empresariais a fim de fortalecer e ampliar a inovação no Brasil; Sesi e Senai. Ver mais em Sistema Fiec (2017).

Ao lado da USP, e com apoio da Embaixada norte-americana, em 2000 foi lançado o Programa de Estudos Norte-Americanos e Políticas Públicas Eleanor Roosevelt (Fulbright Commission, 2003). Com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foi negociado o apoio para a constituição do Núcleo de Estudos Americanos.

Nas atividades gerais da Comissão, a realização de eventos se manteve, em menor escala do que nas décadas passadas, mas em contrapartida a diversidade na expansão dos programas crescia, e conseqüentemente a concessão de apoios a públicos diferentes. Registre-se, em julho de 2000, o apoio para a realização de um seminário sobre história, cultura e tradições brasileiras, com debates acerca dos interesses mútuos em questões contemporâneas, que ocorreu em comemoração aos 500 anos de descoberta do Brasil<sup>220</sup>. No ano seguinte, foi realizado o seminário “*Expanding U.S.-Brazil Higher Education Collaborative Opportunities*”, com o apoio do Departamento de Estado. Ainda na esteira do intercâmbio educacional promovido, doze *chancellors* e administradores do ensino superior norte-americano participaram do evento de seis semanas, com vistas em uma maior aproximação entre indivíduos e instituições acadêmicas do Brasil e dos Estados Unidos (Fulbright Commission, 2002).

Os encontros do Conselho Diretor foram espaçados e assumiram a periodicidade semestral, sendo um em Brasília e o segundo em outra cidade, com o objetivo de ampliar e promover as atividades Fulbright no Brasil. Outro aspecto que marcou aquele início de década foi a transferência do *Fulbright Educational Advising Office*<sup>221</sup> do Consulado dos Estados Unidos no Rio de Janeiro para a PUC/Rio, por motivo de mudança de espaço (Fulbright Commission, 2001).

No campo das concessões, em 2001, a parceria com o Sistema Fiemg havia se encerrado, mas por outro lado, nova iniciativa de cofinanciamento com a Capes foi negociada para o apoio a pesquisas pós-doutorais (Fulbright Commission, 2002). Com relação aos apoios concedidos aos norte-americanos, teve início a

---

<sup>220</sup> O Seminário durou cerca de seis semanas e contou com participação de brasileiros e dezesseis professores norte-americanos (Fulbright Commission, 2001).

<sup>221</sup> Dado o compromisso da Comissão com o serviço educacional, o escritório do Rio de Janeiro era responsável por conceder informações sobre o ensino superior estadunidense, assim como coordenar no País a rede de treinamento de 27 conselheiros educacionais nos centros binacionais, provendo-os com materiais de orientação, como livros de referência, catálogos universitários, folhetos, fitas de vídeo educacionais e boletins de teste (Fulbright Commission, 2002).

implementação do *U.S. Senior Specialist Program*, destinado a professores e profissionais estadunidenses e com vistas na cooperação educacional estabelecida no Memorando de 1997, tratava-se de uma concessão de um curto período de duas a seis semanas. Esse programa abarcava propostas de colaboração para consultorias de desenvolvimento de currículos, planejamento e avaliações institucionais, assim como o atendimento a programas, conferências voltadas à administração de programas e acadêmicas para os níveis de graduação e de pós-graduação, participação em seminários e *workshops*, e treinamento de professores para o terceiro grau.

Dentro do rol das novidades, o *Fulbright/OAS/Ecology Initiative* foi lançado pelo ECA em 2001, e passou posteriormente a ser oferecido no Brasil. Em uma parceria entre o Departamento de Estado e a Organização de Estados Americanos, o programa foi aberto às áreas de Ecologia e desenvolvimento sustentável, destinado a candidatos em nível de pós-graduação da América Latina e Caribe para permanência nos Estados Unidos de 21 a 29 meses. No Brasil, naquele ano ocorreu o seminário voltado a estudantes estadunidenses, iniciado na década anterior, com novo formato - com a participação por dez dias, dos *fulbrighters* da Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai (Fulbright Commission, 2003c). Em 2002, novo seminário foi realizado e contou o apoio do Departamento de Educação norte-americano, o USED - o qual trouxe doze educadores estadunidenses para uma programação cultural, educacional e social no Brasil, nas cidades de São Paulo, Salvador e Rio de Janeiro. Os temas contemplados durante a visita foram direitos humanos e estudos afro-brasileiros, abarcando história, cultura, música e inclusão de afro-brasileiros no Ensino Superior.

O Conselho Diretor registrava, no primeiro semestre de 2003, o clima extremamente positivo para o estreitamento das parcerias no Brasil e para o intercâmbio educacional que vinha sendo mantido entre os dois países, em decorrência da visita do recém empossado Presidente Lula aos Estados Unidos e da sua conferência de trabalho com George W. Bush em junho daquele ano (Fulbright Commission, 2003b). Ademais a gestão Lula implementou uma nova política para o ensino superior - focando na diferenciação com a gestão anterior - e procurou investir no acesso do ensino superior particular e na expansão do ensino superior público, em atendimento à massificação do ensino e à inclusão social (Aguiar, 2016)

<sup>222</sup>. Esse conjunto somado a uma pós-graduação mais consistente em termos de qualidade nos programas, e com boa capacidade científica instalada apta a participar do intercâmbio internacional, favoreceria largamente a cooperação educacional internacional no todo, e também com a Fulbright. A Capes - igualmente beneficiada e com orçamento ampliado - se manteve como a maior parceira governamental e financeira da Comissão.

Dentre as linhas gerais do Programa, o assunto do *status* jurídico da Comissão, mantido na pauta desde a década de 1970, entrou em 2003 com um estudo sobre a possibilidade de a Comissão ser registrada como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), o que permitiria a realização de convênios educacionais com os diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal), além de poder ser financiada pela iniciativa privada sem fins lucrativos, e receber doações - reconhecidamente não-tradicionais no Brasil (Fulbright Commission, 2003a, 2007a). A outra possibilidade a ser negociada com o Itamaraty, seria a Comissão adquirir um *status* diplomático, mediante acordo entre os governos, seguindo o padrão da Comissão Fulbright do México. O resultado da movimentação foi a criação da Associação Fulbright em 2004, em atendimento a uma série de questões legais, tributárias e trabalhistas (Fulbright Commission, 2003b).

Entretanto, foi em 2004, que Comissão Fulbright no Brasil implementou uma série de mudanças que iriam repercutir nos programas e nas concessões dos anos seguintes, com um objetivo principal de fazer da Comissão um ator principal no intercâmbio educacional e cultural entre o Brasil e os Estados Unidos” (Fulbright Commission, 2005). Aquele ano fora considerado atípico, uma das principais razões

---

<sup>222</sup> Apesar da expansão do ensino superior, as deficiências tanto na etapa anterior do ensino básico como nesta são reconhecidas. No ensino básico, acesso, qualidade, infraestrutura, capacitação de professores e fragilidade no ensino das ciências e matemáticas apresentam-se ainda como os principais problemas. No ensino superior com avanços na capacitação dos docentes e discentes, e na qualidade, também há problemas, como a concentração da pesquisa nas instituições públicas, altas taxas de evasão (48% em 2008), assimetrias regionais e o elevado custo do estudante na esfera pública (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciências, 2011). A pós-graduação consolidada em várias áreas, apresenta ao menos o desafio de formar mestres e doutores em número suficiente para atuação em diferentes segmentos da economia nacional (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciências, 2011), o desafio de elevar a capacidade de converter ciência em tecnologia, e o desafio da interiorização dos programas em face à concentração dos programas no Sul e no Sudeste (Brasil, 2010b).

era a chegada do novo Diretor Executivo<sup>223</sup>, Luiz Valcov Loureiro - que se mantém no cargo até o presente - e viria a dar mais organicidade e transparência às atividades da Comissão, o que possibilitaria a atuação de um Conselho mais interativo e participativo em relação às atividades realizadas pela Comissão e ao que era planejado<sup>224</sup>. Para a Conselheira Almerinda Carvalho, esse conjunto fez a opinião do Brasil ter eco na Comissão. Todavia, vale recordar que o Brasil expandiria sobremaneira o compartilhamento de fundos no período dado o interesse político na formação de quadros e um bom momento econômico.

Considerado o estágio de desenvolvimento do Brasil, de suas IES e das agências de financiamento, houve uma expansão de programas com restabelecimento de parcerias e o estabelecimento de novas parcerias. As iniciativas visavam o aumento do fluxo de pessoas no intercâmbio, o aumento da visibilidade do Programa entre a comunidade acadêmica brasileira, e o fomento da diversidade com a inclusão de novos setores da sociedade brasileira, a fim de que ela estivesse representada adequadamente - a exemplo foi a criação de oportunidades para profissionais de organizações não-governamentais e do Ensino Básico (Fulbright Commission, 2005).

Dentro das concessões, ficou estabelecido que as fundamentais seriam mantidas para os programas voltados a estudantes norte-americanos, pesquisadores estadunidenses e brasileiros, doutorandos brasileiros com o apoio da Capes e do CNPq, e programas de mestrado para brasileiros custeados pela Comissão. Com a Capes - a principal, histórica e tradicional parceira governamental - encerrava-se o programa de doutorado-sanduíche, para aumentar a concessão de 50 bolsas para o doutorado pleno<sup>225</sup>. Com o CNPq, foi firmado um convênio para o *Senior Specialist Program* (Professor Visitante Norte-Americano de Curta Duração), destinado aos norte-americanos; e outro para a oferta de bolsas na modalidade do doutorado pleno, destinada a brasileiros. Com as fundações de amparo à pesquisa Fapesp e Fapergs, ao

---

<sup>223</sup> O Professor Loureiro substituiu o professor Marco Antônio da Rocha, o qual tinha iniciado os seus trabalhos na Comissão em 15 de maio de 1982 (Fulbright Commission, 1982b).

<sup>224</sup> Conselheira Almerinda Augusta de Freitas Carvalho em entrevista em 2017. A Conselheira foi chefe da Divisão de Temas Educacionais do MRE, fez parte do Conselho desde 2003, e foi uma representante bastante ativa na Comissão Fulbright. Entusiasta da cooperação binacional, Carvalho permaneceu como membro da Comissão por mais de uma década.

<sup>225</sup> O Programa de Doutorado Pleno nos Estados Unidos contemplou brasileiros até 2010, beneficiando 47 estudantes em 2007, 32 em 2008, 27 em 2009 e 22 em 2010 (Fulbright Commission, 2012a).

lado do CNPq, USP e Puc/Rio, novas parcerias foram realizadas para o programa *U.S. Visiting Scholar* (Fulbright Commission, 2006b). Novos contatos foram estabelecidos, a exemplo com a Embraer, Petrobras e Fundação Estudar. O programa Eleanor Roosevelt com a USP foi mantido, e igualmente o apoio ao Núcleo de Estados da UFPE.

No contexto dessas mudanças e do estabelecimento das novas ações, os programas específicos para candidatos da região Amazônica foram encerrados, todavia, em contrapartida o Departamento de Estado lançou novos programas no contexto da cooperação. Um deles era o *Fulbright Teacher and Administrators Exchange*, o qual consistia em dar a oportunidade a educadores norte-americanos e estrangeiros. No caso do Brasil, os professores do Ensino Básico teriam a oportunidade de se qualificarem mediante a convivência e o trabalho na cultura do outro (Fulbright Commission, 2005)<sup>226</sup>. Vale registrar que por intermédio do Fulbright-Hays<sup>227</sup>, apoiado e organizado pelo USED, apesar de a Comissão não ter nenhuma participação financeira, se dava orientações e assistência tanto ao Departamento de Educação quanto aos selecionados (Fulbright Commission, 2005, 2007).

Em 2005, dada a dinamicidade da cooperação com o Brasil, o número de apoios aumentou, acompanhado da expansão do orçamento da Comissão Fulbright no Brasil em cerca de 66%, e do anúncio do ECA de nova expansão para o ano seguinte (Fulbright Commission, 2006b). Essa situação veio a exigir da diretoria da Comissão uma reestruturação sobre os sistemas de controles e monitoramentos diários, dos fluxos financeiros e administrativos do Programa Fulbright no Brasil. Dentro da reestruturação administrativa, houve a contratação de mais pessoal e a abertura do escritório de São Paulo para auxiliar nas atividades já desenvolvidas pelo escritório de Brasília, assim como atender a grande concentração de candidatos da região, dando maior agilidade e visibilidade nos trabalhos da Comissão.

---

<sup>226</sup> Em 2004, pelo *Fulbright Teacher and Administrators Exchange*, oito diretores de escolas americanas vieram visitar escolas públicas no Brasil, seguidos da visita de 27 diretores de escolas brasileiras, copatrocinados pelas secretarias de educação estaduais (Fulbright Commission, 2005).

<sup>227</sup> Atualmente, o *Fulbright-Hays Program* é destinado a estudantes, professores, administradores do campo do ensino, para treinamento e pesquisas no exterior, acerca de estudos de áreas e países estrangeiros não-ocidentais (Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2017).

Dentre os novos programas, em 2005, para os norte-americanos foi acrescentado o *English Teaching Assistant (ETA)*, destinado a estudantes de pós-graduação matriculados em IES estadunidenses com vistas ao aprimoramento das habilidades de linguagem, dentro das áreas de Linguística, Inglês e Literatura, e do treinamento do inglês como segundo idioma, para prestarem assistência aos centros binacionais no Brasil e colaborarem com as redes de escolas públicas locais. Para os brasileiros, em um ajuste dos programas oferecidos, foi lançado em promoção conjunta com a Capes, o *Senior Brazilian Scholars*, voltado a pesquisadores brasileiros para realizarem pesquisas ou concederem palestras nos Estados Unidos. Em uma iniciativa cooperativa da Comissão com o *Ford Foundation International Fellowships Program*, lançou-se *Students Diversity*, uma oportunidade de estudos e pesquisas por um ano nos Estados Unidos, aos doutorandos afro-descendentes, oriundos de comunidades indígenas, ou das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, em atendimento à política de diversidade e à regionalização.

Outro projeto oferecido para candidaturas brasileiras em 2005, foi o *New Century Scholars Program*, iniciado em 2001. O propósito do programa era selecionar pesquisadores brasileiros para, durante 15 meses, participarem de grupos de pesquisas multidisciplinares com outros estudiosos norte-americanos e estrangeiros, sobre um determinado tema global. Para aquele ano o tema escolhido era "*Higher Education in the 21st Century: Global Challenge and National Response*"<sup>228</sup>. No período igualmente se lançou uma chamada para pesquisadores e profissionais brasileiros estudarem o funcionamento do Congresso norte-americano por até doze meses, com a possibilidade de participar das atividades em escritório de congressista, pelo período de seis a nove meses, apoiado pelo *American Political Science Association (APSA) - Congressional Fellowship Program*.

No ano seguinte, entre as novidades para os brasileiros estava a possibilidade de candidatura para o *International Fulbright Science and Technology Award*, programa de doutorado nos Estados Unidos nos campos da Ciência, Tecnologia e Engenharias. Na ocasião, dois candidatos brasileiros foram selecionados para a competição final global. Outras iniciativas inovadoras foram o lançamento do

---

<sup>228</sup> Na ocasião uma professora da USP da área de Ciências Sociais foi selecionada para representar o Brasil.

*Community College Summit Initiative Program* e do *Faculty Development of Private Institutions*. O primeiro, lançado pelo ECA em julho daquele ano, visava dar uma oportunidade de estudos nos Estados Unidos àqueles indivíduos menos favorecidos, nos campos de gerenciamento de negócios e Administração, Turismo, Enfermagem, Mídia, Tecnologia da Informação e nas Engenharias. O Programa oferecia bolsas de estudos para o treinamento intensivo de inglês nos Estados Unidos por seis meses, seguido de um ano de estudos acadêmicos<sup>229</sup>. No período, o Brasil foi considerado um dos seis países com candidatos potenciais para aquela iniciativa inovadora, ao lado da África do Sul, Egito, Indonésia, Paquistão e Turquia (Fulbright Commission, 2006a). A Comissão Fulbright do Brasil recomendou quinze candidatos para a seleção final em 2006 (Fulbright Commission, 2007c). O segundo programa, o *Faculty Development of Private Institutions*, foi lançado em parceria com a Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular - Funadesp, e era destinado a professores de IES privadas, para a condução de pesquisas doutorais nos Estados Unidos pelo período de seis a nove meses (Fulbright Commission, 2007c).

Nos apoios destinados a mestrados de brasileiros nos Estados Unidos, uma mudança importante ocorreu no *Mutual Interest Issues Master's Program*, desenhado na década anterior para atender as áreas de Políticas Públicas e Administração. O programa passou a atender outros campos, como o da indústria petrolífera, tecnologia da informação, telecomunicações e aeronáutica, e passou a ser denominado *Masters' Degree in Mutual Interest Fields* (Fulbright Commission, 2006a). Na linha do atendimento à política de promoção da diversidade e promoção da equidade, em 2006, os centros binacionais, amparados pela Comissão, deram apoio para a avanço na proficiência do inglês de candidatos que não haviam aprendido o idioma de modo adequado para o intercâmbio. A expectativa do *Building the Fulbright Future* era atender até 350 estudantes pelo período de três anos (Fulbright Commission, 2007c).

Dada a intensidade no lançamento de novas linhas de ação, em atendimento à

---

<sup>229</sup> Atualmente o programa *Community College Initiative* (CCI) fornece um programa acadêmico de qualidade nas faculdades comunitárias dos Estados Unidos para o desenvolvimento de habilidades técnicas, incremento das capacidades de liderança e da proficiência da língua inglesa; e igualmente oferece oportunidades para estágios profissionais, serviço de aprendizagem e atividades de engajamento na comunidade por até um ano (Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2017).

representatividade da diversidade regional brasileira e ao objetivo de expandir o fluxo do intercâmbio educacional bilateral, o quinquagésimo aniversário da Comissão Fulbright no Brasil foi celebrado com muitas atividades e eventos. Na ocasião, a Comissão recebeu no Brasil a Secretária-Geral do Departamento de Educação, Margaret Spellings, e membros do Departamento de Estado e do *J. William Fulbright Foreign Scholarship* para as celebrações.

Nesse momento, a Comissão celebrava também o sucesso do Programa Fulbright no Brasil, representado pela intensidade e diversificação de suas parcerias, pela continuação na expansão dos programas e na criação de novas iniciativas de intercâmbio (Fulbright Commission, 2008a). Na linha das parcerias, o Quadro 1 traz o retrato dos programas oferecidos em cofinanciamento, com seus respectivos apoiadores em 2007

Quadro 1 - Programas cofinanciados oferecidos pela Comissão Fulbright no Brasil em 2007

Programa	Copatrocinator
<i>U.S. Scholars</i>	Capes, Fapesp, Fapergs
<i>U.S. Senior Specialist Program</i>	CNPq
<i>U.S. Student Program/ETA</i>	Capes, <i>Sequoia Foundation</i> <sup>230</sup> e centros binacionais
<i>Brazilian Scholars</i>	Capes, PUC/Rio
<i>Brazilian Students Doctoral Studies</i>	Capes, CNPq
<i>Faculty Development of Private Institutions</i>	Funadesp
<i>Affirmative Action Program</i>	<i>Ford Foundation</i>
<i>Building Fulbright Future</i>	<i>Ford Foundation</i> e centros binacionais
Fonte: Elaboração própria, a partir de dados de Fulbright Commission, 2008a.	

<sup>230</sup> A *Sequoia Foundation* deu início às suas atividades nos Estados Unidos em 1994. Em 2005 começou a parceria brasileira, com vistas na promoção de projetos de intercâmbio em apoio à educação artística e suas diversas formas, e à formação de professores de inglês e ao aprimoramento de técnicas de ensino do idioma. Jovens de baixa renda constituíam o público-alvo para a promoção da dança e da música, e do aprendizado do inglês, no Rio de Janeiro e na Bahia (*Sequoia Foundation*, 2017, Fundação Sequoia, 2017).

Dentro da perspectiva de lançamento dos novos projetos, em 2007, três candidatos brasileiros foram selecionados para participar do *The Fusion Arts Exchange Program on Music Composition and Performance*. Esse programa, lançado no segundo semestre de 2006, era destinado à promoção do uso das Artes com vistas na geração de “um entendimento comum que transcenda a linguagem e as fronteiras”, segundo representante do Departamento de Estado (Fulbright Commission, 2008a). A candidatura para esse programa multinacional em seu primeiro ano foi destinada a interessados de cinco países: África do Sul, Brasil, Índia, Irlanda e Mali.

No ano seguinte o quadro geral de cofinanciamento do Programa no Brasil era semelhante ao de 2007, com mudanças no apoio aos especialistas norte-americanos, que passava a ser feito pelas universidades brasileiras, e não mais pelo CNPq; e no apoio aos pesquisadores brasileiros, o qual foi cofinanciado somente pela Capes. O programa para os professores das IES particulares fora encerrado. No entanto, pode-se considerar como fato importante em 2008 a costura do Acordo entre o Brasil e os Estados Unidos para Programas Educacionais e de Intercâmbio Cultural, firmado em 27 de maio de 2008, aprovado pelos Estados Unidos em 2009, e promulgado em 2010 pelo Brasil - com vistas no “mútuo entendimento por intermédio do intercâmbio educacional, cultural, científico, técnico e profissional” (Brasil, 2010a). O Acordo por formalizar muitas ações no âmbito do Fulbright e oficializar novas linhas de ação, daria novo impulso à cooperação bilateral, e particularmente a mais expansões dentro do Fulbright.

O Acordo mantinha as linhas gerais do Memorando de 1997 no tocante à parceria educacional entre os dois países. Todavia o novo arranjo acentuou claramente o papel da Comissão no processo da cooperação e a definiu como uma organização binacional dentro do ordenamento jurídico brasileiro - ao citá-la como “uma organização criada para facilitar a administração do programa educacional a ser financiado por fundos tornados disponíveis por ambas as Partes (...) e por outras fontes apropriadas” (Brasil, 2010a). O Acordo também discriminava a destinação dos fundos, que seriam empregados no financiamento de estudos, pesquisas, instrução e outras atividades educacionais em nível universitário nos dois países; de visitas e intercâmbios entre estudantes, professores, pesquisadores e profissionais; e outros

programas e atividades educacionais e culturais relacionadas, como avaliação, serviços de orientação educacional, conferências e cursos práticos. Vale ressaltar que a citação nominal da Comissão Fulbright no documento pode ser entendida como a formalização de um objetivo alcançado, o qual era buscado para os anos 2000: a Comissão se tornar uma importante protagonista das trocas educacionais e culturais entre os Estados Unidos e o Brasil.

Quanto às competências, oficializou-se o que já vinha sendo praticado pela Comissão no tocante ao planejamento e à execução das linhas de intercâmbio reunidas sob o guarda-chuva do Programa Fulbright no Brasil. Contudo, o Acordo firmado em 2008 atualizava o que fora firmado em 1966 em uma dimensão importante, estabelecendo que a prerrogativa das decisões acerca do intercâmbio não seria mais somente norte-americana, mas compartilhada pelas partes. Acredita-se que esta mudança na forma ocorreu em larga medida pelo caráter financeiro, uma vez que a participação brasileira vinha crescendo anualmente no *cost-sharing*, ao ponto de ultrapassar a dos Estados Unidos. Na lista de países participantes das contribuições para o Programa Fulbright, o Brasil ocupava a quarta posição entre 2007 a 2009, e em 2010 passaria para a segunda posição, atrás do Chile no conjunto global.

Dados extraídos do Sumário Executivo de 2011 da Comissão Fulbright no Brasil, mostram claramente em termos orçamentários o interesse e o aumento da contribuição dos dois governos no Programa Fulbright, considerada a convergência de expectativas no intercâmbio, mesmo que para fins distintos. A Tabela 5 demonstra a evolução das contribuições totais para o Programa Fulbright no Brasil de 2004 a 2010, e quanto cada governo alocou<sup>231</sup>. O Gráfico 3 demonstra em termos percentuais o total alocado por ambos os governos durante esse período.

---

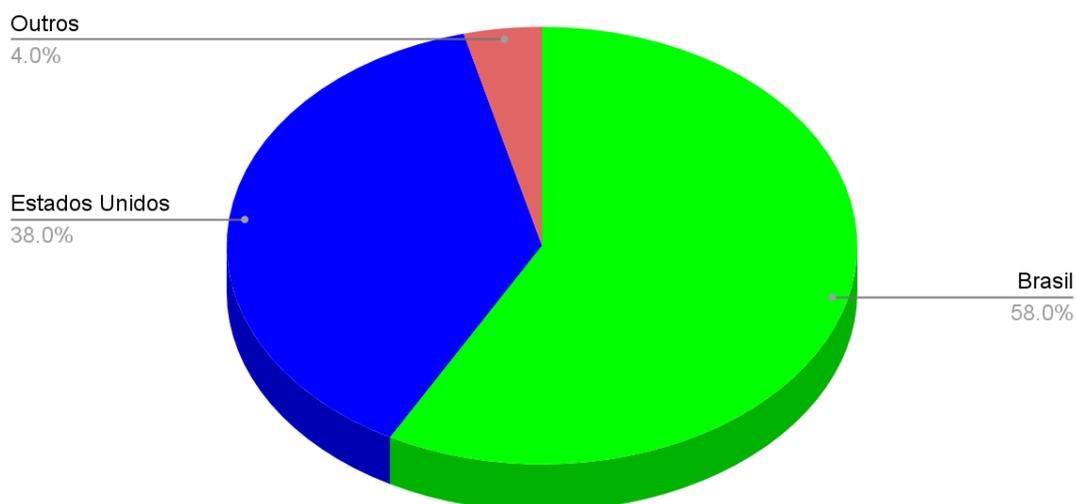
<sup>231</sup> Recordar-se que no período havia entrado em vigor a concessão de bolsas para a modalidade do doutorado pleno, o que gerava um certo custo ao longo de quatro anos, a partir do momento da implementação da bolsa de estudos.

Tabela 5 - Total de contribuições para o Programa Fulbright no Brasil durante o período de 2004 a 2010, valores anuais em US\$

Ano	Governo do Brasil	Governo dos Estados Unidos	Outros parceiros
2004	46.272,00	1.730.265,00	93.303,00
2005	1.441.620,00	1.819.749,00	55.830,00
2006	1.917.550,00	1.721.154,00	258.503,00
2007	4.398.121,00	2.348.155,00	316.070,00
2008	5.476.345,00	3.142.660,00	186.438,00
2009	5.731.108,00	3.039.018,00	569.674,00
2010	7.076.460,00	3.102.101,00	529.674,00
Total	26.087.476,00	16.903.102,00	2.009.492,00
Média	3.726.782,00	2.414.729,00	287.070,00

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados de Fulbright Commission, 2011a.

Gráfico 3 - Percentual das contribuições totais dos governos do Brasil e dos Estados Unidos para o Programa Fulbright no Brasil, no período de 2004 a 2010



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados de Fulbright Commission, 2011a.

O Acordo também introduziu novos comandos sobre o Conselho Diretor do Programa, que passaria a ser composto por doze membros - e não mais dez - sendo seis representantes de cada parte. Essa alteração havia sido sugerida pelo embaixador dos Estados Unidos no Brasil, Clifford Sobel, em 2006 ao Conselho Diretor - dado o tamanho e a escala de crescimento que o Programa Fulbright tinha alcançado no País. No entendimento do Embaixador, os novos membros poderiam ter um papel proeminente nos esforços de formar novos fundos e aumentar as parcerias (Fulbright Commission, 2006a).

Em acordo com a observação do Embaixador, a Tabela 6 e o Gráfico 3 apontam o total cumulativo de indivíduos dos países da América Latina e do Canadá presentes no intercâmbio proporcionado pelo Programa Fulbright desde 1949 até 2010, o que permite observar o aumento em escala referido. Como os dados da Tabela 6 demonstram, o número de concessões no Brasil experimentou, em uma década, um acréscimo em torno de 50%. Na perspectiva do Hemisfério, nota-se também que o Brasil permaneceu em segundo lugar, atrás do México em termos numéricos; porém manteve a primeira posição na América do Sul, seguido pela Colômbia, como pode ser observado no Gráfico 3.

Vale observar que o Programa Fulbright também teve uma expansão peculiar em termos globais naquela década, dado o aumento notável do interesse norte-americano nos intercâmbios. De cerca de 230 mil indivíduos atendidos em todo o mundo até 2000, o Programa saltou para quase 310 mil em 2010 (J. William Fulbright Foreign Scholarship Board, 2000, 2011).

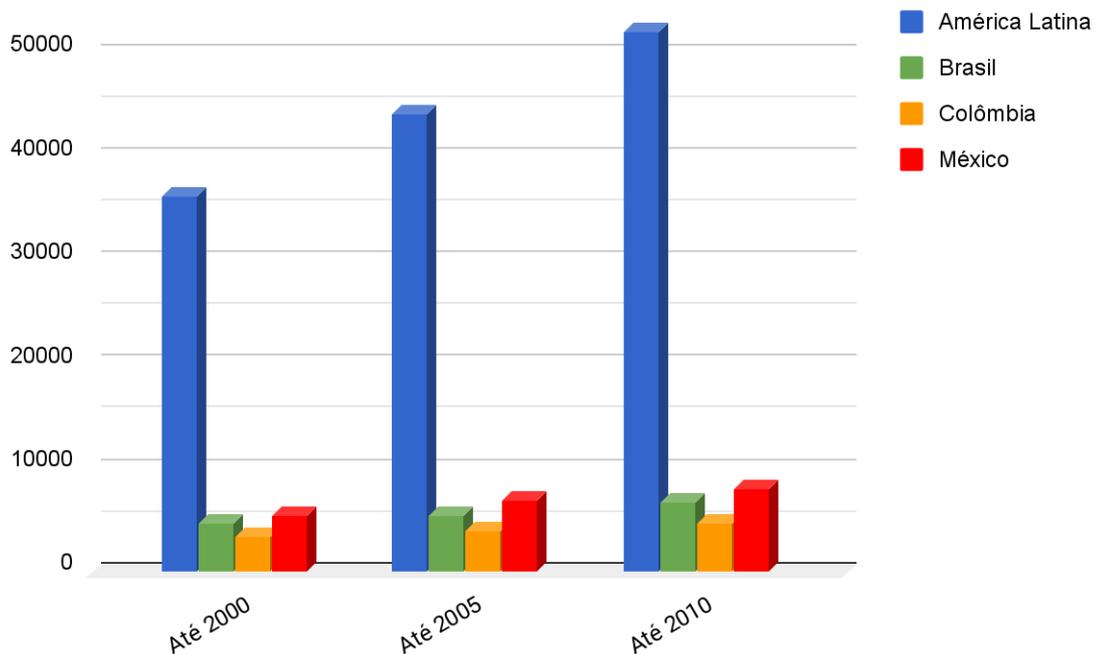
Tabela 6 - Comparação do total cumulativo de concessões do Programa Fulbright a norte-americanos e nacionais estrangeiros, a partir de 1949, no Canadá e nos países da América Latina

Período	América Latina e Canadá	Brasil	Colômbia	México
Até 2000	36.180	4.622	3.388	5.391
Até 2005	44.089	5.317	3.956	6.918
Até 2010	52.147	6.718	4.673	8.057

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados obtidos nos relatórios do *United States Department of State*, 2000, 2006, 2011.

Obs: Para fins comparativos entre os números históricos de concessões Fulbright, os dados apresentados na Tabela 6 incluem os indivíduos apoiados pelo Departamento de Estado, representando a larga maioria, e pelo Departamento de Educação no Programa Fulbright-Hays.

Gráfico 4 - Total histórico de concessões do Programa Fulbright a norte-americanos e nacionais estrangeiros na América Latina e no Canadá, a partir de 1949



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados obtidos nos relatórios do *United States Department of State*, 2000, 2006, 2011.

Além da ampliação de membros estabelecida, uma outra alteração ocorreu do lado da representatividade brasileira na Comissão: a determinação de que três membros seriam nomeados pelo MRE e os outros três, pelo MEC. Oficializou-se igualmente a possibilidade de o Conselho Diretor ter membros dos setores educacional, empresarial e profissional dos dois países - o que vinha ocorrendo na prática desde a década de 1960. Outra relevante modificação formal foi o estabelecimento de uma copresidência para o Conselho Diretor, exercida de um lado por um funcionário do serviço diplomático e consular dos Estados Unidos, e do outro, por um funcionário do governo do Brasil, nomeado pelo MRE (Fulbright Commission, 2010a). Do lado brasileiro, a Conselheira Almerinda Augusta de Freitas Carvalho, então Chefe da Divisão de Temas Educacionais do MRE, foi a primeira copresidente. O primeiro encontro do Conselho com a copresidência dos lados brasileiro e norte-americano ocorreria em 29 de junho de 2010 (Fulbright Commission, 2010a).

O estabelecimento de uma copresidência respondia à parceria brasileira no Programa, a qual vinha sendo construída em diálogo e em financiamento desde meados da década de 1990, e particularmente com a presença mais forte da Capes em todo o processo<sup>232</sup>. Contudo, observa-se historicamente que as propostas estadunidenses eram apresentadas com formato pronto, com pouca discussão e mais aperfeiçoamentos, basicamente para serem aprovadas pelo então Conselho Diretor; ao passo que as propostas brasileiras em geral iam para análise de um comitê específico ou ficavam sujeitas a maiores discussões.

Entende-se que a ocorrência da prerrogativa estadunidense, estabelecida em Acordo, se devesse também ao fato de os limites do intercâmbio serem determinados por Washington, a partir de uma leitura própria de interesses. Nesse sentido, todo o arranjo nos Estados Unidos permitia que a maioria das propostas e diretrizes do Programa Fulbright chegassem em forma de projetos robustos e fundamentados para apreciação do Conselho. Enquanto o Brasil, a despeito de participar ativamente do *cost-sharing* desde a década de 1980, apresentava sugestões ou propostas conforme a leitura de uma conjuntura ou de um governo, com exceção para a insistência no

---

<sup>232</sup> Conforme leitura da Conselheira Carvalho em entrevista.

atendimento a outras áreas fora das prioridades do Programa. Pode-se afirmar também que a gestão da diplomacia pública estadunidense, em seu dia-a-dia, era em termos comparativos, muito mais estável. O fato de a gestão brasileira na maior parte do período de atuação do Fulbright no País ter sido submetida ao Itamaraty, e não ao Ministério da Educação, acabou por sujeitar a ação brasileira a uma oscilação natural.

Ao final de 2009, foi comunicado ao Conselho Diretor a aprovação do Acordo firmado em 2008 em todas as instâncias governamentais. O fato foi celebrado pelos termos do Acordo representarem o início de uma nova era para o Programa Fulbright no Brasil, com a manutenção do elevado nível tanto na qualidade como na quantidade de programas e beneficiários (Fulbright Commission, 2009a). Outra celebração ocorreu quando o *J. William Fulbright Foreign Scholarship Board*, dentro de todo aquele contexto impulsionador do intercâmbio, observou que a cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos havia alcançado um *status* integralmente bilateral, tanto no discurso como na prática, em pleno atendimento à ideia do binacionalismo (Fulbright Commission, 2009b, 2010b). Na seara das comemorações, a demonstração da parceria brasileira nos fundos monetários contribuiu igualmente para o aumento dos fundos providos pelo Departamento de Estado ao Programa no Brasil, e conseqüentemente para o aumento do número de apoios, como de novos projetos e parcerias.

Naquele ambiente favorável, o Conselho solicitava a todos os envolvidos na administração do Programa no Brasil atenção para novas estratégias de captação de recursos e novas fontes de financiamento, especialmente no setor privado (Fulbright Commission, 2010b). Dentro das linhas de expansão, um ponto importante para o Brasil diante de seu suporte financeiro ao Fulbright e dentro das linhas aprovadas para o Programa NEXUS, o qual teria seu primeiro agraciado brasileiro em 2011 - foi a continuidade da concessão de bolsas abranger outras áreas, além daquelas tradicionais prioritárias da Comissão. Exemplo disso foi o apoio dado aos quinze professores brasileiros que seguiram para os Estados Unidos a fim de realizar suas pesquisas no ano acadêmico de 2009, quando foram contemplados indivíduos pertencentes às áreas de Ciências Biológicas, Engenharia Química, Engenharia Civil,

Engenharia Nuclear, Engenharia de Produção, Física, além do Direito, Linguística, Filosofia e Psicologia (Fulbright Commission, 2010b).

Dentro das novas iniciativas, em 2009 deu-se início ao Programa Cátedra Dra. Ruth Cardoso com o apoio da Capes e da Fapesp, e da Universidade de Columbia. O programa é destinado a professores e pesquisadores brasileiros em meio de carreira, e consiste em uma bolsa para atividades de docência e de pesquisa durante nove meses na Universidade de Columbia, em Nova York; com prioridade atual para as áreas de Antropologia de populações urbanas, Sociologia e História do Brasil. Foi também iniciado o *Sergio Vieira de Mello Award*, em homenagem ao diplomata morto em 2003. Estabelecido com cofinanciamento da Fundação Ford e apoio da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós- Graduação (Andhep), o prêmio consiste em uma bolsa para pesquisador ou professor visitante nos Estados Unidos para pesquisa acerca dos direitos humanos e suas temáticas - além dos desafios para a manutenção da paz, solução de conflitos e diplomacia. Posteriormente, esse benefício passou a ser denominado *Fulbright Chair in Human Rights at University of Notre Dame* (Fulbright Commission, 2010b)<sup>233</sup>. No campo das Artes, o *Master of Fine Arts* (MFA) foi lançado em 2009 com parceria da Capes para atender estudantes brasileiros, especialmente nos campos não cobertos por programas no Brasil<sup>234</sup>.

Em 2010, o Programa Fulbright no Brasil fechava a primeira década de 2000, com novo ímpeto e em pleno sucesso. Além de firmar sua posição de destaque no plano governamental, a cooperação bilateral havia alcançado várias entidades e corporações como cooperantes em suas iniciativas, e a maioria dos programas financiados pela Comissão eram copatrocinados com ao menos um parceiro (Fulbright Commission, 2011b), como pode ser verificado no Quadro 2.

---

<sup>233</sup> O prêmio continuaria a ser oferecido até 2016, ano do último relatório da Comissão Fulbright acessado para este estudo.

<sup>234</sup> Atualmente, o programa MFA continua a ser oferecido na área do cinema e audiovisual, com bolsa de estudos com duração de até 21 meses.

Quadro 2 - Programas cofinanciados oferecidos pela Comissão Fulbright no Brasil em 2010

Programa	Copatrocinador
<i>U.S. Scholars</i>	Capes, PUC/Rio
<i>U.S. Fulbright Specialist</i>	Brazilian Universities
<i>U.S. Student Program/ETA</i>	Capes, Sequoia Foundation e centros binacionais
<i>Brazilian Scholars</i>	Capes, Fapesp, Ford Foundation, <i>US Universities</i>
<i>Brazilian Students Doctoral Studies</i>	Capes
<i>Affirmative Action Program</i>	<i>Ford Foundation</i>
Fonte: Elaboração própria, a partir de dados de Fulbright Commission, 2011.	

Dentro da ampliação das áreas, além das tradicionalmente prioritárias, duas oportunidades de bolsas foram lançadas para os professores e pesquisadores brasileiros em 2010<sup>235</sup>. A primeira, a *Fulbright Chair in Agricultural Sciences at the University of Nebraska-Lincoln*, é -uma cátedra destinada a pesquisador e professor visitante para atividades de docência e de pesquisa nas áreas das Ciências Agrárias e de interesse em comum com bioenergia, abarcando temas relacionados a biodiesel, etanol, gaseificação e biomassa. A segunda, *Fulbright Chair in Environmental Sciences at University of Texas-Austin*, destina-se às Ciências Ambientais e temas correlacionados, tais como políticas, sustentabilidade, uso da terra e dos recursos naturais, e mudanças climáticas (Fulbright Commission, 2011). No que toca às linhas de ação conjuntas com a Capes, a nova modalidade de concessão naquele ano foi o retorno do programa de doutorado-sanduíche, com o fim do programa de doutorado pleno. O novo programa começou a ser oferecido a doutorandos matriculados em universidades brasileiras, com o objetivo de dar a oportunidade de realização de parte de suas pesquisas nos Estados Unidos, pelo período de até nove meses, além de aprofundarem o conhecimento e expandirem potenciais redes de estudos (Fulbright

<sup>235</sup> Ambos continuariam a ser oferecidos até 2016, ano do último relatório acessado para a conclusão deste trabalho.

Commission, 2011).

Dado o largo apoio de entidades governamentais ou públicas no Brasil ao final de 2010, um dos objetivos constantes da Comissão ao longo dos primeiros anos 2000 permaneceria para a segunda década, o aumento de recursos para o Programa e a busca de novas e potenciais parcerias, especialmente com o setor privado brasileiro. A cooperação estabelecida com a tradicional parceira Capes se mantinha com característica de confiabilidade e continuidade<sup>236</sup>, acompanhando o indicado por Piaget (1973b), e permitindo maior flexibilidade e agilidade para novas iniciativas. Ademais, dentro da parceria estabelecida com o Brasil, continuariam como metas da Comissão Fulbright para a próxima década: a identificação de áreas e interesses comuns, o aumento do número de candidaturas norte-americanas para o Brasil, e a busca pelo atendimento da diversidade regional brasileira (Fulbright Commission, 2009a, 2010a). Contudo, a orientação mais importante para o próximo período vinha em acordo com o *J. William Fulbright Foreign Scholarship Board*: focar nos aspectos operacionais e estruturais da Comissão, respondendo às necessidades estadunidenses e brasileiras (Fulbright Commission, 2010b).

Ao final da primeira década de 2000, percebe-se que enquanto o Brasil expandia a sua parte na divisão de custos do intercâmbio educacional bilateral, com vistas na qualificação de mais quadros de alto nível dentro da perspectiva do mútuo entendimento e em atendimento às suas necessidades internas; os Estados Unidos provavelmente deveriam celebrar essas oportunidades de efetiva cooperação para a formação de possíveis futuros líderes e formadores de opinião, oriundos de um país estratégico no hemisfério aos interesses e à diplomacia norte-americana. Dada a expansão e o dinamismo da cooperação educacional engajada, cabe acrescentar duas observações.

A primeira diz respeito ao plano interno brasileiro, e particularmente à pós-graduação - foco dos apoios no Programa Fulbright. Esse nível de ensino alcançou os anos 2000, considerado de boa qualidade e consolidado, especialmente nas áreas tradicionais. Dado esse ponto, iniciou-se um outro patamar de discussão nos fóruns competentes acerca da ampliação da qualidade da educação brasileira; da

---

<sup>236</sup> Conforme leitura de Jorge Guimarães, presidente da Capes de 2004 a 2015, em entrevista concedida.

expansão de sua base científica e tecnológica, e da inovação; e da formação de quadros especializados em áreas ainda pouco consolidadas no Brasil, como Biotecnologia, Nanotecnologia e Energias Renováveis; além da internacionalização da produção científica e das IES. Esses movimentos atuariam para tornar o Brasil um país mais competitivo (Brasil, 2010b, 2011, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciências, 2011).

Desse modo, nesse amplo cenário de novos desafios para a pós-graduação brasileira, o intercâmbio educacional e a cooperação internacional continuam a se apresentar como valiosos instrumentos para a qualificação de quadros, uma vez que promovem a comunicação com novas ideias e compreensões, possibilitando a troca de saberes, o acesso à produção científica de qualidade e de novas descobertas, fundamentais para o desenvolvimento científico e do País<sup>237</sup>; além de no conjunto proporcionar o aumento da produção científica a partir de novas investigações (Demir, Asku e Paykoç, 2002). Dado o quadro, o Programa Fulbright, à medida que amplia o olhar para outras áreas, além das historicamente prioritárias, por ser um parceiro ágil, comprometido e interessado em inovar, continua a despertar interesse para novas oportunidades de cofinanciamento - uma vez que o Brasil o enxerga assim: como mais um instrumento estratégico para o compartilhamento de fundos, sem perceber a grandiosidade política por trás do Programa.

A segunda observação se refere ao resultado imediato alcançado na abertura da nova década, especialmente pela intensa e dinâmica cooperação estabelecida entre a Comissão Fulbright, ator protagonista das trocas educativas e culturais entre os Estados Unidos e o Brasil, e a Capes, a sua tradicional e histórica parceira governamental. Durante a visita do presidente Barack Obama (2009-2017) à presidente Dilma Rousseff (2011-2016) no Brasil, em 19 de março de 2011, foi assinado o Memorando de Entendimento entre a Capes e a Comissão Fulbright para o estabelecimento do Programa *Diálogos Estratégicos Brasil-EUA* - com o objetivo principal de aprofundar a cooperação empreendida. O novo gesto, com vistas à renovação dos laços, ampararia em larga medida uma nova intensificação da parceria

---

<sup>237</sup> Robert Evan Verhine, atual membro do Conselho Diretor da Comissão Fulbright no Brasil, em entrevista concedida em 30 de março de 2017.

no período, bem como o apoio logístico que a Comissão Fulbright viria a conceder ao programa brasileiro Ciência sem Fronteiras.

## Conclusão

A grande maioria dos estudos sobre o Programa Fulbright partem da proposta do Senador Fulbright em 1945 ou da promulgação da Lei assinada pelo Presidente Harry S. Truman, que criou o Programa em 1946. Alguns trabalhos reportam iniciativas sobre o intercâmbio internacional propiciado por agentes privados ou governamentais dos Estados Unidos na virada do século XX. Entretanto, neste estudo optou-se por analisar primeiramente o movimento das fundações filantrópicas norte-americanas Carnegie, Rockefeller e Ford que patrocinaram em larga medida, no início do século XX, a construção de vários entendimentos os quais viriam a configurar a filantropia científica como é conhecida hoje, bem como o propósito do intercâmbio internacional e a própria implementação do Programa Fulbright.

Ainda na primeira metade do século XX, nos Estados Unidos, se iniciaram práticas patrocinadas pelas fundações, com o objetivo de educar e informar para influenciar lideranças locais, e conseqüentemente, a opinião pública. Esses movimentos seriam ampliados posteriormente pela via da educação por meio do fomento de grupos de pesquisa, que viriam a operar com atores governamentais para a formulação de políticas públicas, e do fomento do intercâmbio internacional com vistas na formação de redes de conhecimento ou científicas. Com o patrocínio das fundações, o “informar e educar” passaram a ser usados para “influenciar e manipular”. A própria percepção de liderança local, política e econômica evoluiu para a diversidade do tipo de liderança a ser encontrada no meio acadêmico, como formadores de opinião - tanto na condição do docente sobre o discente, quando aquele escolhe o conhecimento a ser transmitido; como, particularmente, na possibilidade de naquele ambiente se obter novas ideias, conceitos e propostas, e igualmente análises acerca de possíveis e diversas conjunturas, ou do trato da opinião pública.

Essa filantropia científica - com posturas “apolíticas” e neutras - deu início ao robusto fomento privado norte-americano sobre o intercâmbio internacional e sobre a pesquisa em si, que seguiu de temas sociais e políticos a causas globais; e também pavimentou largamente as vias de uma diplomacia pública informal. Além da prática, pode-se considerar que o próprio conceito da diplomacia pública ou da comunicação estratégica, nos moldes dos interesses estadunidenses, foram contornados no seio da filantropia - a partir do entendimento do que seria uma diplomacia popular destinada a educar mentes e informar a população para que ela tivesse a oportunidade de manifestar suas opiniões sobre questões internacionais em um processo diplomático, ou seja, educar e informar a opinião pública: os indivíduos.

Nesse cenário, nos Estados Unidos já eram ensaiadas certas iniciativas no intercâmbio, porém a criação do Programa Fulbright em 1946 pode ser considerado como um dos registros iniciais da crescente atenção dos governos de Washington sobre os intercâmbios educacionais e culturais, e sobre o funcionamento deles como instrumentos de política externa e do que viria a ser a diplomacia pública - haja vista a aprovação em 1948 do *United States Information and Education Act*, o *Smith-Mundt Act*. Essa legislação ampararia nas décadas seguintes a promoção do intercâmbio de pessoas e do conhecimento entre os Estados Unidos e outros países.

Por certo, pode-se afirmar que as fundações contribuíram (e ainda contribuem) com toda sua expertise e apoios para o Programa Fulbright, seja nos planos conceitual, prático ou estrutural. Além de as “big three” fomentarem um ambiente extremamente conveniente para o internacionalismo do Programa - ao motivarem estudantes, professores, pesquisadores ou profissionais a ampliar sua formação ou capacitação técnica - elas apoiaram o Fulbright desde a sua implementação, bem como a formação de programas e centros universitários e de pesquisa, dentro e fora dos Estados Unidos, os quais beneficiaram a circulação e o trabalho iniciais dos *fulbrighters*.

Ao completar dez anos, o Programa Fulbright já era observado como um sucesso. Nascido na troca de excedentes da Segunda Guerra Mundial, passou a ser custeado pela venda dos excedentes de *commodities* agrícolas - conforme autorizado pelo *Agricultural Trade Development and Assistance Act of 1954*, que também seria a

regulação norte-americana inicial para a chegada do Programa na América do Sul e no Brasil.

No plano do intercâmbio educacional, cultural ou informacional, e por consequência do Programa Fulbright, surge inicialmente a concepção de uma diplomacia cultural - aquela voltada à troca de ideias, informação e arte em favor do mútuo entendimento entre as nações, e da promoção de uma moldura sobre uma imagem positiva dos Estados Unidos no contexto da Guerra Fria. A partir da década de 1960 a diplomacia pública viria a abarcar a diplomacia cultural e toda a ideia de fazer a comunicação com o público estrangeiro, a fim de influenciá-lo, dados os interesses norte-americanos e a leitura própria de segurança internacional, sob o manto da ideia de “compreensão mútua”. Nesse cenário, observa-se a diplomacia pública como um mecanismo de implementação do *soft power* - quando este busca garantir a manutenção da legitimidade das ações de um país no meio internacional e a melhora nas suas relações externas, também pela via do convencimento, da atração e da influência. Consequentemente, verifica-se o intercâmbio internacional como instrumento concomitante da diplomacia pública e do *soft power* norte-americano - uma vez que no intercâmbio estão envolvidos indivíduos aptos a disseminar e multiplicar princípios, opiniões e informações sobre os Estados Unidos de modo transnacional, e que também são operadores dos elos e da comunicação em suas redes profissionais e sociais, como estatui Scott-Smith (2008).

Fruto de uma política de Estado e reconhecidamente um instrumento de diplomacia pública norte-americana, o Programa Fulbright, foi direcionado para a prática das relações dos Estados Unidos com muitos países, inclusive os considerados estratégicos em termos regionais, seja pelo seu potencial econômico, ou pelo tamanho da população, ou ainda pela capacidade de liderança dos seus governos em seus entornos geográficos. Esse é o caso do Brasil, que foi percebido, quando do início da operação do Programa na América Latina, como um dos países mais abertos à penetração dos valores norte-americanos de democracia, liberdade e igualdade - dadas inclusive as atividades do *Office of Inter-American Affairs*, comandado por Nelson Rockefeller na década de 1940.

Como visto o Programa Fulbright desembarcou discretamente na América do Sul, e o mesmo ocorreu no Brasil, por meio dos acordos sobre produtos agrícolas, promovidos pelos Estados Unidos com o objetivo de escoar seus excedentes, ao passo que financiava as atividades de intercâmbio educacional internacional, conforme sua conveniência e prerrogativa. Instalada no Brasil, a Comissão Fulbright passou a promover o intercâmbio internacional no País. Dentro do espírito da “cooperação para o entendimento”, a Comissão se aproximou do governo e da comunidade acadêmica, e conseqüentemente das instituições de ensino superior.

Com a autorização do *Mutual Educational and Cultural Exchange Act of 1961*, ou *Fulbright-Hays Act* - o qual beneficiou a expansão do Programa Fulbright por autorizar, entre outras medidas, o custeamento dos intercâmbios por meio de moedas estrangeiras e o financiamento conjunto e recíproco com os outros governos - o compartilhamento de fundos foi aberto, uma vez que o uso de fundos flexíveis para o financiamento do Programa tinham alcançado seus limites. Somado ao anúncio sobre a redução do orçamento do Programa para o ano acadêmico de 1969, isso fez com que a Comissão Fulbright passasse a buscar maior proximidade com o governo brasileiro no alcance de assistência financeira para o intercâmbio educacional promovido pelos Estados Unidos.

Após onze anos de consultas por parte da Comissão Fulbright e manifestações de agentes governamentais brasileiros sobre o interesse de um possível compromisso, o primeiro acordo de coparticipação de fundos foi assinado com um ente governamental brasileiro em outubro de 1980, a Capes - a qual se tornaria a principal e mais estável parceira da Fulbright no Brasil. Para os Estados Unidos, o Acordo representava a abertura para novos arranjos de cooperação, e sobretudo um comprometimento do Brasil com a política dos intercâmbios e com a cooperação proposta nos termos da diplomacia pública norte-americana - haja vista as áreas prioritárias e o limite do “mútuo entendimento”. Naquele momento, era claro que o Programa não atenderia particularidades de cooperantes específicos. Para o Brasil, o *cost-sharing* representava mais oportunidades de ampliar as condições de fomento, maximizando o emprego de recursos na formação de quadros qualificados de modo dividido ou reduzido, assim como a própria possibilidade de expansão.

Nota-se que o Brasil não percebia àquela altura, após treze anos da chegada do Programa, as magnitudes conceitual e instrumental que lastreavam as políticas de intercâmbio educacional norte-americanas. Tampouco se percebia que a cooperação educacional promovida por Washington e contextualizada no Programa, na prática, atendiam direta e imediatamente os interesses da política externa estadunidense. Mesmo depois da assinatura do acordo em 1980, Brasília não procurou brechas para avançar na negociação de outros tipos de programas, ou mesmo aprimorar a cooperação que vinha sendo financiada. De certo modo, os operadores brasileiros aceitaram, até aquele momento, os termos da cooperação educacional bilateral ditada pela diplomacia dos Estados Unidos, não lhe opondo resistências. O diálogo da cooperação educacional bilateral tomaria outro tom somente a partir de meados da década de noventa.

De todo modo, poderia-se argumentar que Brasília passava a ler de modo mais pragmático as entrelinhas do intercâmbio promovido por Washington, o que tardaria na assinatura do acordo nos moldes do de 1980. Contudo, a prática da gestão observada não demonstra isso - o que leva à conclusão de que Brasília, especialmente nos anos Geisel (1974-1979), não tinha interesse em arranjos ou amarras de cooperação nos quais prevalecessem os interesses dos Estados Unidos, enquanto se buscava o aumento da atenção à cooperação científica com a Alemanha e a França. Fato que leva à leitura de que a educação não era compreendida dentro do cômputo brasileiro sobre a ciência, estando associada somente à cultura.

A partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso, quando o Brasil se apresenta com um diálogo mais sofisticado com os Estados Unidos, a cooperação educacional tomou outro rumo, assumindo a forma de uma parceria. Observa-se que a cooperação se transformou em um espaço para a discussão acerca da educação em geral, tanto no nível básico como no superior. Igualmente desenvolveram-se novas práticas, que beneficiaram o Programa Fulbright, o qual passou a oferecer novas formas de concessões e modalidades de bolsas de estudos, direcionadas a estudantes, professores, pesquisadores, bem como profissionais.

Nesse período se dá início uma nova fase na parceria, que se estende até a primeira década de 2000: a de um relacionamento estratégico e com recíproca

remuneração, em que os Estados Unidos e o Brasil se comportam com pragmatismo a fim de atender seus objetivos e interesses distintos. Enquanto Washington fomentava seu instrumento de comunicação estratégica e *soft power*, e a oportunidade para cultivar mais “embaixadores não-oficiais” ou informais; Brasília integrava o Programa Fulbright no seu fomento científico, por ser mais uma forma de qualificar recursos humanos com o custo compartilhado e aprimorar as próprias iniciativas de qualificação - quadros aqueles de extremo interesse para o desenvolvimento do País, assim como para torná-lo mais competitivo no cenário internacional.

Diante da intensa história de sucesso do Programa Fulbright na cena mundial e no Brasil, desde sua chegada até 2010, é preciso destacar alguns aspectos importantes da trajetória global do Programa. Em primeiro plano, vale salientar a contínua prioridade das concessões Fulbright para as áreas das Humanidades, das Ciências Sociais e das Artes, cujo potencial e impacto na produção de formadores de opinião e de novos líderes eram determinados desde a década de 1950 nos Estados Unidos. O governo brasileiro, por diversas vezes, pareceu não compreender o porquê da insistência estadunidense nessas áreas, questionando de forma recorrente o motivo de não se olhar para outras áreas de interesse do desenvolvimento brasileiro. Os Estados Unidos, por seu turno, desde o século passado respondiam que o Programa Fulbright se destinava somente à “compreensão mútua das nações”, e não à realização dos interesses específicos de terceiros. No tocante às Artes, cabe notar que elas também eram vistas pelos norte-americanos, desde aquela época, como um palco neutro para a comunicação; e que os artistas começaram a ser vistos como indivíduos aptos a atrair e influenciar de modo mais intenso a opinião pública.

Ainda no que tange à determinação das áreas que foram historicamente priorizadas pelo Programa, é preciso mencionar a leitura que o Congresso norte-americano fez em 2007 sobre problemas globais emergentes e possíveis soluções nos campos de energia renovável, mudança climática, segurança alimentar e da água - a qual permitiu a expansão de áreas dentro dos intercâmbios patrocinados pelos Estados Unidos. Essa ampliação repercutiu no Programa Fulbright, beneficiando as concessões em programas específicos e destinados às Ciências

Ambientais, Ciências Agrárias, Engenharias e ainda campos da ciência e tecnologia e saúde. Essa nova abordagem relativa às áreas e o trato de novos temas dentro do intercâmbio internacional conduzem à observação de uma atualização na diplomacia pública a partir dos anos 2000, e das perspectivas do que se entende como “informar e educar” na estratégia que vinha sendo implementada pelos Estados Unidos até então. Ressalta-se que as fundações filantrópicas começaram a patrocinar alguns desses temas nos anos oitenta.

Uma outra atualização na diplomacia pública, patrocinada pelo Congresso estadunidense nos anos 2000, é verificada no que diz respeito ao trato da diversidade nas lideranças. Além do enfoque no indivíduo, independente de área de atuação, após os atentados de 11 de setembro de 2001, em uma releitura sobre o significado de liderança e de formação de opinião, se observa a inclusão o formal de educadores religiosos, mulheres, artistas e jovens - os quais passaram a ser vistos como “influenciadores-chaves” e importante público-alvo para a política de promoção dos intercâmbios. Essa evolução necessária e natural direcionada a audiência dos intercâmbios levou à criação de novas linhas de ação dentro do Fulbright, com o objetivo de acessar e favorecer líderes comunitários ou potenciais formadores de opinião oriundos de grupos menos favorecidos.

As atualizações da diplomacia pública nos Estados Unidos no que diz respeito ao trato da diversidade de áreas, fora das prioritárias, e de uma nova e mais ampla concepção de liderança, foram de encontro ao que o governo brasileiro passou a definir como prioritário a partir do início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). A partir desse momento, o foco das agências brasileiras de fomento se abre a uma grande diversidade de áreas para financiamento, e os investimentos no sistema educacional em nível superior se focaram na expansão das universidades federais, concebidas também como um mecanismo facilitador da inclusão social. Essa convergência de agendas bilaterais, por razões distintas, favoreceu a expansão do intercâmbio e da cooperação educacional dentro do Programa Fulbright, tanto sobre o número de bolsas concedidas e expansão de novos programas, como sobre a ampliação do grupo de copatrocinadores e o aumento substancial do compartilhamento dos custos financiados pelos dois governos, ao passo em que a

contribuição do governo brasileiro veio a superar a do governo dos Estados Unidos entre 2006 a 2010, de modo inédito. Como resultado, ao longo da primeira década de 2000, o número de brasileiros e norte-americanos beneficiados pelo Programa no Brasil aumentou em cerca de 50%.

Infere-se ainda no tocante às atividades e ao dinamismo do Programa Fulbright e às reações do Brasil desde a década de oitenta, que a leitura governamental brasileira sobre a cooperação educacional e científica internacionais é amparada em larga medida pela oportunidade de formar recursos humanos em resposta às demandas de desenvolvimento econômico e social do País, especialmente com seus parceiros tradicionais, Estados Unidos, Alemanha, França ou Reino Unido. Em outras palavras, a leitura governamental sobre esses tipos de cooperação é voltada para dentro, apesar da compreensão no meio acadêmico de que a cooperação e o intercâmbio promovem o desenvolvimento científico, e são seus instrumentos valiosos. O próprio internacionalismo que viria a ser promovido pelo governo federal por meio do Ciência sem Fronteiras, a partir de 2011 iria mostrar esse viés interno, uma vez que não havia a intenção de cooperação e internacionalização para trazer indivíduos do exterior para o Brasil, mas somente a de enviar brasileiros para fora.

Esse entendimento leva à observação já apresentada sobre o Brasil: se há um grupo brasileiro com interesse contínuo na cooperação educacional e científica internacional, como elas devem ser ao proporcionar oportunidades para o plano interno e externo, sua voz está na comunidade acadêmico-científica. Algo que pode ser constatado na própria atuação da Capes, que além de atuar nas políticas brasileiras de formação de recursos humanos, tem larga afinidade com a comunidade acadêmica por operar a expansão e a consolidação da pós-graduação brasileira e ter acadêmicos e cientistas em sua direção. O Itamaraty, por seu turno, dada a sua participação na Comissão Fulbright e nas discussões acerca do intercâmbio internacional desde a década de 1960, se movimenta em relação à cooperação educacional internacional quando provocado pelo governo federal, com baixa leitura crítica e contínua do intercâmbio de pessoas e da mobilidade acadêmica como um instrumento de política externa.

Percebe-se também que o Programa Fulbright, por meio de sua Comissão - que tornou-se importante ator das trocas educacionais e culturais bilaterais - considera mais a importância do Brasil para a política do intercâmbio e da própria cooperação, dentro dos interesses da diplomacia pública norte-americana, do que o Brasil compreende a natureza do Programa. Para Brasília, no cálculo geral, o Programa Fulbright representa mais uma forma de cooperação internacional ao lado de outras iniciativas, principalmente europeias - provavelmente, devido à frágil leitura dos operadores brasileiros sobre as oportunidades de intercâmbio e de cooperação. Esse desnivelamento possibilitou que os Estados Unidos aproveitassem brechas para continuar a avançar com sua diplomacia pública, e mesmo testar suas atualizações por meio do treinamento de possíveis futuros “embaixadores não-oficiais” - o que conduz a mais dois comentários.

Esse tipo de abertura remete à observação feita por Scott-Smith (2002) em relação a América Latina ter sido um “laboratório” do que viria a ser a diplomacia cultural norte-americana no mundo, após a Segunda Guerra Mundial. E, conseqüentemente, faz notar que o Brasil pode ser visto igualmente como um laboratório estratégico, onde as políticas de intercâmbio estadunidenses puderam ser experimentadas - em suas diversidades de áreas e lideranças, e demais atualizações - enquanto o Brasil mantém uma posição confortável para garantir mais oportunidades para qualificação de seus quadros, com a possibilidade de divisão de custos.

A segunda observação remete a Arndt (1993), quando o autor observa que os *fulbrighters* conheciam o lado oficial do Programa, os procedimentos, as comissões ou embaixadas que os atendiam; porém, não tinham (ou não têm) conhecimento à respeito da sua história, da sua construção como instrumento de política pública e de propaganda dentro da USIA naquele momento, ou da compreensão do intercâmbio educacional como promotor do “mútuo entendimento” e da administração e orçamento envolvidos - e acrescente-se: tampouco como instrumento de diplomacia pública. Nesse sentido, a metáfora de uma *fulbrighter* da década de oitenta, apresentada por Arndt (1993: 2), contextualiza o entendimento dos bolsistas quando cita que: os peixes Fulbright nadavam em águas qualificadoras e capacitadoras com pouca consciência de como elas seriam ou de como eles sobreviveriam nelas. Assim,

entende-se igualmente que o Brasil não conhece a contento as águas da cooperação educacional por onde “nada”, bem como apresenta limites ou falta de interesse para melhor aproveitá-las.

Acrescenta-se ainda que a reflexão sobre o Programa Fulbright apresentada neste trabalho - incluídos as modalidades do intercâmbio, a diplomacia pública e o *soft power* - leva à percepção de que a cooperação educacional no Brasil oferece um vasto horizonte ainda a ser delineado. Os temas relacionados tanto ao Programa quanto à diplomacia pública dos Estados Unidos e os seus efeitos no Brasil e na América Latina compõem uma agenda de pesquisa fascinante e inexplorada. As conexões entre a cooperação internacional e a internacionalização do ensino superior em perspectiva comparada também se inscrevem como temas que demandam maior conhecimento, especialmente sob uma perspectiva brasileira. Outrossim nota-se que estudos comparativos entre as atividades do Programa no Brasil e as de outros países da América do Sul, especialmente Chile e Colômbia, podem conduzir a uma atualização de iniciativas no âmbito da cooperação educacional - de modo que o governo brasileiro possa melhor entendê-las, tomar lições para a construção de uma estratégia própria com vista em novas ações e oportunidades que tragam vantagens comparativas, diante das possibilidades de parceria.

Por fim, a necessidade de se compreender melhor a intensidade da política de cooperação educacional e científica, e o intercâmbio internacional como instrumentos de política externa poderiam inspirar a construção de uma diplomacia pública no Brasil, moldada nas lições de sucesso apontadas pela trajetória do Programa Fulbright em termos globais, e dos Estados Unidos em particular. Seduzir e influenciar opiniões públicas estrangeiras e cultivar uma legião de “embaixadores não-oficiais” não devem ser necessariamente ambições exclusivas das grandes potências. Uma diplomacia pública afiada, dotada de uma política ativa de cooperação educacional dinâmica, pode ser um instrumento valioso na realização das pretensões internacionais de um país.

# Bibliografia

## 1 - Livros e artigos científicos

ADAMS, Wiliam C; INFELD, Donna Lind. Fulbright Scholars in Political Science. *Political Science & Politics*, 2011, Vol.44(3), p. 509-513.

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. *Revista de Sociologia e Política*, vol.24 no.57 Curitiba Mar. 2016.

ALBRES, Hevellyn (org.). Marília (SP): Oficina Universitária; Cultura Acadêmica, 2012.

ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon (org.). Sessenta Anos de Política Externa Brasileira, 1930-1990. São Paulo, Cultura Editores Associados, Núcleo de Pesquisa em Relações Internacionais da USP, 4 vols., 1996-2000.

ALLCOCK, Thomas Tunstall. The First Alliance for Progress?: Reshaping the Eisenhower Administration's Policy toward Latin America . *Journal of Cold War Studies*, Volume 16, Number 1, Winter 2014, pp. 85-110.

ALMEIDA, P. R. DE; BARBOSA, Rubens (eds.). *Brazil and the United States in a Changing World Political, economic and diplomatic relations in the regional and international contexts*. Washington: Edição da Embaixada do Brasil, 2003.

ALMEIDA, P. R. DE; FINS, F. R. A pesquisa histórica sobre o Brasil nos arquivos dos Estados Unidos: identificação preliminar e projeto de compilação. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 44, p. 151-154, 2001.

ALMEIDA, P. R. DE. A democratização da sociedade internacional e o Brasil: ensaio sobre uma mutação histórica de longo prazo (1815-1997). *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 40, p. 76-105, 1997.

ALMEIDA, P. R. DE. *O estudo das relações internacionais do Brasil*. São Paulo: Unimarco, 1999.

ALMEIDA, Paulo Roberto. Os estudos sobre o Brasil nos Estados Unidos: a produção brasilianista no pós-Segunda Guerra. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, nr. 27, 2001a, p. 31-61.

ALMEIDA, P. R. DE. Brazil's Second Chance: En Route toward the First World. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 44, p. 179-181, 2001b.

ALMEIDA, P. R. DE. A Política Externa do novo Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva: retrospecto histórico e avaliação programática. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 45, p. 229-239, 2002.

ALMEIDA, P. R. DE. *Relações Internacionais e política externa do Brasil*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Segunda Edição, 2004.

AMORIM, Celso Luiz Nunes. Perspectivas da Cooperação Internacional. *Cooperação Internacional : Estratégia e Gestão*. MARCOVITCH, Jacques (org.). São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

AMORIM, Celso Luiz Nunes. Brazilian foreign policy under President Lula (2003-2010): an overview. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 53, n. spe, 2010.

ARAGÓN, E.L. em Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Amazônia, Trabalho apresentado no *Seminário Preparatório da 3ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação*, CGEE/MCT, Brasília 15-16.3.2005, mimeo 30 páginas.

- ARMITAGE, Richard Lee e NYE, Joseph S. CSIS Commission on Smart Power: a smarter, more secure America. Washington: Center for Strategic and International Studies, 2007.
- ARNDT, Richard. Introduction. In *The Fulbright Difference, 1948-1992*, edited by Richard Arndt and David Rubin. New Jersey: Transaction Publishers, 1993.
- ARNDT, Richard & RUBIN, David. *The Fulbright Difference, 1948-1992*. New Jersey: Transaction Publishers, 1993.
- ARNOVE, R. F.; TORRES, C. A.; FRANZ, S. *Comparative education: the dialectic of the global and the local*. 4. ed. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2013.
- ARNOVE, Robert. *Philanthropy and Cultural Imperialism: The Foundations at Home and Abroad*. Boston, Mass: G.K. Hall, 1980.
- ARNOVE, Robert e PINEDE, Nadine. Revisiting the "Big Three" Foundations. *Critical Sociology*, 2007, 33, p. 289-425.
- ATKINSON, Carol. Does Soft Power Matter? A Comparative Analysis of Student Exchange Programs 1980-2006. In *Foreign Policy Analysis* (2010) 6, p. 1-22.
- ATKINSON, Carol. *Military Soft Power: Public Diplomacy Through Military Educational Exchanges*. Rowman & Littlefield, 2014.
- BARBOSA, R. A. Os Estados Unidos pós 11 de setembro de 2001: implicações para a ordem mundial e para o Brasil. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 45, p. 72-91, 2002.
- BARNABÉ, Israel Roberto. O Itamaraty e a Diplomacia Presidencial nos governos FHC e Lula. *Revista de Estudos Internacionais (REI)*, ISSN 2236-4811, Vol. 1 (2), 2010.
- BERNAL-MEZA, R. A política exterior do Brasil: 1990-2002. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 45, p. 36-71, 2002.
- BETTIE, M. Ambassadors unaware: the Fulbright Program and American public diplomacy. *Journal of Transatlantic Studies* (online), 2015, 13:4, 358-372. Disponível em <http://www.tandfonline.com/loi/rjts20>.
- BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004, 5. ed, versão traduzida.
- BRAGA, P. R. Os interesses econômicos dos Estados Unidos e a segurança interna no Brasil entre 1946 e 1964: uma análise sobre os limites entre diplomacia coercitiva e operações encobertas. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 45, p. 46-65, 2002.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O Plano Brady. *IstoÉ-Senhor*, 22.3.1989.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise financeira global e depois: um novo capitalismo? *Novos Estudos*, nº 86, março 2010.
- BROOKS, Chay. The ignorance of the uneducated: Ford foundation philanthropy, the IIE, and the geographies of educational exchange. *Journal of Historical Geography* 48 (2015), p. 36-46.
- BROWN, John. Arts Diplomacy: The Neglected Aspect of Cultural Diplomacy. In *Routledge handbook of public diplomacy*, edited by Nancy Snow, Philip M. Taylor. New York : Routledge, 2009. Pp. 57-59.
- BUENO, Clodoaldo. Presença do Historiador nos Estudos de Relações Internacionais. In *Relações Internacionais: pesquisa, prática e perspectivas*. AGUILAR, Sérgio Luiz;
- BURCHILL, Scott; Link later; Andrew; DEVETAK, Richard; DONNELLY, Jack;
- CANESIN, C. H. A ordem e as forças profundas na Escola Inglesa de Relações Internacionais: em busca de uma possível francofonia. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 51, p. 123-136, 2008.

- CANTO, Maria Isabel Lessa da Cunha; HANNAH, Janet. Colaboração (Neocolonial) Avançada – um novo Modelo de Parceria entre o Centro e a Periferia. Em *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Vol. 3, No. 6, dez.2006, pp. 214-233.
- CARNOY, Martin. *University expansion in a changing global economy: triumph of the BRICS?* Stanford, California: Stanford University Press, 2013.
- CASARÕES, Guilherme Stolle Paixão. O papel do Itamaraty na definição da política externa do governo Collor de Mello. *Rev. bras. polít. int.* vol.55, n.1, 2012, pp. 135-153.
- CASTRO SANTOS, Luiz A; MARINHO, M. G. (eds.). (2004), "Editorial". *Horizontes*, vol. 22, nº 2, pp. 121-122.
- CASTRO SANTOS, Luiz A. A Fundação Rockefeller e o Estado Nacional (História e Política de uma Missão Médica e Sanitária no Brasil). *Revista Brasileira de Estudos da População*, vol. 6, nº 1, pp. 105-110.
- CASTRO, Almir Godofredo de Almeida. 1951-1964 - A Capes em tempos de Anísio Teixeira. In *Capes, 50 anos*, Marieta de Moraes Ferreira (Org.). Brasília, Capes, 2001.
- CASTRO, Flávio M. O. e CASTRO, Francisco M. de O. 1808-2008 - Dois Séculos de História da Organização do Itamaraty. Brasília : Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. v. 2, 332 p.
- CERVO, Amado L; BUENO, Clodoaldo. História da Política Exterior do Brasil. Brasília: . 2. ed. - Brasília: EDUNB, 2002; 4. Ed. - Brasília, EDUNB, 2011.
- CERVO, Amado L; RAPOPORT, Mario (orgs.). *História do Cone Sul*. Rio de Janeiro: Revan, 1998.
- CERVO, Amado L. (org) et al. *O Desafio internacional: a política exterior do Brasil de 1930 a nossos dias*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994a.
- CERVO, Amado L. Socializando o Desenvolvimento: Uma História da Cooperação Técnica Internacional do Brasil. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 37, n. 1, p. 37-61, 1994b.
- CERVO, Amado L. Eixos conceituais da política exterior do Brasil. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 41, p. 66-84, 1998.
- CERVO, Amado L. Relações internacionais do Brasil: um balanço da era Cardoso. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 45, p. 5-35, 2002.
- CERVO, Amado L. Política exterior e relações internacionais do Brasil: enfoque paradigmático. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 46, p. 5-25, 2003.
- CERVO, Amado L. *Relações internacionais da América Latina velhos e novos paradigmas*. 2nd ed., 2007. São Paulo: Saraiva.
- CERVO, Amado L. *Inserção internacional: formação dos conceitos brasileiros*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. v. 1. 297 p.
- CERVO, Amado L. Brazil's rise on the international scene: Brazil and the World. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 53, n. spe, 2010.
- CERVO, Amado L. O Brasil na atual ordem mundial. *Austral: Revista Brasileira de Estratégia e Relações Internacionais*, v. 1, n. 2, Jul-Dez 2012, p. 37-59.
- COLOMBO, Sandra; FRECHERO, J. Ignacio. *Yes we can?* A política externa de Obama para a América Latina: da decepção à autonomização da região. *Contexto Internacional*, vol.34 no.1 Rio de Janeiro Jan./June 2012.
- COOK, Donald B. e SMITH, J. Paul. The Philosophy of the Fulbright Programme. In *International Social Science Bulletin: Cross-Cultural Education and Educational Travel*, Ed. by UNESCO, Vol. VIII, No. 4, 1956, p. 615-628.
- CÔRTEZ, Octávio Henrique Dias Garcia. A política externa do Governo Sarney: o início da reformulação de diretrizes para a inserção internacional do Brasil sob o signo da democracia. Brasília: FUNAG, 2010.

CRAMER, Gisela e PRUTSCH, Ursula. Rockefeller's Office of Inter-American Affairs and Record Group 229. *Hispanic American Historical Review*, 1986, v. 4, by Duke University Press.

CRANDALL, R.; CRANDALL, B. Brazil: Ally or Rival. In: CRANDALL, R. *The United States and Latin America after the Cold War*. New York: Cambridge University Press, 2008.

CRANDALL, Russell. *The United States and Latin America after the Cold War*. New York: Cambridge University Press, 2008.

CRUZ, José Carlos; PEREIRA FILHO, Israel Alexandre; GONTIJO NETO, Miguel Marques. Milho para Silagem. Embrapa: 2017. Disponível em <http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/milho/arvore/CONT000fy779fnk02wx5ok0pvo4k3j537ooi.html>, visto em 30/04/2017.

CULL, Nicholas J. Public Diplomacy: Taxonomies and Histories. In *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 616:1 (2008), pp. 31-54.

CULL, Nicholas J. . Public Diplomacy before Gullion: The Evolution of a Phrase. In *Routledge handbook of public diplomacy*, edited by Nancy Snow, Philip M. Taylor. New York : Routledge, 2009. Pp. 19-23.

CULL, Nicholas J. . Speeding the Strange Death of American Public Diplomacy: The George H. W. Bush Administration and the U.S. Information Agency. *Diplomatic History*, Vol.34, No.1, January 2010, pp. 47-69.

CULL, Nicholas J. . The end of the Hillary Clinton era in US public diplomacy. *Place Branding and Public Diplomacy* (2013) 9, pp. 1 - 4.

CULL, Nicholas J. . Decline and fall of the United States Information Agency : American public diplomacy, 1989-2001. New York: Palgrave Macmillan, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade reformanda. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, 332p.

DÁVILA, Jerry. O valor social da brancura no pensamento educacional da era Vargas. *Educar*, Curitiba, n. 25, p. 111-126, 2005. Editora UFPR

DE LIMA AMARAL, Ernesto Friedrich; POTTER, Joseph; HAMERMESH, Daniel; RIOS NETO, Eduardo. Age, education, and earnings in the course of Brazilian development: Does composition matter? *Demographic Research*, v. 28, p. 581-612, 2013.

DEMIR, Cennet Engin; AKSU, Meral; PAYKOÇ, Fersun. Does Fulbright Make a Difference? The Turkish Perspective. *Journal of Studies in International Education*, 2000, Vol.4(1), p. 103-111.

DEPKAT, V. 2004. Cultural approaches to international relations: A challenge? In *Culture and international history*, ed. J. Gienow-Hecht and F. Schumacher, 175-197.

DICK, Tuiskon. Depoimento. Em *Infocapes - Boletim Informativo da CAPES* Vol. 10 - N. 4 - Brasília, CAPES, 2002.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. In *Tempo Social*, vol.11 no.2, São Paulo, Outubro de 1999.

DUROSELLE, Jean-Baptiste. *Todo Império Perecerá : Teoria das Relações Internacionais*. Brasília/São Paulo : EDUNB/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

ELMAN, M. F. *Bridges and boundaries*, 2001. MIT Press.

ETZKOWITZ, H. et al. The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm. *Research Policy*, Vol. 29, 2000, p. 313-330.

FARIA, Lina e COSTA, Maria Conceição da Cooperação científica internacional: estilos de atuação da Fundação Rockefeller e da Fundação Ford. *Dados*, 2006, vol. 49, n.1, pp. 159-191.

FARIAS, Rogério de Souza. Parcerias estratégicas: marco conceitual. In: Parcerias Estratégicas do Brasil: o significado e as experiências tradicionais. In LESSA, Antônio Carlos e OLIVEIRA,

- Henrique Altemani (orgs.). *Parcerias Estratégicas do Brasil: o significado e as experiências tradicionais*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013, vol. I, p. 15-35.
- FERREIRA, Marieta de Moraes e MOREIRA, Regina da Luz. Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV. Brasília, DF: CAPES, 2002, 343 p.
- FERREIRA, T. S. H. A ruína do consenso: a política exterior do Brasil no governo Figueiredo (de 1979 a 1985). *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 49, p. 119-136, 2006.
- FINN, H. K. The Case of Cultural Diplomacy: Engaging Foreign Audiences. *Foreign Affairs*, v. 82, n. 6, nov./dec. 2003.
- FONSECA JÚNIOR, Gelson; CASTRO, Sérgio Henrique Nabuco de (Orgs.). *Temas de Política Externa Brasileira II*. Brasília/Rio de Janeiro: FUNAG/Paz e Terra, 1994, 2 volumes.
- FONSECA JÚNIOR, Gelson; LEÃO, Valdemar Carneiro (Orgs.). *Temas de Política Externa Brasileira*. Brasília/Rio de Janeiro: FUNAG/Ática, 1989.
- FONSECA JÚNIOR, Gelson. *A Legitimidade e outras questões internacionais: poder e ética entre as nações*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, 374 p.
- FRANZON, Sadi. os acordos MEC-USAID e a Reforma Universitária de 1968 - as garras da águia na legislação de ensino brasileira. In XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Curitiba, 2015. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 26 a 29 de outubro de 2015. Disponível em [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21202\\_9057.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21202_9057.pdf), último acesso 30/8/2017.
- FRIEDMAN, Lawrence J. Philanthropy in America: Historicism and its Discontents. In *Charity, Philanthropy, and Civility in American History*. Edited by Lawrence J. Friedman and Mark D. McGarvie. Cambridge, Cambridge University Press 2003.
- FROELICH, I. V. A Política Externa Americana e seus críticos. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 48, p. 205-215, 2005.
- FULBRIGHT, J. William. Statement by Senator J. William Fulbright. In BOARD OF FOREIGN SCHOLARSHIPS. Report on Exchanges. The Twelfth Annual Report, December, 1974.
- GADDIS, J. L. *The landscape of history*, 2004. Oxford University Press US.
- GAMA, William; VELHO, Léa. A cooperação científica internacional na Amazônia. *Estudos Avançados*, vol. 19, número 54, São Paulo: Maio/Ago. 2005, pp. 205-224.
- GARCIA, E. V. O pensamento dos militares em política internacional (1961-1989). *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 40, p. 18-40, 1997.
- GIAMBIAGI, F. ; ALMEIDA, Paulo Roberto de . Rumores exagerados sobre a morte do Consenso de Washington. *Revista de Economia & Relações Internacionais*, v. 3, p. 50-74, 2004.
- GIBBONS, M. et al. *The new production of knowledge - The dynamics of science and research in contemporary research*. London: Sage Publications, 1994.
- GIENOW-HECHT, Jessica. On the Diversity of Knowledge and the Community of Thought: Culture and International History. In *Cultural and International History*, edited by Jessica Gienow-Hecht and Frank Schumacher. New York : Berghahn Books, 2003.
- GIRAULT, René. *Historie des relations internationales* (Coleção em 4 volumes).
- GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A Institucionalização da Pós-Graduação no Brasil: o primeiro decênio da CAPES (1951-1961). Separata da *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, julho de 2011.
- GRIES, Peter Hays. The politics of American foreign policy : how ideology divides liberals and conservatives over foreign affairs. Stanford, California : Stanford Security Studies, 2014.
- GRIFFITHS, M., ROACH, S. C. and SOLOMON, M.S. *Fifty Key Thinkers in International Relations*. New York: Routledge, 2009.

- HANSON, E. Mark. *Economic development, education and transnational corporations*. London: Routledge, 2008.
- HEALY, Tom. Message from the Chairman. In *The 50 th Annual Report - J. William Fulbright Foreign Scholarship Board*. Org. by UNITED STATES DEPARTMENT OF STATE, Bureau of Educational and Cultural Affairs. Washington, 2015
- HIRST, Mônica. *The United States and Brazil: a long road and unmet expectations*. New York: Routledge, 2005.
- HIRST, Mônica. Os cinco "As" das relações Brasil-Estados Unidos: aliança, alinhamento autonomia, ajustamento e afirmação. *Relações internacionais do Brasil: temas e agendas*, v.1 /Henrique Altemani, Antônio Carlos Lessa (org.) - São Paulo: Saraiva, 2006.
- HIRST, Mônica; PINHEIRO, Letícia. A política externa do Brasil em dois tempos. *Rev. bras. polít. int.* vol.38, n.1, 1995, pp. 5-23.
- HOBBSAWM, Eric. *Globalização, democracia e terrorismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 8a. Reimpressão, 2014.
- HOOK, S.; SPANIER, J. *American Foreign Policy Since World War II*. 7. ed. Washington: CQ Press, 2007.
- INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES. World list of universities 1979-1981. Liste Mondiale des Universités. London: The Macmillan Press, 1979, 14. ed.
- IYAMU, V. O. Diplomacia pública en la bibliografía actual. *Ámbitos* (2004), 1 er y 2 do Semestres, No.11 - 12, pp. 215 - 236.
- JARVINEN, Lisa. Educating the Sons of the Revolution: The Cuban Educational Association, 1898-1901. In *Teaching America to the World and the World to America: education and foreign relations since 1870*. Edited by Richard Garlitz and Lisa Jarvinen. New York: Palgrave Macmillan, 2012. Pp. 73-91.
- JEFFREY, Harry P. Legislative Origins of the Fulbright Program. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 491, The Fulbright Experience and Academic Exchanges (May, 1987), pp. 36-47.
- JERVIS, Robert. *The Logic of Images in International Relations*. New York: Columbia University Press, 1989.
- JOHNSON, Haynes Bonner e GWERTZMAN, Bernard M. *Fulbright: the Dissenter*. Garden City, N.Y. : Doubleday, 1968.
- JOHNSON, Walter and COLLIGAN, Francis J. *The Fulbright Program: A History*. Chicago: The University of Chicago Press, 1967, Second Version.
- KAATS, E. e OPHEIJ, W. *Creating conditions for promising collaboration : alliances, networks, chains, strategic partnerships*. Netherlands: SpringerBriefs in Business Organisational Studies Nijmegen School of Management, Radboud University Nijmegen, 2014.
- KEOHANE, ROBERT O.; NYE, Joseph. Transgovernamental Relations and International Organizations. *World Politics*, XXVII, 1, outubro, 1974.
- KEOHANE, Robert O.; NYE, Joseph S. *Power and interdependence*. Boston: Scott, Foresman and Company, 2001.
- KRAMER, Paul A. Is the World Our Campus? International Students and U.S. Global Power in the Long Twentieth Century. In *Teaching America to the World and the World to America: education and foreign relations since 1870*. Edited by Richard Garlitz and Lisa Jarvinen. New York: Palgrave Macmillan, 2012. Pp. 11-50.
- KRIEGER, E.M. E GÓES FILHO, P. de, *Parcerias Estratégicas*, nº 20, Parte 4, junho/2005, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) /MCT, p. 1.196-1.198.

- LAFER, Celso. *Paradoxos e Possibilidades*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- LAFER, Celso. *A identidade internacional do Brasil e a política externa brasileira. Passado, presente e futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- LAMPREIA, L. F. A política externa do governo FHC: continuidade e renovação. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 41, p. 5-17, 1998.
- LEBOVIC, Sam. From War Junk to Educational Exchange: The World War II Origins of the Fulbright Program and the Foundations of American Cultural Globalism, 1945-1950. *Diplomatic History*. 2013, Vol. 37 Issue 2, p. 280-312. 33p.
- LESSA, ANTÔNIO CARLOS. Brazil's strategic partnerships: an assessment of the Lula era (2003-2010). *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 53, n. spe, 2010.
- LESSA, ANTÔNIO CARLOS; COUTO, L. F.; FARIAS, R. DE S. Política externa planejada: os planos plurianuais e a ação internacional do Brasil, de Cardoso a Lula (1995-2008). *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 52, n. 1, p. 89-109, 2009.
- LESSA, ANTÔNIO CARLOS; OLIVEIRA, H. A. Parcerias Estratégicas do Brasil: uma busca por conceitos. In: LESSA, A. C.; OLIVEIRA, H. A. (Orgs.). *Parcerias Estratégicas do Brasil: o significado e as experiências tradicionais*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. v. I. p. 9-12.
- LIMA JR., Antônio F. The role of international educational exchanges in public diplomacy. *Place Branding & Public Diplomacy*. 2007, Vol. 3 Issue 3, p234-251. 18p
- LIMA, M. R. S. DE. A política externa brasileira e os desafios da cooperação Sul-Sul. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 48, p. 24-59, 2005.
- LIMA, M. R. S. DE; HIRST, Mônica. Brazil as an Intermediate State and Regional Power: Action, Choice and Responsibilities. *International Affairs (Royal Institute of International Affairs 1944-)*, Vol. 82, No. 1, *Perspectives on Emerging Would-Be Great Powers* (Jan., 2006), pp. 21-40.
- LOCK, Edward. Soft power and strategy. In *Soft power and US foreign policy : theoretical, historical and contemporary perspectives / edited by Inderjeet Parmar and Michael Cox*. New York: Routledge, 2010.
- LÜDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, p. 117-123, 2005.
- MALCHOW, Howard L. *History and international relations : from the ancient world to the 21st century*. London, UK ; New York, NY, USA : Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc, 2016.
- MARCOVITCH, Jacques. Competição, Cooperação e Competitividade. *Cooperação Internacional : Estratégia e Gestão*. MARCOVITCH, Jacques (org.). São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- MARIANO, Marcelo e VIGEVANI, Tullo. A Alca e a política externa brasileira. In LESSA, Antônio Carlos e OLIVEIRA, Henrique Altemani (orgs.). *Parcerias Estratégicas do Brasil: o significado e as experiências tradicionais*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013, vol. I, pp. 321-356.
- MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, Jan-Abr 2009.
- MEAD, Walter. *Special Providence: American foreign policy and how it changed the world*. New York, Routledge, 2009.
- MELISSEN, Jen. The New Public Diplomacy: Soft Power in International Relations. New York: Palgrave Macmillan, 2005a, Introduction.
- MELISSEN, Jen. The New Public Diplomacy: Between Theory and Practise. In *The New Public Diplomacy: Soft Power in International Relations / edited by Jan Melissen*. New York: Palgrave Macmillan, 2005b. Pp. 3-27.

- MENDONÇA, Sônia Regina. Ensino Agrícola e Influência Norte-Americana no Brasil (1945-1961). *Tempo* vol.15 no.29 Niterói jul./dez. 2010.
- MENEZES, Alfredo da Mota. *Ingênuos, Pobres e Católicos: A Relação dos EUA com a América Latina*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 2010.
- MICELI, Sérgio (coord.). *A Fundação Ford no Brasil*. São Paulo: Editora Sumaré, FAPESP, 1993.
- MIYAMOTO, Shiguenoli . A política externa do Governo Lula: aspirações e dificuldades. *Idéias*. Campinas (SP), n. 3, nova série, 2º semestre (2011), pp. 119-132.
- MOHANTY, Sachidananda. In search of wonder : understanding cultural exchange : Fulbright Program in India. Foreword J.K. Galbraith; introduced and edited by Sachidananda Mohanty. New Delhi, India : Vision Books, c1997.
- MONIZ BANDEIRA, L. *Brasil-Estados Unidos; a rivalidade emergente (1950-1988)*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1990.
- MONIZ BANDEIRA, L. A. *As relações perigosas: Brasil-Estados Unidos (de Collor a Lula, 1990-2004)*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- MONIZ BANDEIRA, L. Brazil as a Regional Power and Its Relations with the United States. *Latin America Perspectives*, Vol. 33, N. 3, Brazilian Workers as National and International Actors, May. 2006, pp. 12-27.
- MONIZ BANDEIRA, L. *Estado nacional e política internacional na América Latina (1930-1992)*, São Paulo: Ensaio, 1993.
- MONIZ BANDEIRA, L. *Presença dos Estados Unidos no Brasil: dois séculos de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973; 2ª ed., rev.; *Relações Brasil-EUA no contexto da globalização*, Volumes I e II, São Paulo: Editora Senac, 1998 e 1999.
- MOREIRA, Carlos Otávio F. Anísio Teixeira: Ciência e Arte de Educar. Anísio Teixeira e A Escola Pública. Gilson Pôrto Jr. e José Luiz Cunha (Orgs.). Pelotas, RS: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2000.
- MOURA, Aristóteles. *Capitais estrangeiros no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1960, 2. Ed.
- MOURA, Gerson. *Sucessos e Ilusões: relações internacionais do Brasil durante e após a Segunda Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.
- MOURA, Gerson. *Relações Exteriores do Brasil 1939-1950: Mudanças na natureza das relações Brasil-Estados Unidos durante e após a Segunda Guerra Mundial*. Brasília: FUNAG, 2012, 277p.
- NATIONAL HUMANITIES CENTER. Fulbright at fifty : Meeting the Challenge of the Next Fifty Years. In *National Humanities Center Steering Committee on the Future of the Fulbright Educational Exchange Program, 1997*. Research Triangle Park, NC: National Humanities Center, 1997.
- NEDDERMEYER, D. M. A Política de Formação de Recursos Humanos no Exterior da CAPES: A Visão de Quem Entende do Assunto. *INFOCAPES – Boletim Informativo* Vol. 10, Nº 3 julho/setembro, 2002.
- NEVES, Abílio Afonso Baeta. Depoimento. Em *Infocapes - Boletim Informativo da CAPES* Vol. 10 - N. 4 - Brasília, CAPES, 2002.
- NOGUEIRA, J. P. e MESSARI, N. *Teoria das relações internacionais: correntes e debates*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- NYE, Joseph S. *Bound to lead : the changing nature of American power*. New York : Basic Books, 1990.

- NYE, Joseph S. *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. New York: PublicAffairs, 2004.
- NYE, Joseph S. "Public Diplomacy and Soft Power". In *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 616:1 (2008), p. 94-109.
- NYE, Joseph S. The future of soft power in the US foreign policy. In *Soft power and US foreign policy: theoretical, historical and contemporary perspectives* / edited by Inderjeet Parmar and Michael Cox. New York: Routledge, 2010.
- NYE, Joseph. The Future of American Power: Dominance and Decline in Perspective. *Foreign Affairs*, November-December 2010, V. 89, N. 6.
- NYE, Joseph S. Limits of American Power. In *Political Science Quarterly* (Wiley-Blackwell). 2016, Vol. 131 Issue 2, p267-283.
- OBAMA, Barack, *Remarks by President Obama to the People of Cuba 22 MAR2016*, The White House, disponível em: OLIVEIRA, Dalila. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.
- OLIVEIRA, H. A. DE; LESSA, ANTÔNIO CARLOS (EDS.). *Política internacional contemporânea: o mundo em transformação*, 2006. São Paulo: Saraiva.
- OLIVEIRA, Henrique Altemani de & LESSA, Antônio Carlos. Parcerias Estratégicas do Brasil: os significados e as experiências tradicionais, in: OLIVEIRA, Henrique Altemani de & LESSA, Antônio Carlos (Orgs.) . Parcerias Estratégicas do Brasil: os significados e as experiências tradicionais. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. v. 1. 264p .
- OLIVEIRA, Marcelo Fernandes de; LUVIZOTTO, Caroline Klaus. Cooperação técnica internacional: aportes teóricos. *Revista Brasileira de Política Internacional*. vol.54 no.2 Brasília, 2011.
- PARMAR, Inderjeet. The Carnegie Corporation and the Mobilisation of Opinion in the United States' Rise to Globalism, 1939-1945. *Minerva: A Review of Science, Learning & Policy*, 1999, Vol. 37 Issue 4, p. 355-378. 24p (Database: Academic Search Complete).
- PARMAR, Inderjeet.. To Relate Knowledge and Action: The Impact of the Rockefeller Foundation on Foreign Policy Thinking During America's Rise to Globalism 1939-1945. In *Minerva* (40), 2002, p. 235-263. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.
- PARMAR, Inderjeet. Challenging elite anti-Americanism in the Cold War American foundations, Kissinger's Harvard Seminar and the Salzburg seminar in American studies. In: *Soft Power and US Foreign Policy: Theoretical, historical and contemporary perspectives*. Edited by PARMAR, Inderjeet and COX, Michael. New York: Routledge, 2010.
- PARMAR, Inderjeet. *Foundations of the American Century: the Ford, Carnegie, and Rockefeller Foundations in the rise of American Power*. New York: Columbia University Press, 2012.
- PARMAR, Inderjeet. The 'knowledge politics' of democratic peace theory. In: *International Politics*. March 2013, Vol. 50 Issue 2, p. 231-256.
- PARMAR, Inderjeet. "American Power and Philanthropic Warfare: From the War to End All Wars to the Democratic Peace". *Global Society*, 2014 Vol. 28, No. 1, 54 – 69.
- PARMAR, Inderjeet. The 'Big 3' Foundations and American Global Power. *American Journal of Economics & Sociology*. 2015, Vol. 74 Issue 4, p. 676-703. 28p.
- PATERSON, Matthew; REUS-SMIT, Christian e TRUE, Jacqui. *Theories of International Relations*. New York: Palgrave Macmillan, Third Edition, 2005.
- PECEQUILO, C. A política externa do Brasil no século XXI: os eixos combinados de cooperação horizontal e vertical. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 51, p. 136-156, 2008.

- PECEQUILO, C. As relações bilaterais Brasil-Estados Unidos (1989-2008). *Nueva Sociedad Especial em Português*, 2008, pp. 86-103.
- PECEQUILO, C. A new Strategic Dialogue: Brazil-US relations in Lula's presidency (2003-2010). *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 53, n. spe, 2010.
- PECEQUILO, C. A Política Externa dos Estados Unidos. 3ª. Edição. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2011. v.1
- PECEQUILO, C. As Relações Brasil-Estados Unidos. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.
- PECEQUILO, C. Brasil e Estados Unidos: um enfoque contemporâneo das relações bilaterais (1990/2011). In LESSA, Antônio Carlos e OLIVEIRA, Henrique Altemani (orgs.). *Parcerias Estratégicas do Brasil: o significado e as experiências tradicionais*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013, vol. I.
- PENNA FILHO, Pio. A pesquisa histórica no Itamaraty. *Revista Brasileira de Política Internacional*, Vol. 42, Nº 2, p. 117-144, 1999.
- PIAGET, Jean. Estudos Sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973a, 231 p.
- PIAGET, Jean. To Understand Is To Invent - The Future of Education. New York: Grossman Publishers, A Division of the Viking Press, 1973b.
- POTTER, Evan H. Canada and the New Public Diplomacy. Discussion Papers in Diplomacy. Haia: Netherlands Institute of International Relations 'Clingendael', 2002. Disponível em [https://www.peacepalacelibrary.nl/ebooks/files/Clingendael\\_20020700\\_cli\\_paper\\_dip\\_issue81.pdf](https://www.peacepalacelibrary.nl/ebooks/files/Clingendael_20020700_cli_paper_dip_issue81.pdf), Último acesso: 25/02/2017.
- PRICE-SMITH, Andrew. In Rising threats, enduring challenges: readings in U.S. foreign policy / [edited by] Andrew Price-Smith. New York: Oxford University Press, 2015.
- PRICOPIE, Remus, GUTU, Dorina e MIHAI, Moroiu. Fulbright ripple effect on international education : looking ahead from a Romanian & American perspective. Bucharesti: Comunicare.ro; published by arrangement with the Romanian-U.S. Fulbright Commission, 2010.
- PUNTIGLIANO, A. R. Going Global: an organizational study of Brazilian foreign policy. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 51, p. 28-52, 2008.
- QUEIROZ, S.R.R de. Globalização da P&D: oportunidades para o Brasil, *Parcerias Estratégicas*, nº 20, parte 5, junho de 2005, CGEE/MCT, p. 1.515-1.533.
- RAPOPORT, M.; LAUFER, R. Os Estados Unidos diante do Brasil e da Argentina: os golpes militares da década de 1960. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 43, p. 69-98, 2000.
- RENOUVIN, Pierre. *Introdução à História das Relações Internacionais*. São Paulo: DIFEL, 1967.
- RENOUVIN, Pierre (org.) *Histoire des relations internationales*. Paris, Hachette, 8 vol. (Reedição em 3 v. em 1993).
- RICHMOND, Yale. *Cultural exchange & the Cold War : raising the Iron Curtain*. University Park : Pennsylvania State University Press, 2003.
- RIORDAN, Shaun. Dialogue-based Public Diplomacy: a New Foreign Policy Paradigm? In *In The New Public Diplomacy: Soft Power in International Relations* / edited by Jan Melissen. New York: Palgrave Macmillan, 2005. Pp. 180-195.
- RISSE-KAPPEN, Thomas Risse-Kapen. Bringing transnational relations back in Non-State Actors, Domestic Structures and International Institutions. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- ROELOFS, Joan. Foundations and Public Policy: The Mask of Pluralism. Albany, State University of New York Press 2003.

- ROELOFS, Joan. Foundations and Collaboration. *Critical Sociology*, 33 (2007), pp. 479–504.
- ROOT, Elihu. A Requisite for the Success of Popular Diplomacy. *Foreign Affairs*, September 1922.
- ROUSSEFF, Dilma. Declaração à imprensa concedida pela Presidente da República, Dilma Rousseff, em conjunto com o Presidente dos Estados Unidos, Barack Obama. Brasília: Palácio do Planalto, 19 mar. 2011.
- SANTOMAURO, Fernando. A Atuação Política da Agência de Informação dos Estados Unidos no Brasil (1953-1964). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.
- SARAIVA, José Flávio S. (Org.). *Relações Internacionais Contemporâneas: da construção do mundo liberal à globalização (de 1815 a nossos dias)*. Brasília: IBRI, 2001
- SARAIVA, José Flávio S. *Relações Internacionais - Dois Séculos de História*. 1. ed. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, 2001. V. 2.
- SARAIVA, M. G. As estratégias de cooperação Sul-Sul nos marcos da política externa brasileira de 1993 a 2007. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 50, p. 42-59, 2007.
- SATO, E. A agenda internacional depois da Guerra Fria: novos temas e novas percepções. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 43, p. 138-169, 2000.
- SCHMIDT, Oliver. "Small Atlantic World, U.S. Philanthropy and Expanding International Exchange of Scholars after 1945". In *Culture and international history*. Edited by Jessica C.E. Gienow-Hecht and Frank Schumacher. New York : Berghahn Books, 2003.
- SCHNEIDER, Cynthia P. Culture Communicates: US Diplomacy That Works. In *The New Public Diplomacy: Soft Power in International Relations / edited by Jan Melissen*. New York: Palgrave Macmillan, 2005, p. 147-168.
- SCHULZINGER, Robert D. *U.S. diplomacy since 1900*. New York: Oxford University Press, Inc., 2002. 5. Ed.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Ciência e história da ciência*. FINEP, Grupo de Estudos sobre o Desenvolvimento da Ciência, Documento de Trabalho n.2, 1976 (mimeografado). Disponível em <<http://www.schwartzman.org.br/simon/cciencia.htm>>. Acesso em 2 jun. 2015.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos estratégicos, 2001.
- SCHWARTZMAN, Simon. Changing universities and academic outreach. Preliminary version, Feb 27, 2010, Mimeo.
- SCOTT-SMITH, Giles. The politics of apolitical culture : the Congress for Cultural Freedom, the CIA, and post-war American hegemony. London: Routledge, 2002.
- SCOTT-SMITH, Giles. "Mapping the Undefinable: Some Thoughts on the Relevance of Exchange Programs within International Relations Theory". In *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 616:1 (2008), p. 173-195, copyright 2008 by SAGE Publications.
- SCOTT-SMITH, Giles. Exchange Programs and Public Diplomacy. In *Routledge handbook of public diplomacy*, edited by Nancy Snow, Philip M. Taylor. New York : Routledge, 2009. Pp. 50-56.
- SCOTT-SMITH, Giles. Soft Power, Public Diplomacy and Global Risk. In *Trials of engagement : the future of US public diplomacy*, Fisher, Ali., Lucas, Scott. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers, 2011, pp.99-115.
- SEWELL, Bevan. Competing Narratives: US Public Diplomacy and the Problematic Case of Latin America. In *Trials of engagement : the future of US public diplomacy*, Fisher, Ali., Lucas, Scott. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers, 2011, pp.161-180.
- SILVA, D. H. DA. Cooperação internacional em ciência e tecnologia: oportunidades e riscos. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 50, p. 5-28, 2007.

- SMITH, Thomas. *History and International Relations*. New York: Routledge, 1999. Taylor & Francis e-Library, 2005.
- SMITH, Thomas. *History and International Relations*. New York: Routledge, 1999.
- SNOW, Nancy. Rethinking Public Diplomacy. In *Routledge handbook of public diplomacy*, edited by Nancy Snow, Philip M. Taylor. New York : Routledge, 2009. Pp. 3-11.
- SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. Ciência, Tecnologia e Inovação para um Brasil Competitivo. São Paulo: SBPC, 2011.
- SOTOMAYOR, Antonio. The sovereign colony : Olympic sport, national identity, and international politics in Puerto Rico. Lincoln: University of Nebraska Press, 2016.
- SOUTO MAIOR, L. A. A ordem mundial e o Brasil. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 46, p. 26-48, 2003.
- SOUTO MAIOR, L. A. Brasil-Estados Unidos: desafios de um relacionamento assimétrico. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 44, p. 55-68, 2001.
- STEARNS, Peter N. *Globalization in World History*. 2010: New York: Routledge.
- STERLING-FLOKER, Jennifer. *Making Sense of International Relations Theory*. Boulder, Colorado: Lynne Rienner Publishers, 2013, 2. Ed.
- STERNS, Maurice A. Educational Exchange in Latin America. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 491, The Fulbright Experience and Academic Exchanges (May, 1987), pp. 104-117.
- TAYLOR, Philip. Public Diplomacy and Strategic Communications. In *Routledge handbook of public diplomacy*, edited by Nancy Snow, Philip M. Taylor. New York : Routledge, 2009, pp. 12-16;
- THIES, Camaron G. A pragmatic guide to qualitative historical analysis in the study of international relations. *International Studies Perspectives*, v, n. 3, p.351-372. 2002.
- TOSCANO, Daniella. Os padrões da cooperação educacional – o caso dos Estados Unidos-Brasil, e Fulbright-CAPES. *Meridiano 47*, Vol 15, Nº 144 (2014). Disponível em <http://www.ibri-rbpi.org/?p=12843>.
- VAZ, A. C. Parcerias estratégicas no contexto da política exterior brasileira: implicações para o Mercosul. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 42, p. 52-80, 1999.
- VELHO, Léa S. *Cooperação em Ciência e Tecnologia no Mercosul*. Relatório de pesquisa. Brasília: OEA/MCT, 1997, pp. 1-50.
- VELHO, Léa S. Redes Regionais de cooperação em C&T e o Mercosul. *Parcerias Estratégicas*, CGEE/MCT, nº 10, Março 2001, p. 58-74.
- VIGEVANI, Tullo. *O contencioso Brasil-Estados Unidos da Informática - Uma análise sobre a formulação de política exterior*. São Paulo: Alfa Omega e Edusp, 1995.
- VIGEVANI, Tullo; OLIVEIRA, Marcelo F. de; CINTRA, Rodrigo. Política Externa no Período FHC: a busca de autonomia pela integração. *Tempo Social*, USP, vol 15, n.2, nov.2003.
- VILLANOVA, Carlos Luís Duarte. *Diplomacia pública e imagem do Brasil no século XXI/ Carlos Luís Duarte Villanova. – Brasília : FUNAG, 2017.*
- VIZENTINI, Paulo Fagundes. *Relações Internacionais do Brasil: de Vargas a Lula*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.
- VIZENTINI, Paulo Fagundes. A política externa do regime militar brasileiro: multilateralização, desenvolvimento e construção de uma potência média (1964-1985). 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- VIZENTINI, Paulo Fagundes. *Relações Exteriores do Brasil (1945-1964): O nacionalismo e a Política Externa Independente*. Petrópolis, Vozes, 2004.

VOGEL, Ralph H. Making of the Fulbright Program. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 491, The Fulbright Experience and Academic Exchanges (May, 1987), pp. 11-21.

WAGNER, C.S. The elusive partnership: science and foreign policy. *Science and Public Policy*, December 2002, p. 409-415.

WAGNLEITNER, R. Coca-Colonization and the Cold War: The Cultural Mission of the United States in Austria after Second Cold War. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1994.

WENDT, Alexander. *Social Theory of International Politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

WEST, Charlotte. New Approaches to Cooperation with Latin America. NAFSA: Association of International Educators, 2012. Disponível em:

WILEY, David S. Introduction: Seeking Global Competence through the Title VI and Fulbright-Hays Act. In *International and language education for a global future*, ed. by David S. Wiley, David Wiley, Robert S, Glew. East Lansing: Michigan State University Press, 2010.

WILSON III, Ernest J. Hard Power, Soft Power, Smart Power. *Annals*, In *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 616:1 (2008), p. 110-122.

WOOD, John. Global Challenges - Their Impact on Research and Training. In *The globalization of higher education*, edited by Christine T. Ennew and David Greenaway. Houndmills, Basingstoke, Hampshire ; Palgrave Macmillan, 2012.

WOODS, Randall Bennett. American Academy of Political and Social Science Fulbright Internationalism. In *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 491, The Fulbright Experience and Academic Exchanges (May, 1987), pp. 22-35. Published by: Sage Publications, Inc.

WOODS, Randall Bennett. Fulbright : a biography. Cambridge (England): Cambridge University Press, 1995.

WOODS, Randall Bennett. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 491, The Fulbright Experience and Academic Exchanges (May, 1987), pp. 22-35.

WYNE, Ali S. Public Opinion and Power. In *Routledge handbook of public diplomacy*, edited by Nancy Snow, Philip M. Taylor. New York : Routledge, 2009. Pp. 39-49.

ZORGBIBE, Charles. *Histoire des Relations Internationales*. Paris: Hachette, 4 volumes, 1994-1995.

ZUNZ, OLIVIER. Philanthropy in America: A History. New Jersey: Princeton University Press, 2012.

## **2 - Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado**

AVEIRO, Thais Mere Marques. Uma análise do Programa Capes-Cofecub entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e o Comitê Français D'Evaluation de la Coopération Universitaire et Scientifique avec le Brésil como Ferramenta de Cooperação Internacional. Brasil/França: Universidade de Brasília, Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, 2016.

CANTO, Maria Isabel Lessa da Cunha. *A Partnership of Equals? A Study of Academic Collaboration between Britain and Brazil*. Tese de Doutorado, Nottingham University, 1999.

FARES, Seme Taleb. *Esperança e Medo: a Guerra Fria e as relações Brasil-Estados Unidos no Congresso Nacional (1961-1964)*. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Relações Internacionais, Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais, 2014.

FERREIRA, Túlio Sérgio Henriques. *O Antiamericanismo de Cátedra - Desenvolvimento e Nacionalismo no Brasil na década de 1950*. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Relações Internacionais, Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais, 2012.

HERZ, Mônica. *Política Cultural Externa - O Caso da Fundação Ford no Brasil*. Dissertação de mestrado em Sociologia: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, mimeo, 1989.

HIRST, Mônica. *As relações Brasil-Estados Unidos desde uma perspectiva multidimensional: evolução contemporânea, complexidades atuais e perspectivas para o século XXI*. Tese de doutoramento para Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

NEDDERMEYER, D. M. *The Brazilian Policy of Funding Scholarships Abroad: The Case of CAPES*. Tese de doutorado, University of London, 2002. SANTOMAURO, F. *As políticas culturais de França e Estados Unidos no Brasil*, 2007. Dissertação de mestrado em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

### 3 - Documentos

BOARD OF FOREIGN SCHOLARSHIPS. *Exchange Scholars - A new dimension in International Understanding*. Third Annual Report. Washington, DC: October, 1965.

BOARD OF FOREIGN SCHOLARSHIPS. *Continuing the Commitment... a report on Academic Exchanges*. Eighth Annual Report. Washington, DC: October, 1970.

BOARD OF FOREIGN SCHOLARSHIPS. *Report on Exchanges*. The Tenth Annual Report, December, 1972

BOARD OF FOREIGN SCHOLARSHIPS. *Report on Exchanges*. Thirteenth Annual Report. Washington, DC: December, 1975.

BOARD OF FOREIGN SCHOLARSHIPS. *Fulbright Program Exchanges 1980*, Eighteenth Annual Report. Washington, DC: December, 1980.

BOARD OF FOREIGN SCHOLARSHIPS. *Fulbright Program Exchanges 1985*, Twenty-second Annual Report. Washington, DC: June, 1985.

BRASIL, INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA; AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO. *Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional*. Brasília, 2ª ed. rev.: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Agência Brasileira de Cooperação, 2013.

BRASIL, INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA; AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO. *Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional : 2011 - 2013*. Brasília : IPEA : ABC, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. Brasília, DF: CAPES, 2010, 2v.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, C.E.Su. Parecer CFE n. 977/65, aprovado em 3 dez. 1965.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. *Balança Comercial Brasileira – Dados Consolidados*. Brasília, MDIC: Janeiro-Dezembro, 2006; 2008; 2010.

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 29.741, 11 de julho de 1951, art. 2. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Rio de Janeiro.

BRASIL. Convênio Cultural entre os Estados Unidos do Brasil e os Estados Unidos da América, de 17 de outubro de 1950.

BRASIL. Acordo sobre Produtos Agrícolas entre o Governo dos Estados Unidos do Brasil e do Governo dos Estados Unidos da América, de 16 de novembro de 1955.

BRASIL. Acordo sobre Produtos Agrícolas entre o Governo dos Estados Unidos da América e o Governo dos Estados Unidos do Brasil, de 31 de dezembro de 1956.

BRASIL. Acordo de Intercâmbio Cultural, 5 de novembro de 1957.

BRASIL. Acordo sobre Produtos Agrícolas entre o Governo dos Estados Unidos da América e o Governo dos Estados Unidos do Brasil, de 4 de maio de 1961.

BRASIL. Termo de Entendimento “Ao Acordo sobre Produtos Agrícolas” entre o Governo dos Estados Unidos da América e o Governo dos Estados Unidos do Brasil; assinado em 4 de maio de 1961.

BRASIL. Brasil - Estados Unidos, Acordo para Financiamento de Atividades Educacionais. Rio de Janeiro: 19 de outubro de 1966.

BRASIL. Acordo de Cooperação Técnica e Científica entre o Governo dos Estados Unidos do Brasil e do Governo da República Francesa. Paris: 16 de janeiro de 1967.

BRASIL. Brasil-República Federal da Alemanha, Acordo Cultural. Bonn: 9 de junho de 1969.

BRASIL. Acordo entre a República Federativa do Brasil e os Estados Unidos da América Relativo a Cooperação em Ciência e Tecnologia. Brasília: 6 de fevereiro de 1984.

BRASIL. Memorando de Entendimento sobre Educação entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América. Brasília, em 14 de outubro de 1997.

BRASIL. Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América para Programas Educacionais e de Intercâmbio Cultural, firmado em Brasília, em 27 de maio de 2008.

BRASIL. Decreto nº 7176. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América para Programas Educacionais e de Intercâmbio Cultural, firmado em Brasília, em 27 de maio de 2008. Brasília, de 12 de maio de 2010.

BRASIL. CAPES. *Relatório de Gestão 2004-2010*. Brasília: 2011.

BRASIL. Ministério da Educação – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior e Ministério da Ciência e Tecnologia – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Ciência sem Fronteiras*. Brasília: Capes e CNPq, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior. *Memorando de Entendimento para o estabelecimento do Programa Diálogos Estratégicos assinado entre a Capes e a Comissão Fulbright*. Brasília: Capes, 2011.

FULBRIGHT COMMISSION. Minuta da Primeira Reunião. Em Minutas em Português, 1958-1959. Rio de Janeiro: 19 de dezembro de 1957.

FULBRIGHT COMMISSION. Comissão Educacional dos Estados Unidos da América no Brasil - Minuta da Segunda Reunião. Em Minutas em Português, 1958-1959. Rio de Janeiro: 10 de janeiro de 1958a.

FULBRIGHT COMMISSION. Comissão Educacional dos Estados Unidos da América no Brasil - Minuta da Sétima Reunião. Em Minutas em Português, 1958-1959. Rio de Janeiro: 7 de março de 1958b.

FULBRIGHT COMMISSION. Comissão Educacional dos Estados Unidos da América no Brasil - Minuta da Décima Reunião. Em Minutas em Português, 1958-1959. Rio de Janeiro: 2 de maio de 1958c.

FULBRIGHT COMMISSION. Comissão Educacional dos Estados Unidos da América no Brasil - Minuta da Vigésima Oitava Reunião. Em Minutas em Português, 1958-1959. Rio de Janeiro: 10 de junho de 1959a.

FULBRIGHT COMMISSION. Comissão Educacional dos Estados Unidos da América no Brasil - Minuta da Quadragésima Reunião. Em Minutas em Português, 1958-1959. Rio de Janeiro: 28 de dezembro de 1959b.

FULBRIGHT COMMISSION. Comissão Educacional dos Estados Unidos da América no Brasil - Minuta da Quadragésima Nona Reunião. Em Minutas em Português, 1960. Rio de Janeiro: 2 de setembro de 1960.

FULBRIGHT COMMISSION. Comissão Educacional dos Estados Unidos da América no Brasil - Minuta da Quinquagésima Terceira Reunião. Em Minutas em Português, 1961. Rio de Janeiro: 16 de janeiro de 1961a.

FULBRIGHT COMMISSION. Comissão Educacional dos Estados Unidos da América no Brasil - Minuta da Quinquagésima Sétima Reunião. Em Minutas em Português, 1961. Rio de Janeiro: 4 de maio de 1961b.

FULBRIGHT COMMISSION. Request for Funds to Supplement Fulbright Program Fiscal Year 1961. Rio de Janeiro: May 4, 1961c.

FULBRIGHT COMMISSION. Comissão Educacional dos Estados Unidos da América no Brasil - Minuta da Sexagésima Segunda Reunião. Em Minutas em Português, 1961. Rio de Janeiro: 13 de dezembro de 1961d.

FULBRIGHT COMMISSION. Comissão Educacional dos Estados Unidos da América no Brasil - Minuta da Octogésima Primeira Reunião. In Minutes English and Portuguese, 1964. Rio de Janeiro: 9 de janeiro de 1964a.

FULBRIGHT COMMISSION. Comissão Educacional dos Estados Unidos da América no Brasil - Minuta da Octogésima Terceira Reunião. In Minutes English and Portuguese, 1964. Rio de Janeiro: 6 de março de 1964b.

FULBRIGHT COMMISSION. Comissão Educacional dos Estados Unidos da América no Brasil - Minuta da Nonagésima Reunião. In Minutes English and Portuguese, 1964. Rio de Janeiro: 28 de setembro de 1964c.

FULBRIGHT COMMISSION. Comissão Educacional dos Estados Unidos da América no Brasil - Minuta da Centésima Sétima Reunião. In Minutes in Portuguese, 1966. Rio de Janeiro: 2 de março de 1966a.

FULBRIGHT COMMISSION. Recommendations and Conclusions of the Executive Officers of the Fulbright Commissions. In Minutes in Portuguese, 1966. Lima, Peru: March 23-26, 1966b.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred Twenty Ninth Meeting. In Minutes in English, 1968. Rio de Janeiro: August 12, 1968.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Meeting of Committee on Screening and Selection. In Minutes in English, 1969. Rio de Janeiro: January 9, 1969a.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Thirty Third Meeting. In Minutes in English, 1969. Rio de Janeiro: March 20, 1969b.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Thirty Third Meeting. In Minutes in English, 1969. Rio de Janeiro: March 20, 1969 / Report of the Executive Secretary's trip to the United States, February 14 - March 7, 1969c.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Thirty Fourth Meeting. In Minutes in English, 1969. Rio de Janeiro: May 20, 1969d.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Thirty Seventh Meeting. In Minutes in English, 1969. Rio de Janeiro: October 10, 1969e.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Thirty Eighth Meeting. In Minutes in English, 1969. Rio de Janeiro: 1969f.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Thirty-ninth Meeting. In Minutes in English, 1970. Rio de Janeiro: January 28, 1970a.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Fortieth Meeting. In Minutes in English, 1970. Rio de Janeiro: April 2, 1970b.

FULBRIGHT COMMISSION. Annual Report for the Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil for the period July 1, 1969 - June 30, 1970c.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Forty-fourth Meeting. In Minutes in English, 1970. Rio de Janeiro: November 12, 1970d.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Forty-fifth Meeting. In Minutes in English, 1970. Rio de Janeiro: December 18, 1970e.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Fiftieth Meeting. In Minutes in English, 1971 - 1972 - 1973. Rio de Janeiro: November 9, 1971a.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Fifty-first Meeting. In Minutes in English, 1971 - 1972 - 1973. Rio de Janeiro: December 18, 1971b.

FULBRIGHT COMMISSION. Annual Report for the Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil for the period 1971-1972. Rio de Janeiro: 1972a.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Fifty-eighth Meeting. In Minutes in English, 1971 - 1972 - 1973. Rio de Janeiro: September 15, 1972b.

FULBRIGHT COMMISSION. Annual Report for the Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil for the period July 1, 1973 - June 30, 1974. Brasília: 1974a.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Sixty-fourth Meeting. In Minutes in English, 1974. Rio de Janeiro: February 1, 1974b.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Sixty-sixth Meeting. In Minutes in English, 1974. Brasília: June 6, 1974c.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Sixty-seventh Meeting. In Minutes in English, 1974. Brasília: August 7, 1974d.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Seventy-second Meeting. In Minutes in English, 1975. Brasília: April 30, 1975a.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Seventy-sixth Meeting. In Minutes in English, 1975. Brasília: December 3, 1975b.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Eighty-eighth Meeting. In Minutes in English, 1978. São Paulo: March 8, 1978a.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Eighty-ninth Meeting. In Minutes in English, 1978. Rio de Janeiro: May 10, 1978b.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Ninetieth Meeting. In Minutes in English, 1978. Brasília: July 12, 1978c.

FULBRIGHT COMMISSION. Annual Program Proposal of the Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil established under P.L. 87-256, 87th Congress, the Fulbright-Hays Act for the Program Year 1980. Brasília: January 24, 1979a.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Ninety-second Meeting. In Minutes in English, 1979. Brasília: January 24, 1979b.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Ninety-third Meeting. In Minutes in English, 1979. Brasília: August 8, 1979c.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Ninety-fourth Meeting. In Minutes in English, 1979. Brasília: October 3, 1979d.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Ninety-fifth Meeting. In Minutes in English, 1979. Brasília: December 12, 1979e.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Ninety-sixth Meeting. In Minutes in English, 1980. Brasília: April 30, 1980a.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Ninety-seventh Meeting. In Minutes in English, 1980. São Paulo: June 18, 1980b.

FULBRIGHT COMMISSION. Acordo que entre si fazem a Comissão Fulbright e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília: 3 de outubro de 1980c.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the One Hundred and Ninety-eighth Meeting. In Minutes in English, 1980. Brasília: October 22, 1980d.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the Two Hundredth Meeting. In Minutes in English, 1981. Brasília: April 29, 1981a.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the Two Hundred and First Meeting. In Minutes in English, 1981. Brasília: September, 1981b.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the Two Hundred and Second Meeting. In Minutes in English, 1982-1983-1984-1985-1986. Brasília: March 17, 1982a.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the Two Hundred and Fourth Meeting. In Minutes in English, 1982-1983-1984-1985-1986. Brasília: May 26, 1982b.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the Two Hundred and Fifth Meeting. In Minutes in English, 1982-1983-1984-1985-1986. Brasília: September, 21, 1982c.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the Two Hundred and Tenth Meeting. In Minutes in English, 1982-1983-1984-1985-1986. Brasília: December 7, 1983a.

FULBRIGHT COMMISSION. Annual Program Proposal of the Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil established under P.L. 87-256, 87th Congress, the Fulbright-Hays Act for the Program Year 1985. Brasília: December 7, 1983b.

FULBRIGHT COMMISSION. Acordo que entre si fazem a Comissão Fulbright e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília: 4 de abril de 1984a.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the Two Hundred and Eleventh Meeting. In Minutes in English, 1982-1983-1984-1985-1986. Brasília: May 3, 1984b.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the Two Hundred and Fourteenth Meeting. In Minutes in English, 1982-1983-1984-1985-1986. São Paulo: May 14, 1985.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the Two Hundred and Twentieth Meeting. In Minutes in English, 1982-1983-1984-1985-1986. Brasília: September 24, 1986a.

FULBRIGHT COMMISSION. Annual Program Proposal of the Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil established under P.L. 87-256, 87th Congress, the Fulbright-Hays Act for the Program Year 1988. Brasília: December 11, 1986b.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the Two Hundred and Twenty-third Meeting. In Minutes in English, 1987-1988-1989-1990. São Paulo: May 19, 1987a.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the Two Hundred and Twenty-fourth Meeting. In Minutes in English, 1987-1988-1989-1990. Brasília: October 15, 1987b.

FULBRIGHT COMMISSION. Annual Program Proposal of the Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil established under P.L. 87-256, 87th Congress, the Fulbright-Hays Act for the Program Year 1989. Brasília: December 10, 1987c.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the Two Hundred and Twenty-fifth Meeting. In Minutes in English, 1987-1988-1989-1990. Rio de Janeiro: December 12, 1987d.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the Two Hundred and Twenty Eighth Meeting. In Minutes in English, 1987-1988-1989-1990. Rio de Janeiro: September 15, 1988a.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the Two Hundred and Twenty Ninth Meeting. In Minutes in English, 1987-1988-1989-1990. Brasília: December 9, 1988b.

FULBRIGHT COMMISSION. Annual Program Proposal of the Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil established under P.L. 87-256, 87th Congress, the Fulbright-Hays Act for the Program Year 1990. Brasília: December 12, 1988c.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the Two Hundred and Thirtieth Meeting. In Minutes in English, 1987-1988-1989-1990. Rio de Janeiro, March 16, 1989a.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the Two Hundred and Thirtieth-first Meeting. In Minutes in English, 1987-1988-1989-1990. São Paulo, June 20, 1989b.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil - Minutes of the Two Hundred and Thirty-fourth Meeting. In Minutes in English, 1990. Brasília: December 11, 1990a.

FULBRIGHT COMMISSION. Annual Program Proposal of the Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil established under P.L. 87-256, 87th Congress, the Fulbright-Hays Act for the Program Year 1992. Brasília: December 11, 1990b.

FULBRIGHT COMMISSION. Annual Program Proposal of the Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil established under P.L. 87-256, 87th Congress, the Fulbright-Hays Act for the Program Year 1993. Brasília: November 20, 1991.

FULBRIGHT COMMISSION. Annual Program Proposal of the Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil established under P.L. 87-256, 87th Congress, the Fulbright-Hays Act for the Program Year 1994. Brasília: December 11, 1992.

FULBRIGHT COMMISSION. Two Hundred and Thirty-eighth Meeting. In Minutes in English, 1998-97-96-95-94-93-92-91. Brasília: December 10, 1993a.

FULBRIGHT COMMISSION. Annual Program Proposal of the Commission of Educational Exchange between the United States of America and Brazil established under P.L. 87-256, 87th Congress, the Fulbright-Hays Act for the Program Year 1995. Brasília: 1993b.

FULBRIGHT COMMISSION. Two Hundred and Fortieth Meeting. In Minutes in English, 1998-97-96-95-94-93-92-91. Brasília: September 21, 1994.

FULBRIGHT COMMISSION. Two Hundred and Forty-second Meeting. In Minutes in English, 1998-97-96-95-94-93-92-91. Brasília: December 13, 1995.

FULBRIGHT COMMISSION. Two Hundred and Forty Third Meeting. In Minutes in English, 1998-97-96-95-94-93-92-91. Brasília: July 12, 1996a.

FULBRIGHT COMMISSION. Two Hundred and Forty Fourth Meeting. In Minutes in English, 1998-97-96-95-94-93-92-91. Brasília: December 12, 1996b.

FULBRIGHT COMMISSION. Ducentésima Quadragésima-quinta Reunião. In Minutes in Portuguese, 1997. Brasília: Junho 5, 1997a.

FULBRIGHT COMMISSION. Two Hundred and Forty Six Meeting. In Minutes in English, 1998-97-96-95-94-93-92-91. São Paulo: November 2, 1997b.

FULBRIGHT COMMISSION. Two Hundred and Forty Seventh Meeting. In Minutes in English, 1998-97-96-95-94-93-92-91. Brasília, April 23, 1998a.

FULBRIGHT COMMISSION. Two Hundred and Forty-eighth Meeting. In Minutes in English, 1998-97-96-95-94-93-92-91. Salvador, August 16, 1998b.

FULBRIGHT COMMISSION. Two Hundred and Forty Ninety Meeting. In Minutes in English, 1998-97-96-95-94-93-92-91. Brasília, August 18, 1998c.

FULBRIGHT COMMISSION. Two Hundred and Fifty Meeting. In Minutes in English, 1999. São Paulo: April 15, 1999a.

FULBRIGHT COMMISSION. Two Hundred and Fifty-first Meeting. In Minutes in English, 1999. Brasília: November 3, 1999b.

FULBRIGHT COMMISSION. Two Hundred and Fifty-second Meeting. In Minutes in English, 2000. Brasília: March 23, 2000.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission for Educational Exchange Between the United States of America and Brazil, Fulbright Commission, 2000 Annual Report. Brasília: Fulbright Commission, 2001.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission for Educational Exchange Between the United States of America and Brazil, Fulbright Commission, 2001 Annual Report. Brasília: Fulbright Commission, 2002.

FULBRIGHT COMMISSION. Minutes of the 261st Meeting. In Minutes in English, 2003. Brasília: February 19, 2003a.

FULBRIGHT COMMISSION. Minutes of the 263rd Meeting. In Minutes in English, 2003. Brasília: June 26, 2003b.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission for Educational Exchange Between the United States of America and Brazil, Fulbright Commission, 2002 Annual Report. Brasília: Fulbright Commission, 2003c.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission for Educational Exchange Between the United States of America and Brazil, Fulbright Commission, 2004 Annual Report. Brasília: Fulbright Commission, 2005.

FULBRIGHT COMMISSION. 273rd Meeting of the Board of Directors of the Fulbright Commission. In Minutes in English, 2006. Brasília: November 6, 2006a.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission for Educational Exchange Between the United States of America and Brazil, Fulbright Commission, 2005 Annual Report. Brasília: Fulbright Commission, 2006b.

FULBRIGHT COMMISSION. 274th Meeting of the Board of Directors of the Fulbright Commission. In Minutes in English, 2007. Rio de Janeiro: March 29, 2007a.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission for Educational Exchange Between the United States of America and Brazil, Fulbright Commission, 2006 Annual Report. Brasília: Fulbright Commission, 2007b.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission for Educational Exchange Between the United States of America and Brazil, Fulbright Commission, 2007 Annual Report. Brasília: Fulbright Commission, 2008a.

FULBRIGHT COMMISSION. *Impressões visuais, 50 anos da Comissão Fulbright no Brasil*. São Paulo: Comissão Fulbright, 2008b.

FULBRIGHT COMMISSION. 284th Meeting of the Board of Directors of the Fulbright Commission. In Minutes in English, 2009. Brasília, November 19, 2009a.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission for Educational Exchange Between the United States of America and Brazil, Fulbright Commission, 2008 Annual Report. Brasília: Fulbright Commission, 2009b.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission for Educational Exchange Between the United States of America and Brazil, Fulbright Commission, 2009 Annual Report. Brasília: Fulbright Commission, 2010.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission for Educational Exchange Between the United States of America and Brazil, Fulbright Commission, 2010 Annual Report. Brasília: Fulbright Commission, 2011.

FULBRIGHT COMMISSION. Commission for Educational Exchange Between the United States of America and Brazil, Fulbright Commission, 2011 Annual Report. Brasília: Fulbright Commission, 2012a.

FULBRIGHT COMMISSION. Relatório Cooperação Capes-Fulbright 1984-2012. Brasília: Fulbright Commission, November, 2012b.

FULBRIGHT, J. William. Foreword. In JOHNSON, Walter and COLLIGAN, Francis J. *The Fulbright Program: A History*. Chicago: The University of Chicago Press, 1967.

FULBRIGHT, J. William. Preface. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 491, The Fulbright Experience and Academic Exchanges (May, 1987), p. 10.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. 1954 Report. New York: IIE, 1955. Disponível em <https://p.widencdn.net/smkxvf/1954-IIE-Annual-Report>, último acesso 25/05/2017.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. Twenty-Ninth Annual Report of the President. New York: IIE, 1948. Disponível em <https://p.widencdn.net/xjpdju/1948-IIE-Annual-Report>, último acesso 25/05/2017.

J. WILLIAM FULBRIGHT FOREIGN SCHOLARSHIP BOARD. *The Fulbright Program 1990*. Twenty-seventh Annual Report, 1990.

J. WILLIAM FULBRIGHT FOREIGN SCHOLARSHIP BOARD. *Fulbright 1995*. 32nd Annual Report of J. William Fulbright Foreign Scholarship Board, 1995.

J. WILLIAM FULBRIGHT FOREIGN SCHOLARSHIP BOARD. 2005 Annual Report. Washington: U.S. Department of State, 2005.

J. WILLIAM FULBRIGHT FOREIGN SCHOLARSHIP BOARD. *The 48th Annual Report, J. William Fulbright Foreign Scholarship Board. Annual Report 2011-2012*. Washington: Bureau of Educational and Cultural Affairs, U.S. Department of State, 2012.

UNITED STATES ADVISORY COMMISSION ON EDUCATIONAL EXCHANGE. Letter from Chairman, The Second Semiannual Report on Educational Exchange Activities. Washington: United States Government Printing Office, January 3, 1950a.

UNITED STATES ADVISORY COMMISSION ON EDUCATIONAL EXCHANGE. Letter from Chairman, The Third Semiannual Report on Educational Exchange Activities. Washington: United States Government Printing Office, April 18, 1950b.

UNITED STATES ADVISORY COMMISSION ON EDUCATIONAL EXCHANGE. Nineteenth Semiannual Report on Educational Exchange Activities. Letter from the Chairman, The 19th Semiannual Report on Educational Exchange Activities, from July 1 through December, 31, 1957. Washington: United States Government Printing Office, 1958.

UNITED STATES DEPARTMENT OF STATE. Report on the Operations of the Department of State (Under Public Law 584). 84th Congress, 2d Session, House Document No. 374. Washington: United States Government Printing Office, 1956.

UNITED STATES DEPARTMENT OF STATE. *Fulbright Annual Report 2000*. Report. The 37th Annual Report J. William Fulbright Foreign Scholarship Board. Washington: U.S. Department of State, 2000.

UNITED STATES DEPARTMENT OF STATE. *Fulbright - Fulbrighters Making a Difference Throughout the World. Annual Report 2005-2006*. Report. The 42nd Annual Report J. William Fulbright Foreign Scholarship Board. Washington: U.S. Department of State, 2006.

UNITED STATES DEPARTMENT OF STATE. *Celebrating Fulbright at 65: a Gift to the World*. J. William Fulbright Foreign Scholarship Board, 2010-2011 Report. The 47th Annual Report J. William Fulbright Foreign Scholarship Board. Washington: A/GIS/GPS, U.S. Department of State, 2011.

UNITED STATES DEPARTMENT OF STATE. 2014 Annual Report. The 50th Annual Report. Washington: U.S. Department of State, Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2015.

UNITED STATES DEPARTMENT OF STATE. J. William Fulbright Foreign Scholarship Board, Annual 2016 Report. Washington: United States Department of State, Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2017.

UNITED STATES HOUSE OF REPRESENTATIVES. Supplemental Estimates of Appropriations, 1940, for Promotion of Inter-American Cultural Relations / Communication from the President of the United States. April 18, 1939: 76th Congress, 1 st Session, Document No. 252

UNITED STATES HOUSE OF REPRESENTATIVES. United States Information and Education Exchange Act of 1947 - Hearings Before a Special Subcommittee of the Committee on Foreign Affairs, House of Representatives, Eightieth Congress First Session, H.R. 3342. Washington: United States Government, May, 1947.

UNITED STATES HOUSE OF REPRESENTATIVES. Report on the Operations of the Department of State - Message from the President of the United States. 80th Congress, 2d Session, Document No. 562. Washington: United States Government, March 8, 1948.

UNITED STATES HOUSE OF REPRESENTATIVES. Public Diplomacy and the Future. Hearings Before the Subcommittee on International Operations of the Committee on International Relations, House of Representatives, Ninety-fifth Congress, First Session, H461-56. Washington: United States Government, June, 1977.

UNITED STATES HOUSE OF REPRESENTATIVES. The Future of International Education. Hearings Before the Subcommittee on International Operations of the Committee on International Relations, House of Representatives, Ninety-fifth Congress, Second Session, H461-6. Washington: United States Government, July-August, 1978.

UNITED STATES HOUSE OF REPRESENTATIVES. Status of U.S. Bilateral Relations with Countries of Latin America. Report of a Mission to Jamaica, Peru, Argentina, Brazil and Costa Rica. January 8-17, 1981, Submitted to Committee of Foreign Affairs, House of Representatives, H382-29. Washington: United States Government, April 20, 1981.

UNITED STATES HOUSE OF REPRESENTATIVES. Oversight of Public Diplomacy. Hearings before the Subcommittee on International Operations of the Committee on Foreign Affairs, House of Representatives, Ninety-Fifth Congress, Second Session, June, August and September, 1986, H381-52.

UNITED STATES HOUSE OF REPRESENTATIVES. International Exchanges Programs in the 1990's and their Role in Public Diplomacy. Hearing Before the Subcommittee on International Operations of the Committee of Foreign Affairs, House of Representatives. One Hundred First Congress, Second Session. Washington: United States Government, August 1, 1990.

UNITED STATES HOUSE OF REPRESENTATIVES. International Exchanges in a Changing World. Hearing Before the Subcommittee on International Operations of the Committee of Foreign Affairs, House of Representatives. One Hundred Second Congress, Second Session. Washington: United States Government, July 9, 1992.

UNITED STATES HOUSE OF REPRESENTATIVES. The State Department, USIA, and Related Agencies Authorization Act for Fiscal Years 1994-1995. Hearing and Markup Before the Committee of Foreign Affairs, Subcommittee on International Operations, House of Representatives. One Hundred Third Congress, First Session on H.R. 2333. Washington: United States Government, February 23, March 10, 17, 23, 24, April, 1, 20, May, 26 and June 8, 1993.

UNITED STATES HOUSE OF REPRESENTATIVES. U.S. Relations with Brazil: Strategic Partners or Regional Competitors? Hearing Before the Subcommittee on Western Hemisphere of the Committee on International Relations, House of Representatives. One Hundred Sixty Congress, Second Session, Serial No. 106-144. Washington: United States Government, July 26, 2000.

UNITED STATES HOUSE OF REPRESENTATIVES. Departments of Commerce, Justice, and State, the Judiciary, and Related Agencies Appropriations for 2003. Hearings Before the Subcommittee the Committee on Appropriations, House of Representatives. One Hundred Seventh Congress, Second Session on H181-85. Washington: United States Government, March 6, 2002.

UNITED STATES HOUSE OF REPRESENTATIVES. Global Climate Change Exchange Program. 110 H.R. 2420 - Reported in House, Congress Section: 110 - 1, SEC. 207. Washington: United States Government, May 22, 2007a.

UNITED STATES HOUSE OF REPRESENTATIVES. U.S.-Brazil Relations. Hearing Before the Subcommittee on Western Hemisphere of the Committee on Foreign Affairs, House of Representatives. One Hundred Tenth Congress, First Session, Serial No. 110-103. Washington: United States Government, September 19, 2007b.

UNITED STATES HOUSE OF REPRESENTATIVES. State, Foreign Operations and Related Programs Appropriations for Fiscal Year 2010. Hearings Before a Subcommittee of the Committee on Appropriations, House of Representatives. One Hundred Eleventh Congress, First Session. Washington: United States Government, 2009.

UNITED STATES SENATE. Convention for the Promotion of Inter-American Cultural Relations/ Message from the President of the United States. May 26, 1937: 75th Congress, 1st Session, Executive R.

UNITED STATES SENATE. Cultural Convention with Brazil, Message from the President of the United States of America. 81ST Congress, 2d Session, Senate, Executive X: January 2, 1951.

UNITED STATES SENATE. Mutual Security Program (Latin America). Washington: Committee on Foreign Relations, May 9, 1956.

UNITED STATES SENATE. Executive Sessions of the Senate Foreign Relations Committee (Historical Series), Latin America Problems. Subcommittee on American Republics Affairs of the Committee on Foreign Relations. Vol. XI, Eighty-Sixth Congress, First Session, 1959.

UNITED STATES SENATE. Report of the Commission on United States-Brazil Relations. Congressional Record - Senate, December 4, 1980, pp. 32460-32463.

UNITED STATES SENATE. U.S. Information Agency Authorization for Fiscal Years 1990 and 1991. Hearings Before the Committee of Foreign Relations United States Senate. One Hundred First Congress, First Session, May 4, 1989.

UNITED STATES SENATE. Foreign Affairs Authorization Act, Fiscal Year 2005. House and Senate Reports. Congress Section: 108 - 2, Citation: 108 S. Rpt. 248. Committee of Foreign Relations United States Senate. Washington: United States Government, March 18, 2004.

UNITED STATES SENATE. State, Foreign Operations and Related Programs Appropriations for Fiscal Year 2007. Hearings Before a Subcommittee of the Committee on Appropriations, United States Senate. One Hundred Ninth Congress, Second Session, S. HRG. 109-335. Washington: United States Government, 2006.

UNITED STATES, BOARD OF FOREIGN SCHOLARSHIPS. Annual Report / Board of Foreign Scholarships. Report on Exchanges, Tenth Annual Report. Washington, DC: The Board, December, 1972.

UNITED STATES, UNITED STATES GOVERNMENT ACCOUNTABILITY OFFICE. Exchange Programs - Observations on International Educational, Cultural, and Training Exchange Programs. Testimony Before the Subcommittee on International Operations, Committee on Foreign Affairs, House of Representatives, 148821. GAO: March 23, 1993, GAO/T-NSIAD-93-7.

UNITED STATES, UNITED STATES GOVERNMENT ACCOUNTABILITY OFFICE. Report to Congressional Committees: U.S. PUBLIC DIPLOMACY, Key Issues for Congressional Oversight. GAO: 2009, GAO-09-679SP.

UNITED STATES. Convention for the Promotion of Inter-American Cultural Relations, December 23, 1936.

UNITED STATES. Public Law 457, 78th Congress, approved October 8, 1944, Surplus Property Act of 1944.

UNITED STATES. Public Law 584, 79th Congress. Fulbright Act, as enacted on August 1, 1946.

UNITED STATES. Public Law 80-402. United States Information and Educational Exchange Act of 1948, commonly known as the Smith-Mundt Act, as enacted on January 27, 1948.

UNITED STATES. Public Law 480-83, 1954. Agricultural Trade Development and Assistance Act of 1954.

UNITED STATES. Public Law 87-256, 1961. Mutual Educational and Cultural Exchange Act of 1961.

UNITED STATES. Public Law 480 -83. Originally enacted July 10, 1954. As amended through October 31, 1964.

UNITED STATES. Public Law 89-698. International Education Act of 1966, as enacted on October 29, 1966.

UNITED STATES. Public Law 101-246, 1990. Foreign Relations Authorization Act, Fiscal Years 1990 and 1991.

## 4 - Artigos publicados em jornais e magazines

ALLIANCE MAGAZINE. Interview Bill Carmichael. June 1, 2009. Disponível em: <http://www.alliancemagazine.org/interview/interview-bill-carmichael/>, última visualização 30/06/2017.

KORTE, Gregory, USA TODAY (2016). *Obama brings baseball diplomacy to Havana*, USA TODAY, 22/Março/2016, disponível em <http://www.usatoday.com/story/news/politics/2016/03/22/obama-goes-game-does-wave-castro/82126632/>

PETERSON, Alison J. Frederick H. Burkhardt, a Prominent Educator, Dies at 95. The New York Times, 5/10/2007. Disponível em <http://www.nytimes.com/2007/10/05/us/05burkhardt.html>, último acesso 31/05/2017.

SCHMIDT, G. Lewis. Interview McKinney Russell. In The Association for Diplomatic Studies and Training Foreign Affairs Oral History Project Information Series, May 10, 1997. Disponível em: <http://adst.org/OH%20TOCs/Russell,%20McKinney.toc.pdf>, última visualização 26/07/2017.

## 5 - Entrevistas concedidas à autora

Abílio Baeta Neves, presidente da Capes a partir de 2016, membro do Conselho Diretor da Comissão Fulbright, presidiu a Capes também no período de 1995 a 2003. Entrevista concedida em 31 de outubro de 2016, na sede da Capes em Brasília.

Almerinda Augusta de Freitas Carvalho (2017), Conselheira e Chefe da Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores, foi a primeira co-presidente brasileira do

Conselho Diretor da Comissão Fulbright em 2010. Entrevista concedida em 23 de fevereiro de 2017, no Ministério das Relações Exteriores em Brasília.

Jorge Almeida Guimarães, presidente da Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (EMBRAPPII), foi presidente da Capes entre 2004 e 2015 e membro do Conselho Diretor da Comissão Fulbright. Entrevista concedida em 10 de outubro de 2016, na sede da Embrapii em Brasília.

Robert Evan Verhine, atual membro do Conselho Diretor da Comissão Fulbright. Entrevista concedida em 30 de março de 2017, na sede da Comissão Fulbright em Brasília.

## 6 - Páginas eletrônicas

AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO (ABC). Histórico. Disponível em <http://www.abc.gov.br/sobreabc/historico>, último acesso 31/08/2017.

AMERICAN COUNCIL OF LEARNED SOCIETIES. ACLS News: Frederick Burkhardt, President emeritus of ACLS, Dies at 95. 15/2/2008. Disponível em <https://www.acls.org/news/Default.aspx?id=2212&blogid=84>, último acesso 31/05/2017.

BBC BRASIL. Bush convoca cúpula mundial sobre clima no fim de setembro. Disponível em [http://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2007/08/070803\\_clima\\_bush\\_dg.shtml](http://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2007/08/070803_clima_bush_dg.shtml), último acesso em 15/09/2017.

BUREAU OF EDUCATIONAL AND CULTURAL AFFAIRS, ECA. Fulbright Programs. Disponível em: <https://eca.state.gov/fulbright/fulbright-programs>, último acesso: 30/6/2017.

Capes. [Programa Capes/Fipse](#) - [DESATIVADO](#). Disponível em <http://www.Capes.gov.br/cooperacao-internacional/estados-unidos/Capes-fipse>, último acesso em 22/09/2017.

CARNEGIE CORPORATION OF NEW YORK. Andrew Carnegie's Story, Disponível em <https://www.carnegie.org/interactives/foundersstory/#!/>, último acesso em 27/12/2016.

CARNEGIE CORPORATION OF NEW YORK.. Our History. Disponível em <https://www.carnegie.org/about/our-history/>, último acesso em 27/12/2016.

[CARNEGIE ENDOWMENT FOR INTERNATIONAL PEACE](#). [About](#). <http://carnegieendowment.org/about/>, último acesso em 26/12/2016.

CNPq. História. Disponível em <http://CNPq.br/anos-90/>, última visualização 22/07/17.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, CNPq. Centro de Memória, Lindolpho de Carvalho. Disponível em

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR,

CAPES. Darcy Closs, [Criador da Avaliação da Pós-Graduação é homenageado](#). Brasília: Capes, 21/07/2014. Disponível em

COUNCIL ON FOREIGN RELATIONS. Continuing the Inquiry: War and Peace. Disponível em [http://www.cfr.org/about/history/cfr/war\\_peace.html](http://www.cfr.org/about/history/cfr/war_peace.html), último acesso 27/12/2016.

COUNCIL ON FOREIGN RELATIONS.. History of CFR. Disponível em <http://www.cfr.org/about/history/cfr/index.html>, último acesso em 27/12/2016.

DAAD. Sobre o DAAD. Disponível em <https://www.daad.org.br/pt/quem-somos/sobre-o-daad/>. Último acesso em 20/03/2017.

EASTMAN MUSEUM. About George Eastman. Disponível em <https://www.daad.org.br/pt/quem-somos/sobre-o-daad/>. Último acesso em 20/03/2017.

FORD FOUNDATION. Our origins. Disponível em <https://www.fordfound.org/about-us/our-origins/>. Última visualização em 20/12/2016.

FORD FOUNDATION.. About Us, Mission. Disponível em <http://www.fordfoundation.org/about-us/mission/>, Última visualização em 22/12/2016.

FULBRIGHT BRASIL. Rede de Pesquisa Aplicada Fulbright-Nexus. Disponível em: <http://fulbright.org.br/edital/rede-de-pesquisa-aplicada-fulbright-nexus/>, último acesso 18/7/2017.

FULBRIGHT. Fulbright Distinguished Awards in Teaching Program. Disponível em: <https://www.fulbrightteacherexchange.org>, último acesso: 30/6/2017.

FULBRIGHT COMMISSION. *Bolsas para brasileiros*. Disponível em : <http://www.fulbright.org.br/>. Acesso em 17/05/2014.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Disponível em <http://cpdoc.fgv.br>, último acesso em 20/07/2017

FUNDAÇÃO SEQUOIA. Apoiando Artes e projetos de educação. Disponível em: <http://sqafoundation.org/sqahome/supporting-arts-and-education-projects/?lang=pt>, último acesso 23/9/2017.

HERITAGE FOUNDATION. About Heritage - Mission. Disponível em <http://www.heritage.org/about-heritage/mission>. Último acesso em 15/03/2017.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. Report of the President. In *1954 Annual Report*. 1955: New York, IIE, p. 3. Disponível em <http://www.iie.org/Who-We-Are/Past-Annual-Reports#20s>, último acesso em 02/01/2017.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. Why IIE, History. Disponível em <https://www.iie.org/Why-IIE/History>, ultimo acesso em 20-04-2017.

LASPAU. Mission and Vision. Disponível em <http://www.laspau.harvard.edu/mission-and-vision/>, último acesso 02/07/2017.

NAACP. Oldest and Boldest, Disponível em <http://www.naACP.org/oldest-and-boldest/>, ultima visualizaçãozacao 20-12-2016

NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. About NSF, disponível em <https://www.nsf.gov/about/>, ultima visualização 20-12-2016.

PACIFIC AFFAIRS. Our History. Disponível em: <http://www.pacificaffairs.ubc.ca/about-us/our-history/>, último acesso em 28/12/2016.

ROCKEFELLER FOUNDATION. About Us. Disponível em: <https://www.rockefellerfoundation.org/about-us/>, último acesso em 03/01/2017.

ROCKEFELLER FOUNDATION.. 100 Years the Rockefeller Foundation. Disponível em: <http://rockefeller100.org/exhibits/show/health/international-health-division>, último acesso em 3/1/2017.

SEQUOIA FOUNDATION. Providing a better future for our children. Disponível em <http://sqafoundation.org/en.index.php?lang=en>, último acesso 23/9/2017.

SISTEMA FIEC. Disponível em <http://www1.sfiEC.org.br/>, último acesso 5/9/2017.

SISTEMA Fiemg. Disponível em <http://www7.Fiemg.com.br/>, último acesso 5/9/2017.

STANFORD UNIVERSITY. Stanford News Service, Konrad B. Krauskopf, pioneer geochemist, dies at age 92. Disponível em: <http://news.stanford.edu/pr/03/krauskopfbobit514.html>, último acesso em 27/6/2017;

THE COMMONWEALTH FUND. About Us: Foundation History. Disponível em

THE RHODES TRUST. Oxford and the Rhodes Scholarships. Disponível em <http://www.rhodesscholar.org/>, último acesso 30/04/2017.

TURNER. Disponível em <http://www.turner.com/leadership>, último acesso 24/9/2017.

UNITED STATES DEPARTMENT OF STATE. Under Secretary for Public Diplomacy and Public Affairs. Disponível em <https://www.state.gov/r/>, último acesso em 10/8/2017.

UNITED STATES DEPARTMENT OF STATE, Bureau of Educational and Cultural Affairs.. *History and Mission of ECA*. Disponível em: <https://eca.state.gov/about-bureau/history-and-mission-eca>, Último acesso: 25/05/2016.

UNITED STATES DEPARTMENT OF STATE, Bureau of Educational and Cultural Affairs.. The Fulbright Program. Disponível em: <https://eca.state.gov/fulbright>. Último acesso: 02/05/2017.

UNITED STATES DEPARTMENT OF STATE, Bureau of Educational and Cultural Affairs. The Fulbright Program: The Early Years. Disponível em: <https://eca.state.gov/fulbright/about-fulbright/history/early-years>, último acesso em 28/05/2017.

US INFLATION CALCULATOR, disponível em <http://www.usinflationcalculator.com/>, último acesso em 02/10/2017.