

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

TESE

**AS CONFERÊNCIAS INTERAMERICANAS DE EDUCAÇÃO (1943-
1963): IMPERIALISMO E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

LEANDRO OLIVEIRA DA SILVA

2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**AS CONFERÊNCIAS INTERAMERICANAS DE EDUCAÇÃO (1943-
1963): IMPERIALISMO E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

LEANDRO OLIVEIRA DA SILVA

*Sob orientação do Professor Doutor
Fernando César Ferreira Gouvêa*

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Dezembro, 2022

370.98

S586c

T

Silva, Leandro Oliveira da, 1979-
As Conferências Interamericanas de Educação
(1943-1963) : Imperialismo e educação na América
Latina / Leandro Oliveira da Silva - 2022.
285 f. : il.

Orientador: Fernando César Ferreira Gouvêa.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares.
Bibliografia: f. 197-207.

1. Educação - História - América Latina - Teses.
2. Conferências interamericanas - Teses. 3.
Imperialismo - Teses. I. Gouvêa, Fernando César
Ferreira, 1961-. II. Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 1325 / 2022 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.077357/2022-22

Seropédica-RJ, 21 de dezembro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

LEANDRO OLIVEIRA DA SILVA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 12/12/2022

Membros da banca:

FERNANDO CESAR FERREIRA GOUVEA. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

FLAVIO ANICIO ANDRADE. Dr. UFRRJ (Examinador Externo ao Programa).

AMÁLIA CRISTINA DIAS DA ROCHA BEZERRA. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

ANGELA MARIA SOUZA MARTINS. Dra. UNIRIO (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 21/12/2022 20:04)

FERNANDO CESAR FERREIRA GOUVEA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1667143

(Assinado digitalmente em 23/12/2022 17:07)

FLAVIO ANICIO ANDRADE
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1279312

(Assinado digitalmente em 21/12/2022 23:41)

MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)
Matrícula: 1792033

(Assinado digitalmente em 21/12/2022 18:00)

ANGELA MARIA SOUZA MARTINS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 351.423.917-72

(Assinado digitalmente em 21/12/2022 16:24)

AMÁLIA CRISTINA DIAS DA ROCHA BEZERRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 095.282.487-64

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 1325 , ano: 2022, tipo: TERMO , data de emissão: 21/12/2022 e o código de verificação: d23ea93809

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha amada esposa Sabrina, por todo companheirismo, carinho e incentivo.

Ao Daniel, meu amado filho, e à Sophia, minha filha que tanto amo, dádivas preciosas que inspiram e iluminam minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas nos acompanharam nesta jornada e a todas elas rendo a minha gratidão.

Meus amigos e minhas amigas, profissionais da educação, com os quais tive o prazer de trabalhar e o privilégio de aprender ao longo dos meus anos no magistério.

Aos colegas das unidades de ensino que trabalho atualmente, a Escola Municipal Anton Dworsak e a Escola Municipal Professor Romeu Menezes dos Santos, por todo apoio e incentivo.

Aos amigos de longa data, que sempre me incentivaram a seguir em frente, e aos que chegaram recentemente, que me ajudaram a renovar as energias.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, por todo ensinamento e pelos horizontes abertos.

Aos companheiros da turma do doutorado, pelos incontáveis momentos de troca e aprendizagem.

Aos colegas do Laboratório de História da Educação Latino-Americana, por todo carinho e pelas vivências.

Ao querido grupo de orientandos do professor Fernando, pela amizade e pela acolhida.

Aos companheiros que nos atenderam nos centros de documentação e nos arquivos históricos, que abriram muitas portas para que este trabalho se tornasse possível.

Às professoras Amália Dias, Angela Martins e Maria Angélica Coutinho, bem como ao professor Flávio Anício Andrade, por terem aceitado gentilmente o convite para participar da minha banca, por toda dedicação na leitura do meu trabalho e pelas inestimáveis contribuições.

À professora Regina Ribeiro, e ao professor Peter Sana, pela disponibilidade em integrar a minha banca como substitutos e pelas contribuições ao longo da minha jornada.

Ao professor Fernando Gouvêa, amigo que ensina e orienta, na palavra e no exemplo, pela oportunidade, pela paciência, pelos inestimáveis ensinamentos e por inspirar minha caminhada, profissional, acadêmica e humana.

Aos meus familiares, que sempre me apoiaram e celebraram comigo cada conquista.

À Rosa Teixeira, por todo apoio, carinho e incentivo, que jamais serão esquecidos. Até o reencontro!

À minha querida mãe, Maria José, pela vida, pelo exemplo, pela dedicação, pelos ensinamentos passados e pelas novas lições em nosso reencontro. Ao meu dedicado pai, Paulo Roberto, pelo incentivo, pela confiança e pelo esforço em proporcionar a mim e aos meus irmãos aquilo que nunca pode ter, inclusive, a vivência de uma infância e a oportunidade de estudar.

Ao Daniel, meu filho amado, e à Sophia, a filha que tanto amo, pela generosidade, pela compreensão, pela paciência e pelo amor. Certamente, sou privilegiado por ter a oportunidade de ser pai de pessoas que inspiram pela pureza e pelo carinho. Amo vocês!

À minha amada Sabrina, parceira de caminhada que me incentiva e dá sentido a minha vida. Minha gratidão, meu amor, pelo apoio, pelo amor, pelo carinho e pelo privilégio de compartilhar a minha existência com você. Eu te amo muito!

A Deus, pelo amor e pela oportunidade que me concedeu ao colocar pessoas tão especiais, familiares e amigos, em minha companhia ao longo desta jornada.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

RESUMO

SILVA, Leandro Oliveira da. **As Conferências Interamericanas de Educação (1943-1963): Imperialismo e educação na América Latina.** 2022. 285 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica / Nova Iguaçu, RJ. 2022.

Este trabalho tem como objetivo investigar as Conferências Interamericanas de Educação realizadas entre os anos de 1943 e 1963. A delimitação do marco temporal da ocorrência desses encontros, tomados como objeto de estudo nesta pesquisa, tem como premissa a compreensão de que o período que abrangeu a década de 1930 até o início da década de 1960 foi marcado por um ciclo da política imperialista estadunidense para a América Latina que utilizou como estratégia diplomática uma retórica interamericanista que enunciava que as relações continentais deveriam ser pautadas pela soberania dos países americanos, pela cooperação e pela fraternidade continental. Trata-se de uma pesquisa do campo da história da educação em sua interface com as contribuições teóricas e metodológicas da história política. Utilizamos como fontes deste estudo os documentos oficiais dos eventos, cuja análise ocorrerá em observância ao referencial teórico-metodológico anunciado e priorizando investigar de que modo os interesses estadunidenses foram sedimentados nos acordos celebrados nesses fóruns multilaterais de pactuação de compromissos educacionais entre os Estados Unidos da América e os países latino-americanos.

Palavras-chave: Conferências Interamericanas de Educação; História da Educação da América Latina; Imperialismo; 1943-1963.

ABSTRACT

SILVA, Leandro Oliveira da. **The Inter-American Education Conferences (1943-1963): Imperialism and Education in Latin American.** 2022. 285 p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica / Nova Iguaçu, RJ. 2022.

This work aims to investigate the Inter-American Conferences of Education held between 1943 and 1963. The delimitation of the time frame for the occurrence of these meetings, taken as the object of study in this research, is based on the premise that the period that covered 1930s until the beginning of the 1960s was marked by a cycle of American imperialist policy towards Latin America that used an inter-american rhetoric as a diplomatic strategy that stated that continental relations should be guided by the sovereignty of American countries, cooperation and continental fraternity. It is a research in the field of the history of education in its interface with the theoretical and methodological contributions of political history. We used as sources of this study the official documents of the events, whose analysis will take place in compliance with the announced theoretical-methodological framework and prioritizing investigating how the American interests were sedimented in the agreements celebrated in these multilateral forums for the agreement of educational commitments between the United States of America and Latin American countries.

Keywords: Inter-American Conferences of Education; History of Latin American Education; Imperialism; 1943-1963.

LISTA DE IMAGENS E QUADROS

Imagem 1: Reunião plenária de instalação da Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas, dirigida pelo presidente do Panamá	73
Imagem 2: Contracapa anterior da ata da Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas	74
Imagem 3: Contracapa posterior da ata da Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas com a dedicatória de Paulo Hasslocher a Lourenço Filho.....	74
Imagem 4: Disposição das delegações na Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas	75
Imagem 5: Lombada do livro ata da Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação	107
Imagem 6: Contracapa anterior do livro ata da Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação	107
Quadro 1: Percentual de matriculados nos diferentes níveis de ensino em 1960	143
Quadro 2: Evolução de alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino e o crescimento da população em idade escolar entre os anos de 1955 e 1960	144
Quadro 3: Fluxograma da estrutura educacional preconizada para os países latino-americanos na Conferência Sobre Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina	163
Quadro 4: Assistência técnica e financeira dos EUA aos países latino-americanos entre os anos de 1961 e 1962	183

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

ALPRO – Aliança para o Progresso

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CEPDECC – Comissão Especial para Promover a Programação e o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura na América Latina

CHEAR - Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas

CIEC – Confederação Interamericana de Educação Católica

CIME - Comissão Intergovernamental de Migrações Europeias

CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

CSUCA - Conselho Superior Universitário Centro-Americano

EUA – Estados Unidos da América

FAO – Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura

FGV - Fundação Getúlio Vargas

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IIE – Institute of International Education

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LHELA – Laboratório de História da Educação Latino-Americana

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCIAA - Office of the Coordinator of Inter-American Affairs

OEA – Organização dos Estados Americanos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

OPA – Operação Pan-Americana

OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde

PDEAP – Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso

PPGEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo I – Interamericanismos, Educação e Política	10
1.1 Premissas teóricas: a História da Educação, suas faces e interfaces	10
1.2 O Interamericanismo em perspectiva	22
1.2.1 Integrar para re(x)istir: os processos de independência na América e os antecedentes regionais históricos do Interamericanismo	24
1.2.1.1 América de colonização inglesa: a unificação das Treze Colônias	25
1.2.1.2 A independência dos povos hispano-americanos e a desintegração regional	29
1.2.1.3 O processo de independência na América de colonização portuguesa	37
1.2.2 Integrar para coexistir: os processos de integração regional no século XIX	45
1.2.2.1 Bolivarianismo	47
1.2.2.2 Monroísmo	49
1.2.3 Integrar para dominar: o imperialismo estadunidense	54
Capítulo II - Educação e diplomacia estadunidense: As Conferências Interamericanas de Educação das décadas de 1940 e 1950	64
2.1 Educação e sociedade: relações em perspectiva histórica	65
2.2 A Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas	71
2.2.1 Fabricação do consenso e hegemonia estadunidense	75
2.2.1.1 Ideais democráticos da escola americana	78
2.2.1.2 O ensino da história e da geografia americanas	80
2.2.1.3 O apelo ao passado comum e o fomento ao intercâmbio e à integração entres os povos americanos	83
2.2.2 Estrutura e organização do ensino	85

2.2.2.1 Perfil dos profissionais da educação	86
2.2.2.2 Novos sujeitos educacionais	87
2.2.2.3 Analfabetismo	90
2.2.3 Institucionalização do interamericanismo	93
2.2.3.1 A Universidade Interamericana: antecedentes históricos	94
2.2.3.2 A Universidade Interamericana na Primeira Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas	96
2.2.3.3 Outras instituições interamericanas	101
2.3 A Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação e a Conferência Regional Sobre a Educação Gratuita e Obrigatória na América Latina	103
2.3.1 Extensão da obrigatoriedade da educação primária e eliminação do analfabetismo	108
2.3.2 Planejamento educacional	114
2.3.3 Financiamento	117
Capítulo III - A Aliança para o Progresso e as Conferências Interamericanas de Educação da década de 1960	120
3.1 Interamericanismo em crise: da Revolução Cubana à Aliança para o Progresso	121
3.1.1 Aliança para o Progresso: os primeiros passos	127
3.1.2 A Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social	130
3.1.3 O Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso	133
3.2 Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina	136
3.2.1 O cenário	143
3.2.2 O objetivo	150
3.2.3 O caminho	161
3.3 A Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação	167
3.3.1 Um balanço do Plano Decenal da Aliança para o Progresso: a educação	172

latino-americana nos primeiros anos pós-Aliança para o Progresso	
3.3.2 O financiamento educacional: assistência técnica e financeira do exterior	178
3.3.3 Olhando para o futuro: as recomendações do encontro	184
Considerações Finais	191
Referências Bibliográficas	197
Anexos	208

INTRODUÇÃO

Em estudo realizado em minha pesquisa de mestrado¹, um capítulo foi dedicado à análise do desenvolvimento histórico dos conselhos de educação no Brasil. Durante a investigação realizada para a produção do capítulo, foi possível verificar que o período localizado entre o processo revolucionário que levou uma Junta Provisória ao poder em 1930² e o regime ditatorial no país, que se estendeu até meados da década de 1980, mostrou-se um tempo de intensa efervescência política, cultural e social no Brasil. As disputas ocorridas em torno de projetos societários distintos protagonizaram momentos de grandes tensões, intercalados por breves períodos de estabilidade política.

Nesta trajetória, os ecos da disputa entre esses projetos de poder reverberavam na organização da política educacional brasileira, que foi palco de um conjunto de investidas perpetradas por diversos grupos sociais que buscavam assegurar sua hegemonia. Os interesses defendidos por esses grupos não eram apenas distintos, mas também antagônicos. O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública foi criado exatamente nesse contexto³. Além da criação do Ministério, também destacamos como acontecimentos relevantes no campo educacional no período: a organização de um Sistema Nacional de Ensino⁴; a criação do Conselho Nacional de Educação (1931); a criação de diversas universidades; os intensos debates e a consequente criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961); a elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação (1962); dentre outras diversas reformas educacionais ocorridas no período.

¹ Minha pesquisa de mestrado, intitulada ‘O Conselho Municipal de Educação de Duque de Caxias: lutas, avanços, retrocessos e institucionalização’, foi realizada durante o curso no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob a orientação do Professor Doutor Fernando César Ferreira Gouvêa, no ano de 2017, contendo 177 folhas (SILVA, 2017).

² A Junta Provisória de governo, por sua vez, transmitiu o poder a Getúlio Vargas no mesmo ano.

³ Em 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (SILVA, 2017, p. 30). Foi apenas a partir de 1953, com a autonomia dada à área da saúde que surgiu o Ministério da Educação e Cultura, de onde se originou a sigla MEC. Atualmente designado apenas como Ministério da Educação (MEC), mantendo, no entanto, a sigla MEC como referência do ministério.

⁴ Ainda que Saviani (2013, p. 131) nos assegure que reformas ocorridas no século XIX, mais especificamente na década de 1850, “permite-nos considerar que a ideia de um sistema nacional de ensino começa a delinear-se mais claramente”; Romanelli (2010, p. 133), por sua vez, aponta que a reforma educacional de 1930 foi determinante na organização de um Sistema Nacional de Educação, ao afirmar que “era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo o território nacional. Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação”.

Uma vez que não se constituía um objetivo traçado em minha pesquisa de mestrado, considerando a delimitação do objeto de estudo proposto (SILVA, 2017, p. 2-3), não houve um aprofundamento significativo no estudo do processo de desenvolvimento da política educacional brasileira neste período para além da questão dos conselhos de educação. Todavia, neste percurso, o desejo de aprofundar um estudo da relação da organização da política educacional do país, com a conjuntura histórica que emergiu mundialmente após o período da Segunda Guerra Mundial, sobretudo em sua ressonância no continente americano, mostrou-se imperativo na escolha do tema ora proposto.

Somado a isso, a partir do segundo semestre de 2017, com a criação do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA), grupo de pesquisa da UFRRJ ao qual estou vinculado, ampliei meus olhares sobre a temática educacional para além das fronteiras nacionais, sobretudo para a necessidade de observar os projetos de poder que disputavam espaço no cenário internacional, especialmente nas Américas, no contexto pós-Segunda Guerra e que buscavam imprimir um modelo educacional que oferecesse suporte para a perspectiva de mundo proclamada pelos arautos desses novos tempos.

A partir dos debates no grupo de pesquisa, das leituras e das investigações realizadas, mapeamos um conjunto de reuniões que foram realizadas entre os anos de 1943 e 1963 entre os países americanos, cuja temática central era a educação nas Américas, bem como suas interfaces com os projetos de desenvolvimento econômico, político, social e cultural. O objetivo desses encontros era aproximar politicamente a região por meio da integração das políticas educacionais desenvolvidas nos países da região. Além de serem publicadas na medida em que ocorriam em edições da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)⁵, em março de 1965, uma publicação especial do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos⁶ reuniu as recomendações desses encontros e cunhou a expressão “Conferências Interamericanas de Educação” para designá-las (BRASIL, 1965).

⁵ A RBEP é um periódico educacional em circulação desde julho de 1944, sendo, portanto, o mais antigo nesse campo de conhecimento no país. Atualmente, possui distribuição gratuita e publicação impressa e eletrônica, que reúne trabalhos inéditos na área da Educação.

⁶ A partir de 2001, passou a ser designado como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Trata-se de uma autarquia federal vinculada ao MEC, que declara ter como função a produção de dados para subsidiar a implementação de políticas educacionais.

A primeira conferência foi realizada no ano de 1943, portanto, ainda durante a Segunda Guerra Mundial. Tratou-se de um encontro que reuniu autoridades dos países latino-americanos e dos Estados Unidos da América (EUA), para estabelecer diretrizes políticas para a educação das Américas no período pós-guerra. A ela se seguiram outras cinco reuniões realizadas nas décadas de 1950 e 1960, totalizando a ocorrência de seis encontros com a mesma natureza e finalidade, apesar de apresentarem relativa diversidade em seus respectivos conteúdos e estratégias.

Considerando a relevância que o tema representa para a historiografia educacional brasileira, quiçá para a historiografia educacional latino-americana, buscamos aprofundar a investigação em eventuais estudos realizados sobre as Conferências Interamericanas de Educação nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁷ e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)⁸, utilizando as seguintes palavras-chaves: Conferências Interamericanas de Educação; Conferências de Ministros e Diretores da Educação Repúblicas Americanas; e, finalmente, Reunião Interamericana de Ministros da Educação. Não foram encontrados trabalhos que apresentassem como objeto de estudo o conjunto desses encontros que ora denominamos Conferências Interamericanas de Educação, motivo que nos fez compreender a relevância da presente pesquisa.

Como já deve ter ficado claro para o nosso leitor, diante do que apresentamos até aqui, o presente trabalho tem por objeto de estudo as Conferências Interamericanas de Educação, realizadas entre as décadas de 1940 e 1960. Considerando o que mencionamos anteriormente sobre a carência de estudos deste objeto na historiografia educacional brasileira, compreendemos que se constitui um tema de considerável relevância para a compreensão da organização da política educacional do país, assim como para estudos sobre a organização dos sistemas educacionais dos países da América Latina. Além disso, compreendemos ainda que este trabalho apresenta

⁷ A CAPES é uma fundação vinculada ao MEC, que declara ter como missão institucional a sua responsabilidade com a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todo o Brasil. A fundação possui um catálogo nacional de teses e dissertações que se constitui em um dos maiores acervos do país.

⁸ O IBICT é um órgão vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), que expressa ter, dentre suas funções, a de oferecer uma infraestrutura de informação em ciência e tecnologia. Dentre as ferramentas que compõem essa base de dados, está a BDTD, um dos acervos digitais de publicações das produções dos trabalhos realizados em programas de pós-graduação *stricto sensu* mais importantes do país, ao lado do catálogo nacional de teses e dissertações da CAPES.

possibilidades para outros exploradores que desejem pesquisar a História da Educação Latino-Americana.

Como objetivo geral desta pesquisa, propomos investigar as Conferências Interamericanas de Educação, a partir da análise das suas atas, das recomendações delas decorrentes, de seus acordos e convenções. Para tanto, será fundamental compreender os fatores determinantes da realização desses encontros, fundamentalmente a partir da análise do contexto histórico em que ocorreram, assim como analisar a utilização da educação como instrumento do imperialismo estadunidense, por meio da retórica interamericanista, na defesa de uma determinada concepção de mundo.

A delimitação do marco temporal da ocorrência das conferências interamericanas de educação, tomadas como objeto de estudo nesta pesquisa, tem como premissa a compreensão de que o período que abrangeu a década de 1930 até o início da década de 1960 marcou um ciclo da política externa estadunidense que pautava como instrumento estratégico de intervenção na América Latina a retórica do respeito à soberania dos países da região, abdicando, em função disso, do emprego de intervenções militares diretas, as quais foram objeto de muitos protestos latino-americanos nas primeiras décadas do século XX. Neste contexto, dentre outras investidas, a pactuação de compromissos educacionais multilaterais foi utilizada como estratégia de promoção da unidade entre os povos americanos sob a hegemonia estadunidense, iniciando no período da política externa da ‘Boa Vizinhança’, passando pelos períodos da indefinição, da negligência hemisférica⁹, até chegarmos aos acordos da Aliança Para o Progresso (ALPRO)¹⁰.

Neste período, encontramos o registro de três reuniões gerais, que estabeleceram um conjunto de recomendações para a educação dos países latino-americanos, ocorridas em 1943, no Panamá; em 1956, em Lima; e em 1963, em Bogotá. Também identificamos a Conferência Regional Latino-Americana, realizada em Lima, no ano de

⁹ Segundo Pecequilo (2011, p. 219), logo após os anos de parceria entre os EUA e a América Latina, no período da política da ‘Boa Vizinhança’ (1933-1945), a política externa estadunidense “foi marcada por uma relativa indecisão”, entre os anos de 1945 e 1947. A partir de 1947, até o ano de 1959, houve “um crescente desinteresse dos Estados Unidos pela região”. A América Latina voltou a se tornar um palco do teatro estratégico de maior atenção para o país norte-americano após a Revolução Cubana, em 1959.

¹⁰ A ALPRO foi um pacto multilateral celebrado pelos EUA com os países da América Latina, em resposta à deterioração da hegemonia continental estadunidense, baseada na premissa da “cooperação hemisférica”, com o objetivo de coibir a influência da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) na região, num contexto de Guerra Fria, por meio de investimentos para promover o desenvolvimento dos países latino-americanos e “para atingir metas de progresso e reestruturação social, política e econômica” (PECEQUILO, 2011, p. 228-229).

1956, que tratou especificamente da questão da Educação Primária, Gratuita e Obrigatória para a região e, finalmente, a Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada em 1962, em Santiago. Além desses encontros, também incluímos como relevante o estudo da Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social, da Organização dos Estados Americanos (OEA)¹¹, ocorrida em Punta Del Este, no ano de 1961, que fixou bases para a adoção de políticas educacionais para a América Latina por meio das recomendações do Plano Decenal de Educação da Aliança Para o Progresso (PDEAP).

Trata-se de uma pesquisa situada no campo da história da educação e, de modo mais específico, na área da história das políticas educacionais. Por esse motivo, será um estudo desenvolvido no campo da história da educação em sua interface com a história política. A opção pela utilização dos documentos oficiais dos eventos e a análise crítica deles ocorrerá em observância à perspectiva historiográfica anunciada anteriormente, a qual fundamenta teoricamente o presente estudo. Para tanto, as contribuições do campo da história política de Jacques Le Goff, Fernand Braudel, Marc Bloch, Peter Burke, René Rémond e Pierre Milza serão fundamentais.

No campo da história da educação, os trabalhos de Dermeval Saviani, Fernando Gouvêa, Franco Cambi, Elomar Tambara, Sérgio Castanho e Otaíza Romanelli foram referências nesta pesquisa.

As aproximações no âmbito da história política internacional, suas interfaces na história do continente americano, nas relações internacionais e na perspectiva imperialista, deram-se, fundamentalmente, por meio das contribuições de Eric Hobsbawm, Túlio Halperin Donghi, Ciro Flamarion Cardoso, Héctor Pérez Brignoli, Maria Ligia Prado, Gabriela Pellegrino, Luis Fernando Ayerbe, Claudia Wasserman, Perry Anderson, Cristina Pecequilo, Felipe Loureiro, Gerson Moura, Antonio Pedro Tota, Vladimir Ilitch Lenin, Luís Cláudio Santos, Tereza Maria Dulci, Ana Luiza Beraba, Amado Luiz Cervo, Clodoaldo Bueno, Florestan Fernandes, Raymundo Faoro, Boris Fausto, Lúcia Maria Bastos Pereira das Neves, Luiz Carlos Villalta e Leandro Karnal.

¹¹ A OEA é um organismo multilateral regional, criada no ano de 1948, na Conferência de Bogotá, na Colômbia. Atualmente congrega trinta e cinco países americanos e na declaração de propósitos da instituição, expressa ter como objetivo fundamental o desenvolvimento do sistema interamericano.

Propomos a estruturação do texto em três capítulos, de acordo com o que passaremos a descrever:

No primeiro capítulo, inicialmente, discutiremos a perspectiva que subsidia teoricamente esta pesquisa, tomando como referência uma discussão entre a história da educação em sua interface com a história política, destacando elementos fundamentais que auxiliarão nossa análise, tais como a concepção de Estado, as questões geopolíticas, as perspectivas de temporalidade e, finalmente, o tratamento das fontes.

Ainda no primeiro capítulo, num esforço de síntese, buscaremos apresentar as categorias que criamos com base em nosso estudo sobre a história das sociedades americanas, desde o período colonial até meados do século XX, período no qual se situa a realização das conferências estudadas neste trabalho. Priorizaremos, neste percurso, destacar alguns padrões históricos identificados em diversas propostas de integração regional, desde as iniciativas gestadas durante os movimentos independentistas na América, até sua configuração ulterior que tomou a forma de um projeto interamericanista de dominação regional, mediado pelo imperialismo estadunidense. Em síntese, podemos indicar que nosso objetivo, neste tópico, é apresentar aspectos identificados durante nossa pesquisa bibliográfica que nos possibilitaram criar as categorias integrar para re(x)istir, integrar para coexistir e integrar para dominar, referências fundamentais em nossa análise das conferências.

Iniciaremos o segundo capítulo com uma breve discussão sobre o desenvolvimento da relação entre educação e sociedade, a partir de nossa pesquisa bibliográfica sobre o assunto, cujo propósito é buscar identificar, ao longo deste processo, competências assimiladas pela escola nas sociedades modernas e contemporâneas. Em síntese, nosso objetivo é debater a função social da escola, a partir da estratégia de utilização da educação como instrumento diplomático, especialmente nos marcos do imperialismo cultural estadunidense forjado a partir dos anos 1930. Convém esclarecer que, assim como nossa abordagem sobre o estudo dos processos de integração regionais, teremos como referência nossa pesquisa bibliográfica que contemplou um período de longa duração, mas nossa apresentação no capítulo será um esforço de síntese com o intuito de destacar alguns aspectos importantes desse processo histórico, mas, sobretudo, indicar elementos fundamentais para nossa, observando, desta forma, as características dessa relação no marco temporal de realização das conferências que se constituem como objeto de estudo neste trabalho.

No segundo tópico do capítulo, iniciaremos o estudo das Conferências Interamericanas que precederam a celebração da ALPRO. Ainda mais especificamente, analisaremos a Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas (1943), a Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação (1956) e, finalmente, a Conferência Regional Sobre a Educação Gratuita e Obrigatória na América Latina (1956). Utilizaremos, conforme mencionamos anteriormente, os documentos oficiais dessas reuniões, observando a perspectiva teórico-metodológica que nos referencia, perscrutando, portanto, a eloquência dos silêncios e as lacunas dos esquecimentos na documentação analisada.

A propósito, em relação à documentação oficial das conferências, permitam-nos uma pequena digressão para esclarecermos o processo que envolveu o levantamento das fontes. A primeira delas foi uma edição da RBEP, de 1965, que reuniu as recomendações das Conferências Interamericanas de Educação. A partir dela, iniciamos uma pesquisa nos arquivos virtuais do Arquivo Histórico, do INEP. Também solicitamos, por meio da política de acesso à informação do INEP, acesso aos documentos constantes no Arquivo Histórico que tratavam desses encontros. Obtivemos, como retorno de nossa petição, a cópia das edições da RBEP que trataram do assunto¹².

Paralelamente à nossa pesquisa no Arquivo Histórico do INEP, realizamos uma consulta aos arquivos virtuais da *Columbus Memorial Library*¹³, instituição responsável pela memória institucional da OEA, assim como da trajetória histórica do sistema interamericano. Além disso, mais uma vez recorreremos à política de acesso a informação do órgão para acessar os documentos oficiais disponíveis sobre o tema pesquisado. Tivemos o grato retorno do Senhor Rene Gutierrez, Oficial de Informações do Setor de Documentação, da *Columbus Memorial Library*, por meio do qual tivemos acesso à cópia dos documentos oficiais das Conferências Interamericanas de Educação constantes nos arquivos da instituição. Além disso, também realizamos uma pesquisa junto ao Setor de Documentação Histórica da Organização das Nações Unidas para a

¹² As edições em que foram encontrados registros sobre as Conferências Interamericanas de Educação são: do ano de 1944, volume I, número 2 (BRASIL, 1944); de 1956, volume XXVI, número 63 (BRASIL, 1956); de 1962, volume XXXVII, número 86 (BRASIL, 1962); e, finalmente, do ano de 1963, o volume XL, número 92 (BRASIL, 1963).

¹³ Criada no ano de 1890, a *Columbus Memorial Library* é o órgão da OEA que declara como missão ser responsável pela salvaguarda da documentação oficial de conferências e reuniões especializadas do sistema interamericano, além de incluir em seu acervo obras históricas, geográficas, literárias, mapas, manuscritos e documentos oficiais relacionados à história e civilização da América.

Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)¹⁴ no qual conseguimos acesso à documentação definitiva da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, uma vez que constatamos que a documentação obtida nos arquivos da *Columbus Memorial Library* se tratava da documentação provisória do encontro.

Especificamente sobre as fontes oficiais, convém ressaltar ainda que, embora alguns documentos tenham sido disponibilizados em língua portuguesa, parte deles foi obtida em língua espanhola e outra parte em língua inglesa. Por esse motivo, com o objetivo de dar mais dinamismo ao texto, optamos inserir apenas a tradução livre que realizamos, sem reproduzir o texto original nas notas de rodapé. O mesmo procedimento será adotado com eventuais citações bibliográficas de livros e artigos nos quais a versão utilizada também se encontrava em língua espanhola ou em língua inglesa. Apenas as expressões que são referências de uma doutrina política ou nome de instituições, dentre outros elementos que considerarmos relevantes, serão mantidos na língua original, com a devida tradução explicitada no corpo do texto ou em nota de rodapé.

Por fim, também realizamos pesquisas virtuais e presenciais no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)¹⁵, da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Identificamos uma versão da ata da Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas (1943) e um arquivo audiovisual sobre o encontro, no arquivo Lourenço Filho. Além desta ata, encontramos, no arquivo Anísio Teixeira, uma versão da ata da Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação (1956), um documento que contém o discurso proferido pelo ministro da Educação, Clóvis Salgado, na Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação (1956) e um plano apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina (1962) sobre 'Centros de Treinamento de Professores Primários'. Os documentos foram integrados ao conjunto de fontes utilizadas neste trabalho.

Retomando a descrição da estrutura da tese, passaremos ao terceiro e último capítulo, que será iniciado com uma breve abordagem sobre o recrudescimento da tensão

¹⁴ A UNESCO foi criada em 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo declarado de promover a causa educacional, da ciência e da cultura como forma de garantia da integração entre os povos e a paz mundial.

¹⁵ O CPDOC, vinculado à FGV, criado em 1973, é uma instituição que declara ter como objetivo abrigar conjuntos documentais relevantes para a história recente do país, desenvolver pesquisas em sua área de atuação e promover cursos de graduação e pós-graduação.

entre os países da América Latina e os EUA na década de 1950, o impacto da Revolução Cubana nas relações interamericanas e a utilização do programa ALPRO como instrumento de estabilização regional. Posteriormente, realizaremos a análise das reuniões ocorridas a partir da firmação do pacto da ALPRO. Mais especificamente, estamos tratando da Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social (1961), na qual foi pactuada a ALPRO; da Conferência de Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina (1962); e, finalmente, da Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação (1963). Além dos elementos que integrarão nossa investigação que já foram sinalizados na apresentação do capítulo anterior, destacamos que, a partir do levantamento dos dados dos documentos oficiais das Conferências Interamericanas de Educação, nossa pesquisa também será voltada para a análise dos elementos que representam continuidades e rupturas entre esses encontros, cotejando-os com seus respectivos contextos político, econômico e social.

Finalmente, apresentaremos nossas considerações finais sobre o trabalho, refletindo a respeito dos caminhos percorridos, dos limites encontrados e das possibilidades que se descortinaram e foram exploradas, mas também sinalizando para as outras estradas que, eventualmente, abrir-se-ão a partir deste trabalho.

CAPÍTULO I

Interamericanismos, Educação e Política.

Neste capítulo, pretendemos lançar as bases sobre as quais as Conferências Interamericanas de Educação serão trabalhadas nos tópicos seguintes. Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos para nosso primeiro capítulo: anunciar os elementos teórico-metodológicos que orientaram o trabalho analítico realizado nesta pesquisa e esclarecer a perspectiva de interamericanismo que tomamos por referência a partir da análise dos processos de integração regional ao longo do desenvolvimento histórico das sociedades americanas.

Com relação ao primeiro objetivo, esclarecemos que se trata de uma iniciativa que busca apresentar a perspectiva historiográfica e educacional que pauta nosso estudo, suas faces e suas interfaces, especialmente em sua articulação com a história política.

Sobre a perspectiva de interamericanismo, ressaltamos que, durante a pesquisa bibliográfica realizada, identificamos padrões históricos sobre os processos de integração regional que nos possibilitaram forjar três categorias teóricas fundamentais para nossa pesquisa, a saber: Integrar para Re(x)istir, Integrar para Coexistir e Integrar para Dominar. Diante do exposto, com o intuito de atingir nosso segundo objetivo neste capítulo, consideramos relevante discutir alguns aspectos históricos das sociedades americanas, tendo como fio condutor iniciativas de integração regional, apresentando, ao longo dessa trajetória, num esforço de síntese crítico e sistematizado, as categorias teóricas enunciadas anteriormente.

Passaremos, a partir de agora, a apresentação dos aportes teórico-metodológicos que subsidiam este estudo.

1.1 Premissas teóricas: a História da Educação, suas faces e interfaces

Anunciamos, preliminarmente, que a presente pesquisa está situada no campo da história da educação. Considerando, no entanto, que se trata de uma área que abriga “um repositório de muitas histórias, dialeticamente interligadas e interagentes, reunidas pelo objeto complexo ‘educação’, embora colocado sob óticas diversas e diferenciadas na sua fenomenologia” (CAMBI, 1999, p. 29), as pesquisas em história da educação

assimilam um conjunto plural de objetos, fontes e de possibilidades teórico-metodológicas de operação historiográfica. Neste sentido, as investigações nesta área de conhecimento podem ser desenvolvidas a partir de suas diversas subáreas, definidas com base em seus objetos e objetivos de investigação, tais como os estudos históricos sobre as ideias pedagógicas, as instituições educativas, os intelectuais, os educadores, as políticas educacionais, dentre outras.

Conforme mencionamos introdutoriamente, nosso estudo tem como objeto um conjunto de reuniões interamericanas de educação ocorridas entre 1943 e 1963, que buscaram referenciar reformas nos sistemas educacionais dos países latino-americanos no período. Tais encontros podem ser concebidos como propostas para o desenvolvimento de “projetos coletivos de conformação (...), que correspondem a um plano preciso e tendem a provocar efeitos desejados no comportamento social, a tornar mais compacta e homogênea a vida social” (CAMBI, 1999, p. 31). Por essa razão, cabe-nos indicar, de modo mais específico, que nossa pesquisa, além de ter a história da educação como campo de estudo, concentra sua abordagem na subárea da história das políticas educacionais. Neste sentido, reivindica uma aproximação com a história política, conforme nos adverte Sérgio Castanho:

A história da educação, depois de um longo itinerário, acaba também por constituir-se como campo autônomo, dotado de objeto próprio, ainda que tangencie outras disciplinas históricas que com elas caminhe. Por exemplo, a história das políticas educacionais (que veio na continuidade das ideias pedagógicas como campo de aplicação da história da educação) não deixa de ser um tangenciamento, ou uma interpenetração, da história política com a história da educação (CASTANHO, 2010, p. 89).

Conforme podemos observar, a interseção entre a história da educação e a história política se apresentou um caminho incontornável neste estudo. Isso não significa, de modo algum, que teremos como premissa a absorção de uma pela outra, bem como não representa anulação ou qualquer relação de subordinação entre elas. Nossa perspectiva é a mútua fecundação. De acordo com Dermeval Saviani, essa articulação com outros “domínios ou territórios historiográficos” é fundamental para que as pesquisas em história da educação possam ser desenvolvidas com densidade teórico-metodológica e rigor analítico.

Entre os vários domínios ou territórios historiográficos situa-se a educação. Ainda que não seja sempre reconhecida como tal entre os historiadores de ofício, desenvolvendo-se a partir da pedagogia e da história da educação, tem seu espaço no âmbito da ciência da história. Nessa condição, estabelecem-se fronteiras claras entre a história da educação e os demais domínios da história com os quais, ela necessita estabelecer relações construindo circuitos que têm em mira assegurar maior consistência e precisão aos conhecimentos produzidos no âmbito da história da educação (SAVIANI, 2015, p. 102).

Indicamos, até o momento, que nossa investigação está situada no campo da história da educação e, de modo mais específico, na subárea do estudo da história das políticas educacionais, numa perspectiva que a situa em sua interface com a história política. Além disso, enunciamos nossa compreensão sobre o papel que as políticas educacionais podem assumir na reprodução de determinado projeto societário de poder. A partir de agora, em diálogo com as contribuições do campo da história política, apresentaremos pressupostos fundamentais que referenciarão nossa análise na presente pesquisa, a saber: a concepção de Estado, a geopolítica internacional e as estruturas de temporalidade. Por fim, também indicaremos a premissa metodológica utilizada em nossa pesquisa documental com as fontes oficiais dos encontros.

Antes de adentrarmos efetivamente na discussão sobre as categorias da história política que utilizamos como recurso teórico-metodológico neste trabalho, consideramos oportuno registrar uma advertência. As possibilidades de abordagens no campo da história política são vastíssimas, não sendo possível uma discussão exaustiva sobre o assunto, e nem sendo essa nossa intenção aqui. Por ora, é-nos suficiente proporcionar uma aproximação com os conceitos acima elencados, a partir da reflexão dos teóricos que referenciam nosso estudo, especialmente buscando identificar, nesse movimento, as imbricações e as possibilidades de contribuição dessas categorias para nossa análise situada no campo da história da educação.

Passaremos, portanto, a partir de agora, a nossa abordagem sobre a concepção de Estado que orienta nossa investigação neste estudo.

Superando a perspectiva historiográfica na qual a ação política é concebida como ontológica ao ente Estado, o qual atuaria como ator político e árbitro soberano e imparcial, neste estudo, tomamos como referência a noção de Estado a partir da reformulação crítica da história política que o concebe como uma estrutura de poder das sociedades contemporâneas em que as suas ações exprimem a correlação de forças que

operam numa determinada sociedade (REMOND, 2003, p. 20). Portanto, há uma dialética nessa concepção de Estado, que tanto o compreende como a instância de máxima organização política nas sociedades modernas, assim como também se constitui um espaço em permanente disputa entre os grupos que pretendem fazer seus interesses serem representados nesse foro.

Na medida em que os Estados modernos se desenvolveram a partir dessa dinâmica social, eles também foram assimilando novas atribuições que aproximaram da história política objetos de estudos outrora não privilegiados em investigações mais tradicionais do campo, conforme nos assegura René Rémond:

À medida que os poderes públicos eram levados a legislar, regulamentar, subvencionar, controlar a produção, a construção de moradias, a assistência social, a saúde pública, a difusão da cultura, esses setores passaram, um após outro, para os domínios da história política (RÉMOND, 2003, p. 24).

Tal premissa é essencial, uma vez que a área de concentração do nosso objeto de estudo é a educação. A educação como área de conhecimento goza de sua autonomia, mas também se articula de forma sistemática com outras áreas, inclusive, e fundamentalmente, com o campo político. Especificamente sobre essa articulação, Franco Cambi indica que, na modernidade, as políticas educacionais se tornaram “mais intencionais e pragmáticas”, revelando assim o compromisso que assumem com a transmissão intencional de um determinado comportamento cultural e, com isso, com uma determinada perspectiva societária (CAMBI, 1999, p. 31).

Por opção metodológica, priorizaremos em nossa análise as relações de cúpula entre os países americanos, em detrimento de uma abordagem privilegiada dos intelectuais participantes dos encontros. Isso não significa, de modo algum, que as intervenções dos sujeitos, nas reuniões ou para além delas, não serão contempladas, conforme veremos nos capítulos em que escrutinaremos os debates ocorridos nas conferências. Apenas pretendemos esclarecer que nosso objetivo é buscar identificar os fatores estruturais que intentavam influenciar o consenso em torno de projetos societários e educacionais na América Latina, observando ainda como os indivíduos perceberam, assimilaram, reproduziram e atuaram como sujeitos coletivos nas delegações dos países que representavam. Em síntese, considerando que a análise da atuação dos sujeitos na perspectiva teórica anunciada é incontornável, nossa

investigação sobre as relações de cúpulas buscarão identificar a ação dos indivíduos iluminando, limitando, potencializando ou constringendo interesses em disputa nos debates e na materialização das recomendações emanadas dessas reuniões.

O segundo elemento indicado como estrutural em nossa análise neste estudo é a questão da geopolítica internacional. Conforme relatamos nos parágrafos acima, nossa perspectiva historiográfica busca superar a ideia do Estado como um ente com vontade própria e o concebe como um território em disputa. Neste momento, convém-nos esclarecer que, além da disputa de interesses organizados intraestado, as ações estatais também podem ser forjadas a partir das disputas entre os diversos Estados nacionais. Ao analisar as relações intraestado e interestado no âmbito da história política, Pierre Milza nos adverte que “não há diferença de natureza, tampouco separação estanque entre o interior e o exterior, mas interações evidentes entre um e outro, com, entretanto, uma primazia reconhecida do primeiro sobre o segundo” (2003, p. 370). A partir das reflexões do autor sobre as relações interestados, destacamos três elementos que nos auxiliam a compreender a questão da geopolítica internacional, estabelecendo-se, portanto, como categorias fundamentais neste trabalho: a relação entre ideologia, política interna e política externa; a geografia e o messianismo de vocação universal.

Na relação entre ideologia, política interna e política externa, apontamos como elemento fundamental a utilização das conferências como estratégia para pautar nos Estados latino-americanos um projeto educacional que reproduzisse uma concepção de mundo assentada na retórica da fraternidade continental e, com isso, contribuísse com o arrefecimento dos conflitos internos decorrentes de uma estrutura social e econômica conflagrada e fomentasse um processo de estabilização política na América Latina no período pós-guerra. Milza, ao discutir essa estratégia de celebração de pactos em torno de eixos temáticos suprapartidários, indicou que

A busca do consenso pela política externa, visando a integrar as massas e a transcender as ideologias antagônicas e as lutas partidárias, pode inclinar os estadistas e os grupos dirigentes a propor ao país ‘um grande projeto’ mobilizador cujo objetivo principal é construir a unidade da nação ou preservar a nação, diante do jogo dissolvente das forças centrífugas (MILZA, 2003, p. 380).

Ora, a retórica da integração nacional que pretende transcender perspectivas ideológicas e partidárias é, evidentemente, uma ideologia que pretende se estabelecer

hegemonicamente. Florestan Fernandes, ao analisar a dinâmica de incorporação dependente dos países latino-americanos no sistema capitalista, destacou a importância dessa hegemonia cultural, ao esclarecer que, durante o processo de inserção dependente,

Os interesses particularistas das camadas privilegiadas, em todas as situações, podiam ser tratados facilmente como “interesses supremos da Nação”, estabelecendo uma conexão estrutural interna para as piores manipulações do exterior (FERNANDES, 1975, p. 12).

Neste sentido, as Conferências Interamericanas de Educação podem ser concebidas como estratégias de promoção de reformas educacionais nacionais nas repúblicas americanas, que operaram a partir da lógica das relações entre ideologia, política externa e política interna, retoricamente articuladas em defesa de um projeto de poder, no qual subjaz uma perspectiva de mundo interamericanista, sob a hegemonia estadunidense.

A segunda categoria destacada para analisar a questão da geopolítica internacional é a questão da “coerção geográfica”, apontada por Braudel (2014, p. 50) como uma premissa essencial para estudos do campo político, especialmente no contexto das relações entre países de uma determinada região. Enfatizamos que a relevância da questão geográfica não se restringe apenas às questões internas dos Estados e suas relações regionais, mas também aos elementos estruturais e conjunturais globais. A posição geográfica de França, Inglaterra, Portugal e Espanha são essenciais para compreender o protagonismo desses países nas navegações ultramarinas e no colonialismo a partir do século XVI. Não é acidental que países fronteiriços com a Rússia tenham composto a URSS no século passado.

Evidentemente, algumas cautelas devem ser observadas no tratamento da questão da geografia para não incidir na armadilha do determinismo geográfico em estudos que envolvem relações internacionais (MILZA, 2003, p. 387). Conscientes da complexidade que envolve a incursão em dados geográficos na análise da política externa dos Estados nacionais, considerá-los para fins do estudo que nos propomos é essencial, uma vez que concebemos que as Conferências Interamericanas de Educação podem ser compreendidas como uma estratégia para forjar a organização dos projetos educacionais dos países de uma região exatamente a partir da sua posição geográfica estratégica em território continental.

O terceiro e último elemento que evocamos sobre a questão geopolítica internacional é a categoria “messianismo de vocação universal”. Conceitualmente, Milza (2003, p. 371) assegura que o messianismo de vocação universal consiste na “ideia que uma nação faz de suas ‘responsabilidades internacionais’ e da ‘missão’ que deve cumprir perante a História (...)”. Sobre essa categoria, especificamente, compreendemos que o conceito de imperialismo¹⁶ se apresenta como um elemento fundamental em análises que tenham as relações interamericanas como objeto de investigação, especialmente aquelas focadas em ações e estratégias estadunidenses.

Basicamente, podemos destacar que duas doutrinas foram estruturantes na configuração das relações diplomáticas dos EUA com os países latino-americanos ao longo dos séculos XIX e XX: a Doutrina Monroe e a política do Destino Manifesto. A primeira reivindicava uma defesa da ‘América para os americanos’. Convém ressaltar que, segundo nos esclarece Tota (2000, p. 36), tais americanos, para os estadunidenses, são os americanos “do Norte”. Sobre a política do Destino Manifesto, Pecequilo (2011, p. 59) nos assegura que a mesma partia da premissa de “que a expansão territorial representava um direito divino dos Estados Unidos de se espalhar por toda a América do Norte, com apoio de Deus para a conquista, pois ela possibilitaria levar a liberdade e a democracia a locais em que ainda não existiam”. Na medida em que ficava mais evidente o estabelecimento dos EUA como uma importante potência econômica e militar ao final do século XIX, os interesses estadunidenses não se restringiram à expansão territorial na América do Norte¹⁷ e a investida ao sul, que apresentou características próprias, tornou-se mais intensa e evidente.

Especificamente sobre a conjuntura da ocorrência das Conferências Interamericanas de Educação, na qual se projetava sobre a América Latina a estratégia

¹⁶ Fundamentalmente, considerando nosso objeto de estudo, nossa abordagem sobre o imperialismo ao longo deste trabalho privilegia a sua dimensão cultural, embora não se limite a ela. Todavia, trata-se de uma categoria mais complexa, que demanda a análise de elementos da economia política, tal como fora teorizada por importantes intelectuais como Hobson (1902) e Lenin (2012), bem como a articulação desses elementos com as dimensões culturais forjadas no processo histórico (HOBBSAWN, 2018). Consideramos importante destacar que essa aparente divisão entre a dimensão cultural e a economia política do imperialismo constitui apenas uma ferramenta metodológica para escrutinar nosso objeto em pontos específicos, bem como identificar características e padrões apresentados em seus movimentos históricos. No entanto, esclarecemos que, teoricamente, concebemos a dimensão cultural e a economia política estruturas indissociáveis no imperialismo.

¹⁷ Cervo e Bueno (2017, p. 112) registram campanhas estadunidenses de tentativas de ocupações na região Amazônica desde a metade do século XIX. Compreendemos, no entanto, que a intensidade e a organicidade das ações a partir do final do século consagraram, de modo mais específico, o caráter imperialista que passou a marcar a relação entre os EUA e a América Latina ao longo do século XX.

diplomática estadunidense que apelava para a retórica da cooperação hemisférica e do respeito à autodeterminação dos povos latino-americanos, observamos que a utilização da educação como instrumento diplomático nas relações interamericanas se insere numa ofensiva política e cultural de americanização¹⁸ da América Latina (TOTA, 2000, p. 43).

Além da apresentação das linhas gerais referente aos aspectos que envolvem a concepção de Estado, assim como a relevância da análise da geopolítica internacional, destacamos a partir de agora, o terceiro elemento que subsidia a perspectiva teórico-metodológica adotada como premissa nesta pesquisa.

Uma crítica recorrente aos trabalhos investigativos pautados numa perspectiva tradicional da historiografia política consistia no recorte temporal delimitado ao evento analisado como objeto de estudo. Apontava-se, como dissemos anteriormente, a precariedade das narrativas que privilegiavam e se circunscreviam as ações do Estado e dos grandes personagens políticos e militares como fundamentos das hipóteses explicativas da realidade social, cultural, política e econômica, mas também foram passíveis de críticas as abordagens que preconizavam uma linearidade factual limitada em sua temporalidade, empobrecedora, portanto, da cientificidade do ofício do historiador. René Rémond (2003, p. 34) nos assegura que tal perspectiva historiográfica desprezava, por assim proceder, “(...) a pluralidade de ritmos que caracterizam a história política.” Ignorava, portanto, o fato de que “esta se desenrola simultaneamente em registros desiguais: articula o contínuo e o descontínuo, combina o instantâneo e o extremamente lento”.

A partir dessas críticas, os historiadores assimilaram a necessidade de contemplar em suas análises de forma dialética o conjunto de elementos que incidem em uma determinada realidade social, cultural, política e econômica, assim como observar uma estrutura de temporalidade que articulasse sincrônica e diacronicamente os eventos, propondo o engajamento na busca de uma nova forma da escrita da história.

¹⁸ A expressão ‘americanização’ foi aqui utilizada no sentido apontado por Antonio Pedro Tota. O autor descreveu que a utilização da expressão “americanos” pelos nascidos nos EUA refletia “(...) um desejo inconsciente, que se traduzia na ideia do ‘destino manifesto’: os Estados Unidos se apropriaram da palavra América para denominar o país” (2000, p. 36). Neste sentido, o autor (2000, p. 19) nos assegura que a reelaboração doutrinária da política externa dos EUA para a América Latina, mediada pela Política da Boa Vizinhança, ressignificou o “americanismo, entendido aqui como uma ideologia programática, em que o sufixo *-ismo* tinha se transformado num poderoso armamento intencional, com o claro objetivo de suplantar outros *-ismos*, autóctones ou não. A Americanização foi o processo de implantação dessa ideologia nas ‘culturas mais débeis’ da América Latina”.

Além da observância desse conjunto de elementos que incidem na realidade objetiva, os historiadores cujos trabalhos passaram a se pautar nesse movimento de renovação historiográfica passaram a advogar que a nova forma de escrita da história deveria ser pautada na compreensão de que o passado é sempre tributário de um passado anterior, articulado com os elementos em operação no passado que corresponde ao tempo do objeto e que a análise desse evento em seu contexto deve observar tanto os seus elementos conjunturais quanto seus fundamentos estruturais. Peter Burke nos esclarece tal premissa quando nos adverte que “os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas” (BURKE, 2011, p. 12).

Partindo dessa crítica que denunciava que “a história tradicional, atenta ao tempo breve, ao indivíduo, ao evento, habituou-nos há muito tempo à sua narrativa precipitada, dramática, de fôlego curto” (BRAUDEL, 2014, p. 44), Fernand Braudel propõe uma perspectiva de abordagem historiográfica em que a observação do historiador sobre um fato social contemple tanto a análise do evento em seu tempo conjuntural, assim como promova sua articulação com a perspectiva de longa duração, buscando, assim, estruturas sobre as quais os eventos se relacionam. Consideramos, neste sentido, que a história deve ser compreendida como “(...) a soma de todas as histórias possíveis – uma coleção de misteres e de pontos de vista, de ontem, de hoje e de amanhã” (BRAUDEL, 2014, p. 53).

Numa visão esquemática dessa perspectiva, teremos três plataformas de análise da temporalidade sobre as quais, e entre as quais, nossa observação deve atentar: o evento, a conjuntura e a estrutura.

A primeira delas é o evento. Consiste no curto período da ocorrência do fato. É pontual, factual, limitado e limitador. De acordo com Braudel (2014, p. 45), é o tempo que, “com sua fumaça excessiva, enche a consciência dos contemporâneos, mas não dura, vê-se apenas sua chama”. No caso da pesquisa em tela, podemos apontar como evento as conferências propriamente ditas.

O segundo é o tempo conjuntural, o tempo médio. Se o tempo curto é concebido como o tempo delimitado em que o evento ocorre, o tempo médio indica o ciclo em que o evento se insere, pressupõe uma coerência que oferece elementos mais consistentes para compreender o fato. É o tempo que compreende as circunstâncias que ajudam a analisar o objeto que se investiga. Neste sentido, tomamos como referência de tempo

conjuntural no presente estudo a política pan-americanista sob a égide da retórica da cooperação hemisférica que pressupunha como estratégia de influência e intervenção regional na América Latina a criação de um ambiente de cooperação interestados sob a hegemonia estadunidense mediada pelo imperialismo cultural (MOURA, 1985; TOTA, 2000).

Em terceiro lugar, temos o tempo estrutural. É a concepção braudeliana da história de longa duração. Consiste na análise diacrônica do objeto, na observação das características estruturais de uma sociedade que incidem nos fatos sociais, culturais, políticos e econômicos. Neste trabalho, recorreremos a dois estudos referenciais de longa duração. O primeiro é a análise do desenvolvimento dos projetos de integração regional, inicialmente localizados nas regiões específicas e de acordo com um colonizador comum que, na medida em que os processos de independência foram se consolidando, ampliaram-se para perspectivas interamericanistas que assimilaram as diversas experiências das regiões americanas que romperam com suas metrópoles. O segundo é o estudo sobre as relações históricas entre educação e sociedade.

Neste ponto, consideramos oportuno advertir que, embora tenhamos utilizado como referência uma bibliografia que nos proporcionou uma aproximação com as questões acima elencadas numa perspectiva de longa duração, a apresentação dos dados de nossa pesquisa referentes ao percurso dessas investigações contidas nesta tese representa apenas um esforço de síntese dessas incursões bibliográficas, tendo como objetivo, exclusivamente, apresentar alguns padrões históricos, uma vez que essa caminhada nos possibilitou elaborar categorias que concebemos como fundamentais em nosso trabalho. Portanto, advertimos, desde já, que não se trata de uma abordagem exaustiva da história política do desenvolvimento das relações interamericanistas e, muito menos, da relação histórica entre educação e sociedade. Trata-se, conforme esclarecemos anteriormente, apenas de uma abordagem que tem o objetivo de apresentar as categorias que criamos a partir da nossa pesquisa bibliográfica sobre essas questões históricas específicas.

Uma vez registrado esse breve esclarecimento, consideramos importante destacar que uma análise que tem por referência a observação desses tempos históricos deve se proteger da possibilidade de fragmentação da investigação do objeto entre tais períodos. Preeminentemente, pretendemos pautar nossa abordagem especificamente na questão das estruturas de temporalidade, compreendendo que nossa investigação deve

proporcionar a articulação desses tempos históricos de modo sistemático, a partir da compreensão de que

É lícito desprender-se do tempo exigente da história, sair dele, depois voltar a ele, mas com outros olhos, carregados de outras inquietudes, de outras questões. Em todo caso, é em relação a essas extensões de história lenta que a totalidade da história pode se repensar, como a partir de uma infraestrutura. Todas as faixas, todos os milhares de faixas, todos os milhares de estouros do tempo da história se compreendem a partir dessa profundidade, dessa semi-imobilidade; tudo gravita em torno dela (BRAUDEL, 2014, p. 53).

Destacamos ainda que contemplar os elementos estruturantes observados nos movimentos históricos de longa duração é fundamental para a compreensão dos fenômenos conjunturais e dos eventos, desde que sejamos cauletosos para não cedermos a uma “obsessão das origens” (BLOCH, 2001, p. 56) e, ainda, que esses elementos não sejam assimilados como estruturas deterministas. A análise das estruturas parte da compreensão de que “presente e passado iluminam-se com luz recíproca” (BRAUDEL, 2014, p. 57), indicando as permanências e, paralelamente, atendendo para os movimentos de ruptura.

Finalmente, passaremos a tecer algumas considerações sobre a opção metodológica com relação ao tratamento das fontes. Conforme indicamos anteriormente, utilizamos os documentos oficiais dos encontros. Descreveremos, no entanto, a partir de agora, nossa perspectiva teórico-metodológica no trabalho com essas fontes.

As fontes e a forma como elas são tratadas se constituem questões essenciais nesta investigação. O trabalho historiográfico com documentos oficiais foi alvo de intensas críticas, tendo em vista o caráter meramente narrativo adotado por estudos de uma perspectiva historiográfica mais tradicional na leitura dos dados contidos nessas fontes. A questão, portanto, não era a fonte documental oficial propriamente dita, mas sim o tratamento despendido aos dados. Assim como Le Goff (2013, p. 107) nos assegura que “a história tornou-se científica ao fazer a crítica dos documentos a que se chamava ‘fontes’”, Peter Burke nos indica as possibilidades que devem ser exploradas na pesquisa com fontes documentais oficiais, observando que

(...) quando os historiadores começaram a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram de buscar novos tipos de fontes para suplementar os documentos oficiais (...). Também se provou possível reler alguns tipos de registros oficiais de novas maneiras (BURKE, 2011, p. 25).

Essa releitura dos registros oficiais, que pressupõe uma busca da representação da realidade a partir da utilização de novos métodos analíticos e explicativos, estabelece-se como uma possibilidade e um desafio nesta pesquisa. Possibilidade porque se trata da exploração de documentos oficiais que se constituem fontes valiosas e que oferecem uma contribuição relevante para a historiografia educacional brasileira. Desafio porque o ofício do historiador, especificamente no tratamento crítico das fontes documentais, deve escapar da armadilha que representa a ideia de que os documentos falam por si. É exatamente por isso que referenciamos nossa análise assentados na premissa de que

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 2013, p. 497).

Ora, uma vez compreendendo que o documento é a expressão de uma relação de poder, consciente ou não, e que um dos pressupostos que confere cientificidade ao ofício do historiador é exatamente o fato de que ele estabelece uma relação crítica com a sua fonte, na medida em que compreende a necessidade de “ler os documentos nas entrelinhas” (REMÓND, 2003, p. 26), observamos ainda que,

Quer se trate de documentos conscientes ou inconscientes (traços deixados pelos homens sem a mínima intenção de legar um testemunho à posteridade), as condições de produção do documento devem ser minuciosamente estudadas. As estruturas de poder de uma sociedade compreendem o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes ao deixarem, voluntariamente ou não, testemunhos suscetíveis de orientar a história num ou noutro sentido; o poder sobre a memória futura, o poder de perpetuação, deve ser reconhecido e desmontado pelo historiador. Nenhum documento é inocente. Todos devem ser julgados (LE GOFF, 2013, p. 108).

A partir dessa compreensão, assumimos como premissa a articulação da leitura dos documentos oficiais dos encontros com as estruturas de poder que operavam no contexto de sua produção, buscando contemplar, nesta operação, tanto os elementos conjunturais como os estruturais.

1.2 O Interamericanismo em perspectiva

Concebemos por interamericanismo o conjunto de iniciativas que objetivaram integrar política, militar, administrativa e/ou economicamente as diversas regiões do continente americano. Esclarecemos, desde já, que optamos por abranger, neste trabalho, sob a égide da premissa teórica que nos referencia, a concepção de interamericanismo no estudo dos processos de integração regional das sociedades americanas, desde suas iniciativas regionais, localizadas nos movimentos emancipatórios das colônias inglesa, espanhola e portuguesa¹⁹ no continente desde o século XVIII, passando pelos empreendimentos de resistência aos arremedos recolonizadores europeus do século XIX, até chegarmos ao imperialismo estadunidense do século XX. Tal opção representa uma estratégia que tem por objetivo identificar padrões históricos que sedimentaram, ao longo do tempo, ideias, ações e estratégias que forjaram as perspectivas de integração regional no continente americano no marco temporal delimitado nesta pesquisa.

Consideramos importante ressaltar, no entanto, que o desenvolvimento das políticas interamericanistas ao longo dos séculos XIX²⁰ e XX produziu, ao longo dos anos, perspectivas de integração regional dos países americanos multifacetadas, tanto em sua natureza quanto em sua forma.

Quanto à natureza, podemos classificar as propostas interamericanistas em pelo menos três perspectivas que se constituíram ao longo do desenvolvimento dos Estados

¹⁹ Embora tenha havido investidas colonizadoras de outros Estados europeus no continente americano, tais como a francesa e a holandesa, a opção de delimitar o estudo apenas às colônias da Espanha, Inglaterra e Portugal foi adotada em função de que estes centros metropolitanos se estabeleceram hegemonicamente no continente a partir da segunda metade do século XVIII, determinando que, com exceção do Haiti, as lutas independentistas das colônias americanas ocorressem exatamente contra esses países.

²⁰ Estamos conscientes de que a expressão “interamericanismo” não foi empregada antes do século XX. Todavia, Luís Cláudio Santos, em seu estudo sobre a relação do Brasil com a questão interamericanista no século XIX, assegurou-nos que é defensável a utilização da expressão para estudos que designem os processos de integração regional no continente mesmo antes do século XX, sem incorrerem em anacronismos, uma vez que “a ideia de identidade entre as distintas regiões deste vasto continente abrigava-se então sob diversos títulos: americanismo, hemisfério ocidental, pan-americanismo, para citar alguns entre os mais correntes no século estudado” (SANTOS, 2004, p. 29).

nacionais americanos e da relação entre eles. São elas: as coalizões regionais formadas para lutar pelas independências das colônias na América e, uma vez independentes, contra a recolonização da região pelos europeus; as propostas de união regional, sejam elas de natureza política-administrativa ou aquelas que intentaram manter a coexistência pacífica entre as nações americanas observando a soberania de cada uma delas e; finalmente, as proposições que objetivaram integração regional sob a égide do protagonismo de um Estado sobre os demais vizinhos continentais. Neste sentido, ao longo de nosso estudo, a observação de padrões históricos nas iniciativas de integração regional nos possibilitou criar três categorias que buscam traduzir os pilares norteadores das políticas de integração regional nas sociedades americanas quanto a sua natureza e que se estabelecerão, metodologicamente, como fio condutor na nossa abordagem da perspectiva histórica do interamericanismo. São elas: ‘Integrar para re(x)istir’, ‘Integrar para coexistir’ e ‘Integrar para dominar’.

Quanto à forma, podemos destacar pelo menos três dimensões encontradas em nossos estudos sobre o interamericanismo. Ei-las: as iniciativas que pretendiam abranger apenas as regiões de acordo com a identidade comum dos colonizadores (espanhola, inglesa e portuguesa); aquelas que contemplariam todo continente americano e; finalmente, os projetos que advogavam a integração de toda América Latina, em contraposição à hegemonia estadunidense²¹ que começou a se estabelecer a partir do final do século XIX e se consolidou na primeira metade do XX.

Uma vez estabelecido o conceito de interamericanismo, compreendendo aqui as dimensões mencionadas relativas à natureza e à forma como essas iniciativas de integração regional no continente americano se apresentaram, esclarecemos que a opção metodológica que será perscrutada para a apresentação do texto no tratamento dessa questão será a organização em tópicos de acordo com as três categorias que criamos e que foram anteriormente mencionadas: ‘Integrar para re(x)istir’, ‘Integrar para coexistir’ e ‘Integrar para dominar’. Especificamente na abordagem da categoria ‘Integrar para re(x)istir’, analisaremos o desenvolvimento de concepções de interamericanismos

²¹ A opção de circunscrever a América Anglo-Saxônica aos EÚA neste trabalho ocorre em função do próprio objeto de pesquisa que aqui será analisado. As Conferências Interamericanas de Educação, a despeito da ideia de interamericanismo sugerir uma abrangência continental, concentraram-se, efetivamente, apenas na relação entre EUA e América Latina. É por este motivo que a análise do desenvolvimento da perspectiva interamericanista da região da América de colonização inglesa será restrito ao estudo do processo de emancipação das Treze Colônias que, uma vez independentes, formaram os EUA.

localizadas nas experiências regionais das Treze Colônias, da América de colonização espanhola e a de colonização portuguesa, separadamente. A partir da consolidação da autonomia políticas dessas regiões, passaremos ao tratamento conjunto, inclusive no caso das ex-colônias espanholas, que se fragmentaram em diversos países após a independência da região.

1.2.1 Integrar para re(x)istir: os processos de independência na América e os antecedentes regionais históricos do Interamericanismo

Na investigação das iniciativas de integração regional nas colônias inglesa, espanhola e portuguesa na América durante seus respectivos processos de independência ao longo do século XVIII e das primeiras décadas do século XIX, temos como objetivo fundamental identificar, nos movimentos independentistas das colônias americanas, as perspectivas sedimentadas nos projetos interamericanistas que povoaram os debates sobre a integração regional ao longo dos processos que levaram à emancipação política dessas colônias, forjando, assim, padrões históricos de uma política interamericanista. Desde já estabelecemos como hipótese preliminar que tais processos de emancipação política das colônias em relação às suas metrópoles europeias contribuíram para o amadurecimento de bases ideológicas e estratégicas para as iniciativas ulteriores que objetivaram uma integração regional mais ampla, aqui sintetizada no que denominamos ‘Interamericanismo’.

Esclarecemos preliminarmente ainda que, a partir da colonização da América iniciada no século XVI, embora houvesse uma centralidade na política metropolitana na condução dos seus interesses em território americano, o desenvolvimento das colônias americanas produziu regiões com características distintas entre si, mesmo considerando aquelas áreas que estavam sob o domínio de um mesmo colonizador. A extensão territorial privilegiada dos territórios, a distribuição das riquezas naturais e o conseqüente processo de exploração no continente promoveu, na prática, a execução de uma gestão descentralizada nas colônias, a formação de elites locais com interesses diversificados e padrões de desenvolvimento regional plurais na América.

Passaremos a observar, a partir de agora, como as experiências colonizadoras inglesa, espanhola e portuguesa, assumiram dinâmicas peculiares ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, assim como tal desenvolvimento influenciou significativamente o

modo como ocorreram as independências dos Estados americanos e as respectivas iniciativas de integração regional que adquiriram corpo ao longo desses processos, bem como após a consolidação de suas respectivas independências.

1.2.1.1 América de colonização inglesa: a unificação das Treze Colônias

Na América de colonização inglesa, cuja empresa colonizadora se iniciou no final do século XVI²², com a permissão concedida pela Rainha Elizabeth I ao *Sir Walter Raleigh* para iniciar o processo de colonização da região, tendo sido impulsionada significativamente no início do século XVII, com a cessão de direitos de colonização da região dado pela Inglaterra a companhias privadas como a de Londres e a de Plymouth, a dinâmica da ocupação, exploração e organização territorial ocorreu de forma distinta da então protagonizada pelo modelo da colonização ibérica nas terras ao Sul.

A fundação das Treze Colônias ocorreu de modo assistemático, entre os anos de 1607 e 1733, tendo entre seus fundadores desde nobres ingleses, emigrantes de outras colônias, suecos, holandeses e empresas privadas. Quanto à ocupação populacional da região, Karnal et al. (2018, p. 44) nos assegura que, pelo fato da Inglaterra experimentar um crescimento demográfico vertiginoso nos séculos XVI e XVII, associado a um êxodo rural acentuado em decorrência da transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, uma política de emigração da população marginalizada²³ inglesa para a América ganhou relevância, cujo objetivo era conter as insurreições decorrentes da insatisfação popular. Além deles, grupos religiosos perseguidos na Inglaterra também emigraram para o novo continente, cujas crenças foram marcantes na sedimentação de importantes tradições nacionais no país que se formaria a partir da independência dessas colônias. Posteriormente, esses religiosos se tornariam um símbolo dos fundadores dos EUA, ficando conhecidos como os ‘Pais Peregrinos’. A convicção desse grupo constituído, basicamente, por protestantes calvinistas, de que

²² O interesse colonial inglês é anterior ao final do século XVI. A promoção da pirataria oficial nos séculos XIV e XV pelos ingleses evidencia isso. Todavia, as condições objetivas do Estado nacional Inglês em formação, sobretudo em decorrência das guerras em que estiveram envolvidos no século XV, a saber, a Guerra dos Cem Anos e a Guerra das Rosas, não favoreceram um empreendimento direto na atividade ultramarina de forma sistemática, assim como fizeram Portugal e Espanha.

²³ Dentre a população indesejada, estavam os camponeses endividados por causa das leis do cercamento que os expulsava do campo, trabalhadores urbanos desempregados, criminosos, órfãos, fugitivos das guerras e de perseguições religiosas. Karnal et al. (2018, p. 45) nos esclarece sobre esse processo ao revelar que “a Inglaterra faria da colonização um meio de descarregar no Novo Mundo tudo aquilo que não fosse mais desejável no Velho”.

representavam um povo eleito e designado por Deus, com prerrogativas especiais para criar um tipo de sociedade superior, foi determinante na constituição identitária do povo estadunidense, influenciando, inclusive, muitas das políticas externas adotadas pelo país ao longo dos séculos XIX e XX²⁴.

O desenvolvimento das Treze Colônias ao longo dos séculos XVII e XVIII promoveu duas regiões distintas. As colônias do norte desenvolveram uma produção agrícola, favorecida pelo clima temperado, baseada em pequenas propriedades, na policultura e no trabalho livre para consumo do mercado interno, além de uma indústria manufatureira que concorria com os produtos ingleses encarecidos pelas tributações. Já nas colônias do sul, o clima tropical favoreceu uma agricultura latifundiária, baseada na monocultura e no trabalho escravo, para atender o mercado europeu, do qual também dependia das mercadorias manufaturadas.

Paralelamente ao desenvolvimento das Treze Colônias ao longo dos séculos XVII e XVIII, uma série de conflitos²⁵ na Europa e na América acirrou um ambiente de insatisfação generalizada nas colônias com a política metropolitana, inclusive nas elites sulistas que mantinham uma relação de dependência econômica com os europeus. Dentre esses conflitos, destacamos a Guerra Franco-Indígena (1754-1763), na qual os interesses expansionistas de colonos nas terras indígenas a oeste conflitavam com a investida francesa na região. Como forma de organizar uma resistência militar aos franceses, promoveu-se uma reunião de representantes dos colonos, em Albany, no ano de 1754. Consideramos uma referência relevante a realização do Congresso de Albany para estabelecermos marcos históricos sobre os quais são fomentadas as primeiras iniciativas organizadas de integração regional na América em resistência a interesses europeus, ainda que circunscritas à região de colonização inglesa, pois foi neste encontro que, “pela primeira vez, de fato, surge um plano de união entre as colônias, elaborado pelo bostoniano Benjamin Franklin, como forma de dar mais força aos colonos em sua luta contra os inimigos” (KARNAL et al., 2018, p. 74).

²⁴ Segundo Pecequillo (2011, p. 33), “o passado é um patamar a partir do qual podemos refletir sobre a real natureza desse país e os caminhos que escolheu para si mesmo no mundo, de acordo não somente com seus interesses, mas em resposta às demandas de seus valores e de seu espírito como nação”.

²⁵ Guerra da Liga de Augsburgo (1688-1697); Guerra da Sucessão Espanhola (1703-1713); A Guerra da “Orelha Jenkins” (1739-1742); Guerra da Sucessão Austríaca (1740-1768); Guerra Franco-Indígena (1754-1763) e, finalmente, Guerra dos Sete Anos (1756-1763). Sobre esses conflitos, ver Karnal et al. (2018, p. 71-74).

Sob o lema *'Join, or Die'*, que traduzido significa 'junte-se ou morra', pregou-se a necessidade de unir as colônias para enfrentar o inimigo comum ou, caso contrário, perecer. Embora a proposta de Benjamin Franklin não tenha prosperado na ocasião, seja pela desconfiança manifestada pela própria Coroa inglesa, de que pudesse ser uma vítima futura da união das colônias, seja pelo receio das próprias elites coloniais de perderem sua autonomia, certamente a experiência foi amadurecida e influenciou a coalizão que se formaria décadas posteriores na luta pela independência das Treze Colônias.

A guerra Franco-Indígena, que representou uma versão em território americano da guerra dos Sete Anos (1756-1763)²⁶, pode ser considerada, segundo Karnal (2018, p. 74), um dos conflitos mais importantes do século XVIII por diversas razões, dentre as quais, destacamos pelo menos duas: o acirramento da divergência dos interesses ingleses e dos colonos e, em segundo lugar, a percepção dos colonos de uma menor dependência militar da Inglaterra.

Após a guerra, que enfraqueceu significativamente a investida colonizadora francesa na América, os colonos americanos se sentiram encorajados a expandir seus territórios para o oeste, em áreas ocupadas por povos indígenas, ocasionando uma série de batalhas entre os colonos apoiados pelos ingleses e os indígenas. Após a vitória dos colonos no conflito, um controverso decreto inglês de 1763²⁷, que proibiu o acesso dos vitoriosos às terras indígenas, foi mal recepcionado pelas elites coloniais que desejavam expandir seus territórios. O decreto, juntamente com outras medidas legais que o seguiram²⁸, expressou um acirramento da política fiscal inglesa em meados do século XVIII, intensificando a insatisfação entre os colonos, conforme nos assegura Hobsbawm (2018, p. 52-53): “as comunidades de colonizadores brancos nas colônias de além-mar ressentiram-se da política de seus governos centrais, que subordinavam os interesses das colônias estritamente aos interesses metropolitanos”.

²⁶ Sobre a Guerra dos Sete Anos e sua influência no continente americano, ver Hobsbawm (2018, p. 54).

²⁷ O decreto de 1763, do rei Jorge III, que reconhecia as terras indígenas entre os Apalaches e o Mississipi é um ponto de inflexão significativo na relação entre metropolitanos e colonos, pois atacava o interesse de expansão dos colonos e também representava uma maior interferência em assuntos internos na colônia pela Coroa (KARNAL et al., 2018, p. 76).

²⁸ Dentre essas medidas, destacamos: a Lei do Açúcar (1764), Lei da Moeda (1764), Lei do Selo (1765), os Atos Townshend (1767) e a Lei do Chá (1773). Mais detalhes em Karnal et al. (2018, 75-80).

Nesta conjuntura, além de boicotes e protestos realizados pelos colonos²⁹, foi organizado um congresso na Filadélfia, em 1774, no qual participaram todas as colônias, com exceção da Geórgia. Esse congresso pode ser considerado um marco fundamental nos movimentos de integração regional contra as medidas imperialistas inglesas. Embora ainda não tenha tido um caráter separatista, o Primeiro Congresso Continental foi recebido com muita desconfiança pela metrópole que, apesar de ter feito algumas concessões aos pleitos dos colonos, aumentou a presença militar inglesa na América (KARNAL et al., 2018, p. 85).

A reação não tardou e, no ano seguinte, ocorreu a convocação para o Segundo Congresso Continental, também na Filadélfia, agora com a participação de todas as Colônias. No encontro, foram renovados os protestos contra a nova política colonial da Inglaterra, todavia assumindo uma posição francamente separatista. Apesar da declaração da metrópole, de que as colônias estavam em rebeldia contra a Inglaterra, o Congresso deliberou a separação no dia 2 de julho de 1776, atribuindo a uma comissão a obrigação de formalizar um ato declaratório da independência das Treze Colônias, que foi concluído e apresentado em 04 de julho de 1776.

Desde então, a coalizão inicialmente formada com preocupações de natureza políticas e econômicas, a partir da declaração de independência demandou a estruturação de uma frente militar para lutar contra as forças militares da Coroa britânica. As batalhas se estenderam até 1783, ano em que um acordo internacional foi firmado, o Tratado de Paris, no qual a Inglaterra reconheceu o fim da guerra e a independência dos EUA.

Ao analisarmos a dinâmica dos eventos, das articulações políticas e dos interesses em disputa no processo que conduziu à Independência das Treze Colônias, sobretudo na perspectiva que se apresenta como o fio condutor do presente capítulo, que é o estudo dos arranjos políticos, sociais e militares que amalgamaram diversos setores da sociedade colonial e atores políticos em busca da emancipação das colônias americanas, podemos identificar, na experiência de Independência das Treze Colônias um marco fundamental na estratégia de integração política regional para resistir contra a ofensiva metropolitana lançada em defesa de interesses europeus no continente

²⁹ Os colonos passaram a boicotar o comércio com os ingleses, ocasionando uma queda de aproximadamente 600 mil libras no ano verão de 1765, além de protestos, como o que foi duramente reprimido pelos soldados ingleses em 5 de março de 1770 e ficou conhecido como o Massacre de Boston (KARNAL et al., 2018, p. 78-79).

americano, forjando, assim, a perspectiva interamericanista que concebemos como a categoria ‘Integrar para Re(x)istir’ no presente estudo.

Passaremos, a partir de agora, a analisar o modo pelo qual a proposta de integração regional ocorreu no processo de emancipação política na América de colonização espanhola.

1.2.1.2 A independência dos povos hispano-americanos e a desintegração regional

O projeto de expansão marítima e comercial da Espanha, no final do século XV, que tinha por objetivo alcançar o Oriente, encontrou dificuldades devido à ocupação portuguesa dos pontos estratégicos no litoral africano no Atlântico. Com isso, a Espanha priorizou a realização de expedições pelo Atlântico Norte. A primeira delas foi comandada pelo genovês Cristóvão Colombo, que chegou à ilha denominada pelos nativos de *Guaanani*, situada no arquipélago das Bahamas, em 12 de outubro de 1492, posteriormente rebatizada pelo comandante, passou a ser chamada de São Salvador. Iniciava-se assim o processo de descobertas territoriais, exploração, conquista e colonização espanhola no ‘novo’ continente³⁰.

Diante da descoberta desses territórios, a disputa entre a coroa portuguesa e a espanhola para se estabelecer hegemonicamente e explorar essas regiões se intensificou e um acordo foi estabelecido para pacificar a questão. Originalmente chamado de Capitulação da Partição do Mar Oceânico, de 1494, o Tratado de Tordesilhas foi celebrado e os limites territoriais das novas terras a serem exploradas pelos portugueses e pelos espanhóis foram definidos. Uma vez firmado o acordo, a Espanha prosseguiu com seu projeto de expansão ultramarina financiando expedições exploratórias nos anos seguintes. Além das expedições financiadas pela Coroa, que apresentaram reduzidos retornos econômicos à metrópole nos primeiros anos de exploração, diversas concessões a companhias privadas foram realizadas por meio de contratos que permitiam a exploração, conquista e povoamento na região recentemente descoberta pelos financiadores de expedições vitoriosas na América. À coroa era garantido o direito ao recolhimento de impostos sobre as riquezas extraídas e a propriedade do subsolo, assegurando, assim, o controle das fontes de metais e pedras preciosas da região.

³⁰ Cabe ressaltar que a compreensão de se tratar de terras de um novo continente só ocorreu mais tarde, com a chegada de uma expedição do piloto florentino Américo Vespúcio, cujo nome inspirou o batismo do ‘novo’ continente.

Foi exatamente numa dessas expedições privadas, realizada entre os anos 1499 e 1500, que o piloto florentino Américo Vespúcio apontou novas descobertas sobre o território que vinha sendo explorado. Após integrar outras expedições, inclusive contratado pela Coroa portuguesa em algumas delas, Vespúcio constatou que o território no qual acumulava descobertas não se tratava do oeste da Ásia, conforme Colombo morreu acreditando que fosse, tratava-se, na verdade, de um novo continente – o *Mundus Novus*³¹, que passou a ser designando anos mais tarde em sua homenagem como América³².

A multiplicação das expedições nos anos seguintes de forma assistemática promoveu o desenvolvimento de diversos núcleos de ocupação que serviam como bases operacionais a partir dos quais outros empreendimentos eram realizados, produzindo, assim, um ciclo de descobertas, exploração e conquistas que lançou as bases do processo de colonização espanhola no continente. Além disso, fomentou a descentralização durante o processo de conquista e exploração da região, contribuindo, assim, para a formação e o desenvolvimento de lideranças regionais em toda extensão territorial da América de colonização espanhola. Por volta do ano 1550, o domínio territorial da região se consolidou e a colonização começou a ser estabelecida.

Embora o processo de descobertas territoriais, exploração e povoamento das novas áreas tenha tido, inicialmente, pouca participação direta da Coroa, que firmava contratos com empresas privadas por meio das Capitulações³³, não tardou muito para que a Espanha se beneficiasse política e economicamente das regiões subjugadas e desenvolvesse nelas uma estrutura político-administrativa que atendesse aos seus interesses econômicos.

Na medida em que esses domínios territoriais foram se expandindo e as elites locais se desenvolviam, os problemas entre os conquistadores e seus herdeiros em terras americanas também foram se intensificando. Ainda na segunda metade do XVI, os interesses conflitantes entre os *adelantados*, título que era concedido ao explorador

³¹ Novo Mundo.

³² A designação América foi utilizada pela primeira vez pelo geógrafo alemão Martin Waldseemüller em seu compêndio astronômico e geográfico *Cosmographiae Introductio*, no qual propõe o nome do continente em homenagem ao piloto florentino.

³³ As Capitulações eram contratos firmados entre a Coroa e empresas privadas de exploração que concedia ao particular o direito da posse vitalícia da região conquistada, além de conceder o monopólio dos poderes militares, civil e político da região. Cabia ao explorador que obtivesse êxito em sua empresa conquistadora pagar os impostos à Coroa, o Quinto, e reconhecer a direito da propriedade da exploração do subsolo à Coroa.

bem-sucedido na sua empresa de subjugar uma determinada região em sua expedição, e os interesses da Coroa produziram uma reestruturação político-administrativa que anulou as concessões outrora outorgadas aos exploradores e estabeleceu uma estrutura de poder que colocou a administração das terras coloniais diretamente subordinada ao governo metropolitano. Todavia, embora a criação dessa estrutura administrativa favorecesse o intervencionismo centralizado da Coroa na região, a regionalização, decorrente da dinâmica econômica de cada área, acabou prevalecendo, contribuindo significativamente para a fragmentação do império hispano-americano durante o processo de independência.

O processo de regionalização das estruturas de poder na América de colonização espanhola se intensificou ao longo dos séculos XVII e XVIII, em decorrência da ascensão política e econômica dos proprietários de terra, cujos vínculos com a metrópole se tornavam cada vez mais distantes, pois seus interesses eram voltados para as regiões nas quais suas terras, atividades produtivas e comerciais estavam localizadas. Foi o interesse econômico dessas elites *criollas*, cuja ascensão ocorreu paralelamente ao declínio dos *chapetones*³⁴, que pressionou a metrópole para a formalização da abertura do comércio colonial à França e à Inglaterra no início do século XVIII, tendo em vista que a Espanha estava envolvida em diversos conflitos de sucessão na Europa, afetando, portanto, sua capacidade de abastecer o mercado colonial e de absorver a produção de suas colônias na América.

Já em meados do século XVIII, o declínio do prestígio espanhol na Europa se intensificou significativamente em função da derrota francesa e de seus aliados na Guerra dos Sete Anos³⁵, produzindo ecos em terras coloniais. Diante da crise econômica e política, e com o objetivo de desidratar a crescente influência inglesa em suas colônias na América, assim como o poder das elites locais na região, o governo espanhol tentou

³⁴ Os *criollos* eram o grupo social formado pelos brancos nascidos na América que se estabeleceram economicamente pela propriedade das terras, das minas e também eram responsáveis pelo comércio da produção colonial no mercado externo. Já os *chapetones*, consistiam no grupo social formado pelos brancos nascidos na Espanha que ocupavam as funções dirigentes da política administrativa, judiciária, eclesiástica e militar.

³⁵ A Guerra dos Sete Anos foi um conflito internacional ocorrido entre os anos de 1756 e 1763, entre França e Inglaterra, que representou, em certo sentido, “o conflito entre os velhos e novos regimes” (HOBSBAWM, 2018, p. 53). A Espanha foi uma aliada da França no conflito, além da Saxônia, Império Russo e o Império Sueco, coalizão que foi derrotada pela frente liderada pela Inglaterra, que tinha Portugal, Reino da Prússia e o Reino de Hanôver como seus aliados.

reconquistar sua hegemonia por meio de uma série de reformas que ficaram conhecidas como as Reformas Bourbônicas³⁶.

Essas reformas foram recepcionadas pelas elites *criollas* com insatisfação em decorrência do aumento dos tributos e das restrições da autonomia política e comercial dos colonos, intensificando ainda mais a tensão desse grupo com os representantes metropolitanos em terras americanas. Como nos adverte Halperin Donghi, a reforma

(...) fizera com que as colônias sentissem, com maior dureza, o peso de uma metrópole decidida a reservar para si imensos lucros, tão-somente por desempenhar a função de intermediária com a nova Europa industrial (DONGHI, 2011, p. 55).

Além disso, Donghi (2011, p. 59) também nos assegura que a estabilidade do Império Espanhol sofreu um abalo no final do século XVIII, assumindo “um ritmo cada vez mais intenso” ao longo dos primeiros anos do século XIX. Basicamente, a desagregação do poder espanhol neste período ocorreu em decorrência dos impactos da Revolução Francesa e das conseqüentes invasões napoleônicas; da disseminação dos ideais iluministas em terras coloniais e da crise originada pelas reformas³⁷ ocorridas na Espanha, que não atendiam a reivindicação de maior autonomia das elites coloniais, recrudescendo ainda mais sua insatisfação.

De um modo geral, as causas internas e externas que influenciaram os movimentos insurrecionais que lutaram pela independência na América de colonização espanhola são diversas, conforme observarmos até aqui. Todavia, a indicação desses elementos teve como objetivo lançar as bases para aquilo que elegemos como fundamental no presente capítulo, a saber, a análise das estratégias políticas que contribuíram para o desenvolvimento dos ideais de integração regional nos processos de independência na região, forjando pilares do projeto interamericanista, ainda que, neste momento, não alcançando projeções continentais ou regionais de espectro mais amplo.

³⁶ Segundo Donghi (2011, p. 55), as reformas econômica e político-administrativa promovidas pela Espanha consistiam numa tentativa de estabelecimento de um novo pacto colonial, centrado na busca de maior eficiência administrativa nas colônias para financiar a metrópole em sua nova função de intermediadora com a “nova Europa industrial”.

³⁷ Com a invasão de Napoleão Bonaparte à Espanha e a indicação de seu irmão para o governo do Império espanhol, uma resistência se articulou por meio de juntas governativas e a convocação de uma Assembleia Constituinte em 1812 com a participação de deputados americanos. O texto aprovado pelos constituintes limitou o poder do Rei, criou critérios de representação política, mas circunscrita aos delegados peninsulares (PRADO; PELLEGRINO, 2018, p. 26).

Neste sentido, passaremos, a partir de agora, à análise das articulações políticas que contribuíram para o movimento de emancipação da América de colonização espanhola e dos projetos de organização societária, surgidos a partir desse processo, que concebiam a integração política, econômica e militar nessas regiões como estratégia fundamental de existência/resistência ao domínio espanhol.

Ressaltamos ainda que, embora o processo de independência nas regiões colonizadas pela Espanha na América tenha tido a participação de diversos atores políticos de classes sociais distintas, identificamos como elemento central para fins analíticos neste tópico o protagonismo das elites *criollas* no fomento dos ideais independentistas, numa perspectiva de integração regional, assim como seus desdobramentos nas lutas revolucionárias e na futura organização dos países independentes. Convém destacar a existência de revoltas populares contra o domínio espanhol no período, todavia elas não tiveram organização e força suficiente para romper a barreira da violenta repressão metropolitana e da aristocracia *criolla*. A partir do recrudescimento das disputas entre as lideranças metrópole e da colônia foi que as classes dominantes locais se articularam entre si e com setores populares nas lutas pela independência.

Conforme já vimos anteriormente, a insatisfação dos *criollos* com a política metropolitana se intensificou ao longo do século XVIII, todavia, em função da diversidade de interesses que os mobilizava, o consenso em torno da ideia independentista foi amadurecido apenas após as primeiras insurgências revolucionárias ocorridas entre os anos de 1810 e 1814. Até então, as revoltas mesclavam ideais independentistas com correntes legitimistas. Os independentistas advogavam a ideia da emancipação imediata, ainda que tal premissa não afastasse do processo revolucionário o seu caráter conservador, conforme nos assegura Donghi (2011, p. 66), ao afirmar que “os revolucionários não se consideram rebeldes, mas herdeiros de um poder caído, provavelmente para sempre”. Por outro lado, os legitimistas defendiam a insurreição contra a Metrópole uma vez que a Espanha estava subjugada pela França. Acreditavam ainda que a fidelidade ao rei espanhol lhes renderia frutos de gratidão na ocasião da restituição do trono ao monarca.

Com a ascensão do francês José Bonaparte ao trono espanhol em 1808, foi desencadeada uma reação ao que se considerava a usurpação do trono, tanto pelas elites metropolitanas quanto pelas coloniais. Diante da contestação da legitimidade do

preposto francês no governo da Espanha, os *cabildos*³⁸ passaram a funcionar como juntas governativas nas grandes cidades da América de colonização espanhola. Essa condição foi fundamental na formação de uma experiência administrativa autônoma que, na medida em que a insatisfação com a coroa se agudizava, a ideia de ruptura com a Metrópole foi ganhando espaço entre as elites coloniais.

Embora algumas lutas de caráter independentista tenham ocorrido antes mesmo de 1812, foi a partir desse ano que a insatisfação dos colonos começou a ganhar contornos revolucionários mais consistentes. Isso ocorreu porque os *criollos* viram frustradas suas tentativas de obter mais autonomia política e administrativa para a América nos debates constituintes daquele ano, ocorridos nas juntas espanholas insurgentes contra a dominação francesa. A Constituição espanhola de 1812, que contou com a participação de delegados americanos, apesar de seu caráter mais liberalizante no aspecto político na relação dos peninsulares com a Coroa, o que favoreceu significativamente os interesses da elite europeia, manteve uma relação francamente interventora na América.

Uma vez concertada a linha hegemônica das lutas revolucionárias na defesa da independência da América de colonização espanhola, caberia, a partir de então, promover a articulação dos grupos comprometidos com a causa revolucionária e planejar a perspectiva governativa que tomaria o lugar das antigas estruturas políticas e administrativas na América. Neste momento, os *cabildos* passaram a exercer um papel fundamental nas articulações em torno da independência e, a partir de então, começaram a desempenhar a função de juntas revolucionárias nas quais eram deliberadas as estratégias políticas e militares contra a dominação espanhola.

Na medida em que os *cabildos* foram se consolidando como bases de comando das expedições revolucionárias e as lutas independentistas experimentavam o sucesso militar, a questão política da formação dos estados nacionais esbarrou no problema dos conflitos de interesses decorrentes das divergências entre as diversas elites regionais. Fundamentalmente, essas divergências ocorriam em função da existência de interesses específicos dos diversos polos econômicos que existiam na América de colonização

³⁸ Os *cabildos* eram centros administrativos municipais que, segundo Donghi (2011, p. 66), tratava-se de “uma instituição que resistiu com dificuldades aos progressos dos magistrados (delegados da Coroa nas Índias) e que – renovando-se por cooptação ou através da venda e da hereditariedade dos cargos – representa muito parcialmente as populações urbanas, mas tem pelo menos a vantagem de não ser delegada da autoridade central”.

espanhola, traduzidos em seus respectivos processos de desenvolvimento e em suas matrizes produtivas.

Qual seria a organização político-administrativa da América de colonização espanhola após a independência? Seria uma nação única? Em caso negativo, quais seriam as fronteiras desses estados? Quais formas de governo seriam adotadas? Quais seriam as estruturas de poder? As respostas para essas perguntas foram diversificadas e objeto de debates permanentes no curso das guerras e após as lutas de independência. Se, por um lado, a emancipação política se tornou um consenso entre os *criollos* nas diversas regiões americanas, por outro, ainda havia muitas incertezas na organização dos Estados nacionais que emergiriam da ruptura com a Espanha, tanto na forma como no conteúdo.

Em relação à forma de organização dos Estados nacionais no processo de independência das colônias espanholas na América, podemos sintetizá-las em duas propostas. Os primeiros defendiam a unidade político-administrativa e um governo central enquanto os segundos eram favoráveis a uma descentralização política em governos regionais reunidos num pacto federativo, conforme modelo adotado pelas Treze Colônias norte-americanas. Em função dos interesses econômicos locais das oligarquias agrárias, associados à pressão inglesa para coibir a formação de grandes blocos regionais que pudessem consolidar Estados mais fortes e, conseqüentemente, facilitar a sua hegemonia nos mercados locais, a fragmentação política das colônias espanholas foi o arranjo político-administrativo que deu forma às sociedades americanas de colonização espanhola na América.

Com relação ao conteúdo, as disputas basicamente ocorreram em torno de propostas que: defendiam um republicanismo democrático, com maior participação popular; outros advogavam um republicanismo moderado e autoritário e; havia ainda, aqueles que investiriam em experiências monarquistas constitucionais, ainda que tal tese não florescesse para além da experiência pontual do México, entre os anos de 1821 e 1823.

Na medida em que as regiões consolidavam sua autonomia política, a ideia do republicanismo mais moderado e autoritário acabou prevalecendo, pois as tentativas de estabelecimento de uma ordem de poder mais compartilhado acabaram experimentando retrocessos em função da fragmentação dos interesses provincianos que dividiam a resistência contra o inimigo comum.

Simon Bolívar, uma das lideranças mais representativas nos movimentos revolucionários da América de colonização espanhola, em sua análise do retrocesso experimentado pelos venezuelanos, após a campanha vitoriosa em 1811, contra os espanhóis, registrada na Carta de Cartagena, escrita em 1812, avaliou na ocasião que,

Enquanto não centralizarmos nossos governos americanos, os inimigos vão obter as maiores vantagens; seremos inevitavelmente envolvidos nos horrores das disputas civis e conquistados vilipendiosamente por esse punhado de bandidos que infestam as nossas comarcas (BOLÍVAR, 2015, p. 90).

Convém ressaltar que o sentido de centralização empregado por Bolívar nesse documento consiste no apontamento de um republicanismo efetivamente de caráter mais autoritário, tendo em vista que o flanco aberto pela fragmentação do poder político nas cidades venezuelanas acabou criando as condições objetivas para a reconquista da Venezuela pelos exércitos espanhóis³⁹.

A partir do momento em que a opção por um modelo político-administrativo mais centralizado foi se consolidando nas regiões emancipadas, também foi se tornando mais difícil manter a unidade em porções territoriais mais extensas, como era a organização político-administrativa da América de colonização espanhola antes dos processos de emancipação com seus Vice-reinos e Capitânicas⁴⁰, quiçá um projeto mais ambicioso de integração regional de toda América de colonização espanhola, pois as elites locais concebiam a integração política como uma ameaça aos seus interesses.

Dessa forma, embora a ideia de integrar para re(x)istir tenha sido essencial na estratégia política e militar para as lutas pela emancipação da América de colonização espanhola, na medida em que as regiões foram se tornando livres dos laços da Metrópole, a balcanização⁴¹ foi dando contornos geográficos e políticos a uma região

³⁹ Em seu escrito político ‘Carta de Cartagena’, Bolívar justificou a sua defesa de um republicanismo centralizado e autoritário mencionando a insubordinação da cidade de Coro à Junta Suprema, sede do governo das cidades confederadas libertadas do domínio espanhol em 1811. Segundo Bolívar, a hesitação do governo central em subjugar aquela cidade foi determinante na reconquista da Venezuela pelos espanhóis no ano seguinte (BOLÍVAR, 2015, p. 87).

⁴⁰ A estrutura político-administrativa da América de colonização espanhola era composta de quatro Vice-reinos e quatro capitânicas. Vice-reinos: Nova Espanha, Nova Granada, Peru e Rio da Prata. Capitânicas: Cuba, Guatemala, Venezuela e Chile.

⁴¹ Balcanização é uma expressão adotada nos estudos sobre geopolítica que tem origem no processo histórico de fragmentação política da região europeia dos Balcãs em diversos países. Trata-se de um termo frequente na análise dos processos de independência da América Latina, assim como na descrição da estratégia da política externa estadunidense para a América Latina traduzida na ideia de ‘dividir para dominar’ (CERVO, 2007, p. 107).

com diversos países que se estabeleceram, majoritariamente, durante o primeiro terço do século XIX⁴².

1.2.1.3 O processo de independência na América de colonização portuguesa

A expansão marítima portuguesa, que se estabeleceu na costa oeste da África e nas ilhas do Atlântico ao longo do século XV, alcançou terras ultramarinas e iniciou o processo de conquista e exploração da região pela Coroa portuguesa apenas no último ano do século. Resultado de uma convergência de interesses de diversos setores da sociedade portuguesa⁴³, os primeiros passos no processo de exploração da costa brasileira ocorreram por meio da adoção do sistema de feitorias⁴⁴. A um grupo de comerciantes de Lisboa foi concedido o monopólio comercial da região com a contrapartida da instalação das feitorias ao longo da costa⁴⁵, passando para a administração direta da Coroa no ano de 1505.

Nos primeiros anos, a atividade econômica predominante foi a extração do pau-brasil, por meio de trocas realizadas com os índios. Passadas as primeiras décadas de exploração, diante da necessidade de manter a sua hegemonia no território frente à ameaça francesa, a Coroa portuguesa estruturou administrativamente o processo de colonização dividindo o Brasil em quinze extensas regiões⁴⁶ e estabelecendo contratos com representantes da Coroa aos quais competia administrar a região, explorá-la economicamente e pagar impostos à Metrópole. Faoro (2018, p. 129) nos adverte ainda que, embora o protagonismo da empresa privada tenha sido relevante no processo de colonização e exploração da região, “a colonização foi obra do Estado”, uma vez que as

⁴² Com exceção de Panamá e Cuba, cujas emancipações políticas ocorreram em 1903 e 1898, respectivamente, os demais países da América de Colonização espanhola consolidaram suas independências na primeira metade do século XIX.

⁴³ Fausto (2015, p.22) destaca que a convergência dos interesses dos comerciantes, dos nobres, do clero e do povo possibilitou que se celebrasse uma espécie de um projeto nacional ambicioso em torno das pretensões expansionistas da Coroa que atravessou séculos.

⁴⁴ As feitorias eram “postos fortificados de comércio” distribuídos ao longo da costa, administrados por um feitor que comprava as mercadorias dos mercadores nativos, armazenando-as até o recolhimento realizado pelos navios portugueses (FAUSTO, 2015, p. 27).

⁴⁵ Faoro (2018, p. 125) nos esclarece que o sistema de concessões se estruturava em três elementos: o rei, que era o concessionário e a quem competia garantir a segurança da empresa comercial; o contratador, que era o mercador responsável pelo transporte dos produtos coloniais, financiado pelos europeus interessados na redistribuição das mercadorias em toda Europa; e, finalmente, a feitoria, que consistia nos abrigos em terras coloniais que armazenavam as mercadorias até o seu transporte.

⁴⁶ Essas regiões receberam a designação de ‘Capitanias Hereditárias que consistiam num “estabelecimento militar e econômico, voltado para a defesa externa e para o incremento de atividades capazes de estimular o comércio português.” (FAORO, 2018, p. 139).

“capitanias representaram delegação pública de poderes, sem exclusão da realeza”. Neste sentido, além de recolher impostos, nomear administradores regionais e administrar a justiça com relação aos nobres em terras coloniais, à Coroa também cabia o monopólio das drogas e especiarias exploradas na região (FAUSTO, 2015, p. 41-42).

Como reação à crise do sistema de capitanias, aproximadamente quinze anos após a sua criação, e diante de uma elite colonial ainda pouco articulada politicamente para contestar o domínio metropolitano⁴⁷, a Coroa estabeleceu um Governo-Geral no ano de 1549, para desmobilizar “as forças dispersivas”, as distâncias autonomistas” e as “empresas econômicas independentes”, ou seja, estabelecer um “estado-maior de domínio” (FAORO, 2018, p. 142).

O caráter centralizador e de forte presença do Estado que marcou a colonização portuguesa na América foi determinante no processo de formação de um futuro Estado patrimonialista e na constituição identitária do patronato brasileiro, que, paralelamente ao seu desenvolvimento político, conviveu historicamente de forma dialética com a administração dos interesses locais sob o jugo de uma ordem metropolitana centralizadora (FAUSTO, 2015, p. 43). Se, por um lado, a criação de um Governo-Geral foi a base de fortalecimento do poder central, o processo de exploração econômica, forjado nos grandes latifúndios e na produção agrícola para exportação, desenvolveu e consolidou elites regionais como centros de poder local ao longo de todo território colonial.

Convém ressaltar que, mesmo com as pretensões de Portugal de que os donatários administrassem as terras cedidas como províncias ao invés de propriedades privadas, de modo que assegurasse a participação do Estado na política e na economia da colônia, o desenvolvimento das elites regionais ao longo dos séculos XVII e XVIII possibilitou a maturação de um capital político significativo dessas forças políticas dispersas para tensionar seus interesses com os da Coroa. Esse movimento foi o fermento do recrudescimento do desejo de mais autonomia, a partir da segunda metade do século XVIII, em decorrência das medidas adotadas pela metrópole para enfrentar a crise econômica produzida pelo declínio da produção de ouro e da diminuição das exportações dos produtos coloniais para a Europa em guerra.

⁴⁷ Segundo Faoro (2018, p. 143), “muitos anos correrão antes que os potentados rurais ganhem substância e consciência para romper as correntes, lance sempre adiado, veleidade de alguns séculos, veleidade cortada pela manutenção, na Independência, da velha Coroa, americanizada, mas não nacionalizada”.

A resposta de Portugal ao cenário de colapso da economia colonial, principal fonte de financiamento da metrópole, foi a implementação de uma série de reformas pelo então Secretário de Estado dos Negócios Interiores do Reino de Portugal, o Marquês de Pombal, cujo objetivo foi racionalizar a administração para promover o desenvolvimento econômico baseado na intensificação da exploração colonial, mantendo a centralidade do poder na Coroa. As reformas pombalinas⁴⁸ objetivavam aumentar o controle político, econômico e administrativo do Brasil por Portugal, por meio do aumento da exploração dos recursos naturais, principalmente do ouro, e pela maior arrecadação tributária.

O descontentamento das elites coloniais com essa iniciativa portuguesa não tardou e serviu de fermento para movimentos revoltosos⁴⁹ que marcaram os últimos anos do século XVIII e as primeiras décadas do XIX, assim como lançaram as bases para a formação de um ‘Partido Brasileiro’, composto por representantes de setores produtivos, intelectuais e comerciantes, que foi um importante núcleo de articulação para o movimento separatista do país⁵⁰.

Em 1808, todavia, a transferência da Corte portuguesa para o Brasil arrefeceu as investidas revoltosas, num primeiro momento, por meio de duas estratégias principais: a consolidação de um centro de poder e a cooptação das elites locais, as quais acompanhavam os movimentos separatistas na vizinha América de colonização espanhola com preocupação, sobretudo pelo receio de que um processo revolucionário

⁴⁸ Além dos impactos políticos e econômicos, as reformas pombalinas também produziram profundas transformações educacionais com a expulsão dos jesuítas e a criação das aulas régias, dentre outras (SAVIANI, 2013).

⁴⁹ Dentre esses movimentos, destacamos a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817).

⁵⁰ Segundo Piñero (2010 p. 135), é possível identificar dois grupos distintos que formavam o ‘Partido Brasileiro’ antes da Independência. Os aristocráticos que, num primeiro momento defendiam a unidade com Portugal, forjada na ideia de um Império luso-brasileiro, mas que cederam progressivamente à ideia de uma ruptura que mantivesse as estruturas coloniais sem vinculação com a metrópole. Em síntese, advogavam uma monarquia constitucionalista, mantendo a estrutura fundiária da grande propriedade, o trabalho escravo e a centralização do poder político nas mãos do Imperador, que deveria exercer seu poder em observância dos preceitos estabelecidos em uma Constituição. O segundo grupo, formado pelos democratas ou liberais, de acordo com o autor, defendiam fundamentalmente a instauração de uma Assembleia Constituinte e de uma Carta Magna que ampliasse o direito ao voto, o fim das instituições vinculadas ao Antigo Regime e a autonomia administrativa. Dentre os seguidores dessa linha, havia aqueles que esboçavam a defesa de um republicanismo, embora uma fração considerável optasse por uma Monarquia Federativa, com grandes restrições ao poder do Imperador. Villalta (2017, p. 209), por sua vez, dividiu esquematicamente esses dois grupos em: ‘coimbrões’ e ‘elite brasiliense’. Os coimbrões, que comungavam de pautas semelhantes as daqueles designados por Piñero como aristocráticos, receberam essa designação em função de que se tratava de uma elite intelectual que tinha se graduado na Universidade de Coimbra.

no Brasil desencadeasse insurreições de caráter mais popular, especialmente como a revolução haitiana⁵¹.

Não tardou para o casamento arranjado entre a Coroa e os latifundiários encontrar seus limites, pois estes perceberam o peso que representava sustentar uma Metrópole em declínio econômico e sua Corte, além de se sentirem preteridos quando comparavam o prestígio que gozavam os comerciantes portugueses na ocupação dos quadros relevantes da estrutura político-administrativa, principalmente nas altas patentes militares e no Conselho de Estado. Conforme nos assegura Faoro, essa frustração foi um terreno fértil para o fomento dos ideais separatistas, ao indicar que a elite nativa,

Ressentida e cabisbaixa, enganada e ridicularizada, ela volve aos seus latifúndios, já revitalizados com o café e enriquecidos com a melhor e momentânea exportação de seus produtos. Ela voltará para outros enganos e decepções, ao calor de seu poder armado, para uma jornada de dez anos. Compreendeu afinal que as 'honorarias ocas' não valiam os sacrifícios feitos em dinheiro e homenagens: o caminho de volta se impôs. Os grupos que ficaram escolheram o isolamento, fingindo-se pobres ou replicando à arrogância e ao desprezo com altaneiro desdém. Os fazendeiros, retirados nos seus latifúndios ou vilas, vão destilar a ideologia separatista, portadores, agora, cada vez com maior consciência, de que eles são a nação (FAORO, 2018, p. 300).

Em 1817, o movimento revoltoso em Pernambuco explicitou as feridas abertas dessa relação. A insatisfação das elites do setor agrário se intensificou significativamente com o declínio do preço internacional do açúcar e do algodão, em 1815, e com a seca nordestina, em 1816, fazendo com que esses produtores sentissem ainda mais o peso de Portugal, da Corte e do comércio centralizado nas mãos dos portugueses. Aliados a setores do clero, entusiastas do liberalismo e da emancipação das Treze Colônias, eles promoveram uma revolução que instaurou um autogoverno com ambições de alastramento para as demais províncias da região. Ainda que o sucesso no sufocamento da rebelião tenha sido ágil, a experiência representou uma esperança aos

⁵¹ O Haiti, que no período colonial era chamado de São Domingos, foi a primeira colônia latino-americana a conquistar sua independência, assim como foi o único país da América que associou sua emancipação política ao fim do regime escravocrata. Tratava-se de uma colônia hegemonicamente francesa com uma pequena porção oriental subjugada pela Espanha, que tinha uma extraordinária relevância econômica, respondendo por dois terços do comércio exterior do Império e pelo maior mercado individual do tráfico negreiro europeu. O processo revolucionário que assegurou a autonomia política do país ocorreu entre 1791 e 1804 e teve um caráter eminentemente popular, o que se tornou motivo de preocupação para as elites regionais coloniais que temiam uma 'haitianização' dos processos revolucionários nas demais regiões da América Latina (PRADO; PELLEGRINO, 2018, p. 15-18).

antilusitanistas e uma ameaça aos realistas e àqueles que temiam um processo emancipatório fragmentado como na América de colonização espanhola. Outro motivo de temor que assaltava a preocupação das elites nativas era a de que o processo de ruptura abarcasse a gestação de um movimento revolucionário que reivindicasse profundas alterações da ordem social e econômica do Brasil, retirando assim, seus respectivos privilégios conquistados ao longo dos três primeiros séculos.

Além das questões internas, dom João VI, então Imperador do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, enfrentava a instabilidade política e econômica também em terras europeias. Uma revolução de caráter liberal, irrompida na cidade do Porto, em 1820, contribuiu ainda mais para fomento dos ideais separatistas, uma vez que,

Para o Brasil, as ideias importadas, a revolução aclimatada significam a modernização das instituições políticas, com o aniquilamento residual e subjacente estatuto colonial, mal eliminado no sistema do reino unido e na corte absolutista, empecilhos à expansão das virtualidades do país emancipado, sinônimo de país livre (FAORO, 2018, p. 307).

Diante da turbulência em Portugal, dom João VI retornou ao país em 1821, deixando como interlocutor da Coroa no Brasil o seu filho, dom Pedro. Com a Junta Provisória do Governo Supremo do Reino instaurada pelos revoltosos lisboetas, o Imperador se deparou com uma crise nas estruturas do Antigo Regime que sustentavam o seu poder. Dentre as instituições reformadas pelos liberais revoltosos, as Cortes tradicionais foram concebidas alvos privilegiados, uma vez que a hegemonia da nobreza e do clero nestes fóruns assegurava a concentração do poder político da Coroa. Como resultado das reformas, a formação das Cortes passou a ser, a partir de então, deliberação exclusiva das províncias.

A reorganização das estruturas de poder em Portugal teve impactos diretos no Brasil. A leitura que as elites políticas e econômicas insatisfeitas com amarras do estatuto colonial fizeram, num primeiro momento, foi a de que os revoltosos e os novos centros de poder representados nas Cortes lisboetas comungavam dos mesmos desejos antidespóticos. Diante disso, diversas Juntas Governativas Provisórias foram instauradas em províncias brasileiras, as quais buscaram autonomia em relação ao que consideravam um fardo de opressão representado no sistema colonial vigente, agora simbolizado na “metrópole interiorizada” (VILLALTA, 2017, p. 234) na Corte do Rio

de Janeiro, sob o poder de dom Pedro. Com relação a esses movimentos que ganharam escala ao longo de 1821, Lúcia Maria Bastos Pereira das Neves nos esclarece que,

(...) as províncias do Brasil tendiam a uma autonomia interna, ora ligando-se diretamente às Cortes de Lisboa, como o Pará, o Maranhão, o Piauí e a Bahia; ora adotando uma postura marginal no curso dos fatos, devido à distância ou isolamento, a exemplo de Goiás, Mato Grosso e Rio Grande do Sul (NEVES, 2003, p. 271-272).

Numa carta endereçada ao pai, em julho de 1821, dom Pedro descreveu a crise de legitimidade da Coroa que se alastrava entre as províncias do país e o seu isolamento político no Brasil, declarando, inclusive, reconhecer que seu controle se restringia à província do Rio de Janeiro (NEVES, 2003, p. 272). Diante disso, grupos mais entusiasmados com a manutenção de um Império luso-brasileiro, ao observarem o recrudescimento de um sentimento antilusitano fervilhando nas diversas províncias e, ainda que incipientes, já representavam motivo de preocupação também no Rio de Janeiro, resolveram fomentar os patrícios fiéis à Corte a se prepararem, caso necessário, até mesmo para uma luta armada, com a finalidade de coibir uma ruptura promovida por segmentos do Partido Brasileiro que aclamasse dom Pedro Imperador de um Brasil independente.

Segundo Lúcia Maria Bastos Pereira das Neves, apesar da denúncia de uma suposta articulação para um movimento separatista no Brasil, é possível depreender que,

(...) em fins de 1821 e princípios de 1822, ao contrário do que poderia sugerir uma interpretação tradicional da Independência – preocupada em auscultar os primeiros vagidos de um dissimulado sentimento nacionalista -, as ideias favoráveis à emancipação do Brasil, nos moldes em que se daria em seguida, encontravam-se completamente ausente no debate político. No entanto, as propostas ou sugestões de retorno a um antigo estado colonial, por parte de um grupo da elite portuguesa, não deixavam de fomentar uma animosidade crescente (NEVES, 2003, p. 283).

Para arrefecer essa crescente animosidade, no final de 1821, uma portaria do Ministério do Reino autorizou a criação de uma sociedade que, embora tivesse o objetivo de discutir o desenvolvimento de setores da economia e da cultura brasileira, serviu como fórum para a reunião de representantes de diversas províncias debaterem os problemas e os caminhos possíveis, representando, assim, um movimento que buscava

enfrentar os desafios de uma conjuntura de significativa instabilidade política e econômica.

A despeito dos esforços de pacificação do país, as informações que chegaram de Portugal, em dezembro de 1821, sobre as deliberações das Cortes lisboetas com relação à ordem de regresso do príncipe regente e da abolição dos tribunais superiores no Brasil, foram recebidas com muita desconfiança pelas elites brasileiras, tanto pelos brasilienses, quanto pelos coimbrões. Os primeiros desconfiavam que os desígnios liberalizantes das elites do outro lado do Atlântico se limitavam ao controle do poder despótico apenas na Europa e, portanto, revelavam intenções recolonizadoras. Enfim, concebiam que a motivação dessas medidas não era fortalecer a autonomia das províncias brasileiras, antes se tratava de uma clara investida na estratégia de dividir para subordinar. Já os segundos, perceberam que perderiam poder com a extinção de estruturas administrativas do Reino Unido, nas quais tinham a primazia nos cargos oficiais, além de compreenderem que a presença de dom Pedro no Brasil era fundamental para a sobrevivência da ordem aristocrática e, portanto, da unidade do Império luso-brasileiro (NEVES, 2003, p. 292).

O ambiente de descontentamento proporcionou uma reação imediata destes setores que, até então, alimentavam uma desconfiança mútua e ainda não haviam encontrado pontos de convergências para unificar uma frente com objetivos comuns. A resposta veio por meio de uma articulação promovida por representantes de ambos os grupos, oriundos das províncias do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, produzindo um manifesto cujo objetivo era pressionar dom Pedro a sustar as deliberações das Cortes portuguesas. O manifesto com oito mil assinaturas foi entregue ao príncipe regente num ato político liderado pelo presidente do Senado da Câmara do Rio de Janeiro, José Clemente Pereira, acompanhado por uma multidão em procissão, sob a ameaça incisiva de que a sua partida representaria a emancipação política do Brasil. A pressão produziu resultados e dom Pedro, hesitante⁵², permaneceu no Brasil e as Cortes lisboetas foram comunicadas.

⁵² Embora a redação do edital do Senado, publicada no dia 11 de janeiro de 1822, possibilite uma interpretação que aponte para uma atitude peremptória de dom Pedro declarando sua permanência no Brasil, é importante destacar que tal publicação tratou-se de uma segunda versão do posicionamento de dom Pedro. A primeira publicação, do dia 10 de janeiro de 1822, apenas mencionava que o príncipe regente prorrogaria sua saída até uma eventual deliberação das Cortes e de seu pai, o Imperador, demonstrando uma hesitação em reação à pressão sofrida para a sua permanência (NEVES, 2003, p. 297).

A animosidade com os eventos de janeiro de 1822, como subproduto de um ambiente de crescente desilusão com a ideia de um Império luso-brasileiro, foi um fermento para um clima de instabilidade que pavimentou, no imaginário das elites brasileiras, uma repulsa aos portugueses que representavam uma ameaça à autonomia do país, assim como também ofereceu à causa independentista a figura de dom Pedro como um núcleo de convergência de poder que evitaria a fragmentação política do país e que representaria uma transição “que reorganizaria o país de cima para baixo” (FAORO, 2018, p. 315).

No mês seguinte, em fevereiro de 1822, em mais uma articulação envolvendo lideranças de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, foi proposto ao Imperador a criação de um Conselho de Procuradores das províncias com o objetivo de construir um fórum de representatividade das lideranças políticas das diversas regiões do país no governo do Rio de Janeiro. A estratégia tinha a finalidade de erodir as bases das resistências e desconfianças que dom Pedro ainda encontrava em algumas províncias, as quais atribuíam ao príncipe regente ambições despóticas que precediam os interesses específicos das elites provincianas. Os representantes das Juntas Governativas das províncias denunciaram que a formação do Conselho de Procuradores poderia tornar esse colegiado uma Assembleia Legislativa que suplantaria os poderes do soberano Congresso instaurado em Portugal, assim como a delegação brasileira que o integrava. Essa resistência de elites provincianas do norte do país evidenciou que, embora a permanência do príncipe regente tenha sido um ponto de convergência com os diversos segmentos das elites do país, a desconfiança sobre as intenções despóticas do governo do Rio de Janeiro fez com que essas lideranças, ainda resistentes, enxergassem nas Cortes de Lisboa uma instância de controle de um poder Executivo indomado, ainda que a sede estivesse no Brasil.

Todavia, em abril de 1822, as notícias da reação intransigente das Cortes portuguesas aos acontecimentos de janeiro no Brasil, classificados pelos lisboetas como atos subversivos das forças políticas coloniais, acirrou o descontentamento e a ideia de autonomia da colônia, associada a um Império exclusivamente brasileiro, ganhou espaço entre as elites brasileiras, forma e, nos meses seguintes, também ganharia escala.

Paralelamente às articulações para integrar as lideranças brasileiras que objetivavam a emancipação política da colônia, promovidas pelas elites do Centro-Sul, dom Pedro fortaleceu seu poderio militar incorporando soldados portugueses no Rio de

Janeiro às suas tropas, comunicando as Cortes portuguesas o seu feito em maio de 1822. No mês seguinte, uma Assembleia constituinte foi convocada pelo príncipe regente com o objetivo de adequar as deliberações de Portugal ao Brasil, assim como criar um ordenamento jurídico próprio às demandas do país.

Ainda que, nos últimos meses de 1822, houvesse hesitação de elites provincianas em relação à aclamação e coroação de dom Pedro Imperador do Brasil, as articulações de elites do Centro-Sul do país construíram o ambiente que viabilizou a emancipação política da colônia, mesmo que a cisão com as Cortes portuguesas e a adesão ao governo proclamado por parte das demais províncias brasileiras tenha sido um edifício em permanente construção ao longo dos anos seguintes.

Embora encontremos muitos limites para conceber a declaração da Independência do Brasil, realizada no final de 1822 como um momento de consagração de um processo de ruptura, que gestou um país autônomo e soberano, é possível identificar o sucesso da articulação que mobilizou segmentos com representatividade política nas províncias brasileiras cujas forças convergiram, de forma integrada, para a resistência contra investidas que buscavam manter ou restabelecer pactos de uma ordem que privilegiava Portugal em detrimento de interesses locais. Esse movimento de integrar para re(x)istir também viabilizou o lançamento das bases para a criação de um Estado nacional politicamente independente, cuja consolidação ocorreu nos anos seguintes.

Apresentamos, neste tópico, o primeiro padrão histórico de interamericanismo, caracterizado pelas ideias e articulações que produziram as primeiras iniciativas na América para acumulação de forças políticas, econômicas e militares para resistir ao recrudescimento das políticas coloniais no século XVIII, e que serviram de fermento para as lutas emancipatórias na região, traduzido na categoria que denominamos ‘Integrar para re(x)istir’.

Passaremos, a partir de agora, ao nosso próximo item, no qual abordaremos o segundo padrão histórico criado a partir do nosso estudo sobre o interamericanismo.

1.2.2 Integrar para Coexistir: os processos de integração regional no século XIX

A partir do momento em que os Estados nacionais americanos, em sua maioria⁵³, alcançaram suas respectivas autonomias até a quarta década do século XIX, as décadas seguintes foram marcadas por crises e iniciativas de buscas de soluções que objetivaram delimitar territórios, organizar relações comerciais e definir regras de arbitragem entre os países do continente. Se, por um lado, nos movimentos de integração desenvolvidos nos limites das colônias reunidas por um colonizador comum, foi possível identificar importantes elementos do que concebemos por interamericanismo⁵⁴, a partir da consolidação de suas respectivas independências e da criação dos novos Estados americanos, podemos identificar o seu amadurecimento, efetivamente.

Ainda que permanecesse no escopo das ideias de integração regional materializadas nas conferências regionais realizadas a partir do Congresso do Panamá, em 1826, do qual trataremos adiante, a necessidade de integrar para resistir às tentativas de recolonização europeias⁵⁵, na medida em que as experiências administrativas autônomas dos Estados nacionais americanos se desenvolviam, a pauta predominante do interamericanismo, basicamente a partir da terceira década do século XIX, foi estruturada na categoria que ora denominamos ‘Integrar para coexistir’, fundamentalmente traduzidas em duas vertentes principais: o bolivarianismo e o monroísmo⁵⁶, conforme passaremos a observar a partir de agora.

⁵³ Os países latino-americanos que alcançaram suas respectivas independências após 1840 foram: El Salvador (1841); República Dominicana se tornou independente do Haiti em 1844, anexada à Espanha em 1861 e foi novamente proclamada independente em 1863 após o Grito de Capotillo, e declarada independente em 1865; Cuba (1902), embora tenha permanecido sob controle dos EUA até 1934; Porto Rico possui o estatuto de Estado livre, porém associado aos EUA, portanto, não é um Estado independente; e, finalmente, Panamá se tornou independente da Colômbia em 1903, com o apoio dos EUA que possuíam interesses na construção de um canal na região (DONGHI, 2011).

⁵⁴ Segundo Luís Cláudio Villafañe Gomes Santos (2004, p. 29), embora o termo ‘interamericanismo’ não pertença ao século XIX, no qual as iniciativas de integração regional recebiam títulos como: americanismo, hemisfério ocidental e pan-americanismo, é perfeitamente defensável a utilização da expressão para designar essas ideias e propostas uma vez que “a escolha do termo ‘interamericano’, para referir-se a esse diverso rol de iniciativas com contextos e causas imediatamente distintos, tem a vantagem de, ao usar uma denominação igualmente alheia a todos os conceitos utilizados nos séculos XIX, distanciar-se igualmente das diversas propostas e interpretações da ideia de identidade dos países americanos que animaram as conferências do século XIX”.

⁵⁵ A partir de 1815, surgiu uma articulação reacionária europeia denominada ‘Santa Aliança’ que tinha como objetivo impedir o avanço dos processos emancipatórios americanos. Segundo Santos (2004, p. 79), “a reação conservadora na Europa, que teve na Santa Aliança sua expressão mais significativa, procurou restaurar os princípios do Antigo Regime e levantou a possibilidade de intervenções europeias para restabelecer os laços com as antigas colônias”.

⁵⁶ Embora as ideias interamericanas não possam ser reduzidas às propostas de Bolívar e de Monroe (SANTOS, 2004, p. 26), a preeminência do bolivarianismo e do monroísmo nos projetos de integração regional foi determinante na sedimentação dos ideais interamericanistas emergentes no início do século XIX, atravessando os séculos seguintes.

1.2.2.1 Bolivarianismo

Conforme destacamos no processo das independências das colônias espanholas na América, a busca pela integração política e militar para promover a emancipação dessas regiões se constituiu uma estratégia fundamental para obter as vitórias contra os exércitos monárquicos. Acompanhadas desse movimento de integração para obtenção da independência das colônias, algumas ideias da organização da América, que advogavam a unificação política da região, tomaram forma ao longo dos avanços e dos retrocessos experimentados nas campanhas militares. Simon Bolívar, um dos grandes líderes político e militar pela libertação das colônias hispânicas na América, compreendia que a integração era condição determinante para a consolidação das independências e para o desenvolvimento dos Estados nacionais que surgiriam a partir da emancipação política da região. Em seu escrito político conhecido como Carta da Jamaica⁵⁷, de 1815, expressava-a claramente ao declarar que desejava “mais do que qualquer outro, ver formar-se na América a maior nação do mundo, menos por sua extensão e riquezas do que pela sua liberdade e glória” (BOLÍVAR, 2015, p. 43). Por sua defesa peremptória da unidade americana, a expressão ‘bolivarianismo’ passou a abrigar um conjunto de ideias que advogava a causa.

Bolivarianismo, portanto, como doutrina política, pode ser compreendido como a defesa da extensão das alianças militares, realizadas contra o domínio espanhol na América, passando a advogar também uma integração regional permanente após os processos de independência, inicialmente expressa num desejo de unidade administrativa e, posteriormente, na defesa da formação de uma confederação de Estados. Convém ressaltar que, embora seja recorrente a interpretação de que estava no horizonte de Simon Bolívar a causa da integração ampla de todas as Américas, a proposta inicial delimitou a questão da integração apenas às antigas colônias espanholas. Como podemos ver na Carta da Jamaica, embora Bolívar faça alusão a sua defesa de uma unidade de “todo o Novo Mundo”, ele esclarece que se referia, especificamente, aos povos hispânicos, mencionando elementos comungados apenas pelas ex-colônias espanholas:

⁵⁷ A Carta da Jamaica foi a resposta de Bolívar à correspondência de Henry Cullen, um comerciante jamaicano de origem britânica, na qual ele descreveu as condições políticas de cada região da América de colonização espanhola, os entraves para o avanço de sua emancipação política e objetiva angariar apoio britânico nas lutas independentistas (BOLÍVAR, 2015).

É uma ideia grandiosa pretender formar de todo o Novo Mundo uma única nação com um vínculo que ligue as partes entre si e com o todo. Já que tem uma só origem, uma só língua, mesmos costumes e uma só religião, deveria, por conseguinte, ter um só governo que confederasse os diferentes Estados que haverão de se formar (BOLÍVAR, 2015, p. 48-49).

Também em seu escrito político de 1824, a convocatória do Congresso do Panamá⁵⁸, diante da fragmentação política das ex-colônias espanholas que era compreendido por ele como um elemento de maior fragilidade frente a uma iniciativa recolonizadora europeia, Bolívar reafirmou sua defesa de unidade política dos Estados que conquistavam sua independência diante da Espanha declarando que era “tempo já que os interesses e as relações que unem entre si as repúblicas americanas, antes colônias espanholas, tenham uma base fundamental que eternize, se é possível, a duração desses governos” (BOLÍVAR, 2015, p. 97).

Assim como Tereza Maria Spyer Dulci afirmou que, a despeito das aspirações retóricas de extensões continentais, o programa do Congresso do Panamá “previa apenas a reunião dos países hispano-americanos, refletindo um ideário com raízes muito mais históricas e identitárias, do que comerciais” (2013, p. 38), Luís Cláudio Villafañe Gomes Santos corrobora com nossa análise a respeito dos escritos políticos de Simon Bolívar com relação à delimitação inicial das propostas desse bolivarianismo nascente às ex-colônias hispânicas ao declarar que

Evitou-se excluir formalmente tanto o Brasil como os Estados Unidos dessa ideia de América, mas o caráter eminentemente hispânico mal se disfarçava apesar dos eventuais convites aos dois centros de língua inglesa e portuguesa na América para também comparecerem às reuniões de representantes das repúblicas (SANTOS, 2004, p. 69).

A partir de 1830, com a consolidação da independência da maioria das ex-colônias espanholas na América, ainda que demandas remanescentes justificassem um

⁵⁸ A Convocatória do Congresso do Panamá é um escrito político de Simon Bolívar, datado de 7 de dezembro de 1824, no qual ele convocou os governos das Repúblicas da Colômbia, México, Rio da Prata, Chile e Guatemala para um encontro com o objetivo de reunir uma assembleia de representantes desses Estados para formar uma liga permanente para servir de “conselho nos grandes conflitos”, de “fiel intérprete nos tratados públicos” e de “conciliador” das suas respectivas diferenças (BOLÍVAR, 2015, p. 98).

interamericanismo de vertente antieuropeia⁵⁹ e, portanto, a doutrina de ‘integrar para re(x)istir’ ainda se fizesse presente na pauta interamericanista, as questões que envolviam as relações hemisféricas entre EUA e os países ao sul do Rio Grande dominaram os debates ao longo do século XIX nos Congressos Interamericanos⁶⁰ até a Conferência de Washington, em 1889, sob a égide da vertente interamericanista ‘integrar para coexistir’.

Neste período, apesar das iniciativas que representavam uma ameaça recolonizadora europeia na América, conforme mencionado anteriormente, um novo padrão histórico na relação dos países americanos começou a ser delineado na região e foi determinante para deslocar, ainda que gradualmente, o eixo central da política externa americana da relação Europa/América para EUA/América Latina, como passaremos a observar a partir de agora, ao tratarmos do monroísmo.

1.2.2.2 Monroísmo

Uma vez conquistando sua independência e consolidando o regime político republicano, a orientação da política externa estadunidense teve dois princípios básicos: a defesa territorial sem prejuízo da independência interna e a “vocaçãõ” para “solidificar e expandir o experimento da república, democracia e liberdade” (MCDUGALL, 1997, apud PECEQUILO, 2011, p. 44-45). Fundamentalmente, essas duas premissas foram estruturantes na configuração das relações diplomáticas dos EUA com a América Latina ao longo da história: a primeira representada na Doutrina Monroe e a segunda na tradição que subsidiou a política do Destino Manifesto.

Em 1823, diante do recrudescimento da ameaça que a Santa Aliança representava para a soberania dos países americanos, o presidente dos EUA, James Monroe, enviou uma mensagem ao Congresso, na qual sinalizou que uma investida recolonizadora europeia em solo americano, ainda que fora de seu território,

⁵⁹ A partir de 1840, a tentativa europeia comandada pelo General Flores de reconquistar o Equador, assim como a Guerra da Quádrupla Aliança (Chile, Bolívia, Peru e Equador) contra a Espanha foram pautadas no Primeiro e Segundo Congressos de Lima, nos anos de 1847-1848 e 1864-1865, respectivamente (SANTOS, 2004, p. 61).

⁶⁰ Os Congressos Interamericanos do século XIX foram: Congresso do Panamá (1826), Primeiro Congresso de Lima (1847-1848), Congresso de Santiago e de Washington (1856), Segundo Congresso de Lima (1864-1865) e a Conferência de Washington (1889).

representava uma ameaça à segurança interna do país e a política externa de expansão das fronteiras em curso desde a sua independência. Segundo Karnal,

O medo dos EUA era, sobretudo, que as grandes potências europeias pudessem se unir para subjugar as colônias espanholas rebeladas e acabassem ameaçando a autonomia de seu próprio território ou seus interesses comerciais em todos esses mercados na América. (KARNAL et al., 2018, p. 106).

Embora não seja possível, inicialmente, “considerar a Doutrina Monroe como base sólida para uma política interamericanista, pelo seu caráter unilateral e essencialmente não-afirmativo” (SANTOS, 2004, p. 59), com o desenvolvimento político, econômico e militar dos EUA ao longo do século XIX, sobretudo com a sua política expansionista de territórios e de mercados que afetava diretamente os países latino-americanos, Santos (2004, p. 26) sinaliza que o interamericanismo foi ganhando uma expressão cada vez mais ajustada ao projeto monroísta.

Neste sentido, a ideia que permeou a doutrina ‘integrar para coexistir’ não consolidou, necessariamente, um ambiente pacificado e de unidade de propósitos na relação entre os países americanos, sobretudo quando tomamos por referência a relação EUA/América Latina. Essa perspectiva que é identificada como categoria de análise nas propostas interamericanistas ao longo do século XIX no presente estudo parte da premissa que, embora a política hemisférica estadunidense já sinalizasse o interesse da busca pela liderança continental, as condições políticas, econômicas e militares para uma ação ostensiva organizada que concebesse a América Latina como sua área de influência só seria alcançada mediante a dinamização do processo de desenvolvimento do país, o que ocorreu a partir de 1865⁶¹.

Com isso, a ideia subjacente ao que ora designamos como a categoria ‘integrar para coexistir’, consiste no amadurecimento de um bolivarianismo incipiente, que idealizava uma unidade administrativa objetivando a formação da ‘Pátria Grande’⁶²,

⁶¹ Com o fim da Guerra Civil nos EUA, em 1865, até o ano de 1914, Pecequillo (2011, p. 62) nos assegura que “o produto interno bruto norte-americano cresceu mais de 4% ao ano, colocando os Estados Unidos como a maior sociedade industrial da época, com consequências que não poderiam deixar de afetar os fluxos do sistema global”.

⁶² Pátria Grande é uma expressão corrente utilizada para fazer referência à idealização da integração regional da América Latina, que amalgama ideais de Símon Bolívar, com as características que nos foi possível verificar no tópico ‘Bolivarianismo’, bem como do intelectual e político cubano José Martí, especialmente expressa em sua célebre obra ‘*Nuestra América*’ – Nossa América, publicada originalmente em 1891, na qual propugna a unidade entre as nações latino-americanas, a despeito de suas

para a defesa de um projeto interamericanista que propunha marcos regulatórios internacionais para a convivência entre os Estados americanos. Inicialmente, conforme dissemos anteriormente, a proposta bolivarianista incluiu apenas as antigas colônias espanholas e, posteriormente, passou a abrigar os demais países do continente. Neste sentido, o caráter unilateral e isolacionista⁶³ do monroísmo que subsidiou a política externa estadunidense para a América Latina até a década de 1880⁶⁴ representou um entrave para o desenvolvimento do interamericanismo de vertente ‘integrar para coexistir’. Foi somente após a necessidade da busca de mercados ocorrida após a Guerra de Secessão⁶⁵ que a política externa dos EUA assimilou iniciativas de integração regional que sinalizassem para a convivência pacífica entre os Estados americanos, inclusive, tutelada sob o protagonismo estadunidense.

Aliada à doutrina Monroe, a base de sustentação ideológica da política expansionista estadunidense no século XIX ocorreu por meio da doutrina do Destino Manifesto. Fundamentalmente,

O Destino Manifesto considerava que a expansão territorial representava um direito divino dos Estados Unidos de se espalhar por toda a América do Norte, com apoio de Deus para a conquista, pois ela possibilitaria levar a liberdade e a democracia a locais em que ainda não existiam (PECEQUILO, 2011, p. 59).

O projeto expansionista estadunidense no século XIX eliminou todas as fronteiras que existiam entre o território inicial das Treze Colônias no litoral Atlântico e a costa do Pacífico. No processo de incorporação dos novos territórios, além das ações

especificidades (MARTÍ, 2011). Atribui-se que a origem do conceito remonta a publicação do livro ‘*La Patria Grande*’, de Manuel Ugarte, em 1922 (UGARTE, 2010).

⁶³ Segundo Pecequilo (2011, p. 55), “o isolacionismo é uma estratégia de engajamento que privilegia uma posição menos destacada e comprometida dos Estados Unidos no sistema e que tem no unilateralismo a sua forma de ação preferencial, evitando assumir responsabilidades amplas no sistema ou alianças permanentes com outros países. (...) O unilateralismo, por seu lado, é uma maneira de atuar no sistema que pode ser utilizada tanto no caso de o país ser isolacionista ou internacionalista e que visa a manutenção e a ampliação de uma total e completa liberdade de ação (o oposto do unilateralismo é o multilateralismo). O unilateralismo não é exclusivo do isolacionismo, podendo ser uma estratégia dos Estados Unidos também no internacionalismo”.

⁶⁴ A partir de 1880, o desenvolvimento econômico dos EUA os incentivou a buscar uma política hemisférica mais interessada no escoamento do excedente de sua crescente produção industrial.

⁶⁵ A Guerra da Secessão foi um conflito ocorrido entre os anos de 1861 e 1865, entre o norte industrializado e o sul agrário, que teve como causa principal a disputa pela hegemonia do modelo de desenvolvimento econômico que deveria ser predominante nos EUA e, tendo como questão derivada, a controvérsia sobre a escravização dos negros.

diplomáticas que possibilitaram a aquisição por compra, o emprego de ações militares na disputa pelas terras⁶⁶ também foi amplamente utilizado.

Durante sua marcha para o Oeste, como vimos anteriormente, Pecequilo (2011, p.66) ressalta que surgiu um padrão histórico que permeou a política externa estadunidense ao longo de sua jornada, que foi a de conceber o hemisfério ocidental como sua área estratégica de influência.

A reação latino-americana, protestada pelos mexicanos num primeiro momento, não tardou a evocar a necessidade de uma integração dos Estados hispano-americanos para forjar parâmetros para a coexistência dos países do continente. No entanto, o México

(...) fracassou nas diversas tentativas que fez, entre 1831 e 1842, para convocar uma reunião americana que excluísse os Estados Unidos, cujo “Destino Manifesto” já se fazia sentir pelos mexicanos. Não era, no entanto, ainda ameaçador o bastante para unir, como pretendia o México, os demais países hispano-americanos em torno de sua defesa (SANTOS, 2004, p. 61).

Ao longo do século XIX, no entanto, ficou cada vez mais evidente para os países latino-americanos que a Doutrina Monroe, sustentada ideologicamente pela doutrina do Destino Manifesto, consistia, antes de qualquer coisa, em

(...) uma afirmação da posição norte-americana dentro de seu continente, sinalizando aos demais países sua zona de influência. A despeito da retórica de que todas as nações do continente estavam convivendo em um mesmo espaço e com um mesmo destino, os líderes do sistema regional eram os Estados Unidos (PECEQUILO, 2011, p. 67).

Cervo e Bueno (2017, p. 111) destacam que a ambição expansionista estadunidense teve o sul do continente como um alvo permanente ao longo do século XIX. Diante da crescente ameaça que representava a política expansionista estadunidense para a América Latina⁶⁷ e do insucesso de Juan Cañedo, representante

⁶⁶ Os territórios adquiridos por compra foram “a Louisiana (1803), a Flórida (1820), depois o Alasca (1867), enquanto no Oeste e em direção à fronteira sul houve conflitos para colonização, com os índios (Oeste), com a Grã-Bretanha (Oregon) e com o México e a Espanha (Texas, Califórnia)” (PECEQUILO, 2011, p. 59).

⁶⁷ Segundo Santos (2004, p. 91-92), “Em 1845, os Estados Unidos anexaram o Texas à União. De 1846 a 1848, travaram e venceram nova guerra contra o México. Em 1855, um aventureiro norte-americano, Willian Walker, chegou ao poder na Nicarágua”.

mexicano que percorreu os vizinhos países da América do Sul para convocá-los para um novo congresso americano⁶⁸, foi a vez do Chile de fazer a convocação para uma reunião interamericana em 1856.

Neste encontro, mais uma vez o expansionismo estadunidense foi motivo de preocupação dos países latino-americanos. Em novembro de 1854, diante da concessão do governo equatoriano da exploração do guano a um cidadão estadunidense e do acordo de proteção dos EUA ao Equador, o governo chileno alertou para o perigo que isso representava, denunciando, inclusive, por meio de uma circular do Ministério das Relações Exteriores chileno, datada de 30 de janeiro de 1855, que o Equador poderia se tornar uma colônia estadunidense (BRUIT, 1985, p. 107, apud SANTOS, 2004, p. 92).

Embora os países mais afetados pela política imperialista estadunidense tenham sido o México, os países centrais da América e as ex-colônias espanholas sul-americanas ao Norte da região, os demais países latino-americanos também foram alvos dos EUA, inclusive o Brasil. O plano de ocupação da Amazônia⁶⁹ na década de 1850 foi um exemplo tácito de que a integração para a coexistência era fundamental para a sobrevivência dos países latino-americanos em reação às investidas neocolonizadoras estadunidenses. Todavia, as iniciativas integradoras para a coexistência soberana dos países do sistema americano ainda se mostravam muito incipientes no século XIX, dada a fragmentação dos interesses políticos e econômicos das repúblicas latino-americanas e destas com a monarquia brasileira⁷⁰.

Foi apenas com o desenvolvimento econômico dos EUA após a Guerra da Secessão, que demandou a abertura de novos mercados, e diante dos constantes

⁶⁸ Antes do Congresso chileno em 1856, ocorreu na cidade de Lima, no Peru, o Segundo Congresso Americano. Apesar das preocupações mexicanas que motivaram a convocação de um Congresso americano, a pauta predominante no Congresso de Lima de 1847-1848 foi a formação de uma coalizão militar com os países da costa do Pacífico com o objetivo de resistir à investida europeia articulada por um caudilho equatoriano, o General Flores, com apoio espanhol explícito, que objetivava atacar o continente. Com o fracasso do General Flores em armar a esquadra de ataque, a ameaça que motivou a convocação do Congresso se desfez e nem mesmo as repúblicas americanas da Costa do Pacífico ratificaram os pactos firmados em 1847-1848 (SANTOS, 2004, p. 90-91).

⁶⁹ Segundo Cervo e Bueno (2017, p. 111), “o plano norte-americano de ocupação da Amazônia, na década de 1850, representava uma saída para a crise da economia escravista, com o traslado de colonos e escravos do sul, que se dedicariam à produção de borracha e do algodão, e poderia ainda contribuir para o equilíbrio da balança comercial, uma meta igualmente perseguida pelos Estados Unidos. O empreendimento foi de iniciativa particular, com apoio tácito do governo de Washington e pressões arrogantes de seu representante no Rio de Janeiro, William Trousdale”.

⁷⁰ Sobre a política externa brasileira no período imperial, a postura de distanciamento do país das soluções multilaterais propostas nos congressos interamericanos foi permanente, havendo a opção estratégica por ações bilaterais que representavam menos riscos ao questionamento da única monarquia no continente (SANTOS, 2004; CERVO; BUENO, 2017).

protestos dos países latino-americanos com o expansionismo do país norte-americano, que a política externa estadunidense para a América Latina foi reorientada no sentido de abrigar as iniciativas de integração regional, inclusive com o protagonismo dos EUA na convocação de uma Conferência Interamericana.

Essa reorientação da política externa dos EUA para a América Latina passou a ser designada como uma sutil inflexão da doutrina Monroe de caráter territorial-expansionista e passou a ser designada como ‘Pan-Americanismo’. Segundo Atkins (1989, apud PECEQUILO, 2011, p. 67), “no pan-americanismo, diferentemente da Doutrina Monroe (apesar da inspiração em seus preceitos), existe uma suposição de cooperação, calcada em princípios de solidariedade e parceria na economia e na política e, posteriormente, na segurança”.

Todavia, essa breve adesão da política externa estadunidense à doutrina ‘integrar para coexistir’ no final do século XIX, logo cedeu espaço a uma política eminentemente intervencionista na América Latina nos primeiros anos do século XX, com a ascensão dos EUA como uma potência política, econômica e militar internacional. Um marco importante desta nova fase de relação diplomática com os vizinhos latino-americanos foi o Corolário Roosevelt à Doutrina Monroe, em 1904, que determinou uma nova forma de relação com os países ao sul do Rio Grande, que passamos a designar como ‘integrar para dominar’, conforme passaremos a tratar a partir de agora.

1.2.3 Integrar para Dominar: o imperialismo estadunidense

Após a Guerra da Secessão, com a vitória do norte industrializado sobre o sul de base econômica agrária, os EUA experimentaram um nível de desenvolvimento significativo que elevou o país ao patamar de uma das maiores potências industriais do mundo. Diante da necessidade de expandir mercados para escoar sua produção industrial, a partir da década de 1880, a política externa do país para a América Latina sofreu um breve período de inflexão, ainda que de caráter retórico, abrigando a perspectiva interamericanista ‘integrar para coexistir’, sob a égide do discurso pan-americanista, conforme mencionamos anteriormente, mesmo sendo

(...) flagrante o interesse dos Estados Unidos por hegemonia na região, e, simultaneamente, a desconfiança de muitos dos latino-americanos

com relação às intenções do país que se tornara emergente em âmbito internacional (JUNQUEIRA, 2021, p. 342).

Uma expressão significativa nessa mudança de rota foi a convocação da Conferência de Washington⁷¹, realizada entre outubro de 1889 e abril de 1890. Com seu programa exclusivamente elaborado pelos EUA, cuja delegação era composta basicamente por grandes industriais e financeiristas, os assuntos predominantes no encontro versaram sobre a “formação de uma zona alfandegária americana, o incremento de trocas comerciais e a uniformização de pesos, medidas, regulamentações e parâmetros de arbitragem” (PECEQUILO, 2011, p. 74), que tinham como objetivo abrir mercados nos países latino-americanos para os produtos do país norte-americano. Diante da frustração dos EUA pela falta de adesão a sua proposta de união alfandegária decorrente do intenso trabalho de oposição da delegação argentina⁷² e da percepção de que a Conferência fora um fracasso diplomático, podemos destacar que

(...) o único grande avanço desse encontro foi a criação da União Internacional das Repúblicas Americanas, com um secretariado permanente no Bureau Comercial das Repúblicas Americanas, instalado no Departamento de Estado dos EUA (DULCI, 2013, p. 48).

Além da criação da União Internacional das Repúblicas Americanas, segundo Pecequilo (2011, p. 74), a reunião também “serviu para reafirmar a vocação regional dos EUA, já expressa na Doutrina Monroe”. Neste sentido, especificamente, diante da frustração dos EUA em decorrência da escassez de resultados efetivos de sua breve adesão retórica e institucional à política interamericanista ‘integrar para coexistir’, na última década do século XIX, a política externa estadunidense apresentou os sinais de uma nova inflexão para uma vertente em que seu caráter imperialista se tornou mais explícito, a saber, a política ‘integrar para dominar’. Os interesses comerciais de

⁷¹ As Conferências Pan-Americanas foram um instrumento da política externa estadunidense para a América Latina e foram realizadas entre os anos de 1889 e 1948, totalizando nove encontros. Essas reuniões se constituem uma base fundamental para analisarmos as relações hemisféricas na concepção da doutrina ‘integrar para dominar’, que tratamos no presente tópico. Para tanto, a obra de Maria Tereza Spyer Dulci (2013), constitui-se uma referência abundantemente utilizada no presente estudo.

⁷² Conforme nos esclarece Dulci (2013, p. 48), “exemplo dessa resistência pode ser observado no discurso do delegado argentino, Roque Sáenz Peña, proferido no fim da Conferência de Washington, que em oposição ao lema da Doutrina Monroe, ‘América para os americanos’, respondeu com outro lema de muito impacto: ‘América para a humanidade’”. Donghi (2011, p. 206), por sua vez, além de reafirmar o protagonismo de Roque Sáenz Peña no enfrentamento à hegemonia estadunidense, também nos informa que “as tentativas norte-americanas encontraram uma resistência aberta e eficaz, liderada pela Argentina, cuja rápida expansão acentuara ainda mais sua dependência comercial e financeira à Grã-Bretanha”.

investidores dos EUA em Cuba e a Guerra Hispano-Americana podem ser considerados importantes marcos dessa reafirmação da vocação regional do país norte-americano.

A remanescente colônia espanhola, Cuba, que em 1868 iniciara a sua primeira guerra de independência contra o domínio espanhol, recebeu relativa autonomia e representação no Parlamento de Madri, em 1875, após acordo com parte dos revoltosos. Todavia, a ala independentista manteve o conflito contra a Coroa, tendo sido derrotada três anos depois. Segundo Halperin Donghi,

A guerra destruíra boa parte da riqueza no campo e, sobre as ruínas dos patrimônios nativos e espanhóis, avançavam novos pretendentes ao domínio de Cuba: os capitalistas norte-americanos, que haviam imposto seu predomínio sobre o comércio de exportação, graças a uma sociedade que – em funcionamento a partir de 1880 – monopolizava a compra do açúcar (DONGHI, 2011, p. 199).

A ampliação da participação dos EUA na economia cubana ocorreu em função da necessidade de modernização das estruturas produtivas logo após uma crise na cotação do açúcar ocorrida no pós-guerra de independência cubana, e, a partir daí, o investimento de empresários estadunidenses em usinas modernas acelerou a compra de terras na Ilha, estando esta ainda sob o domínio espanhol. Desta forma, Cuba “precede outras regiões da América Latina ao pôr-se sob uma tutela de novo gênero” (DONGHI, 2011, p. 200).

Todavia, a frágil estabilidade econômica cubana recuperada no imediato pós-guerra sofreu um abalo, a partir de 1894, com a criação de uma tarifa de exportação de sua produção açucareira para os EUA. Diante da instabilidade provocada pela crise econômica, os cubanos iniciam uma nova revolta contra os espanhóis. Os interesses econômicos dos investidores estadunidenses em Cuba foram determinantes para as investidas diplomáticas ocorridas até 1897, junto à Espanha, para mediar a questão da autonomia cubana. Diante do fracasso das negociações e do incidente que provocou o naufrágio do navio de guerra dos EUA, o USS Maine, em 1898, a guerra foi declarada.

É importante destacar que, “entre 1876 e 1915, cerca de um quarto da superfície continental do globo foi distribuído ou redistribuído, como colônia, entre meia dúzia de Estados” (HOBSBAWM, 2018b, p. 97). Neste contexto de expansão do imperialismo europeu, no qual as potências econômicas buscavam, concorrentemente, ampliar

territórios para obtenção de matérias-primas e escoamento de sua produção industrial⁷³, os EUA também buscaram seu espaço, reafirmando, por intermédio de sua política externa, a América Latina como sua zona de influência. Assim, a vitória contra a Espanha, em 1898, em sua primeira batalha extracontinental após a luta pela independência e os conflitos contra os povos indígenas em seu processo de expansão territorial rumo ao oeste, intensificou a face interamericanista ‘integrar para dominar’ da política externa estadunidense para a América Latina. A anexação das Filipinas, Guam e Porto Rico, além do estabelecimento de Cuba como protetorado dos EUA, foram os espólios da vitória do conflito contra a Espanha e o prenúncio da renovação da estratégia de ação política regional que inaugurou “uma nova fase na afirmação da influência norte-americana sobre o hemisfério, que começou aprofundar-se cada vez mais, com o Corolário Roosevelt à Doutrina Monroe e as iniciativas posteriores na região até 1930” (PECEQUILO, 2011, p. 83).

A transição estadunidense para a política interamericanista ‘integrar para dominar’ foi oficialmente declarada por Theodore Roosevelt, durante seu governo na primeira década do século XX, uma vez que

Roosevelt percebia os Estados Unidos como um poder e não como a mera encarnação de um ideal de liberdade e democracia que deveria servir de exemplo para toda a humanidade. Na prática, os Estados Unidos não abdicavam de seu papel de modelo para outras sociedades, mas também tinham outros interesses, mais reais e concretos, que iam além da promoção de seu regime político (PECEQUILO, 2011, p. 88).

Ainda que houvesse contradições internas em relação à condução da política externa nos EUA, sobretudo de setores que recebiam a eficiência da estratégia que abdicava do respeito pelas normas de convivência internacional,

⁷³ De acordo com Pecequilo (2011, p. 109), “o ‘novo imperialismo’ foi o subproduto natural de uma economia internacional baseada na rivalidade entre várias economias industriais concorrentes, intensificada pela pressão econômica dos anos 1880”. Lenin, por sua vez, declara que: “se fosse necessário definir o imperialismo da forma mais breve possível, dever-se-ia dizer que ele é o estágio monopolista do capitalismo. Essa definição compreenderia o principal, pois, por um lado, o capital financeiro é o capital bancário de alguns grandes bancos monopolistas fundido com o capital de grupos monopolistas de industriais, e, por outro, a partilha do mundo é a transição da política colonial, que se estende sem obstáculos às regiões ainda não apropriadas por nenhuma potência capitalista, para a política colonial de dominação monopolista dos territórios de um mundo já inteiramente repartido” (LENIN, 2012, p. 124).

O presidente Theodore Roosevelt, ao contrário, era de opinião que a sinceridade e a brutalidade da sua política fossem um mérito. E foi ele – coerente com o gosto que a época de maturidade dos conflitos imperialistas havia desenvolvido no sentido do realismo político – que a definiu como política do porrete: segundo ele, os Estados Unidos não deveriam temer usar o *big stick* para impor a disciplina às volúveis repúblicas do sul (DONGHI, 2011, p. 209).

Na Segunda Conferência Pan-Americana, realizada no México, entre outubro de 1901 e janeiro de 1902, a atuação do corpo diplomático dos EUA ecoou a política de Roosevelt, buscando a ampliação dos interesses econômicos do país norte-americano na América Latina. Ainda que um dos objetivos centrais da delegação tenha sido “apaciar o descontentamento dos países americanos com relação as intervenções e anexações estadunidenses” (DULCI, 2013, p. 52), a reação latino-americana contra a política intervencionista dos EUA na região mais uma vez foi marcante no encontro, e novamente liderada pela Argentina.

Dois anos após o encontro, um novo postulado da política externa estadunidense se tornou um marco do recrudescimento do imperialismo do país norte-americano – o Corolário Roosevelt à Doutrina Monroe. Em sua mensagem anual ao Congresso no ano de 1904, o presidente Theodore Roosevelt reivindicou para o país a prerrogativa de se estabelecer como o guardião da ordem e da estabilidade continental, legitimando, inclusive, o direito de intervenção nos assuntos internos de outra nação americana, caso fosse comprovada, unilateralmente, pelo governo dos EUA, a incapacidade desse país de assegurar condições políticas e econômicas alinhadas aos interesses estadunidenses. De acordo com Cristina Pecequilo

(...) foi na América Latina que os Estados Unidos exerceram na prática a sua posição de poder hegemônico, simbolizado no Corolário Roosevelt à Doutrina Monroe, em 1904, também conhecido como a política do “big stick”. Nas Américas, nesse período, assistiu-se à reafirmação não só do sistema americano, como do império norte-americano (PECEQUILO, 2011, p. 89-90).

A política do *Big Stick*⁷⁴ representou, na prática, a oficialização do intervencionismo político, econômico e militar dos EUA nos países latino-americanos que, embora já ocorresse desde a vitória na Guerra Hispano-Americana, ganhou escala significativa até os anos 1930. Segundo Peter Smith (1996, apud PECEQUILO, 2011, p.

⁷⁴ Cujá tradução significa o ‘grande porrete’.

91), entre 1898 e 1934, registrou-se mais de trinta intervenções militares estadunidenses na América Latina.

O recrudescimento do acirramento entre EUA e os países latino-americanos se intensificou significativamente nos anos que sucederam a declaração do Corolário. A resposta diplomática do país norte-americano ocorreu com a participação do Secretário de Estado, Elihu Root, na Terceira Conferência Pan-Americana, ocorrida no Rio de Janeiro, no ano de 1906. Na primeira participação de um Secretário de Estado numa Conferência fora dos EUA⁷⁵, Root teve como objetivo

(...) evitar que a reunião do Rio de Janeiro se transformasse em um foro de rechaço dos países latino-americanos ao imperialismo dos EUA e a sua política de intervenção e anexação na região, centrando esforços da sua chancelaria nos temas vinculados ao comércio exterior. Assim, o Secretário de Estado norte-americano esteve na Conferência em grande parte para buscar dissipar os receios com relação aos EUA e estreitar os laços com o Brasil, especialmente no intuito de neutralizar a liderança da Argentina na região (DULCI, 2013, p. 54-55).

Apesar da preeminência das questões comerciais, deliberou-se no encontro a construção de uma sede própria para a União Internacional das Repúblicas Americanas, financiada pelos EUA, num terreno cedido pelo governo entre a Casa Branca e o Departamento de Estado, reafirmando a hegemonia estadunidense no sistema pan-americano, a despeito das denúncias dos países latino-americanos.

A Quarta Conferência Pan-Americana, ocorrida em Buenos Aires, em 1910, realizada num ambiente de celebração do centenário da Argentina e da independência das repúblicas americanas, foi o último encontro antes da Primeira Guerra Mundial. Nesta reunião, após uma conciliação diplomática entre Brasil e Argentina dias antes da Conferência⁷⁶, a delegação argentina adotou uma atitude mais amistosa com EUA, abandonando os temas mais conflitantes no programa da reunião.

Além desses breves apontamentos sobre o encontro, duas outras questões programáticas merecem ser destacadas: a União Internacional das Repúblicas Americanas passou a se chamar União das Repúblicas Americanas e o seu secretariado,

⁷⁵ De acordo com Tereza Maria Spyer Dulci (2013, p. 54)

⁷⁶ Para os argentinos, o Brasil era um aliado incondicional dos EUA na América do Sul. Com isso, “para tentar evitar o acirramento das tensões entre a Argentina e O Brasil, o presidente argentino Roque Sáenz Peña (1910-1914) visitou o Brasil em 1910, antes do início da Conferência, ocasião em que pronunciou a célebre frase ‘tudo nos une, nada nos separa’” (DULCI, 2013, p. 58).

o *Bureau* Internacional, foi renomeado para União Pan-Americana. O segundo tópico do programa que destacamos como relevante foi a pauta do intercâmbio entre professores e estudantes entre os países americanos, pois foi o primeiro registro encontrado de temáticas do campo educacional sendo abordadas nos encontros interamericanos.

Com a eclosão do conflito mundial em 1914⁷⁷, os encontros interamericanistas foram suspensos, sendo retomados apenas em 1923, diante de um cenário mundial e regional com profundas transformações. Segundo Hobsbawm (1995, p. 62), a ordem internacional que emergiu após a Primeira Guerra Mundial provou que “o velho mundo estava condenado”.

Os antigos arranjos sociais, políticos e econômicos, que resultaram na guerra, colapsaram e novos modelos começam a ser explorados. Na América Latina não foi diferente. A década de 1920 foi marcada por um processo de profundas transformações políticas, econômicas e sociais na região. No campo político, com o declínio do prestígio do liberalismo evidenciado no colapso europeu, emergiram modelos de sistemas alternativos com a experiência russa no leste europeu (HOBBSAWM, 1995, p. 62). Na economia, a destruição da indústria europeia na guerra e, conseqüentemente, o enfraquecimento de um importante mercado consumidor dos produtos primários latino-americanos, provocou uma crise no modelo agrário-exportador baseado em monoculturas e a demanda pela diversificação econômica, inclusive, a industrialização dos países da região se tornou uma pauta emergente, mesmo com as elevadas taxas de endividamento que possuíam. Aliado a tudo isso, as transformações sociais decorrentes da imigração europeia⁷⁸, da explosão demográfica e do acelerado crescimento das populações urbanas concorreram para a complexificação das estruturas sociais nos Estados latino-americanos, acirrando ainda mais a contestação da política imperialista estadunidense na região.

⁷⁷ Segundo Dulci (2013, p. 60-61), a Quinta Conferência Pan-Americana que ocorreu apenas em 1923 estava prevista para ocorrer em 1914. A reunião foi suspensa em função da prioridade que o conflito mundial tinha na agenda diplomática internacional.

⁷⁸ Segundo Hobsbawm (2018, p. 61), os investimentos estrangeiros na América Latina atingiram níveis elevadíssimos a partir da década de 1880, produzindo uma enorme onda de imigração que chegou a registrar aproximadamente duzentos mil imigrantes anualmente apenas na Argentina e no Brasil.

Nesse contexto, as conferências da década de 1920⁷⁹ evidenciaram o esgotamento da política do *Big Stick*. A defesa da “internacionalização da Doutrina Monroe” protagonizada pelos uruguaios (DONGHI, 2011, p. 207) e o projeto de “pan-americanização” da União Pan-Americana, proposta pelos delegados costa-riquenhos (DULCI, 2013, p. 65), reverberaram nas demais delegações dos países latino-americanos e se somaram aos protestos anti-imperialistas que se acumularam ao longo das duas primeiras décadas do século XX. Um episódio marcante ocorrido na Sexta Conferência Pan-Americana, ocorrida em Havana no ano de 1928, revelou que

(...) o receio dos países latino-americanos com relação aos EUA era muito grande e, mesmo com os enormes esforços da chancelaria estadunidense para evitar a qualquer custo a temática das intervenções e anexações na América Central e Caribe, na primeira sessão da Conferência, foram hasteadas as bandeiras dos países participantes e a bandeira da Nicarágua recebeu uma grande ovação (ao contrário das demais bandeiras que receberam um aplauso sereno), o que demonstrou claramente o sentimento anti-intervencionista e anti-estadunidense entre as nações latino-americanas (DULCI, 2013, p. 67).

Finalmente, de acordo com Pecequillo (2011, p. 116-117), a Grande Depressão de 1929 e a crise econômica nos EUA com seus impactos mundiais, num cenário de instabilidade na Europa e de transformações das estruturas políticas, econômicas e sociais dos países latino-americanos⁸⁰, corroboraram definitivamente para a adoção de uma nova agenda na política externa dos EUA para a América Latina, ainda na perspectiva interamericanista ‘integrar para dominar’, todavia mediada pela ‘Política da Boa Vizinhança’.

Segundo Chomsky (2013, p. 21), “a propaganda política está para uma democracia como o porrete está para um Estado totalitário”. Se o ‘Grande Porrete’ estava desgastado, era necessário apelar para outras estratégias. A ‘Política da Boa Vizinhança’, considerada por muitos autores como a “era de ouro” das relações hemisféricas interamericanistas (PECEQUILO, 2011, p. 118), consistiu na reorientação da política externa estadunidense com o objetivo de acomodar as mudanças políticas, econômicas e sociais que ocorriam no sistema internacional e também nos países latino-

⁷⁹ A Quinta Conferência Pan-Americana foi realizada em Santiago, capital do Chile, em 1923. Já a Sexta Conferência Pan-Americana, realizou-se em Havana, Cuba, no ano de 1928.

⁸⁰ Hobsbawm (1995, p. 109-110) nos apresenta uma síntese dos impactos da Grande Depressão em países da América Latina.

americanos. Todavia, na prática, a alteração na forma não representou mudanças no conteúdo, conforme nos assegura Gerson Moura (1985, p. 18): “os métodos mudaram, mas os objetivos permaneceram os mesmos: minimizar a influência europeia na América Latina, manter a liderança norte-americana e encorajar a estabilidade do continente”.

Sob a égide da Política da Boa Vizinhança, cujos movimentos iniciais podem ser encontrados na administração do presidente Herbert Hoover⁸¹, mas que foram levados adiante sob a presidência de Franklin Delano Roosevelt⁸², os EUA retiraram suas tropas dos países latino-americanos e abandonaram novas intervenções armadas no continente. Nas Conferências Pan-Americanas da década de 1930⁸³, aprovou-se um tratado de não-agressão e conciliação entre as nações do continente (DONGHI, 2011, p. 264), com o apoio da diplomacia dos EUA, que obviamente atuava sob a pressão latino-americana, evidenciando a estratégia de que os objetivos imperialistas estadunidenses seriam perseguidos “pela cooperação e não pela coerção” (PECEQUILO, 2011, p. 117). Segundo Ana Luiza Beraba,

A estratégia era forjar, de forma não prepotente, uma ‘boa imagem’ de ‘bons amigos’, tanto dos Estados Unidos na América Latina quanto da América Latina nos Estados Unidos. A coesão e a hegemonia continental viriam pela ‘camaradagem’. Era importante passar a imagem de que os americanos queriam *criar* e não *explorar* (BERABA, 2008, p. 33).

Além das questões políticas e econômicas, um campo de atuação da política externa estadunidense para a América Latina, sob a égide da Política da Boa Vizinhança que destacamos, dada a relevância para o presente estudo, é a dimensão cultural do imperialismo estadunidense. O imperialismo cultural estadunidense na América Latina, no contexto da Política da Boa Vizinhança, consistiu numa ofensiva ideológica nos países da região, a partir de uma retórica de cooperação continental, que objetivava afastar a perspectiva reativa nutrida pelos países latino-americanos nos anos da política

⁸¹ Herbert Hoover foi o trigésimo primeiro presidente estadunidense, cuja administração ocorreu entre os anos de 1929 e 1933.

⁸² Sucessor de Helbert Hoover, que presidiu os EUA de 1933 até a sua morte, ocorrida em 12 de abril de 1945.

⁸³ O Tratado de Não-Agressão foi firmado na Sétima Conferência Pan-Americana de 1933, realizada em Montevideú, no Uruguai e ratificada na Conferência Interamericana de Consolidação da Paz, realizada em 1936, em Buenos Aires, na capital argentina. Além dessas, também ocorreu a Oitava Conferência Pan-Americana no ano de 1938, em Lima, capital do Peru (DONGHI, 2011, p. 264).

do *Big Stick*, superando, paralelamente, a investida ideológica alemã no continente⁸⁴. Para tanto, a estratégia concebia a política de afirmação dos EUA como parceiro estratégico por meio da conquista dos corações e mentes dos povos ao sul do Rio Grande⁸⁵, recorrendo a inundação do discurso de fraternidade continental nos diversos aparelhos da indústria cultural e de formação da opinião, tais como a indústria do entretenimento, o rádio, a música, o folclore, a literatura e o jornalismo impresso (BERABA, 2008).

Uma vez determinada a ofensiva político-ideológica como estratégia de ação imperialista estadunidense, faltava definir o instrumento de propagação das ideias que deveriam circular nos países latino-americanos para fomentar o discurso que ‘americanizaria’ a região. A solução encaminhada foi a criação do *Office for Coordination of Commercial and Cultural Relations between the Americas*⁸⁶, em 16 de agosto de 1940, que teria seu nome alterado no ano seguinte para *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs* (OCIAA)⁸⁷. Sob o comando de Nelson Rockefeller, os “objetivos políticos-econômicos estavam na base do projeto da agência, que falava numa ‘*hemisphere economic policy*’. No entanto, para atingir esse objetivo, deu-se importância notável às atividades culturais e à comunicação” (TOTA, 2000, p. 51).

Neste contexto de imperialismo cultural, a educação dos países latino-americanos também foi considerada uma área de atuação estratégica para os interesses estadunidenses na região. Foi exatamente neste período que ocorreu a primeira reunião interamericana de educação, que deu início a série de encontros que temos por objeto de estudo na presente pesquisa. Diante disso, passaremos ao capítulo seguinte, no qual, além de discutirmos a relação entre educação e sociedade, a partir da análise do desenvolvimento histórico das funções sociais assimiladas pela educação, adentrarmos no estudo das Conferências Interamericanas de Educação, propriamente ditas.

⁸⁴ Segundo Boris Fausto, “a Alemanha iniciou uma política de influência ideológica e de competição com seus rivais na América Latina” (2015, p. 324). Sobre essa estratégia alemã, Gerson Moura nos esclarece que, “além de jogar com afinidades entre movimentos e partidos políticos latino-americanos, a propaganda germânica mobilizava uma bateria de agências oficiais e informais – embaixadas, consulados, empresas comerciais, linhas aéreas, agências distribuidoras de notícias, clubes, etc, - para criar simpatia e até mesmo difundir os valores emanados do nacional-socialismo” (MOURA, 1985, p. 14).

⁸⁵ O Rio Grande é um dos maiores rios dos EUA e serve de fronteira entre o país e o México. Portanto, a expressão ‘sul do Rio Grande’ se refere ao conjunto dos países latino-americanos.

⁸⁶ Escritório de Coordenação de Relações Comerciais e Culturais entre as Américas.

⁸⁷ Escritório de Coordenação de Assuntos Interamericanos.

CAPÍTULO II

Educação e diplomacia estadunidense: As Conferências Interamericanas de Educação das décadas de 1940 e 1950.

Neste capítulo, pretendemos discutir, introdutoriamente, aspectos importantes do desenvolvimento histórico da relação entre educação e sociedade, priorizando a reflexão sobre as competências assimiladas pela escola nas sociedades modernas e contemporâneas, especialmente o papel que assumiu num contexto de imperialismo estadunidense. Além disso, iniciaremos a análise das Conferências Interamericanas de Educação, elegendo aquelas que ocorreram no período que precedeu a pactuação da ALPRO, ou seja, a Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas (1943), a Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação (1956) e, finalmente, a Conferência Regional Sobre a Educação Gratuita e Obrigatória na América Latina (1956).

Sobre a investigação referente às Conferências Interamericanas de Educação, esclarecemos que, apesar de conduzirmos nosso estudo sobre o conjunto desses encontros e da possibilidade do objeto poder apresentar determinadas coerências para uma abordagem metodológica integrada, a pluralidade das temáticas abordadas nas reuniões nos fez optar por abdicar da escolha de eixos analíticos comuns a todas as conferências. Nesse sentido, cada encontro será analisado de acordo com os respectivos temas dominantes, bem como as questões de engajamento que se mostraram prioritárias no momento histórico de sua realização, operando, portanto, com categorias de análise estruturais e estruturantes de cada um deles.

Passaremos, a partir de agora, a uma breve discussão sobre a relação entre educação e sociedade, a partir da análise do desenvolvimento histórico das funções sociais assimiladas pela educação. Priorizaremos, nesse percurso teórico-analítico, uma abordagem panorâmica que se dedica à compreensão da centralidade que a educação assumiu na produção de consensos nas tensões intraestados, bem como sua utilização como um produto de exportação nas relações interestados. Em outras palavras, podemos indicar que, nesse esforço de síntese, objetivamos identificar elementos, a partir do desenvolvimento da relação entre educação e sociedade, que contribuíram para a sedimentação de um padrão histórico dessa relação num contexto de imperialismo.

2.1 Educação e sociedade: relações em perspectiva histórica

A sociabilidade e a necessidade de subsistência pelo trabalho⁸⁸ fazem da educação⁸⁹ uma atividade central para o ser humano. Desde a antiguidade, a atividade educativa estava relacionada com a atividade produtiva e com a reprodução de determinado modelo societário, conforme nos assegura Dermeval Saviani:

Se antes, no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o processo de trabalho sendo comum a todos os membros da sociedade, com a divisão dos homens em classe a educação também resulta dividida, diferenciando-se a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da *escola*. A palavra “escola”, como se sabe, deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio. A educação dos membros da classe que dispõe do ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho (SAVIANI, 2002, p. 15-16).

Na Antiguidade Clássica, passando pela Idade Média, os modelos educacionais se desenvolveram de forma tão diversificada e passaram a atender a propósitos tão variados quanto às sociedades nas quais eles estavam inseridos e as quais pretendiam reproduzir. Com o advento da modernidade, a educação assimilou bases de operação estratégica nas relações intraestados, com seus impactos nas relações interestados, desenvolvendo-se e apresentando novos elementos na contemporaneidade, constituindo-se, assim, como um elemento fundamental no papel de mediação social.

Com relação à sua função social na relação intraestados, destacamos o papel da educação no controle da sociedade civil emergente no interior dos Estados modernos que se formavam, concebendo uma “pedagogia política, típica do mundo moderno”, que se desenvolvia a partir de modelos educacionais articulados “sob muitas formas e muitos agentes (família, escola, associações, imprensa etc.), que convergem num

⁸⁸ Segundo Robert Castel (2015, p. 226), desde o século XVIII, “o trabalho é reconhecido como a fonte da riqueza social”. É importante destacar que o autor está se referindo ao reconhecimento político e sociológico do trabalho, uma vez que “a descoberta da necessidade do trabalho certamente não data do século XVIII”.

⁸⁹ Segundo Saviani (2013, p. 27), o significado de educação, em termos amplos, coincide com a compreensão de cultura, conforme assinalada por Bosi (1992, p. 16), o qual nos assegura que “cultura é o conjunto das práticas, das técnicas dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social”.

processo de envolvimento e conformação do indivíduo, de maneira cada vez mais capilar” (CAMBI, 1999, p. 244). De acordo com Franco Cambi, foi no século XVI que as técnicas educativas e escolares começaram a experimentar mudanças estruturais, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento de uma concepção moderna de escola, que se caracterizava por ser:

(...) instrutiva, planejada e controlada em todas as suas ações, racionalizada nos seus processos. É uma escola que assume um papel social cada vez mais determinante: social e civil (podemos dizer) e profissional; que pertence cada vez mais nitidamente aos “aparelhos ideológicos”, mas também burocráticos do governo, seja ele laico ou religioso-eclesiástico (CAMBI, 1999, p. 245-246).

Além de sua dimensão de mediadora nas relações intraestados, destacamos que, no século XVI, ao ter início processo de expansão do capitalismo mercantilista para a América, foi inaugurada, ao lado dos colonizadores, especialmente os ibéricos, a exportação da demanda social por educação para as regiões ultramarinas, obviamente com o objetivo de reproduzir a ordem colonial por meio de modelos educacionais especialmente concebidos para as áreas dominadas, explicitando assim a sua dimensão nas relações interestados. Sobre esse aspecto, embora se referindo especificamente à história das ideias pedagógicas no Brasil, Saviani nos oferece uma compreensão que pode ser tomada como referência para processos de colonização em outras regiões do continente, obviamente preservadas as especificidades de cada uma delas. Nesse sentido, o autor declara que a

(...) educação instaurada no âmbito do processo de colonização, tratava-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização (SAVIANI, 2013, p. 27).

Por sua vez, Otaíza Romanelli destaca que esse processo de aculturação, ou de “transplante de recursos materiais e humanos” de uma sociedade dominadora para outra dominada, produziu um conjunto de mudanças estruturais de aspectos culturais, políticos e econômicos, além de impacto na organização social da educação dessas sociedades colonizadas.

O que ocorreu na ocasião da colonização foi um transplante de recursos materiais e humanos de uma sociedade, cuja cultura já havia

atingido um alto nível de complexidade, para um meio que não oferecia condições de troca em pé de igualdade. Com essa transferência de recursos materiais e humanos, houve também a transferência de hábitos de vida, ideias, formas de atividade econômica, formas de organização social e política e, o que é importante, formas de educação (ROMANELLI, 2010, p. 22).

Em síntese, podemos conceber que foi na imbricação entre colonização e catequese que importantes fundamentos para a utilização estratégica da educação como um produto de exportação foram lançados. Não um produto concebido para reproduzir nas sociedades colonizadas a ordem vigente em suas metrópoles, antes, tratava-se de um modelo educacional especialmente elaborado para fabricar o consenso entre os povos dominados a aceitarem sua condição de exploração, dissuadindo-os de qualquer aspiração disruptiva que comprometesse os interesses econômicos dos colonizadores.

Com a chegada do século XVIII e ao longo do XIX, a burguesia comercial, que acumulou riqueza e poder desde o início da era mercantilista, assimilou, como consequência do esgotamento do sistema colonial, a necessidade de engajamento em processos revolucionários que contestavam a ordem absolutista fundada na centralidade do poder do rei, evocada pela teoria do direito divino⁹⁰. A reação burguesa, portanto, apelou à laicização iluminista sobre a qual os Estados nacionais reformados passaram a se estruturar, em termos ideológicos. A partir de então, a laicização da educação e o racionalismo pedagógico referenciaram a reformulação dos modelos educacionais da decadente estrutura do Antigo Regime, ressignificando a sua função social. Foi nesse contexto que, segundo Franco Cambi,

À educação é delegada: homologar classes e grupos sociais, de recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, de construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover uma emancipação (sobretudo intelectual) que tende a tornar-se universal (libertando os homens de preconceitos, tradições acríticas, fés impostas, crenças irracionais). A educação se torna cada vez mais nitidamente uma (ou a?) chave mestra da vida social (CAMBI, 1999, p. 326).

⁹⁰ Segundo Hobsbawm, “o ano de 1848 marcou o fim, pelo menos na Europa ocidental, da política da tradição, das monarquias que acreditavam que seus povos (exceto os descontentes da classe média) aceitavam e até acolhiam a regra do direito divino, que apontava dinastias para presidir sobre sociedades hierarquicamente estratificadas, tudo sancionado pela tradição religiosa, na crença dos direitos e deveres patriarcais dos que eram superiores social e economicamente” (2018a, p. 54).

Portanto, a educação moderna, com as características mencionadas anteriormente, desenvolve-se, assimilando novas funções, tanto culturais, como políticas e econômicas, e se estabelece como um importante instrumento de produção e reprodução da ordem societária irrompida a partir das revoluções burguesas (MANACORDA, 2010, p. 325).

Se por um lado, no plano ideológico, a contemporaneidade testemunhou o triunfo da laicização sobre o fundamento religioso e, em seu aspecto político, a derrocada do absolutismo frente ao liberalismo, foi a partir do século XVIII que as bases econômicas começaram a sofrer alterações estruturais, processo que recrudescer ao longo do XIX: a configuração baseada na produção feudal e no comércio mercantilista cedeu lugar para uma base produtiva de natureza capitalista industrial e urbana nas sociedades de massas⁹¹ europeias. Nesse contexto, a educação assumiu um papel ainda mais relevante na sua função de mediação social, conforme nos assegura Franco Cambi:

Tanto as tensões revolucionárias quanto as transformações radicais da industrialização, tanto os processos de “rebelião das massas” quanto as instâncias da democracia promovem uma centralização da educação e um crescimento paralelo da pedagogia, que se tornam cada vez mais o núcleo mediador da vida social, onde se ativam tanto integrações quanto inovações, tanto processos de reequilíbrio social quanto processos de reconstrução mais avançada ou de ruptura (CAMBI, 1999, p. 381).

A consolidação da ordem burguesa industrial no século XIX, ao longo da “Era do Capital” (HOBSBAWM, 2018a), resolveu o problema da burguesia, mas teve seu efeito colateral: a degradação das condições de vida da classe trabalhadora (CASTEL, 2015). A partir do momento em que os trabalhadores insatisfeitos constataram que a democracia liberal não entregou o que as revoluções iluministas tinham prometido⁹², a

⁹¹ Optamos pela utilização da expressão ‘sociedade das massas’ com o objetivo de destacar que, embora as tensões entre os interesses da burguesia e da nobreza aparecessem num primeiro plano nos processos revolucionários que criaram condições para o desenvolvimento de uma modernidade liberal, a base da pirâmide social também se constituiu um ator político relevante nesse período, conforme nos assegura Robert Castel: “O triunfo da modernidade representa interesses e valores de grupos bem circunscritos que não se opõem apenas aos privilégios dos partidários do ‘Antigo Regime’. A Europa do século XVIII tem, sem dúvida nenhuma, seus ‘progressistas’ e seus ‘conservadores’. Mas abrange também a massa dos que estão em posição ambígua diante dessa oposição” (CASTEL, 2015, p. 212).

⁹² De acordo com Hobsbawm (2018, p. 373), “no continente europeu, os liberais práticos se assustavam com a democracia política, preferindo uma monarquia constitucional com sufrágio adequado ou, em caso de emergência, qualquer absolutismo ultrapassado que garantisse seus interesses. Depois de 1793-1794,

contestação da ordem burguesa ganhou corpo por meio das ideias socialistas e as iniciativas de radicalização da democracia começaram a se organizar, tanto política como intelectualmente. A burguesia, portanto, precisou reagir contra essas investidas a sua hegemonia. Além dos aparelhos coercitivos⁹³ do Estado sob o domínio da burguesia, a ideologia⁹⁴ se estabeleceu como um instrumento estratégico para produzir a coesão das massas com vistas a manutenção da organicidade do tecido social, uma vez que ela tinha por finalidade, segundo Marilena Chaui, “produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina” (CHAUI, 2016, p. 247).

Dada a relevância que a ideologia representava para a ordem burguesa e a centralidade que a educação exercia como instrumento de mediação social, a articulação educação-ideologia foi essencial para a reação da burguesia. Franco Cambi, sobre essa articulação, assegura-nos que, ao “encarregar-se dos objetivos ideológicos de uma sociedade”, operando “na transmissão de conhecimentos, de comportamentos, de atitudes mentais”, a educação contribuiu para reproduzir e sedimentar valores alinhados com os interesses das classes dominantes, tais como “a produtividade como estilo de vida, individual, e coletivo; a organização escolar dos conhecimentos que sublinha sua ordem hierárquica e, ainda, a função produtiva – como ocorre nas sociedades industriais” (CAMBI, 1999, p. 382-383).

Ao se comprometer com o movimento de articulação-cooperação ideológica da classe dominante, a educação, por extensão, constituiu-se como um equipamento político de caráter classista⁹⁵, reproduzindo, com o seu fazer pedagógico, os valores da

só uma burguesia extremamente descontente, ou então extremamente autoconfiante, como a da Grã-Bretanha, estava preparada, com James Mill, para confiar em sua própria capacidade de conservar o apoio dos trabalhadores pobres permanentemente, mesmo em uma república democrática. Os descontentamentos sociais, os movimentos revolucionários e as ideologias socialistas do período pós-napoleônico intensificaram este dilema, e a Revolução de 1830 tornou-o mais agudo. O liberalismo e a democracia pareciam mais adversários que aliados; o tríplice *slogan* da Revolução Francesa – liberdade, igualdade e fraternidade – expressava melhor uma contradição que uma combinação”.

⁹³ Na teoria althusseriana, esses aparatos estatais que atuam na função coercitiva são designados como “(...) Aparelhos Repressivos de Estado. Repressivo indica que o Aparelho de Estado em questão funciona pela violência – pelo menos no limite (porque a repressão, por exemplo administrativa, pode revestir formas não físicas)” (ALTHUSSER, 1980, p. 43).

⁹⁴ Segundo Marilena Chaui, é possível resumir a noção de ideologia em algumas determinações, dentre as quais, destacamos que se trata de “um *corpus* de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o *que* se deve e *como* se deve pensar, agir e sentir. Por sua anterioridade, a ideologia predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir e querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais” (CHAUI, 2016, p. 247).

⁹⁵ Em Althusser (1980, p. 57), um “Aparelho Ideológico do Estado” (1980).

burguesia nas sociedades em processo de industrialização avançada. É o que Cambi nos esclarece ao afirmar que:

Este forte vínculo com a ideologia produziu também uma politização cada vez mais nítida da pedagogia, que significa um entrelaçamento máximo com as teorizações políticas, com os grandes movimentos políticos, mas também com as estratégias e táticas da política, comum a partidos, a programas, a alianças políticas etc. A pedagogia viveu em estreita simbiose com o político, tornando-se uma das “portas de entrada” do fazer política: esta, de fato, sempre implica também fazer políticas (isto é, programas e intervenções) da educação, da instrução, da formação, que se distribuem em várias instituições (da escola às associações) que o “político” deve administrar e controlar (CAMBI, 1999, p. 385).

Com o advento do imperialismo europeu, instaurado a partir do último quarto século XIX em decorrência da necessidade de expandir mercados consumidores, adquirir matérias-primas e expurgar massas populacionais não absorvidas pelas fábricas europeias, a articulação ideologia-educação-política foi fundamental para produzir elementos retóricos que servissem como justificativa para as ações neocoloniais nos continentes africano e asiático⁹⁶. Diferentemente do colonialismo dos séculos XVI ao XVIII, em que a educação se tornou um produto de exportação para convencer os povos das sociedades colonizadas de sua condição subordinada com base em fundamentos religiosos, na ação imperialista europeia, a atividade educativa, agora laicizada, não se ocupou com a estruturação de modelos de ensino ligados aos interesses dos países imperialistas nos países subjugados. O produto de exportação, neste caso, foi a ideologia que, sob o invólucro da cientificidade produzida em ambientes educacionais acadêmicos, tinha, em sua essência, a defesa dos interesses econômicos dos países imperialistas e a manipulação da opinião pública interna, assim como a proposta de produzir consensos nos países dominados.

Com base na análise histórica dos aspectos que envolveram o desenvolvimento da relação educação-sociedade, da ascensão dos EUA como potência global no século XX, de sua política externa para a América Latina e, por fim, a plataforma teórica

⁹⁶ Hobsbawm (2018b, p. 123-124) nos assegura que “a Era dos Impérios não foi apenas um fenômeno econômico e político, mas também cultural: a conquista do globo pelas imagens, ideias e aspirações de sua minoria ‘desenvolvida’, tanto pela força e instituições como por meio do exemplo e da transformação social. Nos países dependentes isto dificilmente afetou alguém fora das elites locais, embora, é claro, se deva lembrar que em algumas regiões, como a África subsaariana, foi o próprio imperialismo, ou o fenômeno associado das missões cristãs, que criou a possibilidade da existência de uma nova elite social baseada na educação de estilo ocidental”.

desenvolvida no capítulo anterior, especialmente a concepção interamericanista ‘integrar para dominar’ em sua expressão no ‘imperialismo cultural’ pós-1930, passaremos a análise das Conferências Interamericanas de Educação, tendo como premissa que esses encontros, na perspectiva estadunidense, constituíram-se estratégias diplomáticas, cujo objetivo consistia em buscar o alinhamento tático dos sistemas educacionais dos países latino-americanos com as diretrizes ideológicas que atendessem aos interesses imperialistas estadunidenses na região.

2.2 A Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas

Antes de iniciarmos a abordagem das conferências propriamente ditas, insistimos em reiterar um esclarecimento preliminar que, em síntese, trata-se de resgatar o nosso objetivo anunciado introdutoriamente, agora iluminado pelo percurso teórico que fizemos até este momento do trabalho. Ora, nosso objetivo anunciado foi o de que a abordagem das Conferências Interamericanas de Educação, nosso objeto de estudo, dar-se-ia a partir da análise desses eventos, cotejando-os com o contexto histórico no qual ocorreram. Após o trabalho desenvolvido ao longo do primeiro capítulo e do tópico anterior no presente, podemos revisitamos nosso objetivo e delimitá-lo ainda mais, especificando que optamos por realizar a nossa investigação analisando como os princípios e os interesses da política imperialista estadunidense foram sedimentados nos acordos pactuados nessas reuniões.

Sobre esse aspecto, consideramos importante destacar que o referencial teórico que assumimos como premissa e anunciamos no primeiro capítulo de modo algum nos autoriza a conceber essas conferências exclusivamente como subproduto de uma ação imperialista. Aliás, esclarecemos que não é a nossa intenção analisar esses encontros somente à luz do imperialismo, mas, sobretudo, levá-lo em conta, uma vez que estamos conscientes da importância dos interesses interestados e intraestados que ajudaram a forjar acordos e deliberações ao longo dos debates das conferências. Ou seja, reconhecemos que é possível que a análise sobre as conferências ocorra, por exemplo, a partir da perspectiva das demandas dos países latino-americanos e, inclusive, em alguns momentos de nossa abordagem, contemplaremos tais anseios pra explicitar as tensões e as disputas de interesses envolvidos, mas não poderíamos deixar de esclarecer que a

nossa opção metodológica nos encaminhou para uma análise a partir dos interesses imperialistas estadunidenses, sob o risco de abriremos espaço para uma compreensão equivocada de nosso caminho teórico e da nossa opção metodológica.

Quando anunciamos que analisaremos de que modo os princípios e os interesses dos EUA foram contemplados nos acordos pactuados nas conferências, temos como premissa que, a partir do marco da política externa estadunidense para a América Latina que emergiu pós-1930, nosso objeto de estudo está inserido, como elemento estratégico, num conjunto de áreas sob a ofensiva do imperialismo dos EUA, cuja intervenção apelava para a busca de consensos nos países latino-americanos por meio da retórica da solidariedade e da cooperação hemisférica, as quais também incluíam a indústria cultural e de formação da opinião pública, contemplando o entretenimento, a radiofonia, a música, o folclore e o jornalismo, dentre outras.

Além dos elementos conjunturais que nos deram os indícios de que as conferências poderiam ser investigadas a partir da política imperialista estadunidense, a análise dos documentos nos possibilitou identificar que os princípios que foram pactuados para subsidiar as políticas educacionais dos países latino-americanos estavam alinhados à concepção de mundo liberal democrata, da qual os EUA eram seu principal representante mundial, e reafirmavam a posição hegemônica do país no continente, na perspectiva do projeto interamericanista ‘integrar para dominar’. Uma vez realizados os esclarecimentos preliminares necessários, passaremos a nossa abordagem sobre o primeiro encontro dentre aqueles que compõem o nosso objeto de estudo.

Na iminência do fim da Segunda Guerra Mundial, no ano de 1943, entre os dias 27 de setembro e 04 de outubro, foi realizada a Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas, no Panamá. Organizada pela União Pan-Americana, a conferência teve como objetivo o estudo dos problemas relativos à educação da América no período pós-guerra (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943a, p. 1). A reunião ocorreu por ocasião da instalação da Universidade Interamericana⁹⁷, instituição cuja criação decorreu de uma recomendação direta da Comissão Especial⁹⁸ do Conselho Diretor da União Pan-Americana.

⁹⁷ A Universidade Interamericana, que teve seu estatuto aprovado durante a conferência, foi uma instituição concebida para abrigar a ideia de representar um “centro de cultura superior interamericano, símbolo da unidade espiritual e moral das Américas” (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 30).

⁹⁸ A Comissão Especial do Conselho Diretor foi instalada com o propósito de avaliar a “criação de um instituto de cultura e ensino universitário que simbolizasse o grande desejo de unidade das Américas” (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943a, p. 1). Integraram a comissão: Luis F. Guachalla, Embaixador da

Imagem 1. Reunião plenária de instalação da Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas, dirigida pelo presidente do Panamá



**Documento LF foto 077 (filme: 213/1/25A-26)
Crédito: Fundação Getúlio Vargas (CPDOC)**

A Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas contou com a participação de vinte e um países⁹⁹ e foi presidida pelo Ministro da Educação do Panamá, Victor F. Goytía. Foi designada uma Comissão de Coordenação integrada por Carlos Lozano y Lozano (Colômbia), John W. Studebaker (EUA), Max Rigaud (Haiti) e Paulo Germano Hasslocher (Brasil). Além do ministro plenipotenciário do Brasil no Panamá, Paulo Hasslocher, a delegação brasileira foi composta por Abgar Renault, Manuel Bergstrom Lourenço Filho e Francisco Clementino San Thiago Dantas.

Bolívia; E. Jaén Guardia, Embaixador do Panamá; e, finalmente, Adrián Recinos, Embaixador da Guatemala. O relatório foi concluído no dia 11 de fevereiro de 1943, apresentado na sessão do Conselho Diretor de 03 de março de 1943, cuja ata foi aprovada dois meses depois, na sessão de 06 de maio de 1943.

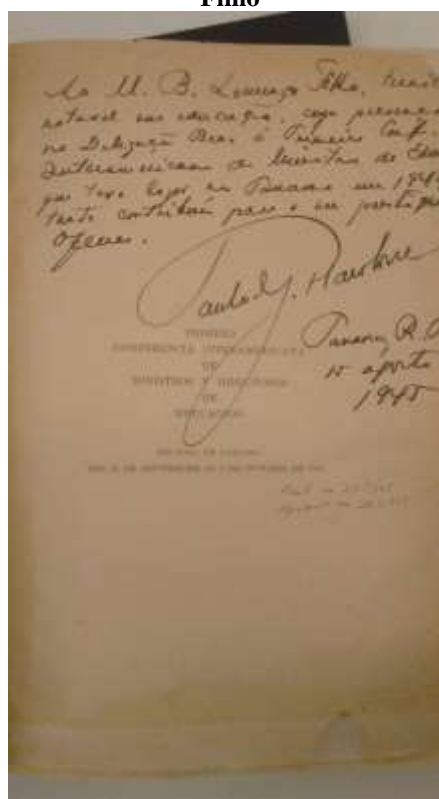
⁹⁹ Países que participaram da Primeira Conferência Interamericana de Educação: Haiti, Paraguai, República Dominicana, Uruguai, El Salvador, Brasil, Cuba, Honduras, EUA, Bolívia, México, Colômbia, Guatemala, Venezuela, Panamá, Equador, Argentina, Chile, Nicarágua, Peru e Costa Rica. A lista com os representantes das delegações consta no Anexo I desta tese.

Imagem 2. Contracapa anterior da ata da Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas



Fonte: Documento 061.3:37(7/8)/C748p (Foto do autor)

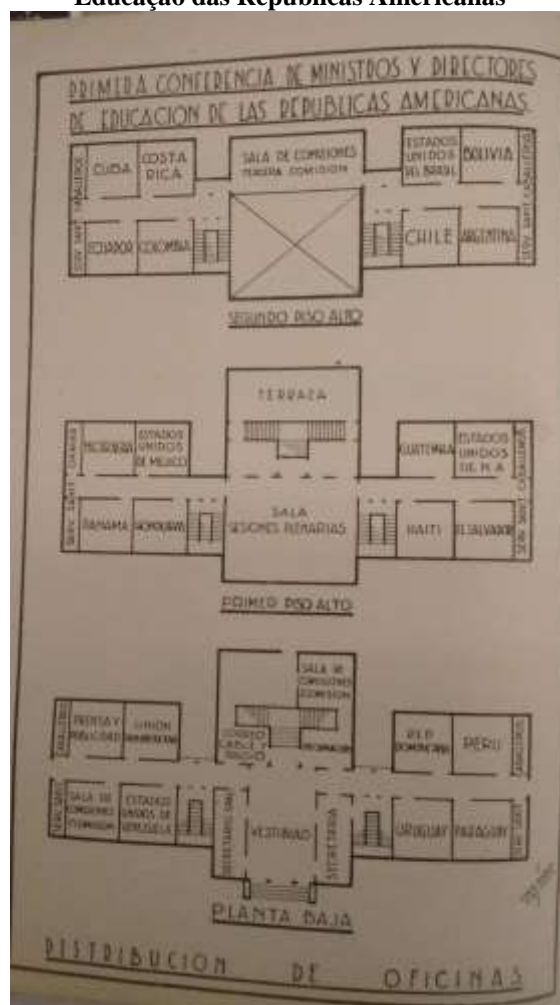
Imagem 3. Contracapa posterior da ata da Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas com a dedicatória de Paulo Hasslocher a Lourenço Filho



Fonte: Documento 061.3:37(7/8)/C748p (Foto do autor)

Ao examinarmos os dados coletados na ata final do encontro, foi-nos possível identificar determinados padrões no conjunto das cinquenta e oito diretrizes gerais expressas em suas resoluções, recomendações, acordos e convenções, os quais serão tomados como categorias de análise e referenciarão nossa investigação sobre a Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas. São elas: fabricação do consenso e hegemonia estadunidense, estrutura e organização do ensino e, finalmente, institucionalização do interamericanismo. Esclarecemos ainda que, dado o conteúdo de algumas deliberações emanadas do encontro, poderemos classificá-las em mais de uma categoria de análise, abordando as especificidades que nos possibilitaram associá-las a esses campos distintos.

Imagem 4. Disposição das delegações na Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas



Fonte: Documento 061.3:37(7/8)/C748p (Foto do autor)

2.2.1 Fabricação do consenso e hegemonia estadunidense

A primeira categoria que nos foi possível conceber a partir da análise dos dados coletados na ata final da Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas foi a que ora denominamos ‘Fabricação do consenso e hegemonia estadunidense’.

Fundamentalmente, trata-se de uma categoria elaborada em decorrência da observação de que um conjunto de resoluções, recomendações, convenções e acordos emanados do encontro objetivaram fortalecer uma identidade pan-americana, ao subscreverem a política interamericanista baseada na retórica de cooperação hemisférica, tutelada pela hegemonia estadunidense, a partir de pelo menos três eixos

estruturantes: a afirmação de uma cultura ocidental de caráter liberal-democrata; a evocação de um passado comum dos povos originários do continente americano¹⁰⁰; e, finalmente, o apelo para a elaboração de políticas educacionais nos países americanos alinhadas ao desenvolvimento do pan-americanismo. Partiremos, agora, para o tratamento dos dados da conferência sobre esse eixo temático, especificamente.

Conforme verificamos no capítulo anterior, a reorientação da política externa estadunidense para a América Latina, a partir da década de 1930, reestruturou a estratégia imperialista para a região, demandando uma ofensiva ideológica para subsidiar suas ações, nos termos em que nos assegura Jessé Souza:

O imperialismo americano, inclusive, só pode ser “informal”, ou seja, abdicar, na maioria dos casos, dos custos de uma intervenção militar direta, se conseguir produzir uma visão de mundo também compartilhada pelas elites dos Estados satélites que ele coloniza. Esse domínio simbólico tem que abranger desde a hierarquia mais alta das produções do espírito, como as artes, e a ciência, até o senso comum dominado pela indústria cultural (SOUZA, 2020, p. 46).

Como parte dessa ofensiva ideológica, a Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas pode ser concebida como uma ação efetiva que tinha como objetivo conformar a política educacional dos países latino-americanos aos novos paradigmas imperialistas. As deliberações do encontro que classificamos na presente categoria nos permitiram identificar essa ação que buscava imprimir uma “visão de mundo” interamericanista que assegurava a dominação simbólica dos EUA pela via da conformação dos projetos educacionais dos países da região.

Destacamos, inicialmente, como um marco da hegemonia estadunidense no encontro, a resolução que reverenciou o presidente dos EUA como um símbolo da retórica pan-americanista:

L – Homenagem ao Exmo. Senhor Presidente dos Estados Unidos da América.
A Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas,
Considerando:

¹⁰⁰ Segundo Dulci (2013, p. 82), os ideais pan-americanos passaram a assimilar a pregação da “busca por um passado comum rumo a um futuro em conjunto” somente após o Brasil se tornar uma república, uma vez que o “Império muito se afastava das possibilidades de união do continente”.

Que um dos grandes ideais da Conferência que finaliza hoje foi o da unidade espiritual dos povos da América;
Que o trabalho realizado com vistas ao mais íntimo e efetivo entendimento entre os povos americanos, pelo ilustre Senhor Presidente dos Estados Unidos, Franklin D. Roosevelt, atinge um patamar histórico;
Que o Presidente Roosevelt é, atualmente, um homem que simboliza os princípios essenciais da mais pura democracia e o mais genuíno americanismo,
Recomenda:
Que como uma homenagem simbólica ao Presidente Roosevelt, dê-se o seu nome a uma escola em cada um dos países americanos (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 25-26).

Ora, se os ‘princípios essenciais da mais pura democracia e do genuíno americanismo’ estavam encarnados no presidente dos EUA, caberia encontrar os meios para disseminá-los. Nesse sentido, destacamos dois elementos representativos dessa estratégia de fabricação do consenso¹⁰¹ pensado para atuar na disseminação dos ideais interamericanistas: o primeiro tinha como estratégia a proposta de construir uma rede de propagação vinculada ao programa educacional dos países latino-americanos inclusive em lugares em que não houvesse escolas e o segundo tinha como base operacional as escolas.

A preocupação com a necessidade de disseminar ideais que promovessem um ambiente de fraternidade continental pela via educacional nos meios rurais e nos locais dispersos foi um fator determinante para a elaboração do primeiro pacto celebrado no encontro e registrado na ata, a saber, o “emprego da radiodifusão com fins educacionais” (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 3). Tratou-se de um acordo que orientou o fomento da ampliação da utilização de rádios com propósitos educacionais e para a dotação de receptores de rádio, principalmente em comunidades rurais desassistidas de espaços escolares. Alguns enunciados utilizados para justificar o acordo são representativos da retórica que reafirmava: a doutrina da fraternidade continental, subjacente na ‘Política da Boa Vizinhança’; o apelo à divulgação de uma cultura americana e; finalmente, a utilização da educação como instrumento diplomático e

¹⁰¹ No OCIAA, havia uma Divisão de Rádio vinculada ao Departamento de Comunicações do órgão. Nelson Aldrich Rockefeller, diretor-geral da OCIAA considerava “que o rádio poderia alcançar um público mais amplo, e de todas as classes sociais, e incumbiu Don Francisco de viajar pela América Latina para avaliar as condições de implantação de um programa de radiodifusão” (TOTA, 2000, p.74). Don Francisco, por sua vez, compreendia que “o rádio ajuda a criar uma opinião pública dinâmica no hemisfério ocidental” (TOTA, 2000, p. 73).

cooperador do interamericanismo, conforme podemos observar nas seguintes considerações:

Que a radiodifusão, além de se elevado valor como veículo cultural, pode ser empregada como um apreciável instrumento didático;
Que nos países da América, pelas características topográficas e as dificuldades de comunicação, a radiofonia seja chamada a cumprir elevados objetivos de coesão local, de divulgação da cultura e do aperfeiçoamento dos professores (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 3).

Ao lado da radiodifusão com propósitos educativos, o trabalho escolar também deveria se comprometer com essa ‘coesão dos países vizinhos’ e com a ‘divulgação da cultura’. Para tanto, era necessário que as escolas do continente também estivessem comprometidas com a reprodução dos ‘princípios essenciais da mais pura democracia e da genuína americanidade’, portanto, com a ideologia americanista. Nesse sentido, coube-nos perscrutar no documento analisado o perfil desejado para a escola americana e sobre quais princípios ela deveria estruturar seu trabalho. Nesse percurso, identificamos o título XI da ata final do encontro, designado “Ideais democráticos da escola americana”, e o tomamos como referência para estabelecermos um núcleo central de análise na presente categoria, por compreendermos que se trata de um tópico que abriga dados generosos para refletirmos sobre os princípios que deveriam orientar a formulação das políticas educacionais nos países latino-americanos e que acabou se constituindo uma diretriz de referência para as outras resoluções, recomendações, acordos e convenções, as quais também foram classificadas como instrumentos da fabricação do consenso e da hegemonia estadunidense.

Diante desses esclarecimentos preliminares, passaremos a análise da recomendação que elegeu os elementos que deveriam servir de referência para as escolas do continente.

2.2.1.1 Ideais democráticos da escola americana

Num primeiro momento, cabe-nos apresentar os ideais sobre os quais deveria se estabelecer a escola americana, segundo as recomendações constantes no título XI, da ata final da conferência, intitulado “Ideais democráticos da escola americana”.

XI – Ideais democráticos da escola americana

A Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas,

Recomenda:

A educação americana deve se inspirar nos princípios que formam a cultura ocidental e objetivará:

1º Alcançar o desenvolvimento harmônico do educando nos aspectos físico, intelectual e moral, priorizando a formação do caráter;

2º Exaltar o respeito, a dignidade da pessoa humana e a autonomia do espírito;

3º Contribuir com o exercício da liberdade e a realização da justiça social;

4º Fortalecer os sentimentos de paz internacional e da solidariedade americana, para os quais se divulgará, nas escolas e fora delas, o dever de cumprir lealmente os convênios entre os países, o repúdio da guerra como forma de solução de controvérsias, e a não intervenção de uns países nos assuntos internos dos outros, sem prejuízo da defesa dos legítimos ideais nacionais de cada povo;

5º Manter e aperfeiçoar o regime democrático;

6º Dar a todos oportunidades iguais nas diversas etapas e ramos da educação, por meio de um sistema que assegure os direitos emanados da capacidade e do mérito, além de possibilitar a superação das barreiras econômicas ou de qualquer outra natureza que se estabeleçam como obstáculo, e

7º Formar hábitos de trabalho com vistas a valorizar o território e criar a riqueza suficiente para elevar a condição material e espiritual dos povos americanos. (1º de outubro de 1943) (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 9).

Conforme podemos observar, recomendou-se que as escolas americanas tivessem como fonte de inspiração os princípios sobre os quais, supostamente, assentava-se a cultura ocidental. Ao avançarmos no escrutínio do texto citado, obtemos mais alguns dados que nos possibilitam compreender quais seriam os elementos constitutivos daquilo que foi enunciado no documento como ‘cultura ocidental’. Dentre esses elementos, foi-nos possível inventariar: liberdade e justiça social; solidariedade entre os povos americanos; manutenção do regime democrático; direito da capacidade e mérito individuais como estratégia da superação dos obstáculos econômicos e; finalmente, educação para o trabalho, com a valorização do território e com o objetivo de criar as riquezas necessárias para suprir a demanda dos povos americanos.

Ora, o aporte teórico sobre o desenvolvimento do interamericanismo que produzimos no capítulo anterior, autoriza-nos inferir que os elementos constitutivos da ideia de cultura ocidental subjacente ao identitarismo americanista disseminado nas diretrizes da conferência apontam muito mais para aquilo que se deseja estabelecer como consenso do que, necessariamente, para as múltiplas tradições culturais, sociais,

políticas e econômicas que se sedimentaram ao longo do desenvolvimento dos povos e das sociedades do continente. Não se trata apenas da perspectiva dialética entre os valores proclamados e os valores reais (TEIXEIRA, 1962), trata-se, efetivamente, da manipulação retórica de valores desejados, com vistas a se eleger os princípios que se desejavam consolidar hegemonicamente na opinião pública das sociedades americanas. Em síntese, os princípios da cultura ocidental sobre os quais deveria se edificar a educação nas Américas era uma representação idealizada pela manipulação do objeto ‘cultura ocidental’, de caráter iminentemente retórico.

Não há conciliação entre a ideia de liberdade e justiça social com a história colonial americana. A solidariedade entre os povos americanos não passa de uma formulação teórica abstrata que nunca encontrou materialidade na trajetória desses povos. A própria ideia de democracia na América Latina é opaca, uma vez que a dominação sempre foi um obstáculo a um projeto autóctone que respeitasse a autodeterminação dos países da região. Como conceber a ênfase na superação dos obstáculos econômicos de regiões estruturadas na desigualdade produzida pela exploração dos povos originários e dos africanos trazidos para a região para serem subjugados com base no discurso de valorização dos méritos individuais? Nestes termos, conforme Chomsky nos assegura, quando se pretende forjar a representação como realidade, “é necessário, também, falsificar completamente a história” (2013, p. 36).

Logo, as bases históricas sobre as quais é erigida a ideia de cultura ocidental são abstrações idílicas, que objetivaram conformar o projeto de educação nacional dos países latino-americanos, de modo que as escolas contribuíssem para operar a fabricação de consenso junto à opinião pública dos povos da região por meio da hegemonização do discurso da cooperação hemisférica.

Observaremos, a partir de agora, o modo como esses princípios foram sedimentados nas propostas referentes ao ensino da história e da geografia americanas.

2.2.1.2 O ensino da história e da geografia americanas

Uma vez esclarecida a premissa estrutural e estruturante observada nas diretrizes da categoria fabricação do consenso e hegemonia estadunidense com relação aos ideais sobre os quais a escola americana deveria ser edificada, observaremos como essa ideia

ganhou capilaridade em outras recomendações e passaram a reproduzir a retórica da solidariedade hemisférica. Vejamos, por exemplo, uma das considerações que deveriam ser observadas com relação ao ensino de história na América,

Que o conhecimento da história, refletindo esforços semelhantes e ideais comuns, não apenas nas campanhas emancipadoras dos povos da América, mas também na organização institucional das Repúblicas do continente, é um meio eficaz para demonstrar que as origens comuns ou semelhantes correspondem a uma política de compreensão fraternal e de convivência inalterável, em todos os tempos (UNIÃO-PANAMERICANA, 1943, p. 4).

Observamos aqui o apelo à conformação do conhecimento histórico de modo que ele refletisse “esforços semelhantes e ideais comuns”, identificáveis tanto nos movimentos independentistas americanos como na estruturação político-administrativa dos países da região, de acordo com a redação do documento, e que servisse de horizonte para um interamericanismo pautado na fraternidade regional e na convivência pacífica. Uma leitura manipulada do passado operada para subsidiar uma ideologia política interamericanista para o futuro.

Quando imergimos um pouco mais na investigação das estratégias utilizadas para a fabricação do consenso em torno da ideia de ‘cultura ocidental’ na perspectiva do ensino histórico, encontramos considerações relevantes sobre o acordo celebrado na conferência para a promoção de um concurso com a finalidade de elaborar um livro de História da América,

1 – Que os povos do continente americano têm uma origem comum e as nações que os constituem foram formadas sobre um mesmo plano cultural, com a tradição de suas raças aborígenes, com o esforço conjunto de seus descobridores, de seus colonizadores, de seus libertadores e de seus organizadores, afirmando, em cada momento, com maior força seu destino comum.

2 - Que, por consequência, o ensino de História da América deve consistir na fiel interpretação e relação dos acontecimentos comuns, uma vez que eles se constituem o vínculo mais efetivo da união espiritual (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 4).

Novamente, a retórica da origem comum utilizada como plataforma discursiva que fundamentaria a busca por um destino comum para os povos do continente, todavia agora especificando que a contribuição dos povos originários, somada a de seus descobridores, seus colonizadores, seus libertadores e seus organizadores, amalgamou-

os num “mesmo plano cultural” e se constituía como o “vínculo mais efetivo da união espiritual” desses povos.

Foi com base nessa premissa que se pactuou um acordo que previa, dentre outras coisas,

Convocar escritores e historiadores da América, a um concurso para a redação de um texto sobre a História Americana, no qual o surgimento e o desenvolvimento dos países deste hemisfério sejam apresentados como um só fenômeno histórico e no qual, ao lado dos relatos com exatidão dos fatos históricos, dê-se maior importância à evolução institucional e aos fatores determinantes de sua fisionomia política, social e econômica e que cumpra a finalidade de substituir o espírito de rivalidades e desconfianças da juventude americana pelo amor, a cooperação e a confiança entre os povos do novo mundo, assegurando os princípios da democracia, da justiça e da liberdade que impulsionaram sua emancipação e que os conecta em seu destino comum (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 5).

Notemos aqui a exigência de que o conteúdo do livro deveria narrar o nascimento e o desenvolvimento dos países do continente, necessariamente, como produto do mesmo fenômeno histórico e que, desta forma, esse processo teria contribuído para impulsionar as campanhas independentistas desses povos e concorreria para a convergência de um destino comum para essas nações, o que se constituía, notoriamente, uma manipulação histórica com o objetivo de assimilar interesses políticos.

Além do ensino da história, outra área privilegiada foi a geografia, que contou com cinco títulos específicos para tratar do componente curricular. O primeiro deles recomendou a inclusão do ensino da disciplina nos currículos do ensino secundário¹⁰²; o segundo tratou da necessidade da criação de um dicionário geográfico americano¹⁰³ para ser utilizado por todos os países da região; o terceiro sugeriu a popularização dos mapas

¹⁰² Recomendação contida no Título XXIX da ata final, sob a designação “Recomendação para que se inclua nos planos de estudo do ensino secundário, programas analíticos da geografia da América”. A propósito dessa recomendação, a delegação salvadorenha propôs uma normatização sobre os fundamentos que deveriam orientar a formulação dos currículos do ensino de geografia nos países americanos e o texto foi submetido às demais delegações para apreciação e incluído como anexo na ata final (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 15). Consideramos relevante ressaltar que não há qualquer menção à apreciação da proposta da delegação salvadorenha pelas demais delegações nos registros da ata do encontro.

¹⁰³ Recomendação contida no Título XXIX da ata final, sob a designação “Dicionário geográfico americano” (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 17).

do continente em todas as escolas da América¹⁰⁴, o quarto indicou que os ministérios da educação dos diversos países americanos disponibilizassem os textos sobre a geografia dos seus respectivos Estados para circulação nas demais nações do continente¹⁰⁵ e; por fim, o quinto recomendou que o ensino da geografia objetivasse, dentre outras coisas, desenvolver um sentido americanista, inclusive com a indicação da utilização dos materiais didáticos para esse fim, conforme podemos observar na recomendação contida no Título XXXVII, sob a designação “Ensino de geografia americana”,

1 – Que se impulsione a redação e difusão de livros de ‘leitura geográfica americana’, que sirvam de complemento ao ensino de geografia de toda América, cuidando para que eles tenham a inclinação para um conteúdo americanista (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 21).

Conforme podemos observar no trecho destacado, a determinação do sentido que deveria orientar o ensino da geografia americana indicava, manifestamente, uma afinidade ideológica com os princípios que o ideal interamericanista estadunidense desejava imprimir no continente em sua relação com seus vizinhos ao sul.

2.2.1.3 O apelo ao passado comum e o fomento ao intercâmbio e à integração entres os povos americanos

As diretrizes deste tópico abrigam recomendações de natureza simbólica, de preservação do patrimônio cultural e de promoção de intercâmbios culturais e administrativos que objetivaram disseminar os ideais interamericanistas nos países do continente, promover a unidade espiritual dos povos americanos e viabilizar o fluxo de informações e de cidadãos para estimular o diálogo permanente. Embora se trate de recomendações que inviabilizaram uma abordagem por eixos temáticos que permitissem uma esquematização em torno de núcleos conceituais mais específicos, consideramos importante o tratamento e a apresentação desses dados, ainda que tal feito possa assumir um caráter de inventário, por entendermos que se trata de informações que, além de

¹⁰⁴ Recomendação contida no Título XXIX da ata final, sob a designação “Elaboração de mapas para o ensino de geografia da América” (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 17-18).

¹⁰⁵ Recomendação contida no Título XLVII da ata final, sob a designação “Sobre textos de geografia das nações americanas” (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 24).

demandarem a necessidade de publicização, apresentaram-se viáveis para que pudessem ser enquadradas na categoria ora trabalhada.

Um primeiro núcleo de recomendações, resoluções, acordos e convenções analisados que destacamos neste tópico é aquele que apelava à retórica da unidade entre povos do continente, com base no passado comum e, por conta disso, objetivam estimular integração dos povos da região. Dentre elas, destacamos com base na ata final do encontro, produzida pela União Pan-Americana: a resolução que promovia o “reconhecimento do trabalho dos educadores da América” (1943, p. 6); a resolução que declara o dia 11 de setembro o “Dia do professor” em todos os países do continente, cuja data foi escolhida em homenagem à morte do argentino Domingos Faustino Sarmiento, tratado como o “mestre dos mestres” (1943, p. 6); a resolução que estabeleceu a “comemoração nas escolas das efemérides americanas”, inclusive recomendando que se adotasse a “prática de das às escolas dos estados, departamentos ou províncias dos diferentes países, os nomes das 21 repúblicas americanas” (1943, p. 6-7); a recomendação de que se utilizasse “o folclore americano como fonte de inspiração e de composição autóctone de arte musical e de cancioneros escolares” (1943, p. 7); a resolução que indicou a necessidade de “Conservação e restauração dos monumentos e relíquias arqueológicas. Organização das instalações arqueológicas. Arqueologia e Paleontologia” (1943, p. 8); a resolução que recomendou o “Estudo dos quatro idiomas utilizados no continente” a partir do ensino secundário, inclusive com a indicação da necessidade de que os países deveriam “cooperar para o intercâmbio e para a formação de professores especializados nos mesmos (1943, p. 8-9); a recomendação para a “formação de professores para a reorientação educacional da América”, na qual foi expressa a necessidade de “que se acentue o estudo de um mínimo de valores éticos, sem os quais a sociedade se desintegra” (1943, p. 12) e; finalmente, a recomendação de que se realizasse um concurso para a escolha de um “hino escolar americano” (1943, p. 12-13).

Por fim, também identificamos um conjunto de medidas que classificamos na categoria fabricação do consenso e hegemonia estadunidense que objetivavam fomentar o intercâmbio cultural e administrativo entre os Estados americanos. Sobre o tema, constam na ata final da Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas, produzida pela União Pan-Americana: a recomendação para o “intercâmbio de documentos relativos à organização e regulamentação do ensino

público”, inclusive, objetivando que o compartilhamento dos dados oficiais entre os países favorecesse reformas nos demais integrantes do bloco, com a finalidade de que os planos nacionais de educação fossem harmonizados “com os modelos sociais e econômicos dominantes” (1943, p. 19); a resolução de promover “intercâmbio cultural nas Américas” (1943, p. 20) e, finalmente; a recomendação para a “equiparação e correlação de planos e certificados de estudos” (1943, p. 22), a fim de viabilizar a transferência de estudantes entre as nações do continente.

Passaremos a abordar, no próximo tópico, o conjunto de diretrizes que nos possibilitou observar um padrão de recomendações constantes na ata final do encontro relativos à estrutura e organização do ensino nos países americanos.

2.2.2 Estrutura e organização do ensino

A segunda categoria que identificamos durante a análise dos dados coletados na ata final da Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas foi a que apontou para elementos da estrutura e da organização do ensino nos países americanos. Consiste, portanto, num conjunto de resoluções, recomendações, acordos e convenções que objetivaram estabelecer diretrizes para regulamentar ou reformar os projetos nacionais de educação dos países latino-americanos, de acordo com os interesses expressos na política hemisférica dos EUA.

Para uma aproximação inicial, destacamos três considerações que fundamentaram as recomendações constantes na diretriz XXXIV, do documento final do encontro, intitulado “Intercâmbio de documentos relativos à organização e regulamentação da educação pública”,

É essencial o amplo conhecimento mútuo da organização das instituições responsáveis pela educação pública em cada país, em seus diferentes ciclos;

Que deste conhecimento possa surgir a conveniência de introduzir mudanças nos planos, programas e métodos com o objetivo de harmonizá-los com os modelos sociais e econômicos dominantes;

Que assim como se busca a integração das economias, por meio de facilidades especiais, deve-se aspirar uma harmonização nos sistemas educativos de modo que promovam a solidariedade espiritual entre os povos do continente (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 19).

Conforme podemos observar, considerava-se imprescindível o compartilhamento das informações oficiais sobre a estrutura e organização da educação dos países americanos com o objetivo de subsidiar reformas educacionais que adequassem os respectivos sistemas educacionais aos modelos sociais e econômicos dominantes. Ora, na relação hemisférica entre EUA e América Latina não é difícil identificar que os primeiros representavam a referência de modelo social e econômico dominante. Além disso, o projeto de integração econômica regional demandava, necessariamente, um projeto de aproximação dos sistemas educativos, com vistas à produção do consenso junto à opinião pública.

Com o objetivo de influenciar reformas nos sistemas educacionais dos países americanos, algumas áreas foram consideradas relevantes e se estabeleceram como diretrizes orientadoras nos debates da conferência. São elas: perfil dos profissionais de educação; novos sujeitos educacionais e; por fim, o analfabetismo.

2.2.2.1 Perfil dos profissionais da educação

Com relação ao perfil dos profissionais da educação, temos a seguinte recomendação:

XVII – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A REORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DA AMÉRICA.
A Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas,
Recomenda:
Fixar duas condições essenciais na formação de professores para a reorientação educacional na América:
a) Que se inicie no espírito e nos procedimentos da Escola Nova.
b) Que se acentue o estudo de um mínimo de valores éticos, sem os quais a sociedade se desintegra. (4 de outubro de 1943) (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 12).

A proposta advogou a reforma dos sistemas educacionais dos países americanos, com base nos princípios explicitados anteriormente. Também orientou que a formação dos professores americanos tivesse como princípio o espírito e os métodos do escolanovismo¹⁰⁶, assim como recomendou que ela contemplasse uma formação ética

¹⁰⁶ O escolanovismo foi um movimento de renovação do ensino iniciado por intelectuais da Europa e dos EUA no final do século XIX, que tinha como tripé científico uma proposta que se assentava sobre “estudos da biologia, de psicologia e de sociologia” (SAVIANI, 2013, p. 200). Foi um movimento muito

que subsidiasse a defesa do projeto de integração regional, de acordo com os parâmetros estabelecidos pela política imperialista estadunidense, conforme verificamos na análise sobre as considerações do tópico “Intercâmbio de documentos relativos à organização e regulamentação da educação pública”.

Além da questão da formação orientada para a reformulação dos sistemas educacionais americanos com base nos modelos sociais e econômicos dominantes, outras duas diretrizes trataram da questão dos profissionais da educação: a recomendação para a organização da carreira do magistério, tendo referência um conjunto de “direitos mínimos dos professores” (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 3-4) e a resolução que fomentava a “participação da mulher no serviço docente”, inclusive, com a recomendação de que a União Pan-americana providenciasse “o estudo de um sistema ou estatuto que torne obrigatória, em casos específicos, a participação da mulher no serviço docente e, de maneira especial, nas campanhas contra o analfabetismo”¹⁰⁷.

2.2.2.2 Novos sujeitos educacionais

O segundo conjunto de diretrizes que destacamos a partir dos dados coletados com relação à estrutura e organização do ensino é aquele que denominamos ‘novos sujeitos educacionais’. De acordo com Franco Cambi¹⁰⁸,

A contemporaneidade, sempre do ponto de vista social e em relação às características “de estrutura” que a atravessam, foi também uma fase marcada pelo crescimento (ou melhor, pela afirmação, pelo

influyente numa geração de educadores brasileiros que faziam a disputa com educadores católicos na Associação Brasileira de Educação (ABE), desde 1924 e que publicaram, em 1932, um documento base do movimento no Brasil denominado ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’. Essa geração de intelectuais contou com quadros que influenciaram profundamente o desenvolvimento da educação brasileira nas décadas seguintes e que, inclusive, participaram de Conferências Interamericanas de Educação, tais como Anísio Spínola Teixeira e Manuel Bergstrom Lourenço Filho.

¹⁰⁷ Destacamos que tanto a resolução que orientava fomentar a participação da mulher no serviço docente, como a recomendação que estimulava a criação de um estatuto que tornasse obrigatória a participação de mulheres no magistério e, principalmente, nas campanhas de combate ao analfabetismo, tiveram, dentre suas justificativas, a indicação de “que as condições peculiares da mulher a torna especialmente apta para atuar ativamente em tudo que se relacione com a educação da juventude” (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 11).

¹⁰⁸ Franco Cambi (1999, p. 386-390), ao abordar especificamente a questão dos “novos sujeitos educativos”, menciona estritamente “a criança, a mulher, o deficiente, o estrangeiro” como grupos sociais assimilados no desenvolvimento dos estudos pedagógicos na contemporaneidade. Neste estudo, optamos por compreender na presente categoria outros atores sociais que foram contemplados nos dados coletados na ata da conferência em análise.

desenvolvimento, pela centralidade cada vez maior) de novos sujeitos da educação que, gradativamente, invadiram o campo da teoria, onde introduziram radicais mudanças (CAMBI, 1999, p. 386).

Nesse sentido, foi-nos possível observar a assimilação de determinados sujeitos que, embora não se constituíssem grupos sociais notoriamente privilegiados nos debates educacionais naquele momento histórico, foram contempladas nas discussões do encontro. São eles: a educação indígena¹⁰⁹, o ensino de crianças anormais¹¹⁰ e a educação de adultos.

Sobre a educação indígena, além da recomendação aos governos que apoiassem o Instituto Indigenista Interamericano, também foi acordado:

Recomendar aos governos dos países, que possuam povos indígenas entre seus habitantes, a implantação de um plano de aculturação que contribua para o desenvolvimento dos recursos físicos, intelectuais e morais dos índios, para que melhorem suas condições de vida e de trabalho (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 10).

Conforme podemos verificar, a despeito dos avanços no tratamento da questão indigenista no século XX, a abordagem do tema no encontro reproduziu uma perspectiva eminentemente protocolar e de caráter estritamente enunciativo.

No tópico referente ao ensino das crianças anormais, a partir das considerações de que era “antipedagógico agrupar dentro das escolas comuns diversos tipos de crianças, sem dar atenção às diferenças resultantes de anormalidades”; que era “indispensável adotar pautas uniformes e critérios gerais para classificar as crianças anormais” e; finalmente, “que é aconselhável criar institutos especiais para crianças anormais, bem como preparar, especialmente, o pessoal dedicado a esta modalidade de ensino”, recomendou-se:

¹⁰⁹ Embora a educação dos povos indígenas seja um elemento importante da cultura dos povos ameríndios desde o período pré-colombiano (FERNANDES, 1989) e tenha sido objeto da investida das primeiras ordens religiosas ainda no primeiro século da colonização europeia (SAVIANI, 2013, p. 39-40), concebemos os índios como novos sujeitos educacionais no contexto do século XX por considerar que o período em tela representou uma inflexão no modelo educacional no qual o Estado gerenciava a escolarização desses grupos como forma de aculturação e integração social para o modelo em que o debate sobre a autodeterminação dos povos indígenas ganhou relevância e os mesmos passaram a se constituir como novos atores sociais (MEDEIROS, 2018, p. 2-3) e, por assim ser, também se estabelecem como novos sujeitos educacionais.

¹¹⁰ Atualmente concebida como educação especial, a nomenclatura oficial adotada no encontro foi “Educação de crianças anormais” (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 13).

1. – O estudo de bases uniformes que permitam diagnosticar e classificar as anormalidades dos estudantes;
2. – A implantação de instituições especiais para crianças que tenham dificuldades educacionais, assim classificados seja pelas influências ambientais, seja por causas orgânicas ou psíquicas; e
3. – A criação de divisões especiais nas escolas normais para a formação do pessoal dedicado à educação de anormais (4 de outubro de 1943) (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 13).

Finalmente, o último tópico que identificamos na análise dos dados coletados e classificamos na categoria ‘novos sujeitos educacionais’ foi o referente à educação de adultos.

Com as constantes crises no comércio exterior no início do século XX, intensificadas a partir de 1929, o modelo agrário exportador das economias latino-americanas foi significativamente impactado, conforme nos assegura Guillermo Bravo,

A crise de 1929 modificou notoriamente as relações econômicas internacionais alterando, aliás, a estabilidade social e política na maioria dos países que se viram envolvidos neste fenômeno mundial. Em geral, para a América Latina, a depressão significou a perda do dinamismo de seu crescimento, uma vez que se cortou a demanda do mercado externo por matérias primas e bens primários exportados da região; via indispensável para o desenvolvimento, segundo a estratégia primário-exportadora aplicada em quase todos os países da área (BRAVO, 1996, p. 271).

Esse cenário fomentou o processo de substituição das importações dos países da América Latina, contribuindo para o desenvolvimento da industrialização na região, e ampliou a demanda social pela educação técnica profissionalizante, com o objetivo de promover a formação para o trabalho. Com isso, a educação dos adultos com vistas à formação para o trabalho também se estabeleceu como uma pauta importante nos debates durante a conferência.

O título XIV, da ata final do encontro, foi dedicado ao debate sobre as “escolas ou cursos de complementação ou continuidade de estudos para adultos”, no qual foi recomendado um projeto educacional voltado para a conformação moral e para a formação para o mercado de trabalho, com base na consideração de que a educação do adulto analfabeto e semianalfabeto deveria ter como finalidade precípua “organizar sua conduta moral e social e a sua capacidade profissional ou técnica” (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 10).

O título que sucede imediatamente o tópico específico sobre a educação de adultos é o que trata das “escolas de educação industrial e técnica”, reafirmando o caráter da evolução da demanda social da formação para o trabalho e recomendando:

1. – Que os últimos anos da educação primária comum, a educação tenha um sentido pré-vocacional, que propicie a descoberta das aptidões individuais com relação às atividades produtivas;
2. – Que se multiplique o número de escolas técnicas especiais, industriais, agropecuárias e comerciais, adaptando-as às necessidades específicas de cada região e correlacionando-as com as etapas primária e secundária da educação;
3. – Que se estabeleçam, paralelamente aos sistemas de educação profissional, escolas de ensino industrial ou cursos de aprendizagem, comuns a várias fábricas e oficinas ou para cada indústria separada, segundo as possibilidades econômicas; escolas e cursos que sejam financiados pela contribuição direta das empresas, com auxílio do Estado, de modo que nelas estejam representadas essas empresas e as autoridades do país.
4. – Que no ensino industrial e profissional de todas as categorias predomine o sentido da preparação técnica para o trabalho, sem prejuízo da atenção que devem merecer as disciplinas de caráter cultural, com o fim de favorecer a melhoria e o desenvolvimento das aptidões e capacidades de cada trabalhador; e
5. – Que se estabeleçam, segundo as possibilidades, serviços de orientação profissional que permitam descobrir as aptidões e capacidades dos alunos e examiná-los para promover sua melhor utilização individual e social. (4 de outubro de 1943) (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 11).

Conforme podemos observar, as recomendações que preconizavam a inclusão do ensino pré-vocacional nos últimos anos do ensino, a formação cultural¹¹¹ do trabalhador, a ampliação das redes de ensino voltadas para a educação profissional e o fomento à cooperação do setor público e do privado para a ampliação da oferta nos possibilitaram inferir que a educação para o trabalho, na qual se buscava uma formação técnica-profissional associada à conformação moral do trabalhador, constituiu-se um pilar essencial na perspectiva educacional que se pretendia sedimentar nos países americanos com relação à educação para o trabalho.

2.2.2.3 Analfabetismo

¹¹¹ Consideramos relevante destacar, neste aspecto específico, o conceito de cultura ocidental que permeou os debates no encontro, conforme já foi abordado neste capítulo, e que, certamente, podemos compreender que se estabelecia uma referência na formação do trabalhador.

O terceiro e último elemento que destacamos a partir dos dados coletados com relação à estrutura e organização do ensino é aquele que faz referência à questão do analfabetismo.

Num primeiro momento, pactuou-se um acordo para dimensionar o problema. Para tanto, foi recomendado que os países americanos promovessem recenseamentos demográficos periódicos da população analfabeta, discriminando os dados por perfil etário, região geoeconômica, densidade demográfica e por sexo (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 13).

A periodicidade mínima recomendada para a realização dos recenseamentos foi de cinco anos e houve uma manifesta preocupação com a fidedignidade dos dados, desencorajando a validação de dados obtidos por estimativas.

O adulto analfabeto¹¹² recebeu um tratamento específico na questão do recenseamento, cujos dados deveriam especificar e classificar o nível do analfabetismo nesse grupo específico, a saber: analfabetos; analfabetos por desuso, aqui compreendidos “os que aprenderam e esqueceram tudo, ou quase tudo”; e, finalmente, os analfabetos denominados funcionais, que são “os que não atingiram a instrução correspondente ao quarto ano da educação primária” (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 13).

Houve a expressa recomendação de que os censos que buscavam traçar o perfil da população escolar de modo geral, assim como aqueles levantamentos específicos sobre a questão do analfabetismo, fossem realizados por instituições educacionais ou, pelo menos, sob a direção ou assessoria de órgãos dessa natureza.

Além da solicitação de que esses dados nacionais fossem encaminhados para a “Oficina Interamericana de Educação” ou, em sua inexistência, para um órgão compatível na estrutura da União Pan-Americana (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 13), recomendou-se que essas informações orientassem políticas públicas nacionais de educação, dentre elas, as campanhas para o combate ao analfabetismo recomendadas aos países da região, nos seguintes termos:

1. – Que cada país estude e combata sistematicamente os fatores que se constituem obstáculos à gestão da questão da alfabetização.

¹¹² Pela convenção adotada na conferência, referimo-nos aqui aos analfabetos com idade a partir dos vinte e um anos.

2. – Que cada país, de acordo com as suas possibilidades e necessidades, elabore planos que propiciem uma distribuição correta e gradual das escolas, especialmente nas zonas rurais.
3. – Que os Estados também propiciem a criação de missões culturais, aldeias escolares, escolas ambulantes, etc., adaptadas às distintas regiões geográficas e econômicas.
4. – Enquanto cada país não conte com o número suficiente de professores titulares, poderá, como medida emergencial, organizar cursos breves que habilitem para a função docente. (4 de outubro de 1943) (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 14).

Além das diretrizes classificadas na categoria ‘estrutura e organização do ensino’ e distribuídas entre os tópicos: perfil dos profissionais da educação, novos sujeitos educacionais e analfabetismo, também identificamos algumas recomendações que objetivam estabelecer parâmetros para as reformas dos projetos nacionais de educação nos países latino-americanos e que, embora não pudessem ser classificadas nos tópicos supracitados, convém inventariá-las na presente categoria. Constam na ata final da Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas, produzida pela União Pan-Americana: as recomendações referentes à relação entre “O Estado e a educação privada” (1943, p. 9); o acordo que pactuou a indicação de “construção de locais e implantação de colônias periódicas para crianças” (1943, p. 12), com o objetivo de oferecer espaços, inclusive associados aos ambientes escolares, que proporcionassem condições para o desenvolvimento da “saúde física, moral e espiritual das crianças” (1943, p. 12); o acordo que recomendou o “fomento à educação física” (1943, p.12), como forma de promover o desenvolvimento completo da pessoa humana, contemplando-o em todos os seus aspectos; a proposta que estimulava “a proteção e estímulo, nos países americanos, de estudos livres de Artes Plásticas, sem prejuízo de manter as indispensáveis Academias Oficiais” (1943, p. 23); e, finalmente, a recomendação que estimulava a criação de escolas de “educação sanitária” (1943, p. 12), considerando os benefícios em se disseminar os conhecimentos sanitários para a estruturação dos serviços nacionais de saúde¹¹³.

Finalmente, passaremos a tratar, na categoria a seguir, o conjunto de diretrizes constantes na ata final do encontro, que nos permitiu identificar uma estratégia de

¹¹³ Esclarecemos que, assim como houve a recomendação especial para a maior participação da mulher no serviço docente, conforme verificamos anteriormente, nessa recomendação também foi ressaltada a necessidade de priorizar a mulher nos serviços de “samaritana, enfermeira ou visitadora social” (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 12), inclusive com o aproveitamento da formação dessas profissionais para o acesso à carreira do magistério.

fortalecimento da política interamericanista, especialmente por meio de iniciativas que incentivavam a sua institucionalização.

2.2.3 Institucionalização do interamericanismo

A institucionalização do interamericanismo é a terceira categoria que concebemos a partir da análise dos dados coletados na ata final da Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas. Trata-se de uma designação criada a partir da identificação de um conjunto de resoluções, recomendações, acordos e convenções que objetivaram estimular a criação de um aparato institucional para subsidiar ações táticas no campo educacional com a finalidade de reproduzir a retórica do interamericanismo alinhada à política externa estadunidense.

Em síntese, o objetivo era que essas instituições operassem como fóruns de produção e reprodução da propaganda do imperialismo cultural, de modo que a estratégia de americanização do continente encontrasse um reforço nelas, na medida em que se objetivava que o resultado prático de seus respectivos trabalhos contribuísse para a estabilidade política e social dos países latino-americanos e para que esses concebessem os EUA como aliados e líder hemisférico.

A criação de instituições de fomento ao discurso de americanização da América Latina foi um recurso estratégico utilizado de forma recorrente no contexto da política da ‘Boa Vizinhança’. Conforme observamos anteriormente, o OCIAA foi uma agência de propaganda precursora dessa tática. No processo de institucionalização do OCIAA, durante a busca de uma filosofia para estabelecer sua identidade institucional, a despeito das iniciativas que intentaram forjar o caráter do discurso da fraternidade continental com base na evocação de valores e heranças comuns entre a tradição estadunidense e a latino-americana¹¹⁴, a centralidade estratégica foi orientada para priorizar uma ação institucional do órgão no sentido do fortalecimento da identidade pan-americanista, cuja retórica abrigava a ideia de

¹¹⁴ Segundo Gerson Moura, diversos especialistas foram convidados para encontrar uma filosofia para o OCIAA os quais recomendaram, inicialmente, que as ações se fixassem “em temas que pudessem ser considerados *valores comuns* à civilização norte-americana, por um lado, e à civilização ibero-americana, por outro. (É interessante, que pouco tempo depois, autores brasileiros estavam também procurando as raízes comuns das duas civilizações.) As dificuldades evidentes de encontrar valores e heranças comuns às duas civilizações levaram o Birô a se fixar na ideia do pan-americanismo” (1985, p. 24). Apesar dessa reorientação estratégica no OCIAA, identificamos que a evocação da retórica do passado comum foi utilizada na conferência de 1943, conforme mencionamos anteriormente.

Uma realidade fundada em ideais comuns de organização republicana, na aceitação da democracia como um ideal, na defesa da liberdade e dignidade do indivíduo, na crença na solução pacífica das disputas e na adesão aos princípios de soberania nacional – e cuja manifestação concreta seriam os programas de *solidariedade hemisférica* (MOURA, 1985, p. 24).

A partir da criação do OCIAA, em 1940, a estratégia ganhou forma e escala na criação de uma teia institucional interamericanista na área educacional, da qual a Universidade Interamericana se apresentou como a investida inicial numa conjuntura em que o desgaste da política imperialista coercitiva abriu espaço para ações estratégicas que investissem mais na busca de consensos.

2.2.3.1 A Universidade Interamericana: antecedentes históricos.

Fruto de uma construção de décadas, com os primeiros registros encontrados nos debates do Segundo Congresso Científico Pan-Americano, realizado em Washington, no ano de 1915, a ideia de criar uma universidade interamericana frequentou o imaginário e os fóruns pan-americanos ao longo dos anos seguintes (PEREIRA, 1943, p. 56). Na ocasião específica do evento de 1915, a iniciativa do Secretário de Estado dos EUA, William Jennings Bryan, de propor a criação de uma universidade interamericana foi apoiada pelo delegado do Panamá no encontro, Narciso Garay. Após o encontro, Edwin Grant Dexter¹¹⁵, educador estadunidense que ocupava o cargo de reitor do Instituto Nacional do Panamá, deu materialidade à proposta de William Jennings Bryan e elaborou um plano orgânico da instituição, submetendo-o a apreciação do Secretário de Instrução Pública do Panamá, Guillermo Andreve. O projeto foi recepcionado por Andreve, apresentado à Assembleia Nacional e se tornou a

Lei 20 de 1917, pela qual se autoriza a criação desta Universidade e lança convite aos governos do continente americano a colaborar nesta obra transcendental de unificação para a cultura dos povos do continente americano (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 20).

¹¹⁵ O trabalho de Edwin Grant Dexter foi reconhecido na Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas por meio de uma resolução que aprovou a exposição permanente de um retrato a óleo do educador em lugar de honra da Universidade Interamericana (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 20)

No Congresso Científico Pan-Americano seguinte, realizado em Lima, entre os anos de 1924 e 1925, diante dos avanços na proposta de criação de uma universidade interamericana apresentada no evento anterior e seus desdobramentos que levaram a aprovação da ideia no parlamento panamenho, foi reafirmada a intenção de fundar uma “Universidade Bolivariana no Panamá, que encarne os ideais de solidariedade e de harmonia do Libertador”, e aprovada uma resolução favorável à organização, no Panamá¹¹⁶, da “Universidade Pan-americana” como forma de “integração de todos os países do continente” (PEREIRA, 1943, p. 56).

Após alguns anos de arrefecimento¹¹⁷, os debates sobre a criação de uma universidade interamericana no Panamá são retomados no Oitavo Congresso Científico Pan-Americano realizado em Washington, em 1940. Na ocasião, foi aprovada a seguinte resolução:

O Oitavo Congresso Científico Americano resolve:

Recomendar à União Pan-americana que, de acordo com os organismos competentes, estude os meios mais adequados para criar e financiar, no Panamá, uma universidade interamericana autônoma ou um centro de estudos superiores de pós-graduação e de cursos de verão (EUA, 1941, p. 263).

Além disso, no volume específico¹¹⁸ que abordou as questões educacionais do evento foi apresentado o artigo de Octavio Méndez Pereira, denominado ‘A Universidade Interamericana’, sobre o qual já fizemos algumas referências anteriormente.

Finalmente, ainda no ano de 1943, a Comissão Especial do Conselho Diretor da União Pan-Americana formada para deliberar sobre o estabelecimento da Universidade

¹¹⁶ Em decorrência da localização geográfica estratégica do Panamá para os interesses econômicos estadunidenses, no início do século XX, os EUA assumiram e concluíram a construção do canal que vinha sendo construído pelos franceses desde o final do século XIX. Até o final do século XX, a administração do canal esteve sob a responsabilidade dos EUA, que exploraram comercialmente o local que ligava o oceano Atlântico ao Pacífico, otimizando significativamente a rota anterior que era feita pelo extremo sul da América. Concebemos que a escolha do Panamá como país sede da Universidade Interamericana representou mais uma investida imperialista estadunidense na região, sob a égide da retórica da cooperação hemisférica e fraternidade entre os povos.

¹¹⁷ Segundo Pereira (1943, p. 56), a crise econômica de 1929 foi um dos fatores mais significativos, dentre outros, que comprometeram a continuidade dos debates e iniciativas de criação de uma universidade interamericana no Panamá.

¹¹⁸ O documento mencionado é o volume XII da ata final do congresso, publicada em 1943, sob o título ‘Anais do VIII Congresso Científico Americano – Educação’ (EUA, 1943).

Interamericana, reunida no dia 03 de março, na cidade de Washington, aprovou a seguinte sugestão:

Que para inaugurar a Universidade se convocasse uma conferência de Ministros e Diretores de Instrução Pública das Repúblicas Americanas, para o fim de estudarem os problemas relativos à educação no período de após-guerra (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943a, p. 1).

Passaremos a abordar, a partir de agora, o tratamento que a Universidade Interamericana recebeu durante o encontro.

2.2.3.2 A Universidade Interamericana na Primeira Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas

A Primeira Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas foi realizada aproximadamente sete meses após a reunião do Conselho Diretor da União Pan-Americana que aprovou o relatório da Comissão Especial sobre a criação da Universidade Interamericana. Na ata final da reunião, duas deliberações trataram especificamente sobre a universidade: a primeira indicou as condições objetivas de criação e instalação da instituição, além de tratar dos aspectos ligados ao seu financiamento e a sua manutenção; já a segunda diretriz consistiu na formulação do seu estatuto, que objetivou enunciar os princípios identitários presentes na criação da universidade, organizar sua estrutura e normatizar as bases para o seu funcionamento.

Destacamos, inicialmente, que os fundamentos apresentados como justificativa nessas duas deliberações utilizaram redação textual idêntica estruturada em três considerações: que a criação e o estabelecimento de um centro de cultura superior interamericano que representasse a unidade espiritual e moral das Américas expressavam o desejo de governos e de educadores da região há muito tempo; que tais desejos já tinham sido manifestados em eventos interamericanos anteriores, conforme mencionamos anteriormente e; finalmente, que a União Pan-Americana se comprometeria em apoiar as iniciativas de criação da instituição pelo governo do Panamá, de cooperar efetivamente para que a mesma se estabelecesse e de estimular a participação das demais repúblicas americanas para a consolidação do projeto.

Especificamente sobre a diretriz que tratou da criação, instalação, financiamento e manutenção da Universidade Interamericana, constante no título LVII, denominado “Convenção sobre a Universidade Interamericana” (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 27-30), deliberou-se que o governo do Panamá doaria os terrenos para a construção da instituição, além de se comprometer em ceder o Museu Nacional do Panamá e as instalações, bibliotecas, laboratórios, mobiliários, bem como a dotação orçamentária anteriormente destinada à Universidade Nacional do Panamá. Também se pactuou que as despesas decorrentes da construção e instalação da universidade deveriam ser distribuídas entre os demais governos, tendo como base as contribuições para fins educacionais que cada país já destinava, na ocasião do encontro, à União Pan-americana. Como contrapartida, os países receberiam bolsas de estudos, proporcionais à contribuição que cada um realizava, para serem concedidas entre os seus cidadãos. Outra fonte de recursos seria o financiamento que governos poderiam oferecer aos estudantes que não estavam contemplados no quantitativo de bolsas disponibilizadas aos seus respectivos países. Além dos governos, entidades não discriminadas no documento também poderiam financiar estudantes, receita que também integraria as fontes de financiamento da Universidade Interamericana.

Os cursos seriam oferecidos na sede da instituição, mas também foi indicada a possibilidade de criação de cursos rotativos nos demais Estados americanos, cujo financiamento deveria ser constituído por um fundo composto por recursos específicos da Universidade Interamericana alocados para esse fim e pelas contribuições adicionais de países interessados em receber esses cursos.

Estímulos fiscais foram recomendados à instituição, com extensão a todos os países signatários, que envolviam: franquias alfandegárias, postais e telegráficas; isenções tributárias e; por fim, privilégios governamentais que contemplassem redução de tarifas relacionadas à atividade universitária.

Finalmente, sobre os acordos pactuados neste tópico, destacamos as ressalvas de duas delegações signatárias, uma dos EUA e outra da Argentina. Enquanto a delegação argentina manifestou reservas com relação à aceitação compulsória dos diplomas expedidos pela Universidade Interamericana internacionalmente, a delegação estadunidense declarou que

O delegado dos Estados Unidos da América vota afirmativamente, no entendimento de que reportará o Projeto de Estatuto e o Projeto de Convenção da Universidade Interamericana ao seu governo, e que nem este voto e nem qualquer disposição do referido Projeto de Estatuto ou do Projeto de Convenção da Universidade Interamericana deverá ser considerado como obrigatório, em nenhum sentido, pelo governo dos Estados Unidos. O delegado pede que esta ressalva seja incorporada na Ata desta sessão e em qualquer outro documento da Conferência que possa conter o texto do Projeto de Estatuto ou o Projeto de Convenção da Universidade Interamericana (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 29).

A ressalva da delegação dos EUA pode ser concebida como um paradoxo entre o vanguardismo retórico que anunciava a Universidade Interamericana como um símbolo da unidade espiritual e moral dos países americanos e a ação objetiva dos representantes estadunidenses diante da proposta objetiva de criação da instituição, uma vez que manifestava, peremptoriamente, que tais deliberações deveriam passar pelo crivo do governo de modo que fosse assegurado que os interesses regionais comuns estivessem subordinados aos interesses nacionais dos EUA.

A segunda diretriz que abordou especificamente a questão da Universidade Interamericana, constante no título LVIII, denominada “Estatuto da Universidade Interamericana” (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 30-33), estabeleceu a criação da instituição, sua estrutura, bem como um conjunto de normas para seu funcionamento.

Logo em seu primeiro artigo, que se trata de uma enunciação conceitual da instituição, bem como manifesta os princípios sobre os quais ela deveria ser erigida, identificamos a reprodução da retórica interamericanista; o apelo à fraternidade continental e; por fim, a declaração de alinhamento à ordem social e política liberal-democrata¹¹⁹, cuja liderança mundial dos EUA se consolidava. Segue a redação do artigo primeiro:

¹¹⁹ O apelo para que a Universidade Interamericana assimilasse um caráter liberal-democrata e um compromisso com os ideais interamericanistas foi identificado também em debates que precederam a iniciativa de sua criação em 1943. Vejamos, por exemplo, o texto “A Universidade Interamericana”, de Octavio Mendez Pereira, publicado nos documentos oficiais do Oitavo Congresso Científico Pan-Americano, especificamente a justificativa apresentada pelo autor para a escolha do Panamá como sede da instituição: “E como este país não conserva as velhas e arraigadas tradições das universidades clássicas e está, por esse motivo, ‘livre de ideais mortos que impedem semear ideais vivos’, uma universidade internacional nova pode nascer, sem maiores dificuldades, com critério liberal e amplo, na qual o aspecto da cultura predomine sobre a questão puramente profissional e seja fácil desenvolver os ideais americanistas de paz e solidariedade, para a clara visão dos problemas socioeconômicos, políticos, religiosos e intelectuais de nossos povos, sem perder de vista, é claro, a colaboração compulsória com as outras universidades para o avanço das ciências e das artes” (PEREIRA, 1943, p. 57).

A Universidade Interamericana é uma comunidade de cultura a serviço das nações da América. Seu trabalho descansará sempre sobre os princípios fundamentais do melhoramento espiritual, material e biológico de nossos povos; sustentará os postulados democráticos e da liberdade de ensino e da pesquisa, respeitará os credos religiosos e políticos que não introduzam diferenças antidemocráticas de classe ou de raça (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 30).

O estatuto reiterou o Panamá como sede da Universidade Interamericana, e também indicou alguns pressupostos para seu funcionamento. O primeiro deles foi a declaração de autonomia em todas as suas atividades e a sua representação jurídica em todos os países associados. Previu-se que a instituição teria como público-alvo, em seus cursos regulares, estudantes que ainda não tivessem graduação, graduandos e mesmo cidadãos já graduados dos países americanos signatários. Além dos cursos regulares, também seriam oferecidos cursos populares de extensão cultural, a oportunidade de alunos integrarem institutos de pesquisas da universidade ou ainda de realizarem estágios acadêmicos.

Os laboratórios de ensino e pesquisa, as bibliotecas e demais instalações da universidade deveriam ser construídas com a colaboração de governos, pessoas ou instituições engajadas “na obra de cooperação interamericana” (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 31). Os cursos deveriam priorizar formação e pesquisa relacionadas aos problemas do continente americano, com ênfase nas áreas de História, Arqueologia, Folclore, Artes Populares, Línguas, Biologia aplicada à saúde, Estatística, Economia e Legislação comparada. Preconizou-se que o corpo docente deveria ser formado por um quadro permanente próprio da Universidade Interamericana, assim como por professores e pesquisadores visitantes, profissionais em intercâmbio com outras instituições, ou por pessoas contratadas por instituições de beneficência ou científicas.

A instituição deveria atender ao propósito de servir como uma referência para os países americanos, consolidando-se como um aparato estratégico na teia institucional interamericanista no campo educacional, com vistas a oferecer subsídios para a formulação de suas respectivas políticas públicas, conforme podemos observar no artigo sétimo de seu estatuto:

A Universidade organizará um serviço de referências, consultas e informação técnicas e culturais interamericanas de natureza

bibliográfica, econômica, financeira, educacional, meteorológica e de outras áreas do conhecimento (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 31).

A estrutura administrativa da instituição deveria ser composta por uma Reitoria, uma Junta de Administração, um Conselho Universitário. Ao reitor caberia representar a universidade, assumir a presidência do Conselho Universitário, bem como a gestão do corpo docente, administrativa, disciplinar e fiscal. Destacamos que não encontramos qualquer referência nos documentos analisados sobre os critérios para a escolha do reitor da universidade e, muito menos, informações relativas ao tempo de mandato. A Junta de Administração, autoridade suprema da universidade, seria composta por todos os chefes das missões diplomáticas das repúblicas americanas que representavam seus respectivos países no Panamá, além do Ministro da Educação panamenho. Teria a função de mediar as relações institucionais da universidade com os governos dos países parceiros; sancionar as deliberações e os planos de caráter administrativo, fiscal, acadêmico e cultural; e, por fim, fiscalizar e aprovar a execução orçamentária. Finalmente, ao Conselho Universitário, composto pelo reitor, pelos decanos e pelos diretores das faculdades e dos institutos, caberia organizar a regulamentação da Junta de Administração, além de ter a competência das demais atividades acadêmicas e culturais que não fosse prerrogativa das outras autoridades.

Já a estrutura acadêmica seria composta por seis institutos: Instituto de Ciências Sanitárias; Instituto de Antropologia e História Americana; Instituto de Legislação Comparada e Direito Internacional; Instituto de Pesquisas Sociais e Econômicas; Instituto de Pesquisas Folclóricas; e, finalmente, o Instituto de Ciências. Fundamentalmente, os institutos tinham como objetivo produzir ensino e pesquisa nas suas respectivas áreas de atuação, com foco nos problemas americanos, ou questões internacionais com potencial de impacto no continente, além de servirem como referência para a formulação de políticas públicas nos países americanos e para o desenvolvimento do interamericanismo.

Embora os dados coletados durante a realização desta pesquisa nos provocasse o desejo de aprofundar os estudos sobre o funcionamento da Universidade Interamericana nos anos seguintes a realização da conferência, a necessidade de nos mantermos nos limites dos objetivos que nos propusemos e que foram apresentados introdutoriamente

foi imperativa para não incorrerem em digressões que inviabilizariam a continuidade do nosso trabalho nos termos em que nos comprometemos realizá-lo.

2.2.3.3 Outras instituições interamericanas

Além da centralidade do estudo da Universidade Interamericana no desenvolvimento da categoria “Institucionalização do Interamericanismo”, compreendemos que seria necessário inventariarmos as recomendações de criação de outras instituições que tinham por objetivo consolidar uma arquitetura institucional interamericana e, assim, contribuir com a disseminação da retórica interamericanista, bem como com a popularização dos valores intrínsecos ligados a essa ideologia.

Dentre as diretrizes que estabeleciam recomendações para a criação ou fortalecimento de outras instituições interamericanas na ata final da Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas, produzida pela União Pan-Americana, destacamos: a deliberação que recomendou apoio dos países signatários ao Instituto Indigenista Interamericano como parte da promoção da educação indigenista no continente (1943, p. 9-10); a criação de um “Escritório Interamericano de Educação” em cada país do continente que ainda não dispusesse de centros de documentação e investigação dos assuntos educacionais, históricos, econômicos e culturais com o objetivo de criar uma rede de produção de informações e a circulação delas entre as demais repúblicas americanas (1943, p. 23); a fundação de uma “Sociedade Interamericana de Educação e Cultura”, formada por representante de todos os países do continente com o propósito de estabelecer um círculo de convivência entre esses povos no período pós-Segunda Guerra Mundial para a cooperação cultural, de modo que a educação atingisse os “mais elevados fins da tolerância e da compreensão” (1943, p. 24) e; finalmente, a indicação de uma Oficina Interamericana de Educação, cujo objetivo seria de se estabelecer como um centro de informações educacionais que tratasse especificamente dos problemas do analfabetismo no continente, além da centralização dos dados produzidos pelo já mencionado Escritório Interamericano de Educação de cada país, mas que também poderia ter suas funções assumidas por um departamento dentro da estrutura da União Pan-americana (1943, p. 13).

Também observamos que, além das recomendações envolvendo instituições de jurisdição interamericana, havia orientação para a criação de instituições nacionais ou

provincianas nos países americanos, que tivessem por objetivo reafirmar e disseminar a retórica interamericanista sob a hegemonia estadunidense, tais como: a recomendação de nomear escolas com os nomes das demais repúblicas americanas (1943, p. 7), assim como nomear uma escola em cada país com o nome do presidente dos EUA, Franklin D. Roosevelt (1943, p. 26); a diretriz que recomendou a criação de “centros de estudos folclóricos”, uma vez que se concebia que a rica produção folclórica americana “se presta a educar os sentimentos de solidariedade e simpatia” entre os povos da região (1943, p. 7); a promoção de instituições e comissões nacionais com a finalidade de contribuir com a “conservação e restauração dos monumentos e relíquias arqueológicas” (1943, p. 8) e com o “cuidado e conservação dos monumentos históricos e histórico-artísticos” (1943, p. 21) e, finalmente, a recomendação da criação de uma “Oficina Central de Cooperação de Bibliotecas, Arquivos e Museus” em cada um dos países do continente, tendo em vista que a organização desses espaços proporcionaria as condições para “impulsionar os estudos técnicos e científicos a partir de um ponto de vista claramente americanista” (1943, p. 23).

Apesar de haver sido pactuado na recomendação constante no título LIV da ata final do encontro a declaração do Rio de Janeiro, então capital do Brasil, como sede da próxima conferência (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 26), e que caberia à Junta de Administração da Universidade Interamericana provocar o país sede para que o mesmo convocasse os demais países do continente para o encontro que deveria ser realizado entre os anos de 1944 e 1945 (UNIÃO PAN-AMERICANA, 1943, p. 33), as conferências só foram retomadas treze anos após a reunião de 1943, e ocorreram na cidade de Lima, no Peru.

Não foram encontrados dados nos documentos analisados que buscaram justificar a não realização do encontro entre os anos de 1944 e 1945, assim como também não localizamos informações que explicassem a mudança do local de realização do evento. Especificamente sobre o intervalo de treze anos que separou as conferências de 1956 do primeiro encontro, nossa hipótese é que alguns fatores podem ter influenciado esse arrefecimento temporário das iniciativas estadunidenses de manter a agenda de encontros educacionais interamericanos, dentre eles, destacamos: o final da Segunda Guerra Mundial, o período de indefinição da política externa dos EUA para a América Latina entre os anos de 1945 e 1947 (PECEQUILO, 2011, p. 219) e o

engajamento prioritário do país na reconstrução europeia e sua atuação no Pacífico nos anos que sucederam o conflito.

Esclarecemos, adicionalmente, que não dispomos de dados que apontem para eventuais iniciativas de países latino-americanos que tiveram como objetivo provocar a convocação de novas conferências, muito menos acessamos informações que sinalizassem que tais propostas não tenham prosperado em fóruns multilaterais continentais, tais como a OEA, concebida como um dos órgãos interamericanos mais relevantes desde a sua criação, em 1948. Além disso, consideramos a hipótese de que os acordos educacionais regionais tenham sido substituídos por eventuais pactos bilaterais entre os EUA e os países latino-americanos durante os treze anos em que não encontramos o registro de Conferências Interamericanas de Educação. Todavia, não nos foi possível comprovar tal hipótese.

Passaremos, portanto, a partir de agora, ao estudo das Conferências Interamericanas de Educação realizadas no ano de 1956.

2.3 A Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação e a Conferência Regional Sobre a Educação Gratuita e Obrigatória na América Latina

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, após um breve período de indefinição na política externa estadunidense entre os anos de 1945 e 1947 (PECEQUILO, 2011, p. 219), a polarização entre os EUA e a URSS ocupou o primeiro plano das preocupações internacionais e influenciou significativamente o curso da ordem internacional nas décadas seguintes. A manifesta oposição entre os dois grandes blocos que se estabeleceram no período pós-guerra, sob a liderança dos EUA e da URSS, deu início a um conflito no plano político-diplomático-ideológico que ficou conhecido como a Guerra Fria. O conflito “dominou o cenário internacional na segunda metade do Breve Século XX” (HOBSBAWM, 1995, p. 224), e foi caracterizado, fundamentalmente, pelo acirramento da disputa entre dois projetos societários distintos: o capitalismo e o socialismo.

Dado o acirramento das tensões, provocado pelos indícios crescentes de um futuro conflito de proporções mundiais, a busca pela consolidação da hegemonia política em territórios estratégicos foi perseguida pelas duas grandes potências. Todavia, uma vez considerando que a América Latina estava distante do principal cenário de

emergência da Guerra Fria, a atenção da política externa dos EUA se voltou, prioritariamente, para a Europa e para o Pacífico (PECEQUILO, 2011, p. 219). Por esse motivo, conforme mencionamos anteriormente, compreendemos que o lapso temporal de treze anos entre a primeira reunião, realizada em 1943, e as iniciativas posteriores, retomadas somente a partir de 1956, seja reflexo desse arrefecimento na política externa estadunidense para a América Latina.

A despeito de iniciativas pontuais no imediato pós-Segunda Guerra que buscaram assegurar o arranjo no sistema hemisférico sob a retórica da manutenção do princípio da cooperação continental, igualdade entre os países americanos e a renúncia das políticas intervencionistas, sobretudo expressas na assinatura do Tratado Interamericano de Assistência Recíproca¹²⁰ e na criação da OEA, foi somente a partir de meados da década de 1950, diante do recrudescimento da insatisfação dos países latino-americanos em decorrência do aprofundamento da crise social e econômica na região que as reuniões sobre a educação no continente foram retomadas. Foi neste contexto que Fernando Gouvêa nos assegurou que:

(...) o período em tela assistiu à busca de uma atuação regional conjunta das Américas em diferentes campos. Neste aspecto, uma série de projetos, seminários, congressos e instituições buscaram riscar o céu pan-americano em contraponto às políticas da então União Soviética no contexto histórico da Guerra Fria (GOUVÊA, 2013, p. 1).

Embora Pecequilo (2011, p. 219) situe o período da política externa estadunidense da ‘negligência hemisférica’ entre os anos de 1947 e 1959, a Conferência Pan-Americana de Caracas, realizada em 1954, já dava sinais do processo de inflexão estratégica dos EUA. Na ocasião, a retórica do resgate dos ideais pan-americanistas foi acionada para o enfrentamento das eventuais investidas soviéticas em território americano. A despeito do arrefecimento de ações táticas mais sistemáticas dos EUA orientadas para o continente após a Segunda Guerra Mundial, a hegemonia do país junto aos países da região no fórum multilateral criado em 1948 evidenciou o alinhamento institucional da OEA no projeto imperialista, conforme observamos na declaração

¹²⁰ O Tratado Interamericano de Assistência Recíproca consistiu num pacto de segurança celebrado entre os EUA e a América Latina, em 1947, que estabeleceu “o compromisso entre todas as nações do hemisfério de se unirem para repudiar ataques a membros da aliança, estabelecendo o conceito de solidariedade hemisférica” (PECEQUILO, 2011, p. 220).

constante no documento final do encontro de Caracas que proclamou peremptoriamente que a “atividade comunista na América constituía uma intervenção nos problemas internos americanos” e que “o estabelecimento de um regime comunista em qualquer Estado americano implicava uma ameaça ao sistema” (DONGHI, 2011, p. 267). Foi nesse sentido que Hobsbawm afirmou que “a Organização dos Estados Americanos, fundada em 1948, com sede em Washington, não era um corpo inclinado a discordar dos EUA” (HOBSBAWM, 1995, p. 352).

Dois anos após a Conferência Pan-Americana de Caracas, novamente a questão educacional dos países americanos voltou a ser discutida num fórum interamericano. Em 1956, portanto, duas conferências ocorreram simultaneamente: a Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação e a Conferência Regional Sobre a Educação Gratuita e Obrigatória na América Latina¹²¹, ambas em Lima, no Peru.

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação, convocada pelo Conselho da OEA, ocorreu entre os dias 3 e 9 de maio de 1956, contando com a participação dos seguintes países¹²²: Honduras, Chile, Haiti, Bolívia, República Dominicana, Guatemala, Brasil, Equador, Argentina, EUA, Paraguai, México, Colômbia, Venezuela, Costa Rica, El Salvador, Nicarágua, Panamá, Cuba, Uruguai e Peru. A delegação brasileira que participou desta reunião foi presidida pelo Ministro da Educação, Clóvis Salgado, e teve como delegados: Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Joaquim Moreira de Sousa, Octávio Augusto Lins Martins e Paulo de Almeida Campos. Também integraram a delegação os seguintes assessores: Anísio Spínola Teixeira, Antonietta Barone, Oswaldo Coutinho e Adolfo Drubsky. Além de representantes dos países, participaram da reunião: um observador convidado especial do Canadá, Benjamin Rogers, além de observadores de organismos especializados interamericanos e internacionais e de Organizações não-Governamentais internacionais e privadas.

A Conferência Regional Sobre a Educação Gratuita e Obrigatória na América Latina ocorreu entre os dias 23 de abril e 5 de maio de 1956 e foi promovida pela UNESCO em parceria com a OEA e o governo do Peru.

¹²¹ Utilizamos como fonte documental para analisar o encontro o ‘Anexo B’, da Ata Final da Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação, que se constituiu o documento oficial que reproduziu as recomendações aprovadas pela conferência. No documento em tela, não foi especificada a listagem de delegações e participantes.

¹²² Anexo II disponível nesta tese.

A despeito da retórica de iminente ameaça ao continente adotada na Conferência Pan-Americana de Caracas, nos primeiros anos da década de 1950 ocorreu um arrefecimento da tensão inicial da Guerra Fria e as potências rivais passaram a assimilar em seus respectivos arsenais estratégicos a necessidade do enfrentamento dos problemas estruturais dos países aliados, com a finalidade de assegurar o apoio dos mesmos. Conforme nos assegura Halperin Donghi, diante da inflexão nos rumos do conflito, a Guerra Fria pareceu

(...) assumir, em nível mundial, formas novas, menos perigosas que aquelas do período anterior: os blocos rivais competem no sentido de ganhar a amizade dos países novos, contribuindo para o progresso econômico dos mesmos (DONGHI, 2011, p. 314).

No caso específico da América Latina, região de significativo atraso econômico e desequilíbrio social, a hegemonia estadunidense poderia ser ameaçada, caso a política externa do país norte-americano mantivesse uma conduta de negligência hemisférica. Havia uma demanda objetiva e imperativa que representava um obstáculo ao desenvolvimento econômico dos países latino-americanos: o problema educacional do analfabetismo. Foi para discutir essa demanda que houve uma mudança significativa na agenda da conferência realizada na década de 1940, quando comparada com os encontros interamericanos da década de 1950, pois enquanto a predominância das recomendações da Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas sinalizava para a busca de uma conformação político-cultural com ‘ideais americanistas’¹²³, as conferências de 1956, embora não representem a abdicação da retórica interamericanista presente no encontro de 1943¹²⁴, priorizaram discutir a necessidade do enfrentamento de um problema estrutural para o

¹²³ Conforme buscamos evidenciar até o presente momento e de acordo com o que nos foi possível observar durante nossa análise sobre a conferência em tela, na verdade, tratava-se de interesses estadunidenses apresentados como ideais americanistas.

¹²⁴ O discurso proferido pelo ministro da Educação, Clóvis Salgado, na sessão inaugural da Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação pode ser concebido como uma evidência da persistência da retórica interamericanista nos encontros de 1956: “Estamos fadados, pela origem e pelo destino, a nos entendermos em torno dos problemas comuns e fundamentais do nosso desenvolvimento nacional. Nossa evolução histórica vem se processando segundo lineamentos análogos. Conhecemos a aventura do descobrimento, a batalha pela conquista da Terra, a dureza da exploração colonial, as lutas heroicas da independência e os sofrimentos pela consolidação da república democrática” (AT pi Salgado, C. 1956.05.03).

desenvolvimento econômico da região¹²⁵ – a escolarização primária e a erradicação do analfabetismo. O exemplo brasileiro era paradigmático e nos oferece indícios da dimensão do problema educacional e seus impactos econômicos em escala regional. Segundo Otaíza Romanelli, referindo-se especificamente sobre a situação do Brasil neste período, era flagrante “a defasagem crescente entre o modelo da educação e o modelo de desenvolvimento” (ROMANELLI, 2010, p. 195).

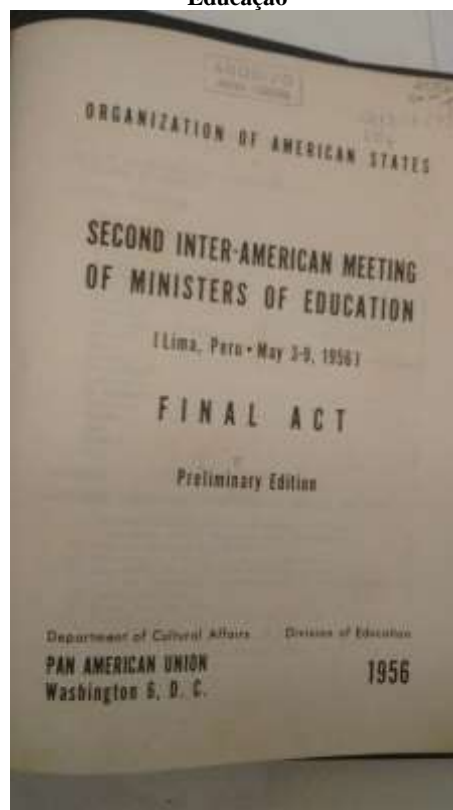
Fundamentalmente, as conferências de 1956 indicaram a necessidade de criar estratégias para a generalização do ensino primário e para a superação do problema do analfabetismo por meio de campanhas nacionais de alfabetização, da universalização e da obrigatoriedade do ensino primário e apontaram algumas sugestões de cooperação interamericana e de financiamento para planejamento e execução desses programas.

Imagem 5. Lombada do livro ata da Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação



**Fonte: Documento 061.3:37(7/8)/E56f
(Foto do autor)**

Imagem 6. Contracapa anterior do livro ata da Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação



**Fonte: Documento 061.3:37(7/8)/E56f
(Foto do autor)**

¹²⁵ Cabe-nos esclarecer que um projeto de desenvolvimento econômico, num contexto de imperialismo estadunidense, para uma região da periferia do sistema capitalista internacional estava assentado nos limites de pressupostos desenvolvimentistas especialmente forjados para economias dependentes. Esse modelo de desenvolvimento combinado e desigual para áreas periféricas é o objeto de estudo de intelectuais como Ruy Mauro Marini, Vânia Bambirra, Theotonio dos Santos e André Gunder Frank em seus trabalhos sobre a Teoria da Dependência (WASSERMAN, 2017).

Antes de iniciarmos o tratamento específico das diretrizes emanadas das conferências de 1956, esclarecemos que, mediante os dados coletados nas atas finais analisadas, optamos trabalhar as recomendações da Conferência Regional Sobre a Educação Gratuita e Obrigatória na América Latina e da Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação conjuntamente, sob a perspectiva dos seguintes eixos temáticos identificados em nossa investigação nos documentos oficiais dos encontros: extensão da obrigatoriedade da educação primária e eliminação do analfabetismo; planejamento educacional e; finalmente, financiamento. A convergência dos assuntos abordados nas duas reuniões e do conjunto de diretrizes emanado das mesmas foi determinante para optarmos por realizar nossa análise sobre os eventos concomitantemente.

Passaremos, a partir de agora, ao tratamento e à apresentação dos dados coletados nas reuniões interamericanas de 1956, de acordo com as três categorias identificadas na análise dos documentos e anteriormente mencionadas.

2.3.1 Extensão da obrigatoriedade da educação primária e eliminação do analfabetismo

A primeira categoria que identificamos nos documentos oficiais dos encontros e que representa o assunto e o objetivo centrais dos mesmos está relacionada com a extensão da obrigatoriedade da educação primária e com a eliminação do analfabetismo.

Embora a questão do analfabetismo tenha sido assunto abordado na conferência de 1943, inclusive com a recomendação de que fosse realizado o levantamento dos dados sobre o problema nos países latino-americanos, conforme pudemos observar anteriormente, o tema ganhou centralidade nas reuniões realizadas treze anos após o primeiro encontro¹²⁶. A Conferência Regional sobre a Educação Gratuita e Obrigatória, realizada em uma parceria da OEA com a UNESCO, evidenciou isso na própria escolha do tema do encontro. Embora a Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação, convocada pela OEA com o objetivo de imprimir uma sequência de reuniões

¹²⁶ Inclusive, o Projeto Principal nº. 1 da UNESCO, que “iniciou suas atividades em 1957-1958 com a perspectiva de duração de 10 anos” e “tinha como objetivo a melhoria do ensino primário na América Latina com a devida formação dos professores” (GOUVÊA, 2008, p. 148-149), foi apresentando na Conferência Regional Sobre a Educação Gratuita e Obrigatória na América Latina.

interamericanas sobre educação, da qual o encontro de 1943 foi o primeiro, a estrutura da organização¹²⁷ do evento também expressou a centralidade que tinha a necessidade de enfrentar o problema da educação primária e do analfabetismo nos países latino-americanos. A opção também ficou evidenciada no conjunto das recomendações dos encontros, conforme constataremos ao apresentarmos nossa abordagem com relação a esta e as outras categorias ora analisadas.

A indagação inicial que nos provocou uma reflexão com relação ao tema foi: dentre os diversos problemas educacionais vivenciados pelos países latino-americanos, qual foi a motivação das organizações realizadoras não apenas para eleger a temática, mas também, basicamente, para circunscrever os debates nos encontros a essa agenda? Para nos ajudar a começar explorar possibilidades para a questão, destacamos duas considerações preliminares constantes nas atas dos encontros, as quais são apresentadas como justificativas para as recomendações voltadas para a universalização do ensino primário e para a eliminação do analfabetismo. Primeiro, a constante na ata do encontro regional:

Que a educação de todas as crianças é indispensável para o desenvolvimento econômico, social e cultural da América Latina, para a consolidação de suas instituições democráticas e para a integração e cooperação internacionais (UNESCO, 1956, p. 1).

Agora, com evidente similaridade, a justificativa apresentada na segunda conferência:

Que o analfabetismo dificulta o exercício dos direitos e dos deveres humanos, desorganiza a estrutura democrática e atrasa o desenvolvimento moral, cultural, econômico e social dos povos americanos (OEA, 1956, p. 11).

De acordo com esses textos, encontramos três razões fundamentais pelas quais urgia a necessidade de universalizar o ensino primário e erradicar o analfabetismo na América Latina: fortalecer a ordem democrática; promover a estabilidade do sistema

¹²⁷ A reunião foi organizada com base em três eixos temáticos, a saber: eliminação do analfabetismo, generalização do ensino primário e conveniência de realização de reuniões periódicas de ministros da educação a fim de promover a educação interamericana. Já as comissões organizadoras, foram quatro, sendo duas de questões administrativas (comissão de credenciais e comissão de redação) e duas de questões temáticas (comissão I – eliminação do analfabetismo e comissão II – generalização do ensino primário).

internacional, aqui compreendido como a ordem ocidental alinhada ao bloco capitalista e; finalmente, o desenvolvimento econômico para fins de assegurar a estabilidade social nos países da região. Sobre a concepção de democracia, especialmente amalgamada pela perspectiva liberal, e o alinhamento geopolítico com a ordem internacional sob a hegemonia estadunidense, pouco se avançou para além da enunciação retórica desses princípios de acordo com a análise documental que realizamos. Além disso, compreendemos que contemplamos o cotejamento desses elementos discursivos da política hemisférica estadunidense para a América Latina no capítulo anterior e aprofundamos no presente quando tratamos da Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas, bem como na abordagem introdutória dos encontros de 1956. Com relação ao fomento à educação primária e à eliminação do analfabetismo como estratégia de promover o desenvolvimento econômico e social dos países latino-americanos, passaremos a tecer, introdutoriamente, algumas considerações a partir de agora. Anunciamos, desde já, que a questão será retomada no terceiro capítulo, no qual trataremos de encontros interamericanos fundamentalmente estruturados na relação entre educação e desenvolvimento econômico e social¹²⁸.

Inicialmente, conforme nos assegura Cardoso e Brignol, esclarecemos que “considerar como sinônimos industrialização e desenvolvimento econômico converteu-se, após a Segunda Guerra Mundial, em um lugar comum” (1988, p. 228). Mesmo em economias periféricas, como na América Latina, o entusiasmo não era menor - a intensificação do processo de substituição das importações por meio da industrialização era vista como motor do caminho para o desenvolvimento econômico pela intelectualidade latino-americana que aderiu ao programa nacional-desenvolvimentista (WASSERMAN, 2017, p. 71). O problema, portanto, eram as limitações estruturais, dentre as quais, a educação figurava como uma das principais, conforme nos assegura Anísio Teixeira, assessor da comitiva brasileira na Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação:

¹²⁸ Os encontros aqui anunciados e que serão objeto de nossa apreciação no capítulo três serão: a Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social (1961), na qual foi pactuada a ALPRO e o PDEAP; da Conferência de Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina (1962); e, finalmente, da Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação (1963).

Nos países economicamente desenvolvidos, até a educação média, imediatamente posterior à primária, está se fazendo também comum e básica. E a tanto também nós tendemos e devemos aspirar.

Por enquanto, porém, apenas podemos pensar na educação primária como obrigatória, já estendida, contudo, aos seis anos, o mínimo para uma civilização que começa a industrializar-se (TEIXEIRA, 1999, p. 107).

O companheiro de Anísio Teixeira na comitiva brasileira no encontro, o ministro da Educação Clóvis Salgado, em seu discurso na sessão inaugural do encontro, forneceu-nos dados adicionais sobre a perspectiva societária que permeava os debates na conferência e o projeto educacional adequado que deveria servir de suporte:

Estamos vivendo, em quase todos os países do Novo Mundo, uma fase de grande expansão industrial. Temos de trocar os métodos rotineiros da produção manual pelo automatismo da máquina. A era é da ciência e da técnica. Imperioso é preparar o homem para esse novo estilo de vida, onde a inteligência deve atuar tanto ou mais do que as mãos. Cumpre-nos educar a massa do povo para operar, em larga escala, essa economia mecanizada, da qual poderá tirar os recursos necessários à elevação do seu padrão de vida. Educar deverá ter o sentido de aumentar a produtividade. Educar para o desenvolvimento e não para a ilustração. Procurar primeiro o utilitário e depois o ornamental. Isto, em todos os níveis de ensino, e para todas as camadas da população (AT pi Salgado, C. 1956.05.03).

Avançando na compreensão do cenário educacional nas economias periféricas na ordem do capitalismo dependente, apelamos para Otaíza Romanelli:

Nas sociedades subdesenvolvidas, de modo geral, a educação tem desempenhado papéis eminentemente conservadores. Nas áreas ou países onde o desenvolvimento ainda não atingiu a fase da industrialização e onde predominam formas pré-capitalistas de economia e relações sociais, a escola tem servido mais à conservação e transmissão de valores culturais arcaicos e à ilustração das camadas dominantes. Nos países ou áreas onde, apesar do subdesenvolvimento, existe já um certo grau de industrialização ou de modernização, a educação tem estado quase sempre em atraso em relação ao desenvolvimento. Isto porque existe um momento em que a modernização técnica, mesmo quando importada, acaba por exigir um dinamismo maior do sistema de produção e consumo, o que gera necessidades cada vez mais urgentes de absorção das camadas sociais não consumidoras, de um lado, e de qualificação de mão de obra, de outro. É então que se faz sentir mais profundamente a inadequação do sistema educacional ao sistema econômico (ROMANELLI, 2010, p. 25).

Na América Latina, cenário que mesclava realidades distintas em relação ao processo de industrialização em que se encontravam os diversos países que a compunham (BAMBIRRA, 2019, p. 55), embora, de modo geral, tratava-se de uma região da periferia do sistema capitalista, o tema do atraso educacional possibilitava enxergar o subcontinente com relativa unidade. Os dados apresentados na Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação são eloquentes com relação a um dos principais problemas educacionais que assolava o subcontinente, “14 milhões de crianças sem escolas e 45 milhões de adultos analfabetos” (OEA, 1956, p. 11), isso numa região que, mesmo experimentando uma transição demográfica significativa entre os anos de 1930 e 1990, período em que “passou de cerca de 110 milhões para quase 450 milhões de pessoas”, alcançou “166 milhões em 1950” (MERRICK, 2017, p. 231-234).

Além da defasagem quantitativa, que representava, objetivamente, a falta de acesso à educação, também havia a “defasagem estrutural”, que consistia no “desequilíbrio entre os produtos acabados fornecidos pela escola e as necessidades econômicas de qualificação de recursos humanos” (ROMANELLI, 2010, p. 29). No caso específico da América Latina, esses problemas coexistiam, especialmente quando delimitamos nosso objeto de estudo para a educação primária, pois além dos 59 milhões de analfabetos¹²⁹, aproximadamente metade das crianças que acessavam a escola alcançavam apenas dois ou três anos de escolarização (UNESCO, 1956, p. 1).

Diante do diagnóstico, os encontros buscaram sensibilizar a comunidade internacional e fomentar nos países latino-americanos a compreensão de “que o desenvolvimento da educação seja considerado em suas relações com o desenvolvimento econômico e social, de modo que eles se complementam e elevam o nível de vida dos povos” (UNESCO, 1956, p. 4). Fundamentalmente, nos marcos do capitalismo dependente, objetivamente, tratava-se de pactuar uma proposta de promoção da educação elementar, que subsidiasse um modelo de desenvolvimento econômico periférico na América Latina, com o intuito de dissuadir mobilizações sociais de contestação da ordem e de desestabilização do sistema capitalista ocidental e sua reprodução no continente¹³⁰. Observemos como a retórica que permeou as

¹²⁹ Consideramos aqui o total de crianças sem acesso à escola e o quantitativo de adultos analfabetos, conforme dados constantes nos documentos oficiais mencionados anteriormente.

¹³⁰ Estruturalmente, “o sistema era interdependente, não admitindo a sonhada autonomia” idealizada pelos intelectuais desenvolvimentistas latino-americanos do início dos anos 1950, uma vez que o

justificativas para advogar a necessidade de universalização da educação primária e erradicação do analfabetismo nos debates dos encontros contemplou a necessidade de indicar a relação educação – desenvolvimento econômico – estabilidade social:

O fato de nos países da América Latina, a democracia política tende a se complementar com a democracia social e econômica, e que a diminuição das barreiras entre as classes determina uma crescente mobilidade social (UNESCO, 1956, p. 2).

E, novamente:

(...) é preciso intensificar o esforço comum e incrementar os recursos nacionais e internacionais para extirpar o analfabetismo e assegurar a educação primária a todas as crianças em idade escolar, dentro do menor prazo que permitam as condições sociais e econômicas de cada Estado (OEA, 1956, p. 01).

Diante do exposto, podemos inferir que o objetivo dos encontros foi estimular que os Estados nacionais e os organismos multilaterais se comprometessem com a universalização do ensino primário para as crianças, e que o mesmo tivesse caráter obrigatório e gratuito, com a duração mínima de seis anos (UNESCO, 1956, p. 4). Além disso, também propuseram tornar a oferta de uma educação fundamental para os adultos, de caráter obrigatório e gratuito, com vistas à eliminação do analfabetismo das populações que não acessaram a escola na idade oportuna (OEA, 1956, p. 2; UNESCO, 1956, p. 4-5).

Finalmente, compreendemos que a agenda de universalização do ensino primário e da erradicação do analfabetismo, que teve não apenas a centralidade nos encontros, mas também, fundamentalmente, o monopólio das atenções e das propostas deles emanadas, ocorreu em função da crescente marginalização social de grandes massas populacionais nas sociedades latino-americanas, cujas insatisfações representavam um risco para a estabilidade política do continente, uma vez que havia o recrudescimento de aspirações sociais cujas respostas foram sonegadas historicamente no processo de formação desses povos, seja pela ordem colonial escravocrata, pelas limitadas experiências pós-coloniais imperiais ou republicanas ao longo do século XIX,

desenvolvimento das economias centrais ocorria, necessariamente, em função do subdesenvolvimento das economias periféricas (WASSERMAN, 2017, p. 72).

ou mesmo nas experiências desenvolvimentistas¹³¹ na ordem do capitalismo dependente no século XX sob a hegemonia do imperialismo estadunidense.

Passaremos agora para a análise das categorias que possuem o caráter mais instrumental e que tinham como objetivo viabilizar o planejamento e a execução de programas nacionais de extensão da obrigatoriedade da educação primária e de erradicação do analfabetismo, iniciando pelo planejamento educacional.

2.3.2 Planejamento educacional

Uma vez estabelecido o objetivo prioritário a ser perseguido pelos países latino-americanos nas conferências de 1956, um conjunto de recomendações contemplaram a indicação de estratégias para atingir as metas estabelecidas. A primeira delas é o eixo temático que ora denominamos ‘planejamento educacional’, que abriga as diretrizes que buscavam assegurar os meios para a universalização da educação primária e para a eliminação do analfabetismo, contemplando ações de planejamento de caráter administrativo, assim como diretrizes voltadas para ações pedagógicas e de formação dos recursos humanos.

Partindo da compreensão de que a solução para os problemas estruturais da educação nos países latino-americanos só seria alcançada em várias etapas, num período de tempo determinado e que seria necessária a aplicação de técnicas modernas de planejamento que priorizassem a articulação das demandas educacionais de um modo amplo¹³², um conjunto de recomendações relativas a questões de ordem administrativa foram pactuadas no sentido de estabelecer as linhas gerais para o planejamento educacional desses países.

Nesse sentido, a despeito de observarmos a indicação da possibilidade de que a execução das políticas educacionais pudesse ser realizada de forma descentralizada, sob

¹³¹ Fundamentalmente, as experiências desenvolvimentistas dos países latino-americanos estavam inseridas numa relação de dependência das econômicas centrais, especialmente a economia dos EUA. Basicamente, o processo de industrialização na América Latina se estruturava em indústrias de base, na importação de tecnologias obsoletas dos países desenvolvidos, na exportação de matéria-prima e na abertura de novos mercados consumidores para os produtos produzidos nas economias centrais do capitalismo (WASSERMAN, 2017).

¹³² Apesar da consideração que apela para a retórica da necessidade de estabelecer um planejamento integral da educação nos países latino-americanos em um dos títulos da Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação, que contemplasse os outros níveis de ensino (OEA, 1956, p. 13), em nenhuma outra recomendação emanada do encontro a questão ecoou para além dos problemas já mencionados que tiveram a primazia nas reuniões de 1956, a saber, a universalização da educação primária e a eliminação do analfabetismo.

a jurisdição político-administrativa das províncias ou das municipalidades, o apelo à necessidade de que o planejamento educacional fosse concebido a partir de planos nacionais mais centralizados foi dominante nos documentos analisados¹³³. Para tanto, preconizou-se a criação de divisões de planejamento educacional na estrutura dos ministérios de educação dos países do continente exatamente com o objetivo de elaborar, supervisionar, avaliar, revisar e, em alguns casos, implementar conjuntamente com as administrações das províncias, dos estados ou dos municípios desses países os planos educacionais.

Além de pressupostos como eficiência administrativa e otimização de recursos, indicados como fundamentos desses planos, recomendou-se que o planejamento educacional ocorresse em estrita observância e em articulação com outras áreas da estrutura político-administrativa, tais como os ministérios da saúde, do trabalho, da agricultura, da produção ou economia e de obras públicas (UNESCO, 1956, p. 10). Especialmente, observamos a reiterada indicação de que a avaliação do desenvolvimento educacional deveria contemplar a articulação dos dados educacionais com os indicadores de desenvolvimento econômico dos países, o que nos auxiliou a conceber que o projeto educacional para os países do subcontinente que se pactuava nos encontros de 1956 não era uma mera interseção com os seus respectivos programas econômicos, conforme abordamos na análise do eixo temático anterior, antes pode ser concebido como uma ação coordenada que investiu no alinhamento estratégico da América Latina ao projeto hegemônico estadunidense, cujo objetivo era assegurar a estabilidade política e social da região por meio do desenvolvimento econômico nos limites do capitalismo dependente.

Com relação ao planejamento de ações com vistas à universalização do ensino primário e à erradicação do analfabetismo, consideramos relevante destacar que as zonas rurais se constituíram regiões estratégicas a serem alcançadas. A explosão demográfica na América Latina ocorrida no século XX, conforme mencionamos anteriormente, associada à ampliação da demanda por mão de obra em decorrência do processo de industrialização que se desenvolvia nos países do subcontinente, contribuiu para a intensificação do êxodo rural no período, promovendo o crescimento desordenado nos centros urbanos e potencializou a ebulição social nas grandes cidades.

¹³³ A ideia de planejamento educacional era extensiva, inclusive, aos estabelecimentos de educação fundados e mantidos por pessoas e instituições privadas (UNESCO, 1956, p. 11).

Nesse contexto, a demanda por uma política de desenvolvimento econômico dos setores rurais da sociedade era imperativa e um plano educacional nacional que fornecesse as bases desse processo era fundamental, conforme podemos observar nesta recomendação que orientava os governos dos Estados membros:

Coordenar o plano de educação com os programas relacionados com o desenvolvimento econômico e social, especialmente nas zonas rurais. Para isso, propiciar a realização de obras produtivas, principalmente do tipo agropecuário, aumentar a pequena propriedade agropecuária, incrementar a indústria familiar e o lar, oferecendo, assim, novas perspectivas e estímulo, a par das múltiplas atividades de trabalho, que contribuem para eliminar a desocupação, intensificar a capacidade de consumo em benefício dos mercados e, portanto, da contribuição fiscal, assim como as contribuições agropecuárias para o consumo, tudo o que redundará na elevação dos níveis de vida da população campesina (OEA, 1956, p. 26).

A eliminação da ‘desocupação’ no campo e a intensificação da capacidade de consumo das populações das áreas rurais em benefício dos mercados e do equilíbrio fiscal dos Estados nacionais deveria ser perseguida por meio de campanhas nacionais de alfabetização de adultos, programas de criação de escolas nas zonas rurais, dotação de equipamentos adequados e política de formação, aperfeiçoamento e valorização profissional dos professores que atuassem especificamente nessas regiões.

As diretrizes que fomentavam o planejamento educacional nos países americanos também contemplaram questões de caráter pedagógico e de recursos humanos. Dentre as recomendações voltadas para ações pedagógicas, indicamos aquelas que orientaram os países a: adotar planos e programas de ensino coordenados nacionalmente; conceber autonomia profissional para os organismos técnico-educativos vinculados aos ministérios da educação responsáveis pela implementação, coordenação e avaliação desses planos e programas; produzir materiais de leitura adequados ao público infantil e de campanhas de alfabetização específicos para os adultos e; finalmente, oferecer cursos especiais de capacitação profissional para qualificação dos professores para adequarem a prática pedagógica às diretrizes dos planos nacionais. As recomendações voltadas para a preparação dos recursos humanos necessários, por sua vez, focaram nos quadros do magistério, nas equipes administrativas e pedagógicas de atuação direta nas escolas, assim como no pessoal técnico para atuar nos órgãos centrais de planejamento educacional, tais como os ministérios de educação e as secretarias

locais. Dentre essas recomendações, destacamos duas: formação inicial adequada aos objetivos dos planos e programas de ensino e planos de carreira que assegurassem estabilidade profissional, remuneração adequada, promoção e oportunidades de aperfeiçoamento contínuo.

Passaremos ao segundo tópico relativo ao eixo temático ‘financiamento’.

2.3.3 Financiamento

Além dos aspectos administrativos relacionados ao planejamento educacional, a questão do financiamento da educação também recebeu um tratamento destacado nas conferências de 1956. Houve o apelo aos governos dos Estados americanos para que observassem a necessidade de investimentos públicos e privados nacionais nos planos e programas educacionais dos seus respectivos países, assim como à OEA para que intermediasse linhas de créditos para o mesmo fim junto aos países desenvolvidos e aos bancos de fomento.

Antes de adentrarmos especificamente no tratamento da questão do financiamento nas conferências de 1956, algumas considerações preliminares são importantes.

Segundo Otaíza Romanelli (2010, p. 204), a ação de agências de fomento e dos organismos multilaterais em áreas periféricas do sistema capitalista era sustentada por uma perspectiva de subdesenvolvimento que concebia os países dependentes estritamente como sociedades numa condição de atraso no desenvolvimento e que, na medida em que seguissem os passos dos países centrais, o desenvolvimento se tornaria uma questão de tempo. A partir desse pressuposto inconsistente, as estratégias de ação tendiam a se circunscrever a iniciativas que buscassem forjar novos padrões de “consumo, de ação e de pensamento das populações dos países ‘em atraso’ como a única forma viável de colocá-los em consonância com o atual estágio de desenvolvimento dos países ‘mais avançados’” (ROMANELLI, 2010, p. 205).

A partir dessa premissa equivocada ou até mesmo ‘tendenciosa’, conforme assinalou a autora, os investimentos em educação operavam nos seguintes termos:

Nas sociedades coloniais os objetivos dos investimentos externos no setor educacional que geralmente emanam das metrópoles têm sempre por objetivo criar hábitos de consumo próprio destas camadas mais

altas da população e, ao mesmo tempo, criar, através do ensino, mão de obra de baixo nível. Esse é o caso das sociedades coloniais da época contemporânea. Nesse caso, a dependência cultural é, a um tempo, fator e instrumento de reforço da dependência política e da dependência econômica (ROMANELLI, 2010, p. 205-206).

Nesse sentido, os programas de expansão do ensino e seus respectivos projetos de financiamento ora analisados devem ser compreendidos dentro da lógica que estruturava as sociedades periféricas no sistema capitalista, ou seja, a necessidade de manter a estabilidade política interna, reproduzindo as relações sociais de dominação existentes intraestados, e reafirmar o caráter dependente com relação ao centro do sistema capitalista, reproduzindo uma ordem de desenvolvimento combinado e desigual.

Uma vez realizadas essas breves considerações preliminares, passaremos a inferir sobre as diretrizes que estabeleceram uma política de financiamento para os planos educacionais nos encontros de 1956.

Num primeiro momento, como estratégia de engajamento social pela causa educacional em países com histórico de poucos investimentos na educação devido a suas respectivas realidades históricas e econômicas, recomendou-se que a sensibilização da opinião pública ocorresse a partir da propagação da ideia de que o envolvimento dos países nas políticas de financiamento da educação representava o melhor investimento que essas sociedades poderiam fazer, uma vez que a educação possuía “o maior multiplicador cultural e econômico” (OEA, 1956, p. 14).

Diante de uma realidade de subfinanciamento histórico dos programas educacionais nacionais e a partir da concepção de que a educação representava uma política fundamental para o desenvolvimento dessas sociedades, celebrou-se a necessidade de ampliação dos investimentos na área. Para tanto, pactuou-se que os países realizassem estudos de suas respectivas demandas estruturais para a implementação dos programas de universalização da educação primária e de erradicação do analfabetismo, assim como planejassem os custos necessários para a implementação dos seus respectivos planos, com estimativas de curto e longo prazos (UNESCO, 1956, p. 11).

A partir de um planejamento orçamentário, sinalizou-se a necessidade de que se estabelecessem instituições nacionais voltadas especificamente para o financiamento do desenvolvimento educacional, seja para expansão das redes de ensino, para fomento da educação primária, da erradicação do analfabetismo, assim como para oferecer crédito a

entidades privadas vinculadas à educação. Essas instituições poderiam ser bancárias, corporações estatais ou ainda fundos especiais, e ressaltou-se a importância de que elas gozassem de autonomia para assegurar a qualidade e a estabilidade na implementação dos planos e programas educacionais (UNESCO, 1956, p. 11-12).

As possibilidades de fontes para dotar de recursos as instituições ou fundos nacionais de financiamento educacional também foram sinalizadas e consistiram, basicamente, em impostos especiais ou aumento nos impostos já existentes, emissão de títulos de dívida, dotações extraordinárias nos orçamentos regulares dos Estados, empréstimos com prazo longo e juros baixos, além de incentivos tributários para doações efetuadas a educação pública ou entidades educacionais privadas (OEA, 1956, p. 15; UNESCO, 1956, p. 11-12). Além dos recursos nacionais, também foram indicadas como possibilidade de financiamento dos planos educacionais as linhas de créditos internacionais que deveriam ser obtidas por meio da intermediação da OEA junto à diretoria do Banco Internacional de Reconstrução e Fomento, aos ministros da educação e aos governos dos países desenvolvidos, além de recursos obtidos junto ao governo dos EUA, por meio do Banco de Importações e Exportações, decorrentes de financiamentos provenientes da compra de excedentes agrícolas.

Concluimos o presente tópico e, por extensão, o segundo capítulo deste estudo indicando que, no próximo, realizaremos a análise dos três encontros que ocorreram entre os anos de 1961 e 1963, a saber: a Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social (1961), na qual foi pactuada a ALPRO; da Conferência de Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina (1962); e, finalmente, da Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação (1963).

CAPÍTULO III

A Aliança para o Progresso e as Conferências Interamericanas de Educação da década de 1960.

Neste capítulo, pretendemos analisar as Conferências Interamericanas de Educação realizadas na década de 1960. No período, os encontros regionais que tiveram, de modo mais específico, a educação como pauta foram a Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social, realizada em 1962, na cidade de Santiago do Chile, e a Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação, ocorrida em 1963, tendo como sede a cidade de Bogotá, na Colômbia.

Além dessas reuniões, incluímos em nosso estudo a Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social, da OEA, realizada em Punta del Este, no ano de 1961. Embora não tivesse, especificamente, a questão educacional como pauta, as diretrizes emanadas do encontro impactaram significativamente o debate político, econômico e social na América Latina nos anos seguintes e, em função de ter sido pactuado na reunião a ALPRO e o Plano Decenal de Educação, também, influenciaram substancialmente as discussões nas conferências subsequentes e a formulação das políticas educacionais nos países latino-americanos.

Assim como no capítulo anterior, no qual tratamos das conferências realizadas nas décadas que precederam a ALPRO, pautaremos nossa abordagem elegendo como premissa metodológica a observância estrita de nosso objetivo geral, contemplando a análise das condições históricas que contribuiram para a realização dos encontros, bem como a utilização da educação como instrumento da diplomacia interamericana na defesa de determinada concepção de mundo.

Nesse sentido, iniciaremos o capítulo buscando refletir sobre o impacto da Revolução Cubana nas relações interamericanas e o papel da ALPRO como estratégia para buscar a estabilidade regional. Posteriormente, analisaremos os três encontros, a partir da investigação dos temas dominantes e das questões de engajamento elencadas como prioritárias, assim como a utilização desses fóruns multilaterais como espaço privilegiado para investidas do imperialismo estadunidense.

3.1 Interamericanismo em crise: da Revolução Cubana à Aliança para o Progresso

O entusiasmo com o processo de industrialização dos países latino-americanos após 1930, considerado o motor do desenvolvimento econômico e social da região, começou a ser esvaziado quando as expectativas renovadas do pós-Segunda Guerra passaram a se assentar¹³⁴. A relação de dependência das economias periféricas subordinadas às economias centrais do capitalismo asfixiava o desenvolvimento regional da América Latina e, mesmo com a dinâmica da substituição das exportações favorecendo o desenvolvimento da industrialização na região, logo evidenciou que

Uma das consequências mais brutais do processo de industrialização nos países periféricos foi a marginalização social. O êxodo rural, associado à incapacidade da indústria nascente em gerar empregos, conduziu à formação de uma massa de trabalhadores disponíveis e vivendo em condições miseráveis nas grandes cidades. A quantidade supérflua de trabalhadores provocou a composição de salários muito baixos. Ao mesmo tempo, a baixa remuneração do capital levava ao prolongamento da jornada de trabalho e à superexploração dos trabalhadores, cujos salários estavam bem abaixo do nível adequado à reprodução da força de trabalho. (WASSERMAN, 2017, p. 72).

Ao longo dos anos 1950, houve um recrudescimento desse processo, comprometendo o desenvolvimento dos mercados internos nos países latino-americanos e gerando uma crescente onda de insatisfação social. Com isso, foi possível identificar que

A radicalização popular e a presença de lutas sociais contundentes em vários países da América Latina expuseram de modo mais acentuado a crise do projeto nacional-desenvolvimentista, que pretendia ser um modelo destinado a diminuir as desigualdades e impedir essas mobilizações (WASSERMAN, 2017, p. 73).

Convém ressaltar que, paralelamente à agudização da deterioração da relação entre os EUA e a América Latina nos anos que sucederam a Segunda Guerra Mundial, fenômeno que produziu um arrefecimento das expectativas de lideranças latino-

¹³⁴ De acordo com Wasserman (2017, p. 71), o desgaste começou a se acentuar por volta de 1960. Donghi, por sua vez, indica que, já por volta de 1955, considerando a situação econômica latino-americana, era possível observar que “o esgotamento das possibilidades implícitas na experiência iniciada por volta de 1930 torna-se evidente quase por toda parte” (2011, p. 261).

americanas com um programa de auxílio financeiro estadunidense que ajudasse seus respectivos países a enfrentar os graves problemas econômicos e sociais no período¹³⁵, a atuação internacional estadunidense em outros teatros estratégicos se ampliava significativamente, conforme nos assegura Perry Anderson:

De início, a tarefa mais urgente para Washington era ter certeza de que as duas regiões industriais avançadas que se encontravam entre os EUA e a URSS, e que haviam detonado a guerra, não caíssem nas mãos do comunismo. Seus níveis historicamente elevados de desenvolvimento econômico e científico tornavam Europa ocidental e Japão os grandes prêmios em qualquer cálculo de poder do pós-guerra. A reconstrução de ambos sob a orientação e proteção norte-americanas era, assim, a principal prioridade de contenção (ANDERSON, 2015, p. 55).

A falta de um programa estruturado de ajuda financeira estadunidense na região não era decorrente da ausência de demanda, de acordo com os indicadores econômicos e sociais latino-americanos, especialmente a partir da segunda metade da década de 1950, que foi marcada por estagnação em todos os setores significativos da economia nos países da região, com exceção de Brasil¹³⁶ e México, chegando até mesmo ao quadro de regressão, em alguns casos (DONGHI, 2010, p. 311 e FRENCH-DAVIES; MUÑOZ; PALMA, 2017, p. 148).

As poucas iniciativas de integração regional no período¹³⁷ por parte dos EUA não foram eficazes para produzir expectativas animadoras na América Latina e logo foram

¹³⁵ Um dado eloquente que reflete a atuação prioritária dos EUA em outros palcos estratégicos por meio de apoio financeiro pode ser encontrado em Loureiro (2020, p. 47), quando nos esclarece que “entre 1946 e 1955, a América Latina recebeu, em média, apenas 1,16% de todo auxílio externo norte-americano para o mundo (sessenta vezes menos do que a Europa)”.

¹³⁶ Segundo Halperin Donghi (2010, 311) e Paul Singer (2014, p. 183), a partir do início dos anos 1960, a economia brasileira também apresentou sinais de intensificação de deterioração.

¹³⁷ Consideramos importante ressaltar que a ação imperialista estadunidense foi ampliada significativamente para todos os continentes ao longo do século XX. Embora adotasse uma dinâmica que privilegiasse determinadas regiões em momentos específicos, isso nunca representou a abdicação de interferência em outras regiões, muito menos quando nos referimos à América Latina, conforme nos assegura Perry Anderson, ao afirmar que, embora privilegiassem a reconstrução da Europa e do Japão no imediato pós-Segunda Guerra, também ficou claro que: “Desde o início, no entanto, os estrategistas norte-americanos estavam cientes de que o campo de batalha global era mais amplo. Outra paisagem os confrontava ao longo de vastos territórios na Ásia, África e América Latina. Estes não possuíam centros industriais de grande porte, tinham baixos níveis de alfabetização e eram muito mais atrasados em termos de estrutura social. Ao mesmo tempo, eram um tesouro de recursos naturais necessários para o funcionamento das economias avançadas e o desenvolvimento de poderosas tecnologias militares – petróleo no Oriente Médio, estanho e borracha no sudeste da Ásia, urânio e cobalto na África Central, cobre e bauxita na América do Sul e muito mais. Eles também acomodavam a grande maioria da população mundial. Mantê-los sob controle era, obviamente, fundamental” (2015, p. 67). Por isso, classificamos como poucas as iniciativas estadunidenses na região, mas de modo algum elas foram

concebidas como insuficientes para enfrentar os problemas econômicos e sociais latino-americanos, sobretudo pela timidez da ajuda financeira para a região que reafirmava, incontestavelmente, que as prioridades estratégicas do país norte-americano não apresentavam indícios de que abdicariam da escolha da Europa como opção preferencial dos investimentos estadunidenses. A insatisfação foi tomando forma de reivindicação e na Conferência de Caracas, em 1954, encontro que revelou, pelo menos retoricamente, a “disposição hemisférica de manter o comunismo afastado” (PECEQUILO, 2011, p. 224), autoridades políticas latino-americanas pautaram o tema da ajuda econômica na agenda do encontro, mas nenhuma ação objetiva foi deliberada na ocasião. No ano de 1957, na Conferência de Buenos Aires, a pressão dos países latino-americanos sobre os EUA para a criação de um programa de ajuda econômica continental se intensificou por meio do resgate da proposta de criação de um banco de fomento ao desenvolvimento econômico dos países latino-americanos¹³⁸.

No ano seguinte, o clima de descontentamento com os EUA na América Latina recrudesceu¹³⁹ e ganhou as ruas em forma de protestos populares contra a visita do vice-presidente do país norte-americano, Richard Nixon, em países da região, entre os meses de abril e maio. Nixon, além da hostilização de estudantes peruanos, teve seu carro perseguido por uma multidão com pedras e paus em seu trajeto do aeroporto de Caracas até a capital venezuelana pela população local, sendo a tragédia evitada com a chegada do Exército local. Segundo Loureiro (2020, p. 49), o momento foi de tanta tensão que o presidente Eisenhower determinou que militares estadunidenses que atuavam nas

inexistentes. Destacamos algumas dessas iniciativas: criação da OEA, em 1948; Assinatura do Tratado Interamericano de Assistência Recíproca, em 1947; a Conferência de Caracas, em 1954 e; finalmente, a criação do Programa Ponto IV, que representava a “primeira iniciativa de política econômica externa de Washington direcionada especificamente para o Terceiro Mundo” (LOUREIRO, 2020, p. 38). Apresentado oficialmente pelo presidente Harry Truman no início de seu mandato, em 1949, o programa foi uma iniciativa que propunha oferecer ajuda a países subdesenvolvidos em seus esforços em prol de políticas de desenvolvimento por meio de auxílio técnico. No campo educacional, especificamente, destacamos os encontros interamericanos educacionais especializados, realizados em 1956, abordados no capítulo anterior.

¹³⁸ Segundo Loureiro (2020, p. 48), a proposta de criação de um banco de fomento ao desenvolvimento econômico da América Latina foi apresentada, originalmente, na Conferência de Chapultepec, no México, em 1945.

¹³⁹ Embora estejamos dando centralidade à questão da ajuda econômica como forma de enfrentamento do problema do subdesenvolvimento na América Latina, consideramos relevante destacar que a generalização da insatisfação latino-americana com a política estadunidense para a região não se reduzia a essa pauta. Podemos incluir como fatores desencadeadores que contribuíram para o recrudescimento dessa rejeição, por exemplo, o apoio estadunidense a regimes ditatoriais na região, tais como a aliança com o ditador Fulgencio Batista, que ascendeu ao poder em Cuba por meio de um golpe de Estado em 1952, o apoio ao golpe de Estado que usurpou a presidência da Guatemala de Jacob Arbenz em 1954 e, finalmente, o apoio ao ditador Marcos Pérez Jiménez, na própria Venezuela, que fora derrubado meses antes da visita de Nixon à Caracas (LOUREIRO, 2020, p. 49).

regiões de Cuba, Porto Rico e no Panamá se preparassem para uma operação de resgate do vice-presidente, caso o Exército venezuelano não assegurasse sua segurança. Ainda que não seja possível precisar o evento como um ponto de inflexão da política externa estadunidense para a América Latina, especialmente com relação à adoção de um programa de ajuda financeira, a relevância desse “Pearl Harbor Diplomático” certamente contribuiu para a construção de uma conjuntura favorável a reorientação da estratégia diplomática dos EUA¹⁴⁰.

Após o incidente, o presidente brasileiro, Juscelino Kubitschek, atento ao clima de antiamericanismo que se alastrava pela América Latina, enviou uma carta ao presidente estadunidense lamentando a deterioração das relações hemisféricas e propondo a criação da Operação Pan-Americana (OPA), ressaltando “a importância de uma ação norte-americana mais efetiva no campo da cooperação política e econômica, a fim de barrar o avanço de forças disruptivas e desestabilizadoras (isto é, de esquerda)” (PECEQUILO, 2011, p. 225). Basicamente, a proposta tratava da criação de “um programa multilateral visando superar a condição de subdesenvolvimento da América Latina, entendida como um grave problema de segurança para o hemisfério” (LOUREIRO, 2020, p. 49). Em síntese, “Juscelino propôs ao colega norte-americano o restabelecimento e a revisão do ideal pan-americanista e, assim, uma tradução econômica para a solidariedade política” (CERVO; BUENO, 2017, p. 312). Uma vantagem adicional da OPA, na perspectiva de Kubitschek, era a possibilidade que ela tinha de “transformar a América Latina numa zona economicamente madura, mantendo-a ao mesmo tempo na esfera internacional dominada pelos Estados Unidos” (DONGHI, 2011, p. 316). Dentre outras estratégias, a agenda da ajuda econômica teve centralidade na proposta, preconizando a disponibilização de recursos financeiros com juros módicos e longos prazos para pagamento, atrelados à apresentação de programas de desenvolvimento econômico e social com planos de metas a serem adotados pelos governos dos países latino-americanos.

Apesar do apoio das demais repúblicas americanas, a proposta de Kubitschek não foi recebida com o mesmo entusiasmo, pelo menos inicialmente, pelo governo dos

¹⁴⁰ De acordo com Zahnister e Weis, que atribuem a expressão “Pearl Harbor Diplomático” para designar o evento ao colunista do *Washington Post*, Walter Lippmann (1989, p. 190), embora a missão de Nixon possa ser vista como geradora de um período de “tensão criativa” (1989, p. 163), que estimulou a reformulação de políticas dos EUA para a América Latina no período, o fator determinante para a consolidação da mudança ocorreria apenas no ano seguinte, com o advento da Revolução Cubana.

EUA. No entanto, após alguns meses da apresentação da proposta do presidente brasileiro, alguns impactos na orientação da política externa estadunidense para a América Latina puderam ser observados, tais como o apoio dos EUA à criação de um banco de desenvolvimento regional¹⁴¹, formalizado em agosto de 1958, além da criação de um conselho¹⁴², no mês seguinte, composto por representantes das repúblicas americanas que tinha o objetivo de formular recomendações de cooperação econômica para serem apresentadas à OEA. No campo educacional, podemos destacar a criação do Conselho de Educação Superior nas Repúblicas Americanas (CHEAR)¹⁴³, em 1958, como uma importante ofensiva dos EUA na educação latino-americana. Todavia, o acontecimento que abalou significativamente a relação entre a América Latina e os EUA, impondo à potência imperialista a necessidade de reorientação efetiva de sua política para a região, foi a vitória dos revolucionários cubanos, em janeiro de 1959.

A fuga do ditador Fulgencio Batista, aliado dos EUA, ocorrida no dia 31 de dezembro de 1958¹⁴⁴, com a tomada de Havana pelos revolucionários cubanos que se opunham ao seu governo marcou um momento de triunfo da revolução na ilha. Todavia, o impacto desse advento não se circunscreveu ao território conquistado por Fidel Castro, Ernesto Che Guevara e seus companheiros, produziu também uma turbulência nas relações entre todos os países do continente americano e alterou os rumos da própria Guerra Fria. Embora o movimento revolucionário não tivesse um alinhamento inicial com a URSS¹⁴⁵, na medida em que se acirrava a tensão entre o novo governo cubano e

¹⁴¹ Embora a formalização do apoio do governo dos EUA tenha ocorrido em agosto de 1958, a criação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no entanto, ocorreu somente em abril de 1959. Fundamentalmente, o BID foi criado com o objetivo de financiar projetos de desenvolvimento econômico e social e promover a integração comercial regional na América Latina.

¹⁴² O conselho ficou conhecido como o “Comitê dos 21” (LOUREIRO, 2020, p. 50 e CERVO; BUENO, 2017, p. 314).

¹⁴³ Em inglês, *Council on Higher Education in the American Republics*. Optamos pela manutenção da sigla com as iniciais do nome em inglês, CHEAR, em função de sua difusão pela obra pioneira sobre a instituição produzida por Fernando César Ferreira Gouvêa. Trata-se de um Programa Especial, criado em 1958, no âmbito do *Institute of International Education* (IIE) – Instituto Internacional de Educação, em coordenação com a *Carnegie Foundation*, a *Carnegie Corporation* e a Fundação Ford. O IIE, por sua vez, foi uma instituição criada em 1919 que “tinha como objetivo central catalisar o intercâmbio educacional no plano internacional pela necessidade de contato e fonte de informação tanto para os estudantes dos Estados Unidos quanto para os estudantes das nações estrangeiras interessadas em desenvolver laços educacionais com o país” (GOUVÊA, 2018, p. 17).

¹⁴⁴ Luis Fernando Ayerbe menciona o dia 31 de dezembro como a data da fuga de Fulgencio Batista de Cuba (2004, p. 37). Trata-se, evidentemente, de uma antecipação do ditador à iminente queda da capital cubana que ocorreria, efetivamente, no dia 01 de janeiro de 1959, com a consolidação da conquista da cidade pelos revolucionários.

¹⁴⁵ Inicialmente, a Revolução Cubana tinha um caráter democrático, popular e anti-imperialista que, com o recrudescimento da tensão entre o governo revolucionário e as autoridades estadunidenses, foi assumindo um caráter socialista. De modo ainda mais específico, foi no dia seguinte ao ataque aéreo a

os interesses imperialistas estadunidenses, a aproximação de Cuba com o bloco soviético não tardou a acontecer. E foi exatamente a corrosão da relação entre Cuba e os EUA, bem como a aproximação dos cubanos com os adversários diretos de Washington na Guerra Fria que representaram, na concepção estadunidense, uma ameaça a sua hegemonia na região, conforme nos assegura Halperin Donghi:

Essa revolução, com efeito, parecia revelar brutalmente que os desequilíbrios econômico-sociais não podiam deixar de ter influências políticas, por maiores que fossem as forças empregadas para evitá-lo. Essa descoberta transformava o problema socioeconômico num problema político não apenas para os diversos governos latino-americanos (que certamente não tiveram de esperar pela revolução cubana para aprenderem que as dificuldades econômicas atingiam sua própria capacidade de continuar no poder), mas também para a potência hegemônica, a qual, pela primeira vez, podia temer que a progressiva deterioração da economia abrisse o caminho, em escala continental, para soluções do tipo da cubana; em outras palavras, para soluções que pusessem em discussão, juntamente com a hegemonia dos Estados Unidos, também a ordem econômico-social cuja defesa constitui o objetivo declarado de sua política internacional (DONGHI, 2011, p. 310-311).

A partir de janeiro de 1959, portanto, a orientação da política estadunidense para a América Latina sofreu uma significativa alteração e a região entrou no horizonte das prioridades da diplomacia dos EUA de forma significativa¹⁴⁶. É nesse sentido que Cervo e Bueno (2017, p. 319) nos esclarecem que “o rumo que tomava a revolução cubana fazia com que as autoridades norte-americanas alterassem a sua maneira de ver a cooperação com os países da América Latina”.

A primeira iniciativa que podemos destacar como ação direta da política interamericanista dos EUA, após janeiro de 1959, com vistas ao atendimento a demanda de ajuda financeira ao desenvolvimento econômico da América Latina foi a criação do BID, na cidade de Washington, em abril daquele ano.

No ano seguinte, uma iniciativa do presidente dos EUA, Dwight Eisenhower, representou mais um passo em direção à formalização de uma política de ajuda

Cuba, ocorrido no dia 15 de abril de 1961, que Fidel Castro anunciou o caráter socialista da Revolução (AYERBE, 2004, p. 63). No dia seguinte ao anúncio, em 17 de abril, teve início a tentativa de invasão à Baía dos Porcos, derrotada três dias depois, no dia 19 de abril de 1961. O evento foi celebrado e ficou marcado pelos vencedores como a primeira derrota militar imperialista estadunidense na América Latina.

¹⁴⁶ Segundo Loureiro, “A Revolução Cubana de janeiro de 1959 e a rapidez com que Havana aproximou-se da União Soviética, passando a guiar o seu processo de modernização espelhando-se em Moscou, colocaram a América Latina no mapa da Guerra Fria para Washington em intensidade, até aquele momento, inédita” (2020, p. 53).

financeira hemisférica, que foi a proposta enviada ao Congresso dos EUA para a criação do Fundo de Desenvolvimento Social para a América Latina, o *Social Progress Trust Fund*. De acordo com Felipe Loureiro,

O Fundo Eisenhower representava uma alteração significativa na abordagem norte-americana diante do continente, antes marcada pela negativa de qualquer política que envolvesse fundos públicos subsidiados e de longo prazo dos Estados Unidos para fins de desenvolvimento econômico e social (LOUREIRO, 2020, p. 51).

Em setembro de 1960, no 3º Encontro do Comitê dos 21, o governo dos EUA fez mais um aceno aos dirigentes latino-americanos. Na reunião, a delegação estadunidense ratificou o texto que comprometia o governo de Washington a apoiar o financiamento do programa de desenvolvimento regional para a América Latina. Todavia, a administração Eisenhower foi concluída e nenhum acordo foi pactuado.

No ano seguinte, logo após a troca presidencial nos EUA, ocorrida em janeiro de 1961, a nova administração da Casa Branca enviou um dos assessores presidenciais mais próximos a John Kennedy¹⁴⁷, o intelectual de Harvard Arthur Schlesinger, para uma viagem de prospecção a alguns países da América Latina. Ao descrever essa viagem em suas memórias, Schlesinger declarou o que estava em jogo, caso os EUA não abandonassem a simples retórica da integração regional e protagonizassem um papel mais efetivo na busca do desenvolvimento dos países latino-americanos, ainda que de modo subordinado aos seus interesses geopolíticos:

(...) ou o governo norte-americano guiava o processo de modernização latino-americano a seu favor, ou necessariamente assistiria a novos países do continente ingressarem em processos de modernização guiados pela União Soviética e/ou Cuba (LOUREIRO, 2020, p. 54).

Foi neste contexto que, finalmente, o programa de ajuda financeira para o desenvolvimento da América Latina foi lançado, pouco mais de um mês após a viagem de Schlesinger e aproximadamente dois meses após a posse do governo Kennedy, a saber, a ALPRO.

3.1.1 Aliança para o Progresso: os primeiros passos

¹⁴⁷ John Fitzgerald Kennedy, nascido em 29 de maio de 1917 e assassinado em 22 de novembro de 1963, foi o 35º presidente dos EUA.

Com o final da Segunda Guerra Mundial e num cenário de emergência da Guerra Fria, a diplomacia estadunidense ampliou a percepção, à qual era nutrida desde o final do primeiro conflito mundial¹⁴⁸, que o progresso dos EUA, que asseguraria sua liderança global, e a estabilidade internacional estavam intrinsecamente relacionados (PECEQUILO, 2011, p. 127). Certamente, para Washington, “estabilidade internacional”, no contexto da Guerra Fria, significava uma política de contenção ao avanço de modelos econômicos que comprometessem os interesses estadunidenses com relação à ampliação de seus mercados internacionais, de suas áreas de investimentos e de suas fontes de matérias-primas. Uma das expressões dessa percepção de seu papel internacional foi a reorientação da diplomacia de Washington para o provimento de ajuda externa internacional. Especificamente no contexto pós-Segunda Guerra, Loureiro nos assegura que “os programas de ajuda econômica internacional do governo norte-americano começaram de modo sistemático e institucionalizado” (2020, p. 35). Na Europa e no Pacífico, sua concretização ocorreu por meio do Plano Marshall e do Plano Colombo¹⁴⁹, cuja versão para a América Latina veio anos depois com o programa da ALPRO.

O lançamento da ALPRO pelo presidente John Kennedy, no dia 13 de março de 1961, em seu discurso a representantes da diplomacia latino-americana no Salão Oval da Casa Branca, com menos de dois meses no cargo, explicitou a preocupação do governo com o problema do desenvolvimento econômico e social da América Latina e a ameaça que a Revolução Cubana poderia representar como modelo alternativo ao desejado por Washington, que preconizava a manutenção de sua hegemonia junto aos países da região. A expectativa declarada de Kennedy era de que o programa representasse “uma revolução social pacífica que, no espaço de dez anos, mudaria a face da América Latina” (DONGHI, 2011, p. 316).

¹⁴⁸ A proposta de criação de uma Liga das Nações, formulada pelo presidente estadunidense Woodrow Wilson, que governou os EUA entre 1913 e 1921, pode ser considerada a primeira iniciativa de criação de um sistema internacional a ser construído e administrado pelos EUA. Embora tenha sido acolhida no Tratado de Versalhes, a reprovação da proposta pelo Senado estadunidense representou uma hesitação que, na percepção de muitos especialistas estadunidenses, dificultou a inibição da ascensão dos regimes nazifascistas. Conforme mencionamos no primeiro capítulo, foi apenas com Theodore Roosevelt que essa percepção foi alterada e os EUA se investiram com maior projeção no papel de liderança internacional (PECEQUILO, 2011, p. 88).

¹⁴⁹ O Plano Marshall foi um programa estadunidense de ajuda financeira para os países da Europa ocidental para reconstrução de suas economias profundamente abaladas após a Segunda Guerra Mundial. Por sua vez, os países do Sudeste Asiático foram atendidos pelo Plano Colombo, que representou uma versão do Plano Marshall para a região.

Embora Kennedy tenha apresentado oficialmente o programa em março de 1961 para representantes dos governos latino-americanos, o termo ‘Aliança para o Progresso’ foi anunciado por ele, pela primeira vez, em outubro de 1960, durante sua campanha em Tampa, na Flórida, cidade de maioria Latina. Logo após sua eleição, que ocorreu em novembro daquele ano, Kennedy criou um grupo de trabalho¹⁵⁰ para estudar os problemas da América Latina. Adolf Berle, ex-embaixador dos EUA no Brasil (1945-1946) e um remanescente do *New Deal*¹⁵¹ de Franklin Roosevelt, foi o coordenador do grupo, que também contou com a participação de Lincoln Gordon¹⁵². Berle compreendia que a “Aliança para o Progresso deveria ser uma espécie de ‘equivalente moral’ do Plano Marshall para a América Latina” (LOUREIRO, 2020, p. 55).

Após os estudos realizados pelo grupo de trabalho, o presidente estadunidense solicitou que o embaixador da Venezuela nos EUA, José Antonio Mayobre, reunisse especialistas latino-americanos para discutir o assunto. Um grupo de nove economistas foi formado, dentre eles, Raúl Prebisch, Secretário-executivo da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)¹⁵³ e Felipe Herrer, presidente do BID. No mês de março de 1961, portanto, dias antes do lançamento oficial do programa ALPRO na Casa Branca, o grupo entregou documento redigido por Prebisch a Kennedy, que indicou, fundamentalmente, a relevância da implementação de um programa de ajuda econômica apoiado pelos EUA e a necessidade política de uma agenda reformista para atacar o problema da profunda desigualdade na região, destacando que “não seria fácil superar a resistência de grupos privilegiados sem agitações e distúrbios sociais, uma vez que as elites latino-americanas certamente resistiriam a reformas distributivas” (LOUREIRO, 2020, p. 56).

Dias após o recebimento do documento da comissão de especialistas latino-americanos, o anúncio do programa foi formalizado no dia 13 de março de 1961,

¹⁵⁰ Além da coordenação de Adolf Berle e de Lincoln Gordon, o grupo também contou com a participação de “Teodoro Moscoso (futuro coordenador da ALPRO) e o professor Robert J. Alexander (docente da Rutgers University e um importante estudioso dos movimentos de trabalhadores na América Latina)” (LOUREIRO, 2020, p. 55).

¹⁵¹ Novo Pacto. Trata-se de um conjunto de programas implementados nos EUA, pelo presidente Franklin Roosevelt, entre os anos de 1933 e 1937, com o objetivo de recuperar a economia estadunidense que ainda sentia os efeitos da crise de 1929.

¹⁵² Lincoln Gordon, nascido em 1913, foi embaixador dos EUA no Brasil a partir de setembro de 1961, após a saída de John M. Cabot, permanecendo na função até o ano de 1966. Gordon foi figura central no Golpe de Estado no país em 1964.

¹⁵³ A CEPAL foi uma comissão criada em 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, com o objetivo declarado de incentivar a cooperação econômica entre os países da América Latina e do Caribe.

conforme dissemos anteriormente, e a Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social no nível ministerial foi agendada e realizada em agosto daquele ano, na qual foi aprovado o documento que recebeu o nome de Carta de Punta del Este, cuja ata oficial utilizamos como referência documental para a análise que realizaremos nos parágrafos a seguir.

3.1.2 A Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social

O encontro do Conselho Interamericano Econômico e Social no nível ministerial ocorreu entre os dias 5 e 17 de agosto de 1961, na cidade de Punta del Este, no Uruguai. Participaram do encontro representantes de vinte países latino-americanos¹⁵⁴ e dos EUA. Foi um encontro promovido pela Secretaria Geral da OEA, cuja delegação brasileira foi composta pelo ministro da Fazenda, Clemente Mariani Bittencourt, acompanhado de Arthur Bernardes Filho, Edmundo Pena Barbosa da Silva e Roberto de Oliveira Campos.

A ata do encontro é composta por três documentos fundamentais que caracterizam o programa. O primeiro documento é a ‘Declaração dos Povos da América’, que apresentou os princípios inspiradores da ALPRO, seus fundamentos e os compromissos gerais assumidos pelos países americanos. Em segundo lugar, temos a ‘Carta de Punta del Este’, que sinalizou os pressupostos filosóficos do programa, seus objetivos e as recomendações para o desenvolvimento econômico e social dos países latino-americanos. Por fim, as resoluções anexas aprovadas na reunião, dentre as quais aquela que estabeleceu o PDEAP.

No documento intitulado ‘Declaração dos Povos da América’, registrou-se que a reunião teve como inspiração os princípios contidos na OPA, além da Carta da OEA¹⁵⁵ e na Ata de Bogotá¹⁵⁶. O caráter liberal-democrata e, portanto, o alinhamento da ALPRO com a reprodução da ordem política, social e econômica ocidental, sob a

¹⁵⁴ Os países latino-americanos representados no encontro foram: Venezuela, Guatemala, Bolívia, México, República Dominicana, Colômbia, Argentina, Peru, Equador, Paraguai, Honduras, Panamá, Haiti, Costa Rica, Uruguai, El Salvador, Chile, Cuba, Nicarágua e Brasil. Com relação à participação de Cuba, esclarecemos que, embora o nome do país esteja elencado na relação de participantes, não há o registro de qualquer representante da delegação cubana como signatário do documento (OEA, 1961, p. 23-24). A lista dos signatários da Carta de Punta del Este, representantes de seus respectivos países no encontro, consta como Anexo III disponível nesta tese.

¹⁵⁵ Tratado interamericano que criou a OEA, em 1948.

¹⁵⁶ Documento final da Conferência Econômica Interamericana, realizada na cidade de Bogotá, em setembro de 1960.

hegemonia estadunidense, ficou evidente logo no anúncio dos fundamentos declarados do programa:

Funda-se esta Aliança no princípio de que a liberdade e as instituições da democracia representativa asseguram as melhores condições para satisfazer, entre outros, os anelos de trabalho, teto e terra, escola e saúde. Não há, nem pode haver, sistema que garanta verdadeiro progresso se não proporcionar oportunidade para a afirmação da dignidade do indivíduo, fundamento de nossa civilização (OEA, 1961, p. 3)

Fundamentalmente, podemos inferir, a partir dos compromissos assumidos elencados na ata da reunião, que dois eixos estruturam o programa: o fortalecimento do sistema interamericanista, mantendo-o sob a hegemonia dos EUA e a proposta de aceleração do desenvolvimento econômico e social, nos marcos do capitalismo dependente¹⁵⁷, por meio dos orçamentos nacionais e de reformas financiadas com capital internacional.

O segundo documento analisado foi a Carta de Punta del Este, no qual foi reafirmado que o programa ALPRO é parte da estrutura da OPA. Em seu princípio filosófico, mais uma vez encontramos pressupostos filosóficos subjacentes de caráter liberal-democrata como elementos constitutivos e identitários dos povos americanos, conforme podemos observar nos seguintes trechos destacados: “o poder do homem livre é a força que move o seu progresso e o das futuras gerações” e “a certeza no êxito final repousa não somente na fé em seus povos, como também na convicção que é indomável o espírito do homem livre – patrimônio da civilização americana” (OEA, 1961, p. 9).

O objetivo geral declarado do programa foi, por sua vez,

(...) unir todas as energias dos povos e governos das Repúblicas americanas, a fim de desenvolver um magno esforço cooperativo que acelere o desenvolvimento econômico e social dos países latino-americanos participantes, para que consigam alcançar o máximo grau de bem-estar com iguais oportunidades para todos, em sociedades

¹⁵⁷ A teoria da dependência consiste numa perspectiva analítica que concebe, basicamente, “o subdesenvolvimento, ou o desenvolvimento do capitalismo na periferia, como parte do mesmo sistema e da mesma ‘etapa’ de expansão e desenvolvimento do modo de produção capitalista como um todo” (WASSERMAN, 2017, p. 62). Importante destacar a existência de uma pluralidade de leituras entre intelectuais que debateram a teoria da dependência e a obra de Cláudia Wasserman (2017), que nos referenciou teoricamente neste trabalho, pode ser considerada como uma possibilidade para o aprofundamento sobre o tema.

democráticas adaptadas aos seus próprios desejos e necessidades (OEA, 1961, p. 10).

Além do objetivo geral, foram indicadas metas que deveriam servir como elementos norteadores dos países americanos na formulação de seus respectivos planos de desenvolvimento econômico e social. São elas: crescimento econômico de 2,5%, no mínimo, associado à redução da enorme desigualdade social; melhora da distribuição de renda, a diversificação da atividade econômica, do mercado interno e do controle inflacionário; industrialização; incremento da produção agrícola, impulsionando a reforma agrária; eliminação do analfabetismo entre adultos até o ano de 1970, assegurar escolarização mínima de 6 anos de nível primário, modernizando e ampliando o ensino secundário, vocacional, técnico e superior, além do aumento da capacidade de pesquisa e de formação de recursos humanos para sociedades em rápido desenvolvimento; aumento da expectativa de vida em cinco anos, por meio da melhoria das condições sanitárias, redução das taxas de mortalidade infantil pela metade, ampliação do controle de doenças graves, erradicação das elimináveis, melhora da nutrição e dos serviços básicos de saúde; promoção de programas de moradias populares; integração econômica e criação de um mercado comum latino-americano e; finalmente, controle do balanço de pagamento por meio de programas que evitem flutuações de preços e facilitação da exportação.

Para atingir os objetivos e metas do programa, duas ações foram sinalizadas como condições fundamentais: a elaboração de planos nacionais de desenvolvimento e a assistência financeira internacional.

Finalmente, temos a terceira e última peça documental que integra o conjunto de fontes oficiais da Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social no nível ministerial, que foram as resoluções aprovadas no encontro. Trata-se de um conjunto de dezesseis recomendações objetivas que buscavam indicar os caminhos do desenvolvimento econômico e social que os países latino-americanos deveriam trilhar na elaboração e implementação dos planos nacionais de desenvolvimento. Em síntese, podemos afirmar que se trata de um verdadeiro manual de reformas em diversas áreas das políticas públicas, tais como planejamento, programa tributário, cesta de produtos primários de importação, logística de escoamento da produção, saúde e, aquela que dedicaremos nossa atenção a partir do próximo tópico, a agenda de reforma educacional orientada pelo PDEAP.

3.1.3 O Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso

A partir de nossa análise da resolução¹⁵⁸ que estabeleceu o PDEAP, identificamos que os fundamentos que subsidiam as recomendações nela contida explicitam, basicamente, dois consensos tácitos: que a educação “é um fator decisivo para o autêntico desenvolvimento social e econômico” e que “os baixos níveis de educação, nos países latino-americanos, são, ao mesmo tempo, o resultado e a causa da situação econômica e social” dos povos da região (OEA, 1961, p. 27). Cabe reiterar, neste momento, que a questão em disputa aqui, e nos anos seguintes, conforme poderemos observar nos tópicos a seguir sobre os encontros de 1962 e 1963, era a conformação de modelos educacionais que subsidiassem planos de desenvolvimento econômico e social para os países da América Latina nos marcos do capitalismo dependente. Conforme nos assegura Franco Cambi (1999), durante a Guerra Fria, especialmente nos momentos de recrudescimento das tensões decorrentes do conflito, o desenvolvimento de projetos educacionais nos países alinhados aos EUA e seus parceiros do centro do capitalismo com a perspectiva liberal-democrata ocorreu de modo sistemático, ao declarar que, no ocidente,

A pedagogia envolveu-se na defesa dos princípios da democracia liberal e da organização capitalista (isto é, da propriedade privada, do mercado, da concorrência, da liberdade de imprensa), da autonomia do indivíduo e da liberdade dos povos, classes, grupos, minorias (ainda que depois – na realidade – muitos desses princípios fossem esmagados no Ocidente) e colocou-se, nos Estados Unidos e na Europa, na Alemanha ou na Itália, sobretudo, a serviço desses princípios de educação liberal-democrata (CAMBI, 1999, 601).

Conforme dissemos anteriormente, o encontro não versava especificamente sobre educação, embora as reformas educacionais tenham sido apresentadas como um elemento fundamental no programa da ALPRO. Compreendemos ser por essa razão que as recomendações específicas para as reformas educacionais nos países latino-americanos tivessem um caráter abrangente e tenham sido elencadas, de modo sintetizado, em apenas sete diretrizes. A última delas, inclusive, recomendou que na

¹⁵⁸ Resolução A. 1, da Ata da Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social no Nível Ministerial, da OEA, que estabeleceu a ALPRO. Incluída como Anexo I ao final deste trabalho.

Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social e na Terceira Reunião Interamericana de Educação¹⁵⁹ deveria ser dedicada especial atenção à necessidade de se definir com especificidade e pormenorizadamente as metas contidas no PDEAP; apontar as prioridades para as quais deveriam estar voltados os esforços iniciais e; indicar, objetivamente, os meios adequados para que as metas propostas fossem atingidas (OEA, 1961, p. 29).

Após a exposição das considerações preliminares, a primeira recomendação da Resolução A. 1 resgatou um dos acordos enunciados na Segunda Reunião Interamericana de Educação¹⁶⁰. Basicamente, versou sobre a necessidade de que os países adotassem planos integrais de educação, discriminando as metas para o próximo decênio, com a finalidade de “elevar-se o nível cultural dos povos da América Latina, e habilitar estes a participar construtivamente no desenvolvimento econômico e social” (OEA, 1961, p. 27).

A recomendação seguinte, a qual consideramos representar a que melhor sintetizou a concepção de modernização educacional desejada para os países latino-americanos, objetivamente, elencou onze metas que deveriam ser perseguidas e alcançadas ao longo do decênio. São elas: assegurar o mínimo de seis anos de educação primária, gratuita e obrigatória, o que pressupunha aumentar a capacidade de atendimento nas escolas primárias, que era de aproximadamente 26 milhões de crianças

¹⁵⁹ Parece-nos interessante destacar a expectativa para a iminente realização da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social e da Terceira Reunião Interamericana de Educação, uma vez que o prognóstico contido no PDEAP para a realização desses encontros era dezembro de 1961 e julho de 1962, respectivamente. Todavia, a Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social ocorreu apenas em março de 1962 e, a Terceira Reunião Interamericana de Educação, em agosto de 1963. De acordo com Kene Maheu, Diretor Geral Interino da UNESCO, o encontro previsto para acontecer em dezembro de 1961 foi adiado para março de 1962 com o objetivo de “melhor garantir a sua preparação” em função das “grandes perspectivas abertas pela primeira Conferência de Punta del Este ao desenvolvimento econômico e social da América Latina” (UNESCO, 1962a, p. 43). Ao analisarmos os documentos dos encontros de 1962 e de 1963, identificamos a criação da Comissão Especial para Promover a Programação e o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura na América Latina (CEPDECC), em novembro de 1961, no âmbito da OEA, portanto, um mês antes da data prevista para a realização da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social. Observamos ainda que o Relatório Final da referida comissão foi elemento fundamental nas discussões das conferências dos anos seguintes. Portanto, inferimos que “melhor garantir sua preparação”, nas palavras de Kene Maheu, pode ser compreendido como o prazo que foi necessário para que os organismos multilaterais, por meio da CEPDECC, pudessem concluir os estudos e as recomendações que subsidiariam os encontros seguintes. Tal nota tem o intuito apenas de apresentar nossa hipótese para a prorrogação das conferências de 1962 e de 1963 e maiores detalhes sobre os trabalhos da comissão serão dados nos próximos tópicos.

¹⁶⁰ Conforme esclarecemos anteriormente, embora os planos integrais de educação tenham sido apresentados como uma meta objetiva no encontro de 1956, a análise dos documentos da reunião nos possibilitou identificar que, naquela ocasião, tratou-se apenas de uma retórica pontual que não foi traduzida em qualquer proposta concreta de sistematização da recomendação.

em 1960 e deveria alcançar 45 milhões em 1970; realizar campanhas sistemáticas para alfabetização de adultos, com a finalidade de erradicar o analfabetismo e habilitar a mão de obra para os desafios que o desenvolvimento econômico demandaria, integrando, assim, mais de 50 milhões de adultos analfabetos na vida cultural, social e econômica dos países da região; ampliar o ensino secundário, que atendia, em 1961, aproximadamente 3,2 milhões de alunos; realizar estudos para adequar formação a demandas de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento industrial, reforma agrária, programas de desenvolvimento social, administração pública e estabelecimento de programas de emergência para formação acelerada de pessoal; reformar, estender e melhorar o ensino superior¹⁶¹, que possuía apenas 500 mil matrículas em 1961; fomentar ensino das ciências, da pesquisa científica e tecnológica, intensificando o preparo e aperfeiçoamento de cientistas e professores de ciências; intensificar intercâmbio de professores, estudantes, mestres, pesquisadores; fomentar programa de construção de bibliotecas públicas e escolares; promover reformas educacionais em todos os níveis com o objetivo de adequar a educação aos progressos científicos e tecnológicos e às exigências do desenvolvimento social e econômico; promover programas de assistência estudantil e outras formas de assistência social e econômica para combater o abandono escolar, especialmente nas áreas rurais e; finalmente, desenvolver e fortalecer os centros de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação que atuariam tanto nas escolas como nos setores de planejamento e administração dos serviços educacionais (OEA, 1961, p. 28).

Em síntese, podemos afirmar que as metas representaram uma perspectiva de desenvolvimento educacional focada em esforços para a ampliação do atendimento escolar, portanto para a criação de condições para o acesso e permanência dos alunos, assegurando uma escolarização voltada para a preparação para o mercado de trabalho e para a reprodução da ordem econômica e social associada e dependente dos países da periferia do capitalismo. Nas palavras de Octávio Ianni,

Novamente, está em questão a necessidade e a urgência de modernizar o conjunto dos sistemas nacionais de ensino. Trata-se de adequá-los às exigências dos novos programas de crescimento econômico, do aperfeiçoamento da solidariedade interamericana e da construção de

¹⁶¹ No que concerne ao Ensino Superior, destacamos a relação das recomendações do PDEAP com os temas debatidos no CHEAR (GOUVÊA, 2018).

uma política cultural de contra-insurreição, no âmbito continental. Entre outras, estas foram algumas recomendações da referida resolução (IANNI, 1976, p. 47).

As demais recomendações versavam, basicamente, sobre a necessidade de que os organismos multilaterais e as instituições de fomento articulassem programas de financiamento e de auxílio técnico para assessorar na elaboração, implementação e avaliação dos planos integrais de educação dos países latino-americanos.

Por fim, conforme dissemos anteriormente, a sétima e última recomendação estabeleceu a necessidade de aprofundamento dos debates sobre a Resolução A. 1 na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina e na Terceira Reunião Interamericana de Ministro de Educação, que são os encontros que analisaremos a seguir.

3.2 Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina

A Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, cuja previsão inicial era de que fosse realizada em dezembro de 1961, conforme mencionamos anteriormente, ocorreu somente no ano seguinte, entre os dias 5 e 19 de março. Realizada em Santiago, no Chile, tratou-se de um evento convocado conjuntamente pela UNESCO, pela CEPAL e pela OEA, com a colaboração da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO).

Com relação à fonte documental específica da conferência, cabe-nos fazer uma breve digressão para detalhar pouco mais o esclarecimento preliminar realizado na parte introdutória deste trabalho. Inicialmente, utilizamos como fonte documental a ata oficial do encontro, obtida junto à *Columbus Memorial Library*, a qual foi aprovada na última reunião plenária. Todavia, ao escrutinarmos o documento, observamos que a mesma sessão também conferiu poderes ao Secretariado da Conferência¹⁶² para dar forma final

¹⁶² O Secretariado da Conferência foi integralmente composto pelos representantes ou funcionários das organizações patrocinadoras do evento (UNESCO, CEPAL e OEA), pelos representantes de seus colaboradores (OIT e FAO) e pelo representante da Diretoria de Assuntos Sociais das Nações Unidas, não tendo qualquer representante de delegação dos países participantes (OEA, 1962, p. 4; UNESCO, 1962a. p. 17-18).

ao relatório ora aprovado e introduzir quaisquer alterações necessárias para torná-lo “o mais completo possível” (OEA, 1962, p. 1).

Portanto, o texto aprovado na conferência e utilizado como fonte inicial para nossa análise passou a ser considerado uma versão provisória. A publicação da versão final, que contemplava as modificações introduzidas pelo Secretariado da Conferência, ficou sob a responsabilidade da UNESCO. Diante desse dado, realizamos uma pesquisa junto ao Setor de Documentação Histórica da UNESCO e identificamos o documento que passou a ser concebido como a versão final do relatório do encontro publicado num Boletim trimestral¹⁶³ da entidade, referente aos meses de abril, maio e junho de 1962. Além dele, também identificamos no Boletim trimestral referente aos meses de janeiro, fevereiro e março de 1962, portanto, na edição que precedeu a realização do encontro, a publicação dos estudos preliminares¹⁶⁴ que serviram de referência para os debates da conferência e que foram reproduzidos no relatório aprovado na última reunião plenária do encontro. Por esse motivo, e após uma análise comparativa dos documentos, optamos integrar o Boletim Trimestral da UNESCO ao nosso *corpus* documental e utilizá-lo, prioritariamente, em nossa análise sobre a Conferência Sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Prioritariamente, mas não exclusivamente, pois ainda que nossa primeira fonte documental sobre o encontro tenha sido classificada como documento provisório, certamente os dados nele contidos, os quais foram subscritos pelas delegações presentes, podem nos oferecer muitos elementos para enriquecer nossa análise sobre a conferência. Com esse esclarecimento, voltaremos a tratar das questões efetivamente relacionadas à reunião.

Tratou-se de um encontro idealizado pelos dirigentes da CEPAL¹⁶⁵, cujo representante na conferência foi Raúl Prebisch (Argentina), Subsecretário das Nações Unidas, encarregado da Secretaria Executiva da CEPAL, acompanhado pelo Subdiretor da organização, Alfonso Santa Cruz (Chile), além dos seguintes membros: José Medina

¹⁶³ O Boletim trimestral ao qual nos referimos era uma publicação da UNESCO, iniciada em 1957, que tinha o objetivo de publicizar informações sobre o Projeto Principal de Educação da instituição, sobre o qual já fizemos algumas considerações neste trabalho, no capítulo anterior, ao tratarmos das conferências de 1956. Além disso, acordos complementares e adicionais ao projeto também eram reproduzidos nesta publicação oficial.

¹⁶⁴ Os estudos preliminares que foram referência para os debates na conferência traçaram um quadro panorâmico da situação demográfica, econômica, social e educacional da América Latina, além de uma síntese de estudos bibliográficos que tratavam da questão educacional e sua interface com o desenvolvimento econômico (UNESCO, 1962).

¹⁶⁵ A informação da idealização do encontro consta no discurso de abertura do Diretor Geral Interino da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, Rene Maheu (UNESCO, 1962a, p. 37-38).

Echavarría (Espanha), Julio Valdés, Ricardo Cibotti (Argentina), Paul Berthoud (Suíça), Og Leme (Brasil), Osvaldo Sunkel (Chile), Sidney Chernick (Canadá), Zygmunt Slawinski (Polônia), John Grauman (Alemanha), Jorge Viteri de la Huerta (Equador) e Luis Carlos Sánchez¹⁶⁶. Quanto ao protagonismo da UNESCO na realização da conferência, destacamos que o encontro pode ser situado como parte de sua ação universal, uma vez que a entidade foi uma agência promotora de eventos regionais sobre educação e desenvolvimento econômico e social em diversas partes do mundo no período em tela¹⁶⁷.

Após a solenidade da cerimônia de abertura dos trabalhos da Conferência, realizada no dia 5 de março de 1962, que contou com os discursos de Carlos Martínez Sotomayor (ministro das Relações Exteriores do Chile), Jaime Torres Bodet (Secretário de Educação Pública do México), René Maheu (UNESCO), Raúl Prebisch (CEPAL), Jorge Sol (OEA), Hernán Santa Cruz (FAO), Paul Cassan (OIT), e Rodolfo Barón Castro (Conselho Executivo da UNESCO), ocorreu a primeira sessão plenária que elegeu a Mesa Diretora, a organização da agenda e do regulamento da conferência.

Posteriormente, as demais sessões plenárias definiram a organização de três comitês: A extensão e melhoria da educação e o desenvolvimento econômico e social; Integração do planejamento educacional com o planejamento econômico e social e; finalmente, Cooperação internacional para a promoção e implementação de planos educacionais em relação ao desenvolvimento econômico e social¹⁶⁸.

Destacamos, com relação à organização dos trabalhos e a estrutura administrativa da conferência, o caráter tutelador das instituições patrocinadoras no

¹⁶⁶ Apesar da exaustiva pesquisa realizada para identificar a nacionalidade de Julio Valdés e Luis Carlos Sánchez, não encontramos informações sobre seus respectivos países de origem.

¹⁶⁷ Em 1960, a UNESCO promoveu um encontro em Carachi, no Paquistão, oportunidade na qual aprovaram um plano de vinte anos para o desenvolvimento do ensino primário para os países asiáticos participantes da reunião. Inclusive, em seu discurso na abertura da Conferência Sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, Kene Maheu declarou que, ao finalizar o encontro, deslocaria-se para Tóquio para uma reunião com os Ministros da Educação da Ásia com o objetivo de acompanhar os progressos feitos desde a reunião de dois anos atrás. Em 1961, foi a vez de um encontro com os países africanos, que se reuniram em Addis Abeba, na Etiópia, ocasião na qual aprovaram um plano de 20 anos para o desenvolvimento da educação dos países do continente. No final de 1962, Kene Maheu declarou que ocorreria uma nova reunião em Paris, na sede da UNESCO, com os ministros da educação desses países para verificar o progresso que tiveram um ano após o encontro de Addis Abeba. A articulação com os países árabes, por sua vez, ocorreu por meio da criação de um centro de formação e aperfeiçoamento de quadros técnicos em Beirute com vista ao desenvolvimento educacional dos países da região (UNESCO, 1962a, p. 42-43).

¹⁶⁸ O Comitê II foi subdividido em três grupos de trabalho: Critérios para investimentos nacionais, Objetivos quantitativos e qualitativos e Problemas organizacionais. Já o Comitê III foi subdividido em dois grupos de trabalho: Tipo e volume de assistência técnica e financeira externa e Recursos internos e externos para a educação (UNESCO, 1962a, p. 12).

evento evidenciado em, pelo menos, três situações. O primeiro destaque é que, embora tenha ocorrido a eleição de uma Mesa Diretora pelos conferencistas, que teve a presidência de Patrício Barros (Ministro da Educação do Chile), a vice-presidência de Jaime Torres Bodet e Luis R. McKay (Ministro da Educação da Argentina), além da relatoria do colombiano Agustín Nieto Caballero, a alínea “C”, do artigo IV do Regulamento preconizou a criação de um Comitê Diretivo, ao qual competia a orientação geral dos trabalhos da conferência. O comitê era formado¹⁶⁹ pelo presidente, os dois vice-presidentes e os presidentes dos três comitês da conferência, mas de acordo com a alínea “c”, do artigo IV do Regulamento, todas as discussões dessa cúpula deveriam ser observadas pelos representantes das organizações patrocinadoras, UNESCO, OEA, CEPAL, FAO e OIT (UNESCO, 1962a, p. 16-17). Em segundo lugar, destacamos como dado representativo da preeminência das organizações patrocinadoras no encontro a prescrição regulamentar do artigo III, que determinava que a composição do secretariado da conferência deveria ser formada exclusivamente pelos representantes e funcionários dessas instituições (UNESCO, 1962a, p. 16). O terceiro dado que corroborou a observação sobre a tutela das instituições patrocinadoras, já mencionado anteriormente, foi a determinação de que a revisão do texto final do relatório aprovado e a realização de qualquer alteração julgada necessária seriam de competência exclusiva do Secretariado da Conferência, o qual era integralmente composto por representantes ou funcionários dessas organizações (OEA, 1962, p. 1).

O cargo de Diretor Técnico da Conferência foi ocupado por Oscar Vera (UNESCO) e os conselheiros técnicos nomeados foram: José Medina Echavarría (CEPAL), Marshal Wolfe (Diretoria de Assuntos Sociais das Nações Unidas), Juan Marin (OEA), Donald Carver Kimmel (FAO) e Paul Cassan (OIT). Com relação à função de Secretário da Conferência, foi designado para o cargo Julio Valdés (CEPAL) e as secretarias técnicas dos Comitês I, II, e III, ficaram a cargo de José Blat (UNESCO), Ricardo Cibotti (CEPAL) e Ricardo Diez-Hochleitner (UNESCO), respectivamente (UNESCO, 1962a, p. 12-13).

¹⁶⁹ No documento da OEA (1962, p. 5), consta a informação de que o relator também integrava o Comitê, diferentemente do que identificamos no Boletim da UNESCO (1962a, p. 16-17), que menciona apenas o presidente, os dois vice-presidentes e os presidentes dos três comitês da conferência.

A reunião contou com a participação de 310 delegados e especialistas¹⁷⁰ dos Estados membros da UNESCO e da OEA, assim como integrantes da OIT, da FAO e da CEPDECC, da OEA. Também foram credenciados observadores da Espanha, Honduras, Belize, Israel, Itália, Nigéria, República Federal da Alemanha, Santa Sé, Suécia, Turquia, URSS e Iugoslávia. Além das agências da ONU e da OEA que patrocinaram a conferência, outras organizações internacionais foram representadas nela, tais como o Conselho Executivo da UNESCO, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, a OMS, a Organização Meteorológica Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Conselho de Assistência Técnica e o Fundo Especial das Nações Unidas. A Oficina Internacional de Educação, a Oficina Ibero-americana de Educação e o BID foram organizações intergovernamentais que também estiveram representadas na reunião. Além dos representantes dos Estados membros, das organizações internacionais e intergovernamentais, diversas organizações não governamentais e fundações de caráter diverso participaram da conferência, tais como a Fundação Ford, Fundação Rockefeller, órgãos internacionais de classe, entidades religiosas, dentre outras¹⁷¹. No total, entre delegados e observadores, 419 pessoas participaram do encontro.

A delegação brasileira foi integrada pelo ministro da Educação, Antônio de Oliveira Britto, acompanhado dos seguintes membros: Paulo Estevão de Berredo Carneiro, Lauro Escorel Rodrigues de Moraes, Abgar Renault, Joaquim Faria Góes, Jayme de Abreu, Gabriel Emiliano de Almeida Filho, Octavio Martins, Arthur Alonso, Demades Madureira de Pinho, Orlando Mariano Salles de Santana Medeiros, Vera Siqueira Jaccoud, Américo Bascagli Reis, Othon do Amaral Henriques Filho, Cristovam de Oliveira Araujo Filho, Alice Francesconi de Faria, Guillermo Dutra, Celso Monteiro Lamparelli.

A partir de nossa análise, podemos inferir que o objetivo do encontro foi debater os problemas educacionais da América Latina e pactuar diretrizes para a superação dos entraves ao desenvolvimento dos sistemas educacionais a partir da formulação de

¹⁷⁰ Participaram 310 delegados e especialistas dos Estados membros da UNESCO e da OEA. Informação obtida no Relatório Final da Conferência publicado no Boletim Trimestral do Projeto Principal da UNESCO (1962a, p. 10), diverge da informação do Relatório Provisório aprovado no encontro, que registrou a participação de 309 delegados e especialistas OEA (1962, p. 1).

¹⁷¹ Considerando o número significativo dessas entidades que foram classificadas na listagem geral de participantes do encontro como “Outros Organismos”, consideramos oportuno incluir a parte específica da listagem que elenca o conjunto dessas organizações como Anexo IV desta tese, juntamente com a listagem geral dos participantes do encontro.

planos nacionais de educação que subsidiassem um modelo de desenvolvimento econômico e social para os países da região e que comungassem com os interesses geopolíticos estadunidenses, mantendo, portanto, o subcontinente sob a hegemonia da potência imperialista.

Quando analisamos o conjunto dos encontros que precederam a conferência e estabelecemos uma comparação a partir de seus aspectos gerais, das recomendações e dos acordos celebrados, observamos que a reunião de 1962 representou um amadurecimento na abordagem do fenômeno educacional na América Latina, superando o vanguardismo retórico do encontro de 1943, assim como a delimitação dos debates ao ensino primário nos encontros de 1956. Em outras palavras, as diretrizes emanadas dos documentos oficiais da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina podem ser concebidas como um documento referencial para a realização de reformas educacionais nos países latino-americanos, em todos os níveis de ensino, contemplando, inclusive, os fundamentos filosóficos, políticos e econômicos para subsidiar os planos educacionais dos países latino-americanos. Possivelmente, foi a partir dessa compreensão que o editorial do Boletim da UNESCO que publicou o Relatório Final da Conferência Sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina considerou que “não era exorbitante dizer que ela foi o encontro mais importante entre os realizados sobre os problemas educacionais da América Latina” (UNESCO, 1962a, p. 5).

Com relação à extensão dos debates no encontro aos diversos níveis de ensino, destacamos que, apesar da indicação da importância da realização de planos integrais da educação frequentar as pautas dos encontros desde a Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação, a ênfase das propostas concretas do encontro se limitou a reproduzir, fundamentalmente, as questões de engajamento prioritárias identificadas na Conferência Regional sobre a Educação Gratuita e Obrigatória na América Latina: a educação primária e o analfabetismo. Em 1962, diferentemente, embora o fio condutor do encontro tenha sido a necessidade de integrar o planejamento educacional com o planejamento econômico e social, além de observarmos uma ênfase nas discussões sobre o ensino primário e o analfabetismo, a abrangência das reflexões e das recomendações contemplou todos os níveis de ensino.

Sobre a estrutura do documento oficial, esclarecemos que, além do editorial, da parte introdutória e dos anexos no final, o desenvolvimento do encontro foi apresentado

segmentado em três partes. Na primeira delas, constou a organização da conferência, as sessões de abertura e encerramento, discursos, eleições de dirigentes e comissões, composições dos comitês, participantes, organização do trabalho, secretaria, agenda e os documentos elaborados para a conferência e aqueles produzidos durante a reunião. Na segunda parte, discutiu-se o papel da educação no desenvolvimento econômico e social, com base num ensaio escrito pelo assessor técnico da conferência, José Medina Echavarría. Além disso, foi apresentado um diagnóstico da situação educacional na América Latina preparado pelo Secretariado da UNESCO, com base nos relatórios elaborados e apresentados pelos países da região. Na terceira parte, foram apresentados os resumos dos trabalhos a partir de uma síntese dos debates que originaram os tópicos de pauta nas sessões plenárias e nas comissões, bem como as conclusões e recomendações aprovadas, dentre elas, a Declaração de Santiago de Chile, que foi considerado um documento símbolo do encontro, o qual será objeto de uma abordagem mais detalhada no decorrer deste capítulo. As declarações das delegações dos EUA, Canadá, Cuba, Bolívia e Chile também integraram essa parte do documento.

A partir de nossa análise, foi possível identificar três categorias estruturadoras nos debates e nos acordos pactuados no encontro, a saber: o cenário, o objetivo e o caminho. Por cenário, referimo-nos especificamente ao modo pelo qual os dados obtidos expressavam uma avaliação da situação educacional da América Latina, especialmente em sua interface com um projeto específico, a saber, a perspectiva de desenvolvimento econômico e social para a região. Nessa categoria, os dados da segunda parte do relatório, dentre outros, foram fundamentais para realizarmos algumas considerações, como as que apresentaremos adiante. A categoria objetivo se refere ao conjunto de dados que nos possibilitou identificar uma perspectiva de modelo societário aspirado. Fundamentalmente, para isso, os conteúdos dos discursos oficiais, editoriais, das declarações de votos e demais dados da primeira parte do relatório foram referências essenciais. Por fim, a categoria que anunciamos como caminho representa um esforço de síntese na qual apresentaremos algumas considerações sobre as recomendações do encontro e que, basicamente, encontram-se na terceira parte do documento oficial.

Passaremos, portanto, a apresentação das análises sobre as categorias apresentadas.

3.2.1 O cenário

A partir dos relatórios elaborados pelos países da América Latina sobre a situação educacional de seus respectivos países apresentados na conferência e encaminhados para a IV Reunião da Comissão Consultiva do Projeto Principal¹⁷², o secretariado da UNESCO produziu uma síntese das informações que originou um estudo comparativo de indicadores da situação demográfica, econômica, social e educacional dos países da região. Os indicadores educacionais considerados foram: acesso à educação; estrutura do sistema educacional e conexão entre os diferentes graus e modalidades de ensino; características gerais dos currículos e programas; pesquisa pedagógica; magistério; administração escolar; planejamento educacional; financiamento da educação e; finalmente, ajuda internacional. De acordo com o estudo, cujo texto subsidiou debates na conferência e integrou a segunda parte do documento oficial publicado pela UNESCO, destacaram-se a qualidade, a amplitude e a objetividade dos dados apresentados pelos países, e também considerou que o nível da documentação apresentada foi muito superior aos levantamentos apresentados nas reuniões anteriores que tinham como pauta os problemas educacionais na América Latina (UNESCO, 1962a, p. 65).

Os primeiros dados que destacamos como relevantes são aqueles referentes ao acesso à educação, mais especificamente sobre o percentual de matriculados nos diferentes níveis de ensino, tendo como referência o ano de 1960, conforme podemos observar na tabela abaixo:

Quadro 1: Percentual de matriculados nos diferentes níveis de ensino em 1960

	População em idade escolar estimada	Matriculados	Percentual de matriculados
Primário	33.247.000	26.089.000	78
Médio	25.133.000	3.698.000	15
Superior	17.073.000 (população de 20 a 24 anos)	521.000	3,1

Quadro elaborado pelo autor com base nos dados do Boletim Trimestral da UNESCO de abril a junho de 1962 (UNESCO, 1962a)

¹⁷² As Reuniões da Comissão Consultiva do Projeto Principal eram encontros regulares que tinham o propósito específico de acompanhar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação da UNESCO. A quarta reunião da série histórica ocorreu no mesmo local, entre os dias 20 e 22 de março de 1962, portanto, nos dias seguintes à realização da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social, exatamente com o objetivo de aproveitar o ambiente de debates, os relatórios e demais documentos preparados por ocasião da conferência (UNESCO, 1962a, p.162).

Embora o percentual de matriculados no ensino primário fosse de 78%, somente 17% dos alunos, aproximadamente, concluíam a escola primária. No ensino médio, os concluintes representavam apenas 22% dos matriculados, sendo o abandono, portanto, considerado um problema fundamental a ser enfrentado. Entre o primeiro e o terceiro anos, a escola primária perdia cerca de metade dos seus alunos. Considerando a população adulta, 40% eram analfabetos e a média do nível educacional nesse público era de aproximadamente 2,2 anos de escolaridade.

Outro dado importante a destacar foi a taxa de evolução de matrículas comparada ao aumento da população em idade escolar. Embora os dados tenham indicado avanços entre os anos de 1955 e 1960, conforme podemos observar no quadro abaixo, os números eram ainda muito incipientes quando considerada a demanda acumulada.

Quadro 2: Evolução de alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino e o crescimento da população em idade escolar entre os anos de 1955 e 1960

	Aumento de matrículas (em %)	Aumento da população em idade escolar (em %)
Primário	41	15
Médio	63	11
Superior	22	10

Quadro elaborado pelo autor com base nos dados do Boletim Trimestral da UNESCO de abril a junho de 1962 (UNESCO, 1962a)

A partir dos dados constantes nos relatórios nacionais, o estudo indicou quatro fatores como principais obstáculos ao acesso à educação. O primeiro deles estava relacionado às questões econômicas, especialmente ao baixo nível de desenvolvimento econômico dos países e a insuficiência de recursos orçamentários destinados à educação, apontando ainda uma relevante relação entre índices de analfabetismo e baixa renda per capita. Fatores sociais também foram apontados como desafios a serem superados para a melhoria do acesso à educação, fundamentalmente, o valor limitado que determinados setores da sociedade atribuíam à educação, a dispersão da população e a falta de serviços de assistência social à escola. As deficiências referentes à gestão escolar foram apontadas como obstáculos ao acesso e à permanência dos alunos, especialmente devido aos problemas de distorção entre a duração da escolaridade primária nas áreas urbanas e rurais, das oportunidades limitadas para o ensino médio em

termos de modalidades profissionais, além da falta de conexão entre os diversos tipos de ensino. Por fim, os fatores pedagógicos listados entre os principais problemas educacionais foram o baixo desempenho de algumas escolas, a rigidez de regras de promoção que geravam altas taxas de retenção e o abandono escolar.

Com relação à estrutura dos sistemas educacionais, o estudo indicou que, na maioria dos países da América Latina, existiam quatro níveis de ensino: pré-escolar, primário, médio e superior. A educação pré-escolar era mal desenvolvida, limitada às áreas urbanas e, em alguns casos, não integrava os sistemas oficiais de ensino. O ensino primário tinha aproximadamente cinco ou seis anos de duração nas regiões urbanas e de quatro a seis anos nas áreas rurais. Já o ensino médio, nível de ensino que contemplava os estudos realizados após o primário e que precediam o ensino superior, tinha a duração aproximada de cinco ou seis anos de escolaridade e era oferecido nas seguintes modalidades: secundário geral, normal e técnico. O secundário geral era composto de um período básico de aproximadamente três anos e por um segundo ciclo que tinha como finalidade a preparação de alunos para o ensino superior. Esse período básico era comum a todos os alunos das outras modalidades do ensino médio, normal ou técnico. Já o ensino técnico, a terceira modalidade do ensino médio, encontrava-se em fase inicial de implementação na maioria dos países e foi avaliado como a modalidade menos sistematizada dentre as demais, fato que recorrentemente foi apontado como um dos desafios a ser enfrentado prioritariamente, evidenciando-se, assim, a necessidade de reprodução da força de trabalho como um dos principais objetivos da perspectiva educacional hegemônica nos debates. Basicamente, incluía as escolas profissionais agrícolas, comerciais, industriais e de técnicas femininas (UNESCO, 1962a, p. 66-67). Finalmente, o ensino superior era ministrado em universidades ou institutos superiores, bem como nas universidades técnicas ou industriais, oficiais ou privadas.

Em síntese, o estudo com os dados dos relatórios dos países indicou os seguintes problemas com relação à estrutura dos sistemas educacionais: a falta de coordenação entre os níveis de ensino; a distorção entre a educação na cidade e no campo; a falta de coordenação entre escolas dos mesmos níveis, com destaque para as modalidades diversificadas do ensino médio e; finalmente, a falta de articulação entre as estruturas orgânicas dos sistemas de ensino. O resultado, segundo os realizadores do estudo, repercutia nos indicadores de insucesso escolar, tais como retenção e abandono, culminando na baixa escolarização da população.

A organização de currículos e programas dos países latino-americanos foi indicada como outro entrave ao desenvolvimento educacional. Segundo os dados nacionais sintetizados no relatório apresentado na conferência, a maioria dos países não possuía órgãos especializados para tratar do tema e a organização dos currículos e dos programas educacionais normalmente ficava a cargo de comitês compostos exclusivamente por educadores, fato que foi indicado como um problema, uma vez que as deliberações nem sempre levavam em consideração a contribuição de outros setores profissionais, especialmente das áreas sociais e econômicas. Mais uma vez, enfatizou-se a necessidade de priorizar a formação técnica e profissional no ensino médio e estruturar a educação de adultos de forma contínua, pois o atendimento educacional dessa população normalmente ocorria exclusivamente por campanhas pontuais e assistemáticas.

Sobre a questão da pesquisa educacional, destacamos que, no contexto da conferência, o conceito fazia referência a “qualquer estudo sistemático de um problema educacional ou, em um plano mais restrito, à pesquisa científica de caráter experimental” (UNESCO, 1962a, p. 69). Ou seja, por pesquisa educacional concebia-se tanto os estudos realizados para fins de planejamento educacional, normalmente de caráter quantitativo, que tratavam de questões administrativas, como as pesquisas relativas ao desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem propriamente ditas. Observamos, a partir dos relatórios nacionais, que havia um esforço de diversos países no sentido de desenvolver pesquisas especificamente com relação à primeira concepção apresentada, mas a precariedade de centros de pesquisas, laboratórios e de investimentos dificultavam significativamente o desenvolvimento de pesquisas educacionais voltadas para as práticas de ensino e aprendizagem.

Os dados referentes aos professores foram indicados como relevantes desafios a serem enfrentados nos planos nacionais¹⁷³. No ensino primário, 44% dos professores não tinham a formação profissional mínima exigida e o tempo de escolaridade médio dos docentes oscilava entre dez a catorze anos. Na segunda etapa do ensino, a situação era ainda mais deficitária, pois esse número chegava a 70% dos professores. No ensino

¹⁷³ Sobre o assunto, o plano apresentado à conferência pela delegação brasileira sobre os ‘Centros de Treinamento de Professores Primários destacou como relevante problema do magistério a “extraordinária proporção de mestres desprovidos de preparo pedagógico, tanto na escola primária quanto na escola média”, indicando que, na ocasião, “todas as reformas e desenvolvimentos em marcha estão a depender fundamentalmente da adequada formação de professores” (AT pi Teixeira, A. 1956.05.03).

superior, o corpo docente era formado por pessoal especializado, mas a minoria se dedicava exclusivamente à sua cátedra. Embora não tenhamos encontrado dados que explicassem essa dinâmica que compreendemos representar um desvio da função regular dos docentes do ensino superior, inferimos que tal fato ocorresse em função da carência de profissionais especializados em todas as áreas demandadas. De modo geral, a questão da estruturação da carreira docente representava um importante desafio a ser enfrentado pela maioria dos países da região.

Outro indicador que nos ajuda a forjar um cenário da educação nos países latino-americanos no período é a questão da administração escolar. Fundamentalmente, predominava uma estrutura verticalizada na organização administrativa educacional dos países da região, com a preeminência dos órgãos centrais e pouca autonomia das agências das províncias¹⁷⁴ ou estados. Basicamente, tais órgãos se ocupavam de aspectos de caráter mais administrativo, tais como nomeações de pessoal e transferências, enquanto as atividades de natureza técnica eram delegadas a comissões reunidas eventualmente. Além disso, os relatórios indicaram instabilidade institucional nos órgãos de controle em função das constantes intervenções políticas, o que dificultava a implementação de planos nacionais de educação longevos, de acordo com os realizadores do estudo. Outros aspectos importantes foram indicados como questões a serem aperfeiçoadas: a distribuição dos edifícios escolares nos territórios nacionais não seguia critérios técnicos e de demanda, bem como a quantidade era precária; a relação professor-aluno; duração do calendário escolar; serviço de supervisão escolar insuficiente e excessivamente voltado para questões administrativas; sistema de seleção e formação dos professores; carência de quadros técnico-administrativos na área educacional e, finalmente, carência de mobiliário e material pedagógico em geral.

Sobre o planejamento educacional, o relatório elaborado pelo Secretariado da UNESCO com base na documentação apresentada pelos países indicou que a ideia de planejamento foi assimilada “como uma nova orientação da política educacional” nos países latino-americanos, possivelmente por causa da influência da implementação do Projeto Principal de Educação da UNESCO (UNESCO, 1962a, p. 73). Na documentação oficial do encontro revisada pela UNESCO, destacou-se ainda que dezesseis países desenvolviam trabalho de planejamento educacional, sendo que dez deles, inclusive, tinham agências especificamente dedicadas ao planejamento

¹⁷⁴ No Brasil, municípios.

educacional, ainda que em estágio inicial de organização. Em síntese, a função dessas agências era inventariar a situação educacional dos países, bem como preparar reformas parciais demandadas pelas autoridades executivas, além de atuarem na coordenação das mesmas.

Consideramos relevante um esclarecimento referente à especificação, no parágrafo anterior, que os dados referentes ao quantitativo de países que desenvolviam planejamento educacional de forma consistente e que possuíam agências dedicadas a essa finalidade foi baseado na documentação oficial do encontro revisada pela UNESCO. No documento da OEA (1962, p. 32), por sua vez, identificamos que foram registrados dezessete países realizadores do trabalho de planejamento educacional, sendo que onze deles possuíam agências específicas para realização dessas atividades. Na versão da UNESCO, conforme mencionado anteriormente, foi registrado que dezesseis países desenvolviam esse trabalho e também mencionou que onze países possuíam agências de planejamento educacional, mas no momento de especificá-los, relatou apenas dez. Numa análise comparativa dos documentos que utilizamos como fontes, observamos que a documentação oficial do encontro revisada e publicada pela UNESCO deliberadamente omitiu Cuba tanto da listagem de países que incorporaram o planejamento educacional como uma premissa na organização da educação nacional, bem como deixou de indicar a informação que o país caribenho tinha uma agência nacional especialmente dedicada a esse propósito (UNESCO, 1962a, p. 73). Tendo em vista a tensão que a situação cubana representava nas relações hemisféricas, inclusive com a suspensão de Cuba da OEA praticamente um mês antes do encontro, e o alinhamento dos organismos multilaterais com o bloco capitalista ocidental, sob a hegemonia dos EUA, consideramos razoável inferir que a omissão do registro de Cuba como um país comprometido com o planejamento educacional e com uma agência destinada a esse fim tenha sido fruto de uma manipulação deliberada da versão da UNESCO, que alterou tal dado do documento produzido pela OEA, o qual havia sido aprovado pelas delegações presentes no encontro.

Sobre o financiamento da educação, o relatório destacou que os orçamentos nacionais representavam as fontes mais importantes de recursos para a pasta. Também foi possível constatar uma evolução no percentual da média desses orçamentos dedicados à educação que, em 1957, era de 11%, passando para 16% em 1960 e, em 1961, atingiu os 19%, com a previsão de chegar aos 22% no ano do encontro. Os

orçamentos estaduais ou das províncias complementavam as verbas nacionais e constituíam importantes aportes ao orçamento educacional. Dados sobre fontes de recursos privados para a educação foram escassos e impossibilitaram estudos comparativos entre investimentos públicos e privados. A exceção foi a Venezuela, cujos dados indicaram que os investimentos do setor público representavam 71% dos recursos para a educação, enquanto os investimentos do setor privado foram de 29% do total, aqui compreendidos investimentos das famílias, aportes de empresas e de outras fontes diversas. A distribuição do orçamento destinado à educação entre os níveis de ensino ocorria da seguinte forma: 55% para a educação primária, 21% ao ensino médio, 14% ao ensino superior e 10% destinados a outros gastos. O custo por aluno também oscilava de acordo com o país, variando dos cinco dólares no Paraguai até os cinquenta e seis dólares na Venezuela.

Finalmente, o último indicador observado para traçar o cenário da situação educacional nos países latino-americanos foi o da ajuda internacional. Os relatórios revelaram que todos os países da América Latina receberam assistência técnica e financeira da UNESCO no período e, muitos deles, recursos dos EUA mediante convênios bilaterais. Alguns países também receberam auxílio diretamente da OEA e, no caso de países da América Central, da Organização dos Estados Centro-Americanos¹⁷⁵. Também identificamos registro de assistência europeia para alguns países, mas em menor escala. Basicamente, a ajuda ocorria por meio do envio de especialistas em diversos campos da educação, pela oferta de bolsas para realização de estudos ou viagens de observação em outros países, por meio do fornecimento de equipamentos e materiais de ensino e, de modo excepcional, pela destinação de fundos para o desenvolvimento da educação dos países latino-americanos (UNESCO, 1962a, p. 76).

O estudo dos dados dos relatórios nacionais demonstrou ainda a inexistência de agências especiais encarregadas da coordenação e integração das fontes de assistência técnica ou financeira. Em alguns países, no entanto, havia departamentos responsáveis pela coordenação dos programas de bolsas de estudo para cursos no exterior¹⁷⁶. O relatório indicou também que, na maioria dos países, a instância responsável por

¹⁷⁵ Organização criada por Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras e Nicarágua, pela Carta de São Salvador, de 1951, que tinha por objetivo promover a cooperação e a integração entre os países membros.

¹⁷⁶ No Brasil, a CAPES exerceu um papel fundamental na coordenação do programa de bolsas de estudo, tanto para cursos oferecidos no país como nos programas em cooperação com instituições no exterior.

processar pedidos de assistência técnica e financeira a organizações internacionais era vinculada aos departamentos de desenvolvimento econômico e social ou de planejamento, bem como a setores dos respectivos ministérios das relações internacionais, não tendo qualquer relação com os ministérios da educação dos países latino-americanos. Por fim, destacou-se ainda que poucos países especificaram em seus respectivos relatórios a natureza e a quantidade de recurso externo necessário para a implementação dos planos de desenvolvimento educacional.

3.2.2 O objetivo

Neste tópico, pretendemos abordar, a partir de nossa análise da documentação oficial do encontro, contejando-a com as contribuições da historiografia das relações hemisféricas que nos referenciou teoricamente, as perspectivas políticas, econômicas, sociais e culturais reproduzidas no encontro, as quais deveriam subsidiar formulação dos planos educacionais nos países latino-americanos. De modo mais específico, esclarecemos que objetivamos analisar, neste momento, a sedimentação dos marcos regulatórios da política externa estadunidense para a América Latina, a partir da busca do alinhamento ideológico dos países da região e da perspectiva de desenvolvimento econômico e social, aqui contemplada a perspectiva educacional.

O primeiro eixo destacado que identificamos como um dos objetivos subjacentes do encontro foi a busca da reafirmação do alinhamento ideológico dos países latino-americanos e da subordinação da região à hegemonia estadunidense. Fundamentalmente, podemos afirmar que estamos tratando da sedimentação dos interesses geopolíticos estadunidenses nos discursos e debates da conferência que consistem, em síntese, na busca da manutenção da estabilidade social por meio do desenvolvimento da região nos limites do capitalismo dependente, afastando perspectivas de desenvolvimento econômico e social alternativas, especialmente projetos nacionais autônomos, os quais eram denunciados, pela retórica imperialista estadunidense, como projetos comunistas, num contexto de acirramento da Guerra Fria. Conforme abordamos anteriormente, os meses que precederam a reunião foram marcados pelo recrudescimento¹⁷⁷ da tensão entre EUA e Cuba. Com isso, o discurso da

¹⁷⁷ Dentre os acontecimentos indicadores da escalada do recrudescimento da tensão entre os EUA e Cuba, destacamos: a tentativa fracassada de invasão da Baía dos Porcos, em abril de 1961, evento mencionado

‘ameaça comunista’ reocupou um espaço privilegiado nas relações hemisféricas e nos foi possível observar seus impactos desde os primeiros discursos na abertura do encontro, tais como no discurso proferido pelo Ministro das Relações Exteriores do Chile, Carlos Martínez Sotomayor, o primeiro orador da conferência:

Estamos convencidos de que a indispensável transformação social e econômica da América Latina ocorrerá na década em que vivemos, entre outras coisas, porque os povos têm a vontade inabalável de impor essas transformações. Persuadidos pela bondade do regime de democracia representativa e por sua aptidão para realizar as reformas que são incontornáveis neste momento, esperamos que a América Latina escolha o caminho que acabo de mencionar. Também estamos seguros de que a impaciência dos povos contribuiu para conformar uma realidade social e política explosiva, que obriga a proceder com urgência, sem demora e com enorme determinação (UNESCO, 1962a, p. 30).

Além da delimitação da democracia representativa de perspectiva liberal como referência para a América Latina, conforme observamos na citação anterior, em discurso proferido por Jaime Torres Bodet, Secretário de Educação Pública do México, representando as delegações dos demais países, o orador destacou o potencial explosivo de modelos alternativos de desenvolvimento à democracia liberal evocando referências que os reduziam a ‘pregações demagógicas’:

Em 12 de outubro de 1959, o Primeiro Magistrado do México, Sr. Adolfo López Mateos, disse aos representantes reunidos na Organização dos Estados Americanos: “A alternativa que nos é apresentada é clara. Uma América próspera e democrática, unida pela liberdade política e na abundância de bens para todos e especialmente para aqueles que mais necessitam, ou uma América dividida entre a miséria de alguns e a riqueza de outros, corroído pela ignorância e presa fácil de qualquer pregação demagógica”. E conclui com esta frase em que encontro um motivo de incentivo para o trabalho que nossa Conferência deve realizar: “Fortificar países latino-americanos é fortalecer a democracia” (UNESCO, 1962a, p. 37).

Finalmente, destacamos ainda o discurso pronunciado na apresentação do Relatório Geral da Conferência pelo Relator Geral, Agustín Nieto Caballero, como um exemplo tácito da retórica de ameaça comunista e de celebração dos ideais de liberdade

anteriormente, e a suspensão de Cuba da OEA, no dia 31 de janeiro de 1962, aproximadamente um mês antes do encontro. Ao longo de 1962, a crise se aprofundou, atingindo seu ponto máximo em outubro daquele ano, no episódio que ficou conhecido como a Crise dos Mísseis. Mais informações sobre o episódio em Ayerbe (2004, p. 50).

e de democracia que representavam, segundo o orador, a tradição dos países americanos, conforme podemos observar no trecho a seguir, destacado de seu pronunciamento:

Os tempos atuais desafiam os valores mais caros. Os ideais da liberdade e a democracia estão ameaçados. As forças do espírito estão em perigo de serem submetidas por um materialismo estranho à índole (natureza) dos povos americanos. É necessário, portanto, mostrar que a educação, a ciência e a cultura, nas mãos de uma democracia inspirada nos mais altos valores, podem satisfazer o desejo de superação que encorajam vigorosamente nossos povos (UNESCO, 1962a, p. 54).

Obviamente, a iniciativa de fomentar um alinhamento ideológico da América Latina com os EUA não se constituía um fim em si mesmo. O objetivo era buscar a convergência da retórica política para viabilizar uma perspectiva de desenvolvimento para a região comprometida com os interesses imperialistas estadunidenses. É sobre essa questão que, a partir de agora, dedicaremos alguns parágrafos.

Em tópico anterior, no qual tratamos do cenário educacional latino-americano identificado na conferência a partir dos relatórios nacionais, objetivamos analisar e repercutir a situação educacional nos países da região com base na inferência dos dados dos documentos oficiais do encontro. Todavia, conforme já abordamos anteriormente, a situação econômica da América Latina, fundamentalmente, representava uma ameaça aos interesses estadunidenses na região, uma vez que a crescente insatisfação social nestes países, segundo Perry Anderson, era recebida com crescente preocupação pelos formuladores da política externa dos EUA e, com isso, “a América Latina passou, em Washington, para o topo da agenda da Guerra Fria” (2015, p. 82). Neste sentido, a propaganda ideológica e a retórica política não eram concebidas como estratégias únicas e suficientes para assegurar a fidelização dos governos latino-americanos ao projeto societário interamericanista estadunidense, sendo necessário um plano efetivo de desenvolvimento e modernização da região, conforme nos assegura Claudia Wasserman:

A expansão econômica, ou o desenvolvimento das áreas periféricas, era, além do mais, um dos critérios para a garantia da contenção do comunismo. O programa da Aliança para o Progresso, por exemplo, tinha um caráter simultaneamente modernizador, de controle social e de propaganda anticomunista (WASSERMAN, 2017, p. 41).

Representando um desdobramento da ALPRO e um fórum no qual as tensões geopolíticas do continente americano repercutiram, a conferência em tela foi palco de debates sobre perspectivas de desenvolvimento que buscaram indicar a origem dos problemas econômicos e sociais da América Latina, assim como apontavam os caminhos para sua solução, especialmente na questão educacional. Em síntese, observamos que as perspectivas de desenvolvimento em disputa no encontro apresentavam uma teoria sobre o atraso que subsidiava um projeto modernizador. Embora tais perspectivas tenham sido observadas ao longo do exame de praticamente todos os documentos, destacamos três deles como pontos de observação privilegiados com o intuito de orientar nossas discussões: a Declaração de Santiago do Chile¹⁷⁸, a Declaração da Delegação dos EUA¹⁷⁹ e a Declaração da Delegação de Cuba¹⁸⁰.

O primeiro deles, a Declaração de Santiago, pode ser considerado um documento símbolo do encontro. Resultado das discussões do Comitê III cujo tema foi “Recursos internos e externos para o desenvolvimento da educação”, o projeto foi aprovado na comissão e o texto encaminhado para discussão no pleno da conferência. Nesta instância, recebeu o voto favorável de todas as delegações, com exceção de Cuba, que se absteve. Além da declaração cubana expondo os motivos da abstenção, também declararam voto as delegações dos EUA, Canadá, Bolívia e Chile, esse último subscrito pela delegação brasileira.

Sobre o documento, podemos afirmar que se trata de um texto que reafirmou princípios contidos nos documentos fundadores¹⁸¹ de organizações internacionais promotoras do encontro e os compromissos assumidos na Carta de Punta del Este; ratificou a política de assessoria técnica e financeira, por meio de empréstimos, pelos organismos multilaterais e países desenvolvidos para os países latino-americanos; e, finalmente, recepcionou propostas da delegação estadunidense apresentadas durante os debates da comissão, tais como: a alocação de 15% dos fundos da ALPRO em educação, enfatizando a suficiência de tais recursos para as demandas educacionais dos países da América Latina; a utilização de 4% do produto bruto¹⁸² de cada país para a

¹⁷⁸ Anexo V disponível nesta tese.

¹⁷⁹ Anexo VI disponível nesta tese.

¹⁸⁰ Anexo VII disponível nesta tese.

¹⁸¹ Carta das Nações Unidas (1945), Constituição da UNESCO (1945) e a Carta da OEA (1948).

¹⁸² No texto da conferência, identificamos a utilização de expressões referentes ao produto bruto em duas circunstâncias. Na primeira delas, referindo-se especificamente à produção interna, a menção foi feita

educação nacional e, por fim, a responsabilização dos governos latino-americanos na criação de seus respectivos planos gerais de desenvolvimento, bem como na formulação dos pedidos de assistência financeira externa necessária para a implementação dos mesmos. Além da identificação da sedimentação de propostas estadunidenses mais evidentes no texto da Declaração de Santiago, também observamos que o documento reproduziu, de forma subjacente, elementos fundamentais da retórica do país em termos de política externa, especialmente a sua perspectiva societária, tais como o valor da liberdade e das instituições da democracia representativa para o progresso, a autodeterminação dos povos, a soberania nacional, o respeito às tradições culturais de cada povo e a cooperação internacional e interamericanista.

Em termos de perspectiva de desenvolvimento econômico e social, especificamente, identificamos que a tese predominante que fundamentava a explicação da condição de subdesenvolvimento dos países latino-americanos foi a de que os mesmos se encontravam, supostamente, numa etapa de desenvolvimento anterior em relação aos países desenvolvidos, afastando, portanto, dessa ‘teoria do atraso’, a consideração e a análise da relação entre centro e periferia do capitalismo, que promovia um desenvolvimento combinado e, ao mesmo tempo, desigual entre essas regiões e que, por isso, era concebida como um elemento fundamental em importantes reflexões teóricas críticas ao consenso liberal¹⁸³ que buscavam explicar o subdesenvolvimento na América Latina¹⁸⁴. Em síntese, propugna-se que a condição de subdesenvolvimento dos

pela Delegação cubana em apenas uma ocorrência, quando declarou que o país “elevou seus gastos educacionais para 7 por cento de seu Produto Bruto Interno” (UNESCO, 1962a, p, 96). Em todas as outras referências, inclusive na recomendação da delegação estadunidense (UNESCO, 1962a, p, 87) que é assimilada pela Declaração de Santiago, a expressão aparece como “Produto Nacional Bruto”. Basicamente, a distinção entre as duas é que, enquanto a primeira ocorrência mencionada se refere ao somatório dos bens e serviços produzidos internamente no país, a segunda também contempla a produção de residentes e empresas do país que atuam em outras nações. Com relação à redação da expressão na Declaração de Santiago, a expressão aparece apenas como “Produto Bruto” (UNESCO, 1962a, p, 85), não havendo especificações adicionais ao termo.

¹⁸³ O consenso liberal ao qual nos referimos aqui é com relação a hegemonia dos caminhos para o desenvolvimento apontados pelas diversas correntes do pensamento liberal que pautaram os debates nos países do bloco capitalista. Isso não significa, de modo algum, que estamos indicando a existência de apenas ‘um caminho liberal’. Sobre essa disputa no seio do pensamento liberal, podemos destacar, por exemplo, os debates entre neoliberais e keynesianos que atravessaram o século XX (WASSERMAN, 2017, p. 39-40).

¹⁸⁴ Dentre essas reflexões teóricas críticas ao consenso liberal, destacamos duas importantes escolas de pensamento: a marxista e a cepalina. No campo marxista, a Teoria Marxista da Dependência representou um campo de reflexão que contribuiu significativamente para o debate. Fundamentalmente, na perspectiva marxista, a perspectiva de superação da condição de subdesenvolvimento ocorreria, apenas, mediante um processo revolucionário que rompesse com as estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais de produção e de reprodução da ordem capitalista, especialmente, no caso da América Latina, em sua configuração de superexploração reproduzida na relação entre o centro e a periferia do sistema

países da região seria superada na medida em que os mesmos seguissem etapas supostamente percorridas pelos países desenvolvidos. Supostamente porque a perspectiva de desenvolvimento da região sedimentada na Declaração de Santiago atribuía o sucesso das economias centrais do capitalismo fundamentalmente a fatores endógenos dessas nações, excluindo, portanto, importantes processos históricos como o colonialismo e o próprio imperialismo¹⁸⁵, os quais viabilizaram etapas fundamentais do desenvolvimento desses países, tais como a expropriação e acumulação primitiva de capital, a industrialização, as guerras imperialistas, a formação e consolidação dos grandes monopólios industriais e, finalmente, a ascensão e o predomínio do capitalismo financeiro¹⁸⁶.

Passaremos, a partir de agora, ao segundo documento anunciado que é a Declaração da Delegação dos EUA, no qual identificamos considerável convergência com a Declaração de Santiago.

De acordo com informações fornecidas pelo representante da delegação estadunidense, duas reuniões preparatórias serviram como importantes referências para a elaboração das propostas estadunidenses na conferência. A primeira delas foi a reunião da Comissão Especial de Educação da OEA, chefiada por Betancur-Mejía, que contou com a participação de “muitas outras pessoas competentes”¹⁸⁷ (UNESCO,

(BAMBIRRA, 2019; FERNANDES, 1975; MARINI, 2017; SANTOS, 2018). Por sua vez “os economistas da Cepal tinham como fundamento teórico o dualismo estrutural, identificavam a coexistência de estruturas pré-capitalistas e capitalistas na mesma sociedade; acreditavam que o subdesenvolvimento era uma *forma de organização* dentro do sistema capitalista, não podendo ser considerado uma etapa para o desenvolvimento. Assim, rompiam com a teoria clássica e liberal a respeito do comércio internacional, que procurava evidenciar vantagens comparativas na especialização produtiva dos países que compunham o sistema capitalista. Para Furtado, entretanto, a economia estava organizada como sistema centro-periferia, arranjo que impedia o desenvolvimento da periferia” (WASSERMAN, 2017, p. 49). Para os desenvolvimentistas cepalinos, reformas no sistema que viabilizassem o desenvolvimento industrial dos países periféricos eram o caminho para a superação do subdesenvolvimento.

¹⁸⁵ Conforme anunciamos anteriormente, nossa abordagem sobre o imperialismo ao longo deste trabalho privilegia a sua dimensão cultural, tendo em vista o objetivo de escrutinarmos nosso objeto em pontos específicos e observar características e padrões apresentados em seus movimentos históricos. Todavia, na citação em tela, referimo-nos especificamente ao seu aspecto econômico, tal como teorizado por intelectuais como John Hobson (1902) e Lenin (2012). Consideramos oportuno reiterar, no entanto, que, teoricamente, concebemos as dimensões cultural e econômica do imperialismo estruturas indissociáveis.

¹⁸⁶ Fase histórica do capitalismo que se caracteriza pela fusão do capital dos monopólios industriais com os monopólios bancários. Segundo Lenin, embora a consolidação dos monopólios industriais representasse um traço fundamental do imperialismo, a compreensão dessa etapa histórica do capitalismo seria limitada, caso não fosse considerado o papel do capital bancário (2012, p. 53).

¹⁸⁷ Embora os documentos oficiais do encontro de 1962 não tenham especificado os membros desse grupo de trabalho que integravam diretamente a Comissão Especial de Educação da OEA, ficou evidenciado que representantes do governo dos EUA participaram do encontro, uma vez que, na sequência do texto, o interlocutor informou que as sugestões formuladas a partir deste trabalho foram pautadas e discutidas na

1962a, p. 88). A segunda reunião, por sua vez, ocorreu entre os membros da delegação dos EUA com representantes do próprio governo. Ou seja, segundo o relato do próprio interlocutor da delegação dos EUA, foi a partir de levantamentos dessas reuniões preparatórias que os representantes estadunidenses pautaram sua participação na conferência. Consideramos relevante esse destaque preliminar uma vez que a proposta unilateralmente apresentada pela delegação estadunidense para o desenvolvimento da educação dos países latino-americanos influenciou significativamente os acordos celebrados no encontro, conforme o que nos foi possível identificar até esse momento, assim como poderemos continuar observando nos próximos parágrafos.

Com relação à Declaração da Delegação EUA propriamente dita, identificamos que, após celebrar os resultados do encontro, considerando que os acordos ora pactuados representaram um impulso à ALPRO, e de indicar que os valores ali compartilhados ajudariam a cumprir a “missão comum” dos países americanos, uma vez que a mesma estava baseada “nos princípios mais fundamentais e nas tradições mais nobres” que constituíam o “patrimônio herdado dos primeiros séculos da civilização ocidental” pelos povos americanos (UNESCO, 1962a, p. 87), o representante da delegação estadunidense apresentou dez medidas efetivas que representavam a forma pela qual o governo dos EUA compreendia que poderia prestar assistência aos países latino-americanos. Classificamos tais medidas em quatro áreas de concentração: infraestrutura, formação de recursos humanos, questões pedagógicas e assistência estudantil.

Para a infraestrutura, o objetivo da assistência era acelerar e melhorar a eficiência da construção de prédios escolares e desenvolver centros regionais de referência para o ensino superior e para a pesquisa na América Latina sem abdicar dos convênios interuniversitários com as universidades estadunidenses. Especificamente sobre o programa de construção de prédios escolares, a proposta estadunidense indicava a utilização de recursos da ALPRO e de empréstimos do governo dos EUA desde que aprovados pelas missões locais da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento

reunião preparatória para a conferência entre os integrantes da delegação dos EUA com representantes do próprio governo (UNESCO, 1962a, p. 88). Ao analisarmos os documentos oficiais da conferência de 1963, foi-nos possível confirmar a participação de representantes do governo dos EUA na comissão, conforme deduzimos com base em nossa investigação nos documentos de 1962. O assunto será retomado e aprofundado nos tópicos a seguir, especificamente naqueles em que abordaremos o encontro de 1963.

Internacional (USAID)¹⁸⁸, revelando um caráter significativamente tutelador sobre os programas (UNESCO, 1962a, p. 89).

Com relação à formação de recursos humanos, o objetivo era criar institutos de estudos superiores para formar altos funcionários da administração pública no campo de desenvolvimento de recursos educacional e humano e promover programas para ampliar e fortalecer formação pedagógica de professores.

No aspecto pedagógico, destacamos as seguintes propostas: a criação de um programa de produção e distribuição de livros educacionais de baixo custo¹⁸⁹; a implementação de programas experimentais de educação rural para atender, em grande escala, crianças e adultos do campo e, em áreas urbanas, ações educacionais utilizando a rede televisiva e radiofônica e, por fim, a reforma no currículo e ensino de ciências, tendo como referência a recente reforma realizada nos EUA. Sobre essa última proposta, consideramos relevante destacar que, no texto apresentado como justificativa da meta 5 do documento, a delegação estadunidense assumiu o caráter unilateral da formulação proposta, ao declarar que a mesma foi gestada na seguinte circunstância:

(...) membros dos círculos científicos e educacionais dos EUA trabalharam em estreita colaboração com o Departamento de Ciências da OEA na preparação de um programa regional voltado para fortalecer o ensino científico na América Latina (UNESCO, 1962a, p. 90).

Nas ações voltadas para a assistência estudantil, a proposta estadunidense recomendava a criação de programas de auxílio a estudantes com o objetivo de prestar assistência nutricional e realizar empréstimos a famílias de baixa renda, bem como a expansão do intercâmbio educacional e cultural a lideranças estudantis, alunos do ensino secundário e outros grupos que teriam em “suas mãos o destino” das sociedades

¹⁸⁸ A USAID é um órgão do governo dos EUA criado em 3 de novembro de 1961, cuja finalidade declarada é contribuir com o desenvolvimento internacional. Trata-se de um aparato institucional da política externa estadunidense, que atuou sistematicamente em parceria com órgãos de inteligência dos EUA em ações ostensivas para assegurar os interesses da potência imperialista, seja por meio da solidariedade com os parceiros dos EUA nos demais países, seja pela desestabilização política daquelas lideranças ou governos que representavam uma resistência aos interesses imperialistas em seus respectivos países. Nos documentos oficiais, foi mencionado apenas como Agência para o Desenvolvimento Internacional e identificado com a sigla AID.

¹⁸⁹ Consideramos relevante destacar que a meta mencionada indicou que os textos de história deveriam ser produzidos observando as condições locais, em função das particularidades dos países, mas os textos de matemática, engenharia, ciências, economia e desenvolvimento social, áreas caríssimas aos interesses estadunidenses na região, poderiam ser compartilhados por todos os países, obviamente de acordo com a língua oficial de cada região (UNESCO, 1962a, p. 90-91).

americanas (UNESCO, 1962a, p. 92). Com relação ao perfil dos eventuais candidatos aos programas de intercâmbio educacional e cultural indicados pelos EUA, consideramos relevante destacar a preocupação em atingir, por meio do processo de formação parte das novas lideranças latino-americanas, de modo que esses personagens estivessem expostos ao ambiente educacional e cultural dos centros de formação estadunidenses. Consideramos relevante destacar que o tema dos programas de assistência estudantil, pautado pela proposta estadunidense, representou uma linha de ação estratégica do CHEAR. Inclusive, já na 2º Conferência Anual da instituição, realizada em fevereiro de 1960, além dos debates contemplarem os programas de intercâmbios interamericanos como tema prioritário, Anísio Teixeira proferiu uma conferência com a temática “Programas de intercâmbio educacional de nível universitário entre as Repúblicas Americanas”, dado que corrobora com a nossa observação sobre a relevância da questão na atuação do CHEAR (GOUVÊA, 2018, p. 161-163).

Finalmente, destacamos que a enunciação que apelava a princípios caros da retórica estadunidense, tais como liberdade individual e de oportunidade, valores e tradições imperecíveis da civilização ocidental, dentre outros, permearam sistematicamente o texto do documento analisado, estabelecendo-se, assim, como um contraponto à Declaração da Delegação de Cuba, conforme veremos nos próximos parágrafos.

A Declaração da Delegação de Cuba expressou um importante contraponto à proposta estadunidense, conforme mencionamos anteriormente. Em síntese, podemos afirmar que o texto subscreveu princípios gerais enunciados na Declaração de Santiago, tais como a política de amizade entre os povos¹⁹⁰, a necessidade de desenvolvimento econômico e social e a aspiração de liberdade dos povos latino-americanos, destacando que, evidentemente, tais princípios eram recepcionados pelo país, embora destacassem que a Declaração de Santiago ignorava problemas fundamentais que se constituíam entraves para o desenvolvimento econômico e social da América Latina, inclusive para a melhoria das políticas educacionais dos países da região.

¹⁹⁰ Contrapondo-se à retórica anticomunista estadunidense que objetivava isolar Cuba politicamente na região, a declaração da delegação cubana fez questão de ratificar sua disposição para uma política de amizade com todos os povos da América e de todo mundo, seguindo, “no terreno cultural o princípio expressado por José Martí, quando propôs ‘que a América devia manter relações com todo o mundo e não com uma parte dele’” (UNESCO, 1962a, p. 97).

Embora a delegação cubana considerasse relevante a contribuição que o encontro proporcionou aos representantes dos Estados, especialistas e observadores sobre a dimensão da tragédia educacional da América, traduzida em números dados como as 15 milhões de crianças sem escolas e os 70 milhões de analfabetos, os representantes de Cuba ponderaram que a invisibilização desses dados na Declaração de Santiago revelava uma de suas maiores fragilidades.

Destacaram ainda como relevante o reconhecimento que a Declaração de Santiago expressava sobre a relação direta entre as dificuldades dos países da região e os limites orçamentários dos Estados, mas criticaram a imposição de que os Estados ampliassem seus recursos para educação sem determinar os meios¹⁹¹, a falta de uma análise fundamentada sobre os motivos da escassez de recursos e a inexistência de proposições que apresentassem possibilidades viáveis e eficazes de superação do problema. Sobre essa questão, a Declaração da Delegação de Cuba denunciou peremptoriamente que eram

(...) as estruturas econômicas e as relações de dependência semicolonial que sofre a América Latina e, conseqüentemente, o subdesenvolvimento, as razões últimas para esta falta de recursos. A instabilidade econômica da AL reside no fato de que suas fontes básicas de riqueza estão nas mãos de monopólios estrangeiros (UNESCO, 1962a, p. 94).

Além da denúncia que apontava a incompatibilidade do progresso educacional, técnico, científico e cultural dos povos latino-americanos com a presença dominante dos monopólios imperialistas no continente, o documento declarou ainda que o texto final ignorava que a relação desfavorável de intercâmbio comercial entre os países latino-americanos e os EUA representava uma das principais causas da insuficiência e instabilidade de recursos internos disponíveis para a educação e outras necessidades de desenvolvimento, indicando ainda que a Declaração de Santiago desconsiderava o peso da queda nos preços de matérias-primas e produtos agrícolas na instabilidade dos recursos dos países latino-americanos e na impossibilidade deles realizarem qualquer planejamento estável neste contexto. A comitiva cubana também denunciou que “a Declaração de Santiago não faz menção a esses fatos, porque seria forçada a aconselhar

¹⁹¹ Delegação boliviana reproduziu a crítica cubana alegando que os países latino-americanos são significativamente afetados no mercado internacional de matéria-prima por oscilações bruscas nos preços e por insuficiência de recursos (UNESCO, 1962a, p. 98).

impostos severos sobre remessas de lucros de capital estrangeiro e exigir uma política de preços mais justa” (UNESCO, 1962a, p. 94). Por esse motivo, sinalizaram que mais de dois bilhões de dólares anuais eram extraídos da riqueza latino-americana, recurso que era utilizado para empréstimos e investimentos nos países da região e que acabavam sendo direcionados para monopólios estadunidenses, alimentando mais o domínio econômico e político imperialista e contribuindo ainda mais para o endividamento dos países da região.

A Declaração da Delegação de Cuba sinalizou ainda que, no texto final do documento pactuado na conferência, foram negligenciadas as indicações dos relatórios técnicos das agências especializadas das Nações Unidas que subsidiaram a conferência e as recomendações aprovadas em Punta del Este e que apontaram a necessidade de mudanças estruturais da organização econômica capitalista, semifeudal e artesanal da América Latina.

Sobre a ajuda externa, os representantes cubanos indicaram a insuficiência da previsão de recursos, uma vez que a proposta era que a ALPRO emprestasse 150 milhões de dólares por ano a 19 países com 200 milhões de habitantes¹⁹². Informaram que apenas Cuba, com 7 milhões de habitantes, elevou orçamentos educacionais e culturais em 200 milhões de dólares por ano sem ter que arcar com reembolsos ou pagamento de juros, representando uma ampliação de cerca de 4 vezes as despesas com educação e cultura no país. Os cubanos criticaram ainda a omissão de propostas efetivas para a valorização do magistério, em questões de salário, condições de vida e trabalho, denunciaram o protagonismo da OEA em questões educacionais, uma vez que não consideravam a instituição qualificada, estabelecendo um contraponto da entidade com a atuação da UNESCO que, segundo eles, tratava-se de uma organização efetivamente dedicada à pauta educacional.

Finalmente, problematizaram importantes considerações do documento indicando que

A Declaração Final da Conferência afirma “que esta década será crucial para a América”. Cuba entende que já está sendo, mas as tímidas resoluções adotadas mostram que no campo da educação, dada a magnitude dos problemas que devemos enfrentar, "os benefícios

¹⁹² Sobre essa questão, a delegação boliviana propôs a revisão do percentual sinalizado, pois também considerou que as necessidades dos países estavam bem acima da estimativa feita sobre a ajuda internacional (UNESCO, 1962a, p. 98-99).

derivados da tecnologia e da cultura" não serão recebidos "pelos 300 milhões de habitantes da América Latina em 1970" através dos mecanismos atuais e logicamente as massas buscarão, a cada dia com maior força, sua liberdade e suas genuínas instituições democráticas em diferentes direções radicalmente opostas ao que tem sido chamado de "democracia representativa" (UNESCO, 1962a, p. 95).

Basicamente, com isso, disputaram o conceito de democracia sob a perspectiva liberal e seu caráter estritamente representativo, reivindicando uma democracia popular na qual as massas organizadas deveriam participar do planejamento, orientação, direção e administração da educação em todos os níveis, seja na escola, no município, na província ou no governo central do país. Os cubanos defenderam ainda que o acesso à educação deveria ser universal, seja por meio da gratuidade ou pela adoção de um amplo sistema de bolsas e, além disso, que a educação, em seu conteúdo e em seus métodos, tivesse um caráter científico, tanto no estudo do desenvolvimento da natureza como na perspectiva da evolução da sociedade humana e da investigação da teoria do conhecimento.

3.2.3 O caminho

No tópico anterior, no qual nos propusemos discutir aquilo que identificamos ser o objetivo do encontro, inevitavelmente tecemos algumas considerações sobre caminhos possíveis para atingi-lo. De certa forma, quando refletimos sobre objetivos, somos impelidos, compulsoriamente, a conceber caminhos. Portanto, cabe esclarecer que tal seccionamento na apresentação desses tópicos consiste meramente uma opção metodológica que objetivou priorizar uma abordagem de espectro societário mais amplo, quando discutimos a questão do objetivo, e privilegiar, neste segundo momento, no qual trataremos do caminho e da questão educacional subjacente à perspectiva de desenvolvimento econômico e social indicada no tópico anterior, sedimentada nas diretrizes do encontro. Considerando esse esclarecimento preliminar, indicamos, de modo mais efetivo, que nosso objetivo neste tópico é analisar sucintamente as recomendações pactuadas especificamente formuladas para a orientação dos planos nacionais de ensino dos países latino-americanos.

Em síntese, podemos afirmar que se trataram recomendações orientadas para a formulação de planos educacionais que assegurassem a reprodução da ordem liberal-

democrata e das relações interamericanas entre os EUA e a América Latina nos marcos do capitalismo dependente. Para tanto, alguns pressupostos se estabeleceram como essenciais tais como a universalização do ensino elementar, a ampliação do ensino médio, a ampliação do atendimento educacional no campo para controle do fluxo demográfico, a priorização de uma formação voltada para a qualificação profissional e a produção da pesquisa científica orientada para aprofundar as relações de subordinação econômica e de dependência da América Latina.

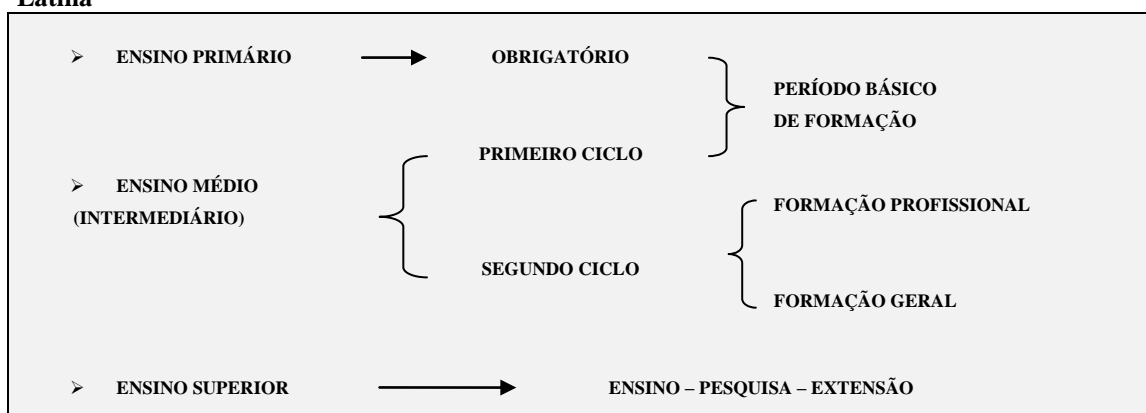
A base documental que nos referenciou neste tópico se encontra na terceira parte do relatório, na qual constam as recomendações segmentadas em quatro eixos. O primeiro eixo é a Declaração de Santiago, que foi objeto de nossa análise anteriormente. Os outros três eixos são, respectivamente: a extensão e melhoramento da educação e o desenvolvimento econômico e social; integração do planejamento da educação com o planejamento econômico e social e, finalmente, a cooperação internacional para o desenvolvimento e execução de planos educacionais em relação ao desenvolvimento econômico e social.

Passaremos, a partir de agora, à análise da perspectiva educacional refletida e pactuada nas recomendações da conferência nos diversos níveis e modalidades de ensino, destacando a primazia que dois temas estratégicos tiveram nos acordos celebrados de modo persistente, a saber: a centralidade da educação profissional na estrutura dos sistemas nacionais de ensino, bem como nos respectivos currículos de todos os níveis de ensino; e, em segundo lugar, a ampliação da educação nas zonas rurais com o objetivo de desenvolver economicamente essas regiões de modo que a explosão demográfica que a América Latina vivenciava na segunda metade do século XX, assim como o crescimento esperado para os anos seguintes não intensificasse os processos migratórios internos que impactavam, significativamente, os grandes centros urbanos dos países latino-americanos, potencializando o recrudescimento da insatisfação social e de aspirações por uma ordem social e econômica mais democrática.

Em linhas gerais, a estrutura de ensino regular preconizada no encontro não se distanciava da estrutura já existente nos sistemas educacionais dos países latino-americanos, conforme observado nos relatórios apresentados pelas delegações. Portanto, o documento final da conferência reiterou a necessidade de um ensino primário, uma etapa de ensino médio e o ensino superior. O ensino primário, cuja duração recomendada não deveria ser inferior a seis anos de escolaridade, juntamente com o

primeiro ciclo do ensino médio, formaria uma educação básica com um período de formação de aproximadamente 8 ou 9 anos de escolaridade. Com relação ao segundo ciclo do ensino médio, recomendou-se que sua oferta poderia ocorrer tanto em nível da formação geral, com característica propedêutica, bem como ser oferecido por meio de formação profissional. O primeiro deveria ter o objetivo de preparar o aluno para estudos superiores, enquanto o segundo deveria priorizar a educação técnica industrial, agrícola, comercial ou administrativa. Por fim, na educação superior, recomendou-se a criação e fortalecimento de instituições de ensino comprometidas com os planos de desenvolvimento econômico e social dos países da região, por meio de suas ações nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Tendo em vista que as nomenclaturas acima discriminadas serão utilizadas recorrentemente neste trabalho, compreendemos que a elaboração do quadro abaixo com um fluxograma contribuirá significativamente para o entendimento da proposta de estrutura educacional pactuada nas recomendações do encontro:

Quadro 3: Fluxograma da estrutura educacional preconizada para os países latino-americanos na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina



Quadro elaborado pelo autor com base nos dados do Boletim Trimestral da UNESCO de abril a junho de 1962 (UNESCO, 1962a)

Com relação às duas primeiras etapas da estrutura dos sistemas regulares de ensino, identificamos que, embora a formação profissional tivesse um espaço específico na segunda etapa do ensino médio, a questão da qualificação para o trabalho permeou, sistematicamente, as recomendações em todos os níveis de ensino, inclusive, no ensino primário. Vejamos a recomendação a seguir voltada para o ensino primário:

Que a atividade escolar seja direcionada para que a criança adquira os conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes de uma educação que contribui efetivamente para o desenvolvimento econômico e social. Nesse sentido, seria conveniente cultivar o esforço dos escolares, eliminar as tendências pedagógicas excessivamente infantis e enfatizar o propósito que a criança seja capaz de entender novas situações antes de memorizar conhecimento (UNESCO, 1962a, p. 106).

Além do destaque acima referente à questão curricular, outra recomendação para o ensino primário nos ajuda a revelar de modo ainda mais eloquente a dimensão da prioridade que a formação profissional representou para o segmento nos acordos pactuados no encontro.

Que a escola procure apresentar a criança as diferentes atividades produtivas por meio de contatos diretos ou indiretos com profissões e ofícios, visitas a oficinas e propriedades agrícolas, dentre outras formas que sejam consideradas oportunas para que o aluno possa apreciar as condições de trabalho e a contribuição que ele dá para a melhoria do padrão de vida do homem (UNESCO, 1962a, p. 106).

Por sua vez, no primeiro ciclo do ensino médio, equivalente a um ensino secundário da educação básica, embora houvesse uma orientação para que o mesmo representasse um complemento da formação geral do ensino primário, a questão da formação profissional também permeou os debates sobre esse nível de ensino, retoricamente como solução temporária, de modo que atendesse alunos concluintes do ensino primário com 15 anos de idade ou mais¹⁹³ com uma formação de iniciação profissional com dois ou três anos de escolaridade. Já para os alunos que não apresentavam distorção entre a idade e a série, recomendou-se que, ao fim deste primeiro ciclo do ensino intermediário, houvesse uma orientação profissional específica como forma de estímulo aos alunos para ingressarem na educação profissional, tais como: divulgação de guias profissionais; entrevistas pessoais com alunos; exames psicotécnicos; e veiculação de informações sobre o mercado de trabalho para orientar adolescentes e aconselhar os pais na busca de estudos e a escolha de uma profissão.

Na segunda etapa do ensino médio, etapa que sucederia o período de uma educação básica e precederia o ensino superior, recomendou-se que a formação profissional fosse oferecida por meio de educação técnica industrial, agrícola, comercial

¹⁹³ Condição que não representava uma exceção numa região com tantas demandas educacionais e sociais, conforme indicamos anteriormente.

e administrativa, o que representava, para parte significativa dos alunos oriundos da classe trabalhadora, o represamento do acesso à educação superior¹⁹⁴.

Além das propostas elencadas anteriormente, outras recomendações gerais reafirmaram a primazia que a formação educacional voltada para a preparação para o trabalho assumiu no encontro. São elas: proposta de criação de um sistema flexível de meios de formação profissional, a parte dos níveis formais, voltado para pessoas que tenham concluído parcialmente qualquer nível educacional; aproveitamento da experiência laboral no local de trabalho como formação educacional; proposta de desvinculação da formação profissional do “primeiro nível de qualificação” do ensino formal, considerando que o aproveitamento dos recursos seria maior em centros de formação profissional especialmente criados para esse fim; assistência técnica aos empregadores que desejassem organizar em suas empresas espaços para formação profissional complementar ou especial, bem como organizações sindicais que se propusessem a implementar esses espaços de formação; expansão do sistema de orientação escolar, com foco na orientação profissional; ampliação das bolsas de estudo para a educação profissional e, por fim, criação e ampliação de serviços de formação profissional independentes da rede regular de ensino (UNESCO, 1962a, p. 114-117).

Finalmente, no ensino superior, especificamente sobre o destaque que a questão da formação profissional teve no encontro, destacamos que, além das recomendações que indicavam a necessidade de formação de quadros profissionais para cooperarem com a preparação dos planos de desenvolvimento econômico e social e com a formação de pessoal para exercer funções na diplomacia internacional, por meio de cursos oferecidos em convênios firmados pela UNESCO e demais organizações das Nações Unidas com universidades latino-americanas, enfatizou-se a necessidade de priorizar, no ensino superior, a formação de professores do ensino técnico. A questão teve relevância tão significativa que houve uma recomendação específica para a criação de uma instituição regional de nível universitário, patrocinada pela UNESCO, voltada para a formação desses professores (UNESCO, 1962a, p. 111).

¹⁹⁴ Embora houvesse iniciativas que buscavam assegurar a possibilidade de continuidade de estudos no ensino superior para alunos oriundos da formação profissional, tais como as “leis de equivalência” no Brasil (SAVIANI, 2013, p.307-308), a partir de nossa análise do conjunto das recomendações, identificamos a constante preocupação com a necessidade de formação da mão de obra e o apelo à imediata inserção dos egressos dos sistemas educacionais no mundo do trabalho para subsidiar os recursos humanos demandados pelos planos de desenvolvimento econômico dos países latino-americanos.

A segunda pauta de engajamento que identificamos como prioritária no encontro foi a questão da educação nas zonas rurais. A partir de nossa análise, observamos que o objetivo era promover ações que contribuíssem para o desenvolvimento econômico e social dessas regiões num contexto de significativo crescimento demográfico na América Latina e, com isso, contribuir para a contenção de revoluções camponesas e a organização popular de movimentos de luta por reforma agrária, bem como reduzir os riscos de recrudescimento da insatisfação social com as condições de vida nos grandes centros urbanos que recebiam contingentes significativos de imigrantes das áreas rurais.

A primeira estratégia recomendada para a ampliação da educação do campo foi o fortalecimento dos programas de educação para jovens e adultos nas áreas rurais, seja por meio das campanhas de alfabetização, seja pelo desenvolvimento de cursos de capacitação em agricultura, pecuária, manejo florestal e pesca, os quais deveriam ser pautados nos planos nacionais de educação e integrados aos planos de desenvolvimento econômico e social.

O tema da educação rural teve tanta relevância na ocasião que as recomendações não se limitaram aos acordos celebrados na reunião que buscavam orientar ações dos países para a questão em seus respectivos planos nacionais de educação e de desenvolvimento econômico e social. Com o objetivo de ampliar os caminhos apontados na conferência, também foi deliberada a recomendação que determinava que o tema fosse rediscutido no Segundo Encontro Latino-Americano de Educação Agropecuária Superior¹⁹⁵, a ser realizado ainda em 1962, no mês de maio, na Colômbia, ocasião na qual as recomendações deveriam ser ampliadas com o intuito de expandir a modalidade¹⁹⁶. Finalmente, pactuou-se que, além dos organismos multilaterais organizadores e apoiadores do encontro, o Instituto Interamericano de Ciências Agrárias atuasse diretamente assessorando os países da região orientando ações voltadas para o desenvolvimento da educação nas áreas rurais.

Passaremos ao tópico seguinte, no qual analisaremos o último encontro que nos propusemos estudar neste trabalho.

¹⁹⁵ Envidamos esforços na busca de informações sobre o encontro, com o objetivo de apresentar uma nota com uma síntese de informações sobre o mesmo, mas não tivemos sucesso. Esclarecemos que, embora se tratasse de um encontro latino-americano, tendo em vista sua temática focal, não cogitamos integrá-lo ao conjunto de conferência que elegemos para estudar neste trabalho.

¹⁹⁶ Podemos destacar ainda a importância que a questão agrária passou a ter nas Conferências Anuais do CHEAR a partir de 1963 (GOUVÊA, 2018, p. 193).

3.3 A Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação

A Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação, cuja previsão inicial de realização era dezembro de 1961, ocorreu apenas entre os dias 4 e 10 de agosto de 1963. O Conselho da OEA fez a convocação e, por meio da aprovação de uma resolução em 21 de março de 1962, aceitou o oferecimento do governo colombiano que se prontificou a sediar a reunião, sendo escolhida a cidade de Bogotá o local escolhido. A conferência foi apresentada como a reunião que dava “prosseguimento à série de conferências da Organização no campo da educação” (OEA, 1963, p. 1), mencionando como eventos precursores a Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas, realizada em 1943, e a Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação, ocorrida em 1956.

A documentação oficial do encontro é composta por uma Ata Final e três anexos. A Ata Final possui uma parte introdutória, um Relatório Geral, os votos de agradecimento, a lista das delegações e a lista de participantes. No Anexo I, que se refere ao Capítulo V do Relatório Geral da reunião, constam os projetos de resolução aprovados pelas comissões de trabalho. O segundo anexo consiste num estudo intitulado ‘A educação na América’, elaborado pela Secretaria Geral da OEA, com base nos dados educacionais dos anos 1961 e 1962, apresentados nos relatórios encaminhados ao encontro pelos países participantes. Finalmente, o terceiro anexo é um documento que serviu de base para os debates da conferência intitulado: ‘Perspectivas do desenvolvimento da Educação na América Latina’. Esse documento foi produzido pela CEPDECC, da OEA.

O representante da delegação brasileira na conferência foi o Ministro da Educação e Cultura, Paulo de Tarso Santos, que participou do encontro acompanhado por seis delegados: Olavo Drumond, Assessor de imprensa do MEC; Guilherme Dutra, Luis Alberto Gomez de Souza e Celso Lamparelli, Assessores Técnicos do MEC; Nailton Santos, Diretor da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste e Victor José da Silveira, Primeiro Secretário da Embaixada do Brasil na Colômbia.

Além do Brasil, dezenove países americanos enviaram representantes para o encontro: Bolívia, Paraguai, México, Peru, República Dominicana, EUA, Venezuela, Guatemala, El Salvador, Nicarágua, Honduras, Uruguai, Argentina, Panamá, Chile, Haiti, Equador, Costa Rica, Colômbia. Dos participantes da conferência de 1962,

destacamos a ausência de representantes de Cuba neste encontro¹⁹⁷, fato que possui muita representatividade em função do tensionamento entre o país e os EUA nos últimos anos, conforme apontamos em nossa abordagem sobre a reunião de 1962.

Também participaram do encontro¹⁹⁸ os representantes da OEA e observadores de Estados não membros da OEA - Espanha, França, Grã-Bretanha, Israel e Países Baixos. Os observadores de organismos especializados interamericanos foram representados pela Comissão Interamericana de Mulheres, Instituto Interamericano da Criança, Instituto Indigenista Interamericano, Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS). Os observadores de Organizações Governamentais e Semi-Oficiais presentes foram o BID, o Instituto Interamericano de Estatística, a Organização dos Estados Centro-Americanos e o Conselho Interamericano de Música. Os observadores de Organizações Interamericanas não governamentais participantes foram a Confederação Mundial das Organizações de Profissionais de Ensino, a Confederação Interamericana de Educação Católica (CIEC) e o Centro Latino-Americano de Física. Também participaram os seguintes observadores das Nações Unidas e das Organizações relacionadas com as Nações Unidas: o Fundo de Socorro à Infância das Nações Unidas¹⁹⁹, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, a Associação Internacional de Desenvolvimento, a UNESCO e a OIT. Os observadores de outras organizações regionais mundiais de caráter governamental foram representados pela Comissão Intergovernamental de Migrações Europeias (CIME) e pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Finalmente, destacamos ainda a participação de observadores de fundações e de outras organizações, a saber: Fundação Ford, Fundação Creole, *Tools for Freedom Foudation*, *Laubach Literaty Fund, Inc.*,

¹⁹⁷ Tendo em vista que se trata da última conferência que analisaremos neste trabalho, consideramos interessante ressaltar que, além da ausência de Cuba, identificamos apenas a ausência da República Dominicana na reunião de 1962, considerando os 20 países latino-americanos que participaram das conferências desde 1943. Além disso, ressaltamos que no caso específico de Cuba, embora tenha participado dos encontros de 1961 e 1962, o país não foi signatário da Carta de Punta del Este e da Declaração de Santiago, acordos celebrados nesses encontros, respectivamente. Finalmente, Honduras Britânicas, colônia britânica na América Central que assegurou sua independência em 1981, adotando o nome de Belize, participou apenas do encontro de 1962, como observador.

¹⁹⁸ Listagem geral de participantes consta como Anexo VIII disponível nesta tese.

¹⁹⁹ Na tradução constante na Ata Final do encontro, a instituição foi apresentada com uma tradução livre de seu nome de criação, Fundo de Socorro à Infância das Nações Unidas. O nome do fundo em inglês que deu origem à sigla UNICEF era *United Nations International Children's Emergency Fund*. Em tradução livre, também podemos designá-la como Fundo Internacional de Emergência para as Crianças das Nações Unidas. Embora tenha sido rebatizada como Fundo das Nações Unidas para a Infância desde 1953, quando se tornou um fundo permanente na Organização das Nações Unidas (ONU), a sigla UNICEF foi mantida. Curiosamente, a tradução constante na Ata Final do encontro se remeteu ao nome adotado pela instituição antes da mudança de 1953, após o fundo se tornar permanente.

CHEAR, Conselho Superior Universitário Centro-Americano (CSUCA) e União das Universidades da América Latina.

A organização dos trabalhos foi pautada numa agenda estruturada em quatro eixos: apresentação dos relatórios nacionais e exame do progresso educacional dos países latino-americanos de acordo com o PDEAP; atribuições da Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social no Nível Ministerial, especificamente o parágrafo 7, da Resolução A.1, da Carta de Punta del Este²⁰⁰; planejamento e administração da educação e; finalmente, assistência técnica e financeira externa para o fomento da educação ciência e cultura. O Anexo II da Ata Final do encontro foi dedicado ao registro da avaliação dos avanços educacionais dos países latino-americano, pauta do primeiro eixo da agenda, tendo como referência o PDEAP. Com relação ao segundo eixo, as recomendações e os projetos de resolução aprovados no encontro constam na Ata Final, os projetos de resolução aprovados nas comissões de trabalho também são descritos no documento e especificados no Anexo I. Já os projetos de ação imediata, que também consideramos recomendações, estão elencados na Ata Final, reproduzindo o texto do Anexo III da Ata Final. As diretrizes referentes ao planejamento, administração da educação, além daquelas que tratam da assistência técnica e financeira externa, itens constantes no terceiro e quarto eixos da agenda, constam no Anexo II da Ata Final da conferência.

O encontro ocorreu no Capitólio Nacional colombiano, cedido pelo Senado da República e pela Câmara dos Deputados, e se desenvolveu a partir de uma reunião preliminar, seguida por uma sessão de abertura, cinco sessões plenárias e uma sessão de encerramento. Na sessão preliminar, tratou-se da organização do encontro, da designação do grupo coordenador²⁰¹, da presidência²⁰², das comissões²⁰³ e o método de

²⁰⁰ O parágrafo mencionado atribui à Conferência Sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina e a Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação a incumbência de desenvolver as metas aprovadas no PDEAP, definindo prioridades e meios para alcançá-las. Em síntese, repercutir, nas deliberações dos encontros ocorridos em 1962 e 1963, as diretrizes especificadas no PDEAP (OEA, 1961, p. 27-29).

²⁰¹ O brasileiro Guilherme Dutra participou como membro do grupo, que foi presidido por Carlos Cueto-Fernandini, do Peru.

²⁰² Ocupada provisoriamente por Pedro Gómez Valderrama, Ministro da Educação Nacional da Colômbia e, posteriormente, confirmado na função.

²⁰³ O representante da delegação brasileira, Nailton Santos, presidiu a Comissão II. Consta a informação de que José Barreiros, indicado como integrante da delegação brasileira na lista das comissões de trabalho, presidiu a Comissão de Redação (OEA, 1963, p. 5). Esclarecemos, no entanto, que na listagem das delegações, o nome de José Barreiros não foi mencionado como integrante da delegação brasileira (OEA, 1963, p. 5).

trabalho. Procedeu-se ainda a distribuição dos documentos, a definição da agenda de trabalho e a fixação da data de encerramento. No cerimonial da sessão de abertura fizeram uso da palavra: Pedro Gómez Valderrama, Carlos Cueto-Fernandini²⁰⁴, Jaime Torres Bodet²⁰⁵, José A. Mora²⁰⁶, Gonzalo J. Facio²⁰⁷ e foi lida uma mensagem dirigida à reunião pelo presidente dos EUA, John Kennedy²⁰⁸. Na primeira sessão plenária, foram ratificadas as deliberações da sessão preliminar e os Ministros da Educação participantes da reunião expuseram a situação educacional de seus respectivos países. Nas demais, deu-se continuidade às exposições gerais e foram analisados os relatórios sobre as atividades efetivadas no setor educacional, apresentados pelos representantes dos organismos internacionais. Finalmente, na sessão de encerramento, fizeram uso da palavra: Jaime Posada, da OEA; Humberto Henriquez, chefe da delegação do Chile que falou em nome das delegações e Alvaro Herrán Medina, Secretário Geral do Ministério das Relações Exteriores da Colômbia, que falou em nome do presidente e fez o encerramento da reunião.

Conforme mencionamos, anteriormente, a conferência teve como objetivo declarado dar sequência aos debates iniciados nas reuniões de 1943 e de 1956. Todavia, a partir de nossa análise, podemos inferir que, em linhas gerais, a Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação pode ser relacionada, de modo muito mais assertivo, aos encontros de 1961 e de 1962. Neste sentido, podemos assegurar que esta conferência reproduz os fundamentos políticos e econômicos, bem como os interesses estratégicos que concebiam a América Latina como uma área de influência dos EUA, reafirmando a retórica liberal-democrata como referência para a organização dos países do subcontinente, buscando afastar, assim, que os projetos educacionais dos países latino-americanos, em vez de se comprometer com a reprodução de uma perspectiva de desenvolvimento regional pautada no recrudescimento do capitalismo dependente, ousassem se estruturar em pressupostos políticos, econômicos, sociais e culturais que

²⁰⁴ Chefe da delegação do Peru.

²⁰⁵ Chefe da delegação do México e Secretário da Educação Pública, que falou em nome das delegações. Também integrou a Mesa Diretiva do encontro de 1962, na função de vice-presidente (UNESCO, 1962a, p.11).

²⁰⁶ Secretário Geral da OEA

²⁰⁷ Presidente do Conselho da OEA.

²⁰⁸ Lamentavelmente, nos documentos oficiais do encontro, a referida mensagem não foi reproduzida e, apesar de nossos esforços, não obtivemos êxito em nossa pesquisa que tinha como objetivo localizar documentos com o conteúdo dessa mensagem.

concebessem projetos nacionais independentes, assentados nos interesses dos países da região.

A declaração de propósitos é eloquente e muito representativa do que acabamos de afirmar ao reproduzir a retórica de que a colaboração entre os povos concorreria para o fortalecimento da “liberdade e da democracia”, forjando uma educação orientada para “a justiça, a liberdade e a paz”, acelerando o desenvolvimento econômico e contribuindo para “obra conjunta que exige a paz no mundo” (OEA, 1963, p. 9). Por sua vez, a educação, assentada nesses pressupostos, deveria ter como objetivo “a plena realização do ser humano, em ambiente de liberdade, de justiça e de paz”, além de ser eficiente para “garantir os princípios da liberdade e igualdade de oportunidade”. Para tanto, os planos nacionais de educação deveriam estimular a formação de estudantes pautada na “convicção de que a liberdade e a justiça social constituem condições inseparáveis e indispensáveis”, além de contribuir com uma “educação para a democracia”, traduzindo, com isso, a “vocação essencial dos países americanos” (OEA, 1963, p. 9-10).

O último destaque que consideramos relevante apontar nesta parte introdutória da apresentação da conferência é a declaração de voto do Brasil²⁰⁹, referente ao Relatório Geral, que pode ser concebido como um ponto de tensionamento do encontro. Em síntese, podemos afirmar que os cinco pontos do documento representaram, basicamente, uma denúncia e uma advertência. A denúncia foi endereçada aos organismos executores da ALPRO indicando o perigo da utilização do programa como “mero instrumento de perpetuação de privilégios de minorias que insistem em sobrepor seus interesses aos interesses nacionais” (OEA, 1963, p. 10). Em síntese, podemos inferir que o teor dessa denúncia nos remete aos mesmos impasses apontados pela delegação cubana em seu voto na conferência do ano anterior²¹⁰. Por sua vez, a advertência consistiu, basicamente, em indicar que a estabilidade e o sucesso do programa só seriam sustentáveis se suas ações objetivassem, de fato, uma mudança estrutural “revolucionária” na organização política, econômica e social dos países latino-americanos que atingissem o conjunto dos povos (OEA, 1963, p. 10).

²⁰⁹ Anexo IX disponível nesta tese

²¹⁰ No caso brasileiro, especificamente, além do impacto dos interesses dos grupos privilegiados denunciados pela delegação cubana em 1962, a saber, os grupos capitalistas dos países centrais, Loureiro (2020) destaca que a ALPRO foi um instrumento de financiamento de governadores adversários do presidente brasileiro e o programa foi utilizado com a finalidade de desestabilizar o governo, criando condições objetivas para o golpe de Estado de 1964.

Concluimos essa introdução indicando que, a partir de nossa análise, estabelecemos três eixos de abordagem fundamentais que reproduzem elementos estruturadores nos debates e nos pactos celebrados no encontro, a saber: um balanço do PDEAP, o financiamento educacional e a assistência técnica e financeira do exterior e as recomendações do encontro.

Passaremos, portanto, a apresentação das análises sobre as categorias apresentadas.

3.3.1 Um balanço do Plano Decenal da Aliança para o Progresso: a educação latino-americana nos primeiros anos pós-Aliança para o Progresso

Conforme mencionamos no tópico anterior, embora a Terceira Reunião Interamericana de Educação tenha sido apresentada como uma conferência que deu sequência à Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação, ocorrida em 1956, as reuniões tomadas como referências nos debates da presente conferência de forma mais significativa foram os encontros de 1961 e 1962, ambos tratados anteriormente no presente capítulo. Na questão específica sobre a análise da situação educacional latino-americana, verificamos que, na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, o cenário foi elaborado a partir dos dados fornecidos pelas delegações referentes ao período de 1955 a 1960, portanto, compreendendo um período anterior à ALPRO. Já o cenário deste encontro, cujo relatório foi apresentado como Anexo II da Ata Final²¹¹, se refere à análise da situação educacional dos países da América Latina nos anos posteriores à pactuação da

²¹¹ Dois documentos oficiais do encontro apresentaram um balanço da situação educacional dos países latino-americanos: o Anexo II da Ata Final, intitulado “A Educação na América”, e o Relatório Final da CEPDECC, da OEA, publicado como Capítulo II, do Anexo III da Ata Final, que recebeu o título: “Perspectivas do Desenvolvimento da Educação na América Latina”. Enquanto o primeiro foi elaborado pela Secretaria Geral de acordo com as instruções deliberadas na reunião e com base nos relatórios nacionais que continham dados atualizados até o ano de 1962, o segundo balanço foi realizado exclusivamente pela comissão da OEA, em novembro de 1961, com dados limitados ao ano de 1960. Embora tenha sido deliberado no encontro que a divulgação do Relatório Final da CEPDECC, que serviu de base para as deliberações da conferência, deveria ser realizada apenas após a revisão do texto a partir da contribuição dos relatórios nacionais (OEA, 1963, p. 14), identificamos que, na publicação da documentação oficial, os dados referentes aos anos de 1961 e 1962 que constavam nos relatórios nacionais não foram integrados ao texto do Anexo III da Ata Final, impelindo-nos a inferir que sua publicação não sofreu qualquer revisão e, por consequência, que o documento, de fato, é o relatório original produzido pela CEPDECC (OEA, 1963, p. 12). Por isso, optamos pela utilização exclusiva do Anexo II como fonte documental para produzirmos o balanço, uma vez que os dados referentes aos anos que precederam 1960 foram analisados no tópico em que discutimos o cenário da conferência de 1962.

ALPRO, representando uma espécie de balanço da educação latino-americana nos anos de 1961 e 1962. Portanto, trata-se do levantamento de dados da situação educacional dos países da América Latina face aos dois primeiros anos das medidas implementadas com base na Resolução A.1, de 1961, que fixou as bases do PDEAP, bem como a análise de seus impactos iniciais.

Foram estabelecidos catorze pontos de análise, normalmente iniciados com um texto alusivo às recomendações da Resolução A.1, de 1961, que podem ser subdivididos em cinco grupos. O primeiro balanço tratou dos Planos Integrais de Educação. Em seguida, foram analisados os avanços e as demandas sobre níveis e modalidades de ensino, tais como a educação primária, média, superior, além da discussão de dados sobre a ciência e tecnologia e sobre a educação de adultos. Em terceiro lugar, identificamos uma análise sobre o perfil do pessoal da educação, tanto dos profissionais dos órgãos centrais de planejamento, como de outros profissionais dos serviços educacionais, dos professores e dos estudantes. O quarto núcleo de análise foi relacionado à organização dos centros responsáveis pela educação nos países, seja nos órgãos centrais dos ministérios, seja nos centros de documentação, nas bibliotecas e nos museus. Finalmente, a questão do financiamento nacional da educação e da assistência técnica e financeira do exterior pautou o último tópico analisado. Passaremos, a partir de agora, a apresentação de uma síntese dos dados do relatório atinentes aos quatro primeiros tópicos. Com relação ao quinto item, que trata do financiamento educacional com recursos nacionais dos países latino-americanos e da assistência técnica e financeira do exterior, dado o prestígio que a temática teve nos debates, abordaremos o mesmo no tópico seguinte com um eixo analítico específico.

Com relação aos Planos Integrais de Educação, que foi a primeira recomendação da Resolução A.1 e o primeiro ponto analisado no encontro de 1963, foram destacados, nos documentos oficiais do encontro, os avanços na conscientização da relevância do planejamento educacional nos países da região e a importância da fundamentação dos Planos Integrais de Educação em bases científicas. Indicou-se, ainda, como progresso: a criação de oficinas especializadas na elaboração e coordenação dos planos; a fixação de metas objetivas com a previsão dos recursos necessários e; por fim, a criação de órgãos de coordenação em âmbito nacional. Apesar dos avanços, os relatórios nacionais indicaram: a falta de planos de desenvolvimento geral articulados com os planos de desenvolvimento educacional; falta de coordenação nacional, provincial e municipal no

planejamento educacional; problemas de ordem legal, além de entraves políticos e administrativos que cerceavam o funcionamento dos órgãos de planejamento; falta de estrutura dos ministérios da educação; instabilidade política; déficit de dados estatísticos e carência de recursos humanos especializados e financeiros.

Sobre os avanços observados durante os anos de 1961 e 1962 na educação primária, destacou-se o aumento de 4% de matrículas neste nível de ensino no período contra os 7% registrados entre 1955 e 1960. Com a ampliação da oferta, o percentual de matrículas no ensino primário com relação à população em geral aumentou de 12,5% em 1960 para 14% em 1962. Segundo o relatório, a ajuda da USAID, somada aos recursos nacionais, viabilizou a intensificação das construções escolares na região no período e foi fundamental para atingir esses avanços nas matrículas (OEA, 1963b, p. 5). Apesar desses destaques, muitos desafios foram apresentados como entraves ao desenvolvimento da educação primária nos países da América Latina: o lento progresso na formação e aperfeiçoamento do pessoal técnico e administrativo; a deserção escolar; a universalização da educação primária ainda muito incipiente e os tímidos avanços agravaram problemas relativos à qualidade do ensino; recursos incompatíveis com demandas; falta de articulação entre a educação primária e o nível subsequente; desigualdade de oferta entre áreas urbanas e rurais; duração muito limitada da escolaridade; excessivas taxas de evasão e de reprovação; escassez de escolas e de material de ensino e deficiências e limitações técnicas na administração da educação.

No ensino médio, por sua vez, que teve um aumento anual médio na taxa de matrículas de 15% entre 1955 e 1960, foi registrado um aumento anual médio de 9,8% entre 1960 e 1962. Todavia, o percentual de 78% de estudantes que não concluíam o ensino médio indicava que os avanços no ingresso se tornavam inócuos sem uma política de permanência que aumentasse o percentual de concluintes. Na apresentação dos dados sobre a distribuição dos alunos nas diversas modalidades da segunda fase do ensino médio²¹², o percentual de 63% de alunos matriculados no secundário geral foi indicado como elevado quando “comparado a outras modalidades e ao total de alunos deste nível”, citando, como exemplo, os 15% de matrículas no ensino comercial, 10%

²¹² Conforme mencionamos, anteriormente, de acordo com a nomenclatura adotada nas conferências, o ensino médio correspondia ao nível de ensino que sucedia o ensino primário e antecedia o ensino superior. A primeira etapa do ensino médio, portanto, juntamente com o ensino primário, formava uma espécie de educação elementar. A segunda, por sua vez, correspondia à etapa que precedia, imediatamente, o ensino superior.

no ensino normal, 9% no industrial, 2% em técnicas femininas e apenas 1% no ensino agrícola (OEA, 1963b, p. 9). Diante do exposto, foi possível identificar na divulgação desses dados uma crítica implícita à configuração da segunda fase do ensino médio que privilegiava demasiadamente uma formação geral, criando, assim, a demanda por mais acesso ao ensino superior, uma vez que a formação profissional não ocorria anteriormente. Diante do exposto, consideramos que, na perspectiva do Secretariado Geral da OEA, responsável pela análise dos relatórios nacionais e pela elaboração do texto constante no anexo II, a ampliação das matrículas no ensino profissional para a formação de mão de obra deveria ser prioridade na organização do ensino médio. Inclusive, sobre essa questão, o relatório apresentou uma crítica aos planos e programas de estudo do ensino médio indicando a incompatibilidade desses instrumentos de planejamento e organização desse nível de ensino com a realidade do mundo atual, sobretudo com o mundo da produção e do trabalho.

No balanço sobre o ensino superior, destacou-se que, enquanto o aumento de matrículas de 1955 para 1960 passou de 401.880 para 519.000, o número de matriculados neste nível de ensino na América Latina, em 1962, passou a 623.490, indicando um aumento anual médio significativo observado no último período. O número de matriculados para cada mil habitantes foi de 2,6 em 1960 para 3 em 1962. Apesar do avanço, o relatório destacou que o número de vagas não contemplava a quantidade de alunos aprovados nos exames de acesso ao ensino superior. Outros problemas indicados foram: interferências de fatores externos à vida acadêmica nos centros de formação do ensino superior; desarticulação entre nível médio e superior, ocasionando elevado nível de fracasso nos exames admissionais do ensino superior, com taxas que chegavam a aproximadamente 90% de reprovação em alguns países; falta de estudos que indicassem a distribuição de matrículas de acordo com as exigências do desenvolvimento econômico e social; número de professores com dedicação exclusiva reduzido; falta de equipamentos, laboratórios e bibliotecas; falta de integração entre as faculdades e desarticulação da formação científica com a formação integral do estudante; falta de planejamento, deficiência administração universitária e insuficiência de orçamento para as necessidades do desenvolvimento do ensino superior.

Os avanços no campo da ciência e tecnologia, por sua vez, foram considerados tímidos, apesar do registro do aumento do interesse no tema. Apesar da meta estabelecida no PDEAP, apenas quatro países instituíram uma organização

governamental encarregada do fomento da ciência e tecnologia e apenas três possuíam centros de documentação científica e um quarto país estava em processo de organização²¹³. Em síntese, registrou-se uma escassez de ações concretas para o fomento do ensino das ciências e para a formação e aperfeiçoamento do pessoal do ensino. Finalmente, na educação de jovens e adultos, apesar dos limitados avanços²¹⁴, considerou-se que os programas sistematizados para o desenvolvimento da educação de jovens e adultos não se relacionavam com as necessidades globais de desenvolvimento econômico e social dos países da região.

Com relação aos recursos humanos, reiteramos que observamos balanços e considerações tanto sobre os profissionais da educação como aqueles relacionados aos estudantes. Sobre os primeiros, foram contemplados os profissionais que atuavam nos órgãos centrais de planejamento e aqueles lotados nas instituições de ensino. De modo sintetizado, observamos que diversas iniciativas no campo da formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação foram apresentadas como importantes avanços, tais como: criação de instituições ou entidades para elaboração e execução de planos de capacitação e aperfeiçoamento do pessoal docente, inspetores, supervisores e diretores de escolas; revisão de planos e programas das instituições encarregadas de formação do pessoal docente da educação, esforços para profissionalização do pessoal docente do ensino médio; utilização de métodos acelerados para capacitar e aperfeiçoar professores primários em serviço e a participação de funcionários dos ministérios da educação nas atividades de formação realizadas pelo Centro Latino-Americano de Planejamento Educativo, estabelecido no Instituto Latino-Americano de Planejamento Econômico e Social. Por outro lado, os fatores indicados como dificultadores do desenvolvimento do pessoal foram a ausência de dados sobre as principais demandas, a carência de pessoal qualificado para os institutos formadores do pessoal da educação, a incompatibilidade de instituições e cursos com a demanda, a falta de planos sistemáticos para formação de pessoal e a insuficiência de instituições de formação do pessoal docente nos diversos níveis.

²¹³ Os nomes dos países não constam no relatório elaborado pelo Secretariado Geral da OEA.

²¹⁴ Alguns dos avanços destacados foram: o fomento a participação dos professores nos programas de alfabetização; a criação de legislações específicas incentivando alfabetização de adultos; o emprego de rádio na alfabetização de adultos e de programas complementares de educação de adultos por televisão; a criação de cursos de alfabetização no serviço militar obrigatório e; finalmente, a criação de salas de aula em zonas rurais a baixo custo.

Sobre os estudantes, no relatório do Secretariado Geral da OEA foi destacado que, apesar da retórica do reconhecimento da necessidade de programas de parcerias e de intercâmbios entre os países, os relatórios nacionais não deram a devida atenção ao tema. Todavia, programas pontuais foram apontados como avanços, tais como a iniciativa de seis países²¹⁵ de enviarem estudantes para programas de intercâmbios. De acordo com o texto, isso teria sido viabilizado “graças à colaboração para sua realização de algumas instituições norte-americanas: ‘Operação Amigo’, ‘Serviço de Campo Americano’, ‘Serviço de Ajuda Católico’, assim como a ‘Convenção para a Promoção de Relações Culturais Interamericanas’” (OEA, 1963b, p. 26), evidenciando, assim, a hegemonia de instituições estadunidenses em programas de intercâmbio estudantil, inclusive para alunos dos cursos de formação de professores²¹⁶. A carência de instituições nacionais para a promoção de programas de intercâmbio estudantil e a falta de coordenação dos programas existentes com os planos dos ministérios da educação foram indicadas como desafios para ampliação e aperfeiçoamento desses programas. Destacou-se ainda a proposta de convalidação e reconhecimento de estudos realizados em outros países americanos, sendo apresentada como um incentivo importante ao desenvolvimento dos programas de intercâmbio estudantil. Por fim, na avaliação dos resultados da meta do PDEAP, que recomendava a implementação e ampliação de programas de assistência social e econômica ao estudante, por meio de bolsas de estudo, programas nacionais de alimentação escolar, transporte, vestuário e atenção médica e dental (OEA, 1961, p. 28), foi apontada a escassez de recursos para o desenvolvimento desses programas.

Finalmente, o último tópico que destacamos para apresentação de uma síntese neste item é atinente ao aparato institucional da educação²¹⁷ nos países latino-americanos, tanto nos órgãos centrais, ou seja, nos ministérios da educação, como nos centros de documentação, bibliotecas e museus. Sobre os órgãos centrais responsáveis pela educação nos países latino-americanos, destacou-se que poucos países informaram

²¹⁵ O relatório não descreve os países.

²¹⁶ Especificamente sobre o intercâmbio de alunos dos cursos de formação de professores, destacamos os programas de Honduras, da Guatemala e de El Salvador, que beneficiaram sessenta estudantes das Escolas Normais de Senhoritas (OEA, 1963b, p. 26).

²¹⁷ Sobre esses aparatos institucionais da educação, esclarecemos que os capítulos XI e XII, do Anexo II da Ata Final abordaram, respectivamente, uma análise sobre a situação das bibliotecas, dos centros de documentação e dos museus e sobre a reorganização da Estrutura dos Órgãos Responsáveis pela Educação. A análise sobre a situação das escolas, especificamente, foi contemplada no balanço sobre a situação dos níveis de ensino que, basicamente, indicou escassez de modo geral, conforme indicamos anteriormente.

o início da reestruturação de seus respectivos Ministérios da Educação, cujo objetivo, segundo o relatório do Secretariado Geral da OEA, seria aumentar a eficiência dos sistemas educacionais em função da descentralização e da especialização de órgãos, dando mais celeridade ao desenvolvimento dos planos e das ações educacionais. Sobre a ampliação de bibliotecas públicas, os avanços registrados nos relatórios nacionais foram considerados tímidos, salvo a exceção registrada pelo México, que estabeleceu 152 bibliotecas públicas entre os anos de 1961 e 1962. Com relação ao desenvolvimento e ampliação de Centros de Documentação e Museus, pouco avanço se registrou e a carência de recursos para ampliação dos prédios e para formação e aperfeiçoamento de pessoal foi apontada como um dos principais problemas que dificultavam o avanço na questão.

Passaremos ao item a seguir, no qual abordaremos especificamente a questão do financiamento educacional com recursos nacionais dos países latino-americanos e da assistência técnica e financeira do exterior.

3.3.2 O financiamento educacional: assistência técnica e financeira do exterior

A pauta do financiamento para o desenvolvimento educacional dos países latino-americanos foi considerada fundamental no encontro de 1963, assim como já tinha sido apontada no PDEAP e reiterada na conferência de 1962. Com relação ao tema no encontro em tela, foram considerados, nos balanços realizados e nas propostas encaminhadas, tanto os recursos contemplados nos orçamentos nacionais, como as fontes de assistência externas. Especificamente sobre os recursos nacionais, foi registrado um aumento de 13% na destinação de recursos públicos nacionais para o desenvolvimento da educação nos países da região após a pactuação do PDEAP, possibilitando, assim, a ampliação do orçamento por habitante passou de US\$ 6,96 dólares para US\$ 8,36, totalizando um aumento de aproximadamente 20% neste indicador. A fonte desses novos recursos foi viabilizada, basicamente, pela criação de taxas e impostos destinados ao financiamento educacional. Todavia, apesar dos esforços, as limitadas possibilidades econômicas dos países frente às necessidades crescentes que os sistemas educacionais demandavam foram apontadas como um obstáculo significativo. Os passivos acumulados historicamente, a explosão demográfica e o sistema tributário deficitário dos países latino-americanos eram

incompatíveis com o desenvolvimento educacional na América Latina. Aliás, entraves já denunciados pela delegação cubana no encontro de 1962, conforme indicamos ao tratarmos da conferência daquele ano. Neste cenário, cuja perspectiva hegemônica de desenvolvimento da região reproduzido no encontro não contemplava as mudanças estruturais, os programas de assistência técnica e financeira do exterior foram utilizados como alternativa para ajudar a enfrentar o problema educacional dos países latino-americanos.

Neste sentido, passaremos a nossa abordagem especificamente sobre a questão da assistência técnica e financeira recebida pelos países da região, a partir da pactuação da ALPRO, especialmente dos acordos firmados com base nas recomendações do PDEAP. Consideramos oportuno destacar que, em nossa análise, a partir da perspectiva teórica que nos referenciou, concebemos que tais programas de parcerias e financiamentos patrocinados por organismos internacionais, governos de nações desenvolvidas e grupos privados representaram uma estratégia de buscar influenciar a política interna de países periféricos, mantendo o alinhamento geopolítico e a subordinação dos países da periferia aos interesses dos países centrais, bem como de seus respectivos blocos de poder econômico hegemônicos (ANDERSON, 2015; FERNANDES, 1975; LOUREIRO, 2020; PECEQUILO, 2011).

A partir dessa compreensão, esclarecemos que, por opção metodológica, inicialmente, faríamos um inventário sobre os programas desenvolvidos nos países latino-americanos entre os anos de 1961 e 1962, implementados a partir de assistência técnica e financeira internacional, tendo como fonte o documento ‘Anexo II da Ata Final’ da Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação, elaborado com base nos relatórios nacionais apresentados no encontro (OEA, 1963b). Posteriormente, organizamos as informações obtidas a partir da fonte da assistência, seja ela oriunda de organismos internacionais, de países desenvolvidos ou de grupos privados, bem como os programas que tais assistências se destinavam. Neste processo, realizamos o agrupamento das instituições que ofereciam assistência técnica e financeira em quatro núcleos. O primeiro formado por instituições vinculadas à ONU, o segundo reuniu os organismos regionais interamericanos, o terceiro foi composto por fundações privadas e demais países com contribuições em menor escala e, finalmente, a assistência direta do governo estadunidense.

O primeiro grupo de parceiras em projetos educacionais desenvolvidos nos países latino-americanos entre 1961 e 1962 que destacamos é aquele que abriga instituições vinculadas à ONU. São elas: o Fundo Especial das Nações Unidas, a Junta de Assistência Técnica, a UNESCO, a OIT, o Fundo de Socorro à Infância das Nações Unidas, a OMS e a FAO. Individualmente, essas instituições participaram de vinte e nove projetos na região e, em parceria entre si e com outras organizações, apoiaram outras onze iniciativas, atingindo um total de treze países. Basicamente, as parcerias contemplaram: assistência ao ensino superior, programas de nutrição escolar; plano de construções escolares; iniciativas de desenvolvimento comunitário; programas de capacitação de pessoal; assistência ao ensino profissional; apoio ao planejamento da educação e; finalmente, programas de concessão de bolsas de estudo. Os países contemplados foram: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai e Venezuela.

Além dos organismos internacionais vinculados à ONU, dois organismos regionais interamericanos também promoveram ações de assistência aos países latino-americanos no período, a OEA e o BID. Foram desenvolvidos seis programas em países da região em iniciativas individuais e outros dois em parcerias com outras organizações, atendendo, no total, dez países²¹⁸ latino-americanos. Os países contemplados foram: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Colômbia, El Salvador, Honduras, México, Peru e República Dominicana. Em síntese, foram realizados programas que ofereceram assistência ao ensino superior, suporte à educação rural, subsídios para iniciativas de planejamento urbano e rural, estudos sobre reforma agrária, além de iniciativas que financiavam a concessão de bolsas de estudos, a aquisição de equipamentos de laboratório no México e para a ampliação de sistema de colégios universitários chilenos.

Assim como os organismos internacionais e as instituições interamericanas, fundações privadas e alguns países também desenvolveram programas na América Latina, integrando o conjunto das ações que tinham como objetivo desenvolver a educação dos países da região em consonância com as diretrizes do PDEAP. As Fundações Ford²¹⁹, Rockefeller²²⁰ e Kellogg²²¹ fizeram doações a programas que tinham

²¹⁸ Além dos programas que indicavam os países beneficiados, que totalizaram os dez países mencionados no texto, também identificamos um programa global de financiamento das ciências básicas nas Universidades Nacionais da América Central, todavia não foram informados nominalmente os países contemplados (OEA, 1963b, p. 38).

²¹⁹ Edsel Ford, filho de Henry Ford, foi o responsável pela criação da Fundação Ford, em 1936.

o objetivo de desenvolver as pesquisas nas ciências básicas, a melhoria das faculdades de física e matemática, treinamento de pessoal docente, aquisição de equipamentos e materiais de laboratório e de livros, desenvolvimento das instituições e apoio às instituições de ensino superior. CARE²²² e CARITAS²²³, por sua vez, doaram leite em pó e alimentos para programas de nutrição escolar, material escolar, equipamentos e ferramentas para horticultura, carpintaria e alvenaria. A Argentina promoveu um programa de experiência piloto cooperando com cinquenta professores num programa de combate ao analfabetismo na América Latina e, ao lado do Brasil e do México, ofereceu bolsas de estudos em instituições educacionais e científicas para profissionais de outros países latino-americanos se especializarem nos diversos campos do conhecimento. Identificamos ainda que França, Inglaterra, Itália, Espanha, Tchecoslováquia, Alemanha, Holanda, Bélgica, Israel, Suíça e Japão concederam créditos para desenvolvimento da educação nos países latino-americanos, bem como bolsas a estudantes e profissionais do subcontinente para estudos e treinamento (OEA, 1963b, p. 40).

Finalmente, destacamos a ação estadunidense na assistência técnica e financeira aos países latino-americanos no período, especificamente por meio dos programas mencionados no documento que tomamos como fonte. Esclarecemos ainda que a atuação do governo dos EUA ocorreu por meio da USAID²²⁴.

Efetivamente sobre os programas, além da assistência estadunidense por meio da celebração de contratos de parceria entre universidades do país e instituições latino-americanas²²⁵, identificamos a ação da USAID em programas direcionais especificamente em, pelo menos, doze países da região. Na Bolívia, a assistência ocorreu mediante financiamento para construções escolares, mobiliários, além de textos

²²⁰ A Fundação Rockefeller foi criada 1913, por John Davison Rockefeller, John Davison Rockefeller Jr e Frederick Taylor Gates.

²²¹ Criada em 1934, por Will Keith Kellogg.

²²² Organização humanitária criada em 1945, por Arthur Cuming Ringland e Wallace Campbell, que atua internacionalmente no combate à pobreza.

²²³ Confederação de organizações humanitárias ligada à Igreja Católica. Criada em 1897, por Lorenz Wewrthmann, atuante no combate à pobreza e à opressão.

²²⁴ Assim como ocorreu na conferência de 1962, nos documentos oficiais deste encontro foi mencionado apenas como Agência para o Desenvolvimento Internacional e identificado com a sigla AID (OEA, 1963b, p. 39).

²²⁵ Não há indicações das universidades e dos países, obrigando-nos a esclarecer que o total de doze países assistidos se refere apenas ao conjunto dos programas mencionados na sequência do texto, sendo possível que o número total de países latino-americanos que foram contemplados com programas da USAID tenha sido ainda maior.

e materiais didáticos. Na Colômbia, o auxílio foi direcionado para a construção e equipamento de escolas primárias e escolas normais, para a preparação de professores e aquisição de material didático. Já na Costa Rica, além das construções escolares e formação de professores para o curso Normal, recursos foram direcionados para escolas industriais e agrícolas, bem como foram fornecidos equipamentos e materiais didáticos. A assistência ao Equador ocorreu com o objetivo de promover construção de escolas primárias, aperfeiçoamento do ensino técnico, assistência ao ensino vocacional e apoio à Universidade Central Católica de Quito. Em El Salvador, basicamente o auxílio foi utilizado em programas de construções escolares, ajuda às universidades e para o aperfeiçoamento dos professores. Os recursos, na Guatemala, foram destinados à construção de escolas, produção de livros e guias didáticos, bem como para distribuição de material escolar em geral. Em Honduras, a prioridade foi o desenvolvimento de programas de educação sanitária e treinamento de enfermeiras hospitalares, além da construção de escolas. A Nicarágua foi assistida com recursos para construção de escolas rurais, preparação de professores do campo e para edição de livros para fomento da leitura. No Panamá, a assistência foi direcionada à construção de escolas, distribuição de livros para fomento da leitura, além de aperfeiçoamento de pessoal. A construção de escolas, a oferta de bolsas de estudo e a assessoria técnica relacionada ao ‘Programa de Desenvolvimento da Educação Rural’ foram o alvo dos recursos destinados ao Paraguai. Já os recursos recebidos pelo Peru foram dedicados à revisão e melhoria do sistema educacional do país. Finalmente, na Venezuela, a assistência à educação técnica e vocacional, à educação secundária e à formação de mão de obra foi o destino dos recursos recebidos pelo país.

Com o objetivo de sintetizar as informações e viabilizar uma análise comparativa da extensão dos programas financiados pela USAID na América Latina no período, elaboramos um quadro reunindo os dados acima, agrupando-os em quatro categorias específicas²²⁶. A primeira delas, recursos materiais, contempla as ações de financiamentos para construções e reformas de prédios escolares, bem como os recursos destinados a aquisição de equipamentos e materiais pedagógicos. Em segundo lugar, a categoria recursos humanos, compreende ações voltadas para formação e aperfeiçoamento de pessoal. Em terceiro, a categoria assessoria técnica e pedagógica,

²²⁶ Considerando a dificuldade de identificar os contratos que celebraram parcerias entre universidades estadunidenses e instituições latino-americanas, conforme mencionado em nota anterior, obviamente, o quadro em tela não contemplará as informações decorrentes desses convênios.

contempla ações destinadas à organização dos sistemas de ensino ou para auxiliar a implementação ou aperfeiçoamento de programas para os diversos níveis e modalidades educacionais. Finalmente, a quarta categoria, ensino superior, elenca os programas de atendimento dedicados ao ensino superior.

Quadro 4: Assistência técnica e financeira dos EUA aos países latino-americanos entre os anos de 1961 e 1962

	Recursos materiais	Recursos humanos	Assessoria técnica e pedagógica	Programas no ensino superior
Bolívia	X	-	-	-
Colômbia	X	X	-	-
Costa Rica	X	X	-	-
Equador	X	-	X	X
El Salvador	X	X	-	X
Guatemala	X	-	-	-
Honduras	X	X	X	-
Nicarágua	X	X	-	-
Panamá	X	X	-	-
Paraguai	X	X	X	-
Peru	-	-	X	-
Venezuela	-	X	X	-

Quadro elaborado pelo autor com base nos dados do Anexo II da Ata Final da Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação (OEA, 1963b)

Uma vez apresentada, de forma sintetizada, um quadro das instituições promotoras de assistência técnica e financeira e de seus respectivos programas para países da América Latina, identificamos que o protagonismo dos EUA foi um elemento fundamental nessa dinâmica, observação que pode ser corroborada pelos números que destacaremos a seguir.

Antes da exposição desses números, no entanto, cabe um esclarecimento preliminar. Dos quatro grupos analisados, reiteramos que as organizações internacionais vinculadas à ONU incluíam sete instituições e as organizações interamericanas representadas foram duas. O terceiro grupo era composto por cinco fundações privadas e catorze países. Por sua vez, quando tratamos da assistência dos EUA, esclarecemos que, embora tenhamos registrado a parceria de universidades estadunidenses com instituições latino-americanas, os números que serão mencionados a seguir fazem referência exclusivamente à ação da USAID.

Os sete organismos internacionais vinculados à ONU desenvolveram, ao todo, trinta e nove programas na região no período, sendo vinte e nove realizados exclusivamente por alguma dessas instituições e outros dez por meio de parcerias. No total, foram alcançados treze países. Com relação aos programas desenvolvidos pelos organismos interamericanos, por sua vez, esclarecemos que identificamos oito ações, sendo seis delas independentes e outras duas em parceria, atendendo um total de dez países. O terceiro grupo, composto por fundações privadas e outros países, desenvolveram treze programas na região, descritos de modo abrangente no relatório, não sendo possível identificar os países assistidos. Finalmente, os projetos desenvolvidos pelos EUA, por meio da USAID, contabilizados em nosso levantamento, foram dezesseis ao total, sendo doze independentes e quatro por meio de parcerias. Ao todo, esses projetos atenderam doze países da região.

Os dados são eloquentes ao traduzir um evidente protagonismo da ação estadunidense na América Latina sob o manto da retórica da cooperação internacional para o desenvolvimento da educação dos países da região, uma vez que, em termos comparativos e observando critérios de proporcionalidade, os programas desenvolvidos pelos EUA o tornam, fundamentalmente, o país com a ação direta mais representativa nos países latino-americanos, reafirmando, portanto, a ação imperialista estadunidense no campo educacional na região.

Concluimos indicando uma breve observação sobre o alcance desses financiamentos. Em síntese, identificamos que os programas almejavam atingir todos os níveis educacionais, embora tenha sido destacado no próprio relatório que algumas instituições privilegiavam significativamente ações voltadas para o ensino superior. Finalmente, destacamos o apelo realizado como observação final do capítulo XIV do relatório (OEA, 1963b, p. 40), que tratou especificamente da questão da assistência técnica e financeira do exterior, para que os novos programas priorizassem ações voltadas para o ensino profissional.

3.3.3 Olhando para o futuro: as recomendações do encontro

A partir do diagnóstico da situação educacional latino-americana elaborado no encontro, metas foram estabelecidas e recomendações pactuadas com o objetivo de orientar os planos nacionais de ensino dos países da região. Fundamentalmente, assim

como nos encontros anteriores, as recomendações foram indicadas especificamente para os países da América Latina, uma vez que o sistema educacional estadunidense, basicamente, era evocado apenas quando o objetivo era o estabelecimento de intercâmbios para profissionais da educação e estudantes ou para buscar um sistema que servisse como referência, assim como ocorreu nos encontros anteriores.

Com base na documentação oficial do encontro, identificamos três grupos de recomendações. Em primeiro lugar, as recomendações propriamente ditas, constantes no Capítulo III da Ata Final, as quais basicamente reafirmam recomendações da conferência de 1962 referentes a diretrizes para formulação dos planos nacionais de educação e para reforma dos sistemas de ensino em todos os seus níveis e modalidades. O segundo grupo que classificamos como recomendações foi aquele que apresentava os Projetos de Ação Imediata, parte integrante originalmente do Relatório Final da CEPDECC, da OEA²²⁷, sendo integralmente recepcionados no Capítulo IV da Ata Final. Finalmente, mencionamos os Projetos de Resolução aprovados nas Comissões de Trabalho como o terceiro grupo de recomendações. Listados sintetizadamente no Capítulo V da Ata Final, os projetos foram publicados detalhadamente no Anexo I da Ata Final.

As recomendações constantes no capítulo III da Ata Final totalizaram vinte e uma diretrizes, acrescidas de seis observações específicas sobre assistência técnica e financeira externa ao desenvolvimento da educação, da ciência e da cultura. Basicamente, podemos agrupá-las em três tópicos estruturantes: os planos integrais de educação, os propósitos da educação e a organização dos sistemas de ensino.

Sobre os planos integrais de educação, identificamos que as recomendações destacaram as contribuições das metas constantes no Relatório Final da CEPDECC, mas esclareceram a necessidade de que cada país estipulasse metas próprias, bem como a necessidade de alinhamento de seus respectivos planos educacionais aos planos nacionais de desenvolvimento econômico e social. Destacaram a importância de sensibilizar a opinião pública²²⁸ para consenso em torno dos planos educacionais, de

²²⁷ O referido relatório foi publicado como parte integrante dos documentos oficiais da conferência, elencado como Anexo III da Ata Final, sob o título: Perspectivas de Desenvolvimento da Educação na América Latina (OEA, 1963c).

²²⁸ A busca de consenso e a adoção de estratégias para a formação de uma opinião pública sensível e engajada nos projetos nacionais de desenvolvimento econômico e social foi tão relevante que, nos acordos celebrados na ALPRO, a 'Resolução E' foi exclusivamente dedicada a esse propósito (OEA, 1961, p. 48).

modo que a questão de engajamento com educação fosse tratada como uma pauta nacional. Especificamente sobre essa questão, consideramos relevante destacar que a busca de consenso e a adoção de estratégias para a formação de uma opinião pública sensível e engajada nos projetos nacionais de desenvolvimento econômico e social foi concebida como uma estratégia imperialista tão relevante nos países periféricos que, nos acordos celebrados na ALPRO, a ‘Resolução E’ foi exclusivamente dedicada a esse propósito (OEA, 1961, p. 48).

Finalmente, as recomendações referentes aos planos integrais de educação também indicaram a necessidade de contemplar a qualificação do pessoal docente e dos “técnicos capazes de dirigir a educação, cuja organização se assemelha cada vez mais a de uma gigantesca empresa e conseqüentemente exige diversos tipos de especialização” (OEA, 1963, p. 16-17), revelando uma perspectiva instrumental da educação que, nas palavras de Saviani, pode ser compreendida como uma “concepção produtivista da educação” (2013a, p. 97).

Com relação aos propósitos da educação identificados nas recomendações do encontro, asseguramos que, basicamente, reproduziram a perspectiva liberal-democrata, ao advogar que o desenvolvimento econômico e social dos países seria alcançado a partir do desenvolvimento pleno das potencialidades dos indivíduos. Além disso, reafirmou o desenvolvimento dos ideais democráticos e o princípio da cooperação entre os povos para assegurar a convivência pacífica (OEA, 1963, p. 15).

Sobre a organização da educação, recomendou-se que os sistemas educacionais dos países latino-americanos fossem estruturados de modo a assegurar a universalização da educação básica, aqui compreendido o ensino oferecido à população de 6 a 15 anos de idade, a atingir a plena alfabetização e a viabilizar a instrumentalização dos trabalhadores com o preparo básico (OEA, 1963, p. 20). Além disso, as recomendações estabeleceram como diretriz a progressiva expansão do ensino médio, especialmente nos ramos profissionais, inclusive, destacando a importância de que, nos órgãos de planejamento, fossem criadas “unidades de estudo das necessidades de mão-de-obra” (OEA, 1963, p. 23). Finalmente, preconizaram a ampliação do ensino superior, com o objetivo de abastecer a demanda de dirigentes e profissionais que “requerem os quadros superiores da indústria, do comércio, da agricultura, bem como a administração pública, a gerência das empresas e as profissões liberais” (OEA, 1963, p. 16), bem como a extensão dos serviços educacionais voltados para a população adulta.

Antes de abordarmos nossos dois próximos grupos de recomendações da conferência, a saber, os Projetos de Ação Imediata e os Projetos de Resolução aprovados nas Comissões de Trabalho, realizaremos uma breve digressão para apresentarmos algumas considerações sobre a CEPDECC.

De acordo com os dados obtidos no Anexo III da Ata Final, a comissão foi criada em novembro de 1961, em observância à Resolução A.4 da Carta de Punta del Este, que recomendou a criação de grupos de trabalho com a função de promover estudos nos diversos campos abordados pelo programa da ALPRO. Ao abordarmos o encontro de 1962, identificamos que a influência de representantes do governo dos EUA na comissão foi evidenciada pela repercussão que as deliberações do grupo, as quais ainda não tinham sido publicadas oficialmente entre os Estados membros do sistema interamericano, tiveram na reunião preparatória da comissão estadunidense para a conferência de 1962. Porém, os dados obtidos nos documentos oficiais da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina não foram suficientes para identificar esses representantes. Todavia, nos documentos do encontro de 1963, os integrantes da comissão foram elencados²²⁹ e, dentre eles, destacamos a participação de Kenneth Holland.

Apesar de não realizarmos estudos exaustivos sobre o papel dos intelectuais nas conferências, por opção metodológica²³⁰ e em observância ao nosso objetivo central, permitimo-nos dedicar uma breve descrição sobre Kenneth Holland, uma vez que a escolha de um intelectual com a biografia de Holland como representante dos EUA na

²²⁹ Presidida por Gabriel Betancur Mejía, tendo Carlos Cueto Fernandini na vice-presidência. Demais membros: Mario Bátor, Daniel Cosío Villegas, Carlos Chagas, Reynaldo Galindo Pohl, Frederick H. Harbison, Kenneth Holland, Carlos Lacalle, Manuel Pérez Guerrero, Ismael Rodríguez Bou e David Stitchkin. O Secretário Executivo era Ricardo Díez Hochleitner, que foi assessorado por um corpo técnico assim constituído: subsecretário Executivo, Ovidio de León e os especialistas: Hugo Muñoz García, Miguel Ricardo Rodríguez e Alberto Ruiz M. A redatora em inglês foi Ann Maylan-Brown e a assistente administrativa, Nanette Emery (OEA, 1963c, fls. VII).

²³⁰ Conforme esclarecemos reiteradamente, nosso objetivo central é analisar a sedimentação das diretrizes da política externa estadunidense no conjunto das Conferências Interamericanas de Educação. Neste sentido, optamos utilizar como referência para apresentar uma síntese dessas diretrizes as contribuições teóricas de autores que abordaram a questão, buscando orientar nossa análise a partir das pautas de engajamento prioritárias expressas na ação imperialista, abdicando, portanto, de um estudo exaustivo sobre o papel dos intelectuais diretamente envolvidos nos encontros. Com isso, consideramos que nosso compromisso com o objetivo central do trabalho ganharia mais dinâmica do que um estudo que optasse por uma abordagem centrada numa análise mais minuciosa sobre o papel do conjunto dos intelectuais envolvidos nas conferências, uma vez que a quantidade de delegados nesses encontros supera facilmente algumas centenas. Todavia, isso não nos impede, de modo algum, de considerar o breve destaque que damos ao intelectual em tela, exclusivamente com o intuito de agregar elementos para subsidiar nossa análise centrada em nosso objetivo declarado, uma vez que o fato de priorizarmos os elementos estruturais da política externa estadunidense não significa, de modo algum, negligenciar a importância de compreender a maneira pela qual os indivíduos perceberam o processo histórico e nele atuaram.

CEPDECC pode ser compreendida como uma ação estratégica que objetivou sedimentar interesses estadunidenses na reunião preparatória que ofereceria fundamentos políticos, econômicos e ideológicos e, por assim ser, subsidiaria os debates e as diretrizes que seriam emanadas dos encontros de 1962 e 1963. Holland, conforme veremos a seguir, foi um intelectual fundamental, que atuou em diversas instâncias para que os interesses estadunidenses fossem pautados nos debates sobre assuntos educacionais realizados em fóruns multilaterais internacionais e no sistema interamericano. A partir desse esclarecimento, sigamos nossa breve apresentação do currículo desse importante intelectual.

Kenneth Holland foi Bacharel em Ciências Sociais pelo *Occidental College* e Mestre em Artes pela *Princeton University*. Presidiu a Fundação Interamericana de Educação entre 1945 e 1946, assumindo, posteriormente, o cargo de Diretor assistente do escritório Internacional de Informações e Negócios Culturais do Departamento de Estado dos EUA, entre 1946 e 1948. A partir de 1948 passou a ser o primeiro representante estadunidense na UNESCO, permanecendo na função até 1950. Em 1950, assumiu a presidência do IIE, função ocupada até 1973. Durante sua atuação na instituição, acumulou o cargo de Secretário Geral do CHEAR entre os anos de 1958 e 1968²³¹ (GOUVÊA, 2018, p. 124-139).

Conforme podemos observar, a participação de um representante estadunidense com a biografia de Kenneth Holland na CEPDECC possibilitou inferir que a ação desse grupo de trabalho foi fundamental para os EUA, evidenciando-se uma decisão estratégica que logo produziu resultados, o que pode ser constatado na importância que o Relatório Final da Comissão teve no encontro de 1962 e, ainda mais especificamente, na conferência de 1963, influenciando significativamente a leitura que os delegados dos Estados membros tiveram da situação educacional latino-americana, bem como na elaboração das recomendações e dos projetos de resolução deliberados no encontro.

²³¹ A permanência de Kenneth Holland na função de Secretário Geral do CHEAR até o ano de 1968 foi assegurada por Fernando Gouvêa com base nos documentos utilizados em sua pesquisa sobre o CHEAR. Não foi possível, no entanto, considerando os dados disponíveis na ocasião da publicação de sua obra, o pesquisador nos assegurar o afastamento de Kenneth Holland em 1968 e, muito menos, sua permanência na função nos anos seguintes, mesmo sabendo que o funcionamento do CHEAR ocorreu até o ano de 1978 e que a presidência de Holland no IIE se estendeu até 1973 (GOUVÊA, 2018, p. 139). Diante do exposto, consideramos provisória a afirmação da permanência de Holland no CHEAR até 1968, sendo plausível que tenha permanecido na função enquanto permaneceu vinculado ao IIE, ou seja, até 1973, apesar de não dispormos de dados para confirmar tal hipótese.

Feito esse breve adendo, retornemos aos Projetos de Ação Imediata e aos Projetos de Resolução aprovados nas Comissões de Trabalho.

Os Projetos de Ação Imediata, originalmente concebidos pela CEPDECC, foram publicados como capítulo IV da Ata Final. Destacamos, no texto introdutório do capítulo, a expressa recomendação à OEA, à UNESCO e aos demais organismos internacionais para que estudassem a possibilidade de execução, no menor prazo possível, dos vinte e cinco projetos apresentados (OEA, 1963, p. 26). Basicamente, esses projetos trataram da reprodução de recomendações para: elaboração e implementação dos planos integrais da educação; criação e desenvolvimento de órgãos centrais de planejamento educacional e da administração pública; formação e aperfeiçoamento dos recursos humanos, tanto profissionais docentes como o pessoal dos órgãos de planejamento; ampliação da rede escolar, contemplando as áreas rurais; desenvolvimento dos institutos de pesquisas pedagógicas; ampliação do atendimento educacional da população adulta, com criação e ampliação das campanhas de alfabetização; desenvolvimento da educação científica e priorização do ensino profissional; financiamento do ensino superior e integração das universidades em nível nacional e regional; ampliação das bolsas de estudo e de intercâmbios de profissionais e estudantes; criação e aperfeiçoamento dos serviços de informações, documentações e estatísticas pedagógicas e financiamento para produção e distribuição de material pedagógico.

Por sua vez, os Projetos de Resolução aprovados nas Comissões de Trabalho, listados no Capítulo V da Ata Final, foram reproduzidos e publicados com texto integral aprovado nas comissões no documento Anexo I da Ata Final. Na Comissão I, foram aprovados treze projetos, trinta e um na Comissão II, dois pelo Grupo Coordenador e mais dois incluídos na Sessão Plenária, totalizando quarenta e oito projetos. Além desses, a delegação chilena apresentou outros quatro projetos, que não puderam ser considerados oficialmente. Todavia, foi deliberada na reunião uma recomendação para que as propostas da delegação chilena recebessem o mesmo tratamento que os demais projetos apresentados nos grupos de trabalho (OEA, 1963, p. 35; OEA, 1963a, p. 54). Com relação ao tratamento do conjunto desses projetos, o texto de apresentação dos mesmos, constante no capítulo V da Ata Final, assegurou que a conferência “tomou nota oficialmente”, destacando que foram “apresentados pelas diversas delegações no louvável propósito de complementar os temas incluídos na Agenda” e resolveu remetê-

los à Secretaria Geral da OEA para serem analisados pelo Conselho da Organização, dos organismos do sistema interamericano e demais organizações internacionais. Uma vez analisados, o texto indicou ainda que a incorporação desses projetos deveria ocorrer apenas conforme fosse “oportuno e exequível, e de acordo com as possibilidades de financiamento” (OEA, 1963, p. 32).

De acordo com o que podemos observar, enquanto os Projetos de Ação Imediata, idealizados pela CEPDECC, receberam a recomendação de execução expressa, as propostas gestadas durante o encontro, pelas Comissões de Trabalho, foram submetidas ao escrutínio de organizações que, embora tenham participado da conferência, jamais foram apresentadas oficialmente como instâncias revisoras das deliberações do encontro.

Por fim, tendo em vista que foram projetos concebidos em diversos grupos de trabalho e, com isso, não viabilizaram a possibilidade de organização temática, optamos reproduzir a lista desses projetos, conforme publicada no índice do Anexo I da Ata Final, como Anexo X deste trabalho.

Em síntese, podemos afirmar que as ações preparatórias para encontro, especialmente com a organização e o protagonismo da CEPDECC, assim como seus resultados, cuja expressão mais eloquente pode ser identificada nas deliberações da conferência, permitiram-nos identificar a sedimentação de interesses geopolíticos estadunidenses, a partir da busca de sua legitimação via fóruns multilaterais. Tal compreensão decorre da observação de duas premissas fundamentais dos debates e das recomendações emanadas do encontro: a reafirmação da ordem liberal-democrata, da qual os EUA se apresentavam internacionalmente como seu maior representante e na condição de liderança global e; paralelamente, o alinhamento da perspectiva educacional, de modo subordinado, a esse projeto de poder e dominação, com intuito de criar as condições objetivas de reprodução da força de trabalho na periferia do sistema capitalista, cuja “nova concepção de educação como criadora de riqueza” (OEA, 1963, p. 15) deveria ter como elemento fundamental e estruturante a ser perseguido pelos sistemas de ensino a “orientação educacional, vocacional e profissional, desde o primeiro ano da escola primária até o ensino superior” (OEA, 1963, p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Talvez um dia não existam aramados
E nem cancelas nos limites das fronteiras
Talvez um dia milhões de vozes se erguerão
Numa só voz, desde o mar às cordilheiras

Da mão do índio, explorado, aniquilado
Ao camponês, mãos calejadas e sem terra
Do peão rude que humilde anda chagueando
E dos jovens, que sem saber morrem nas guerras

América Latina, Latinoamérica
Amada América, de sangue e suor
América Latina, Latinoamérica
Amada América, de sangue e suor

Talvez um dia os gemidos das masmorras
E o suor dos operários e mineiros
Vão se unir à voz dos fracos e oprimidos
E as cicatrizes de tantos guerrilheiros

Talvez um dia o silêncio dos covardes
Nos despertem da inocência destes anos
E o grito do Sepé na voz do povo
Vai nos lembrar que esta terra ainda tem dono

E as sesmarias, de campos e riquezas
Que se concentram nas mãos de pouca gente
Serão lavradas pelo arado da justiça
Do norte a sul no Latino Continente

Dante Ramon Ledesma

Pesquisa é um ato de imersão. Envolve aproximações, sondagens, aclimatações, aprofundamentos, inferências, hesitações, interpretações... Durante uma caminhada investigava, recorremos a livros, artigos, documentos, entrevistas, dentre outras fontes possíveis. Todavia, em nosso caso, não estamos falando de uma pesquisa qualquer, trata-se de uma investigação, essencialmente, sobre um território muito especial: a América Latina. E para conhecer a América Latina, tão importantes quanto os livros, artigos, documentos e as entrevistas são os poemas, as músicas, as imagens, o cinema, o teatro, bem como todas as outras formas de expressão artística e cultural.

Certamente, ao longo de nossa imersão pela América Latina, identificamos inúmeros desafios, mas vislumbramos, sobretudo, beleza. Não nos referimos a um padrão estético convencional ou arbitrário do belo, estamos tratando de possibilidades. Parafraseando Darcy Ribeiro, sofremos, não raras vezes, ao constatar a América

Latina que temos, sobretudo porque, chegamos ao final (provisório) da nossa caminhada, tendo um pouco mais de lucidez sobre a América Latina, que pode ser, que há de ser. Como diz a canção de Dante Ramon Ledesma, talvez um dia...

Mas esse dia não chegará, passivamente, como uma estação do ano. É necessário desejá-lo e buscá-lo. Ele não virá, deverá ser criado por muitas mãos e, para isso, é preciso compromisso. Fazer ciência é comprometer-se, pela ação ou pela omissão. Especialmente, quando nos situamos num campo de pesquisa que, segundo Marc Bloch, pode ser compreendido como a ciência “dos homens, no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55). Aliás, advertindo-nos sobre a necessidade do compromisso, o autor nos adverte que,

Não se pode negar, no entanto, que uma ciência nos parecerá sempre ter algo de incompleto se não nos ajudar, cedo ou tarde, a viver melhor. Em particular, como não experimentar com mais força esse sentimento em relação à história, ainda mais claramente predestinada, acredita-se, a trabalhar em benefício do homem na medida em que tem o próprio homem e seus atos como material? (BLOCH, 2001, p. 45).

Mas e a história da educação? Com a palavra, Elomar Tambara: “o que é preciso saber, é o que a história da educação tem a contribuir em relação a um mundo baseado em estruturas permeadas por injustiças e como este pode ser transformado” (2010, p. 93). Foi exatamente esse caráter ambicioso contido na provocação de Elomar Tambara que nos serviu de inspiração ao longo da presente pesquisa, seja refletindo sobre essas “estruturas permeadas de injustiça” nas relações entre os EUA e a América Latina, seja buscando encontrar os caminhos possíveis para a superação delas.

Foi por esse motivo que procuramos, em nossas discussões iniciais no primeiro capítulo, dedicar alguns parágrafos para refletir sobre a nossa perspectiva teórica. Não, o primeiro tópico do capítulo não se constitui um mero apêndice da pesquisa. Trata-se de um elemento fundamental no qual buscamos esclarecer algumas premissas estruturais do nosso trabalho com relação à história da educação em sua interface com a história política. As reflexões sobre a compreensão de Estado que nos referenciou foram essenciais para buscarmos identificar, nos debates das conferências, os interesses em disputa em cada agenda programática definida, nos discursos proferidos, nas resoluções e recomendações aprovadas e nos pactos celebrados. Além da relevância da concepção de Estado anunciada, as discussões teóricas sobre relação entre os Estados nacionais e sobre as temporalidades também se apresentaram como elementos fundamentais em

nossa abordagem no primeiro tópico do capítulo, sobretudo porque, a partir deles, buscamos alicerçar o estudo das relações entre os EUA e os países latino-americanos pautados na categoria ‘imperialismo’, já espelhando, especificamente nesta questão, nosso compromisso com a identificação e superação das “estruturas permeadas de injustiça” apontadas por Tambara. Finalmente, ainda neste primeiro tópico, tivemos a oportunidade de contemplar uma breve discussão sobre o tratamento das fontes, sobretudo pelo fato de optarmos por utilizar os documentos oficiais dos encontros, demandando, assim, uma acurada análise crítica de seu conteúdo.

A segunda parte do capítulo foi dedicada a um esforço de síntese no qual apresentamos as categorias que criamos a partir de nosso estudo sobre a história das sociedades americanas, desde os primeiros passos da colonização no século XVI até meados do século XX, período no qual se concentrou a realização das conferências que se constituem o nosso objeto de estudo. Obviamente, embora nossa pesquisa bibliográfica tenha sido realizada num arco temporal que pode ser compreendido como período de longa duração, nosso objetivo neste tópico não foi a realização de um estudo exaustivo deste período. Nossa intenção foi apresentar aspectos importantes observados durante nossa pesquisa bibliográfica, a qual nos possibilitou identificar padrões históricos fundamentais e criar as categorias integrar para re(x)istir, integrar para coexistir e integrar para dominar, referências fundamentais em nossa análise das conferências.

Iniciamos o segundo capítulo com uma discussão sobre o desenvolvimento histórico da relação entre educação e sociedade, com o intuito de identificar competências assimiladas pela escola nas sociedades modernas e contemporâneas. Para sermos ainda mais precisos, nosso objetivo foi observar o modo como a dinâmica dessa relação forjou um papel para a educação num contexto de imperialismo estadunidense. Assim como a nossa análise sobre os processos de integração regionais, embora nossa referência bibliográfica tenha buscado um período de longa duração, nossa apresentação representou apenas um esforço de síntese para destacar aspectos relevantes desse processo histórico e, de modo mais específico, características relevantes para nossa análise em sua configuração no marco temporal de realização dos encontros tomados como objeto de estudo em nossa pesquisa.

Na segunda parte do capítulo, iniciamos o estudo das conferências realizadas no período que precedeu a pactuação da ALPRO. Na Primeira Conferência de Educação,

realizada no Panamá, em 1943, cuja convocação ocorreu com o objetivo de inaugurar a Universidade Interamericana, foi-nos possível observar a predominância de uma agenda voltada para corroborar com o processo de distensionamento entre os países latino-americanos e os EUA por meio da retórica da fraternidade continental e pela conformação cultural dos países latino-americanos ao projeto do imperialismo cultural estadunidense, em curso desde o início dos anos 1930. Na Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação e na Conferência Regional Sobre a Educação Gratuita e Obrigatória na América Latina, ambas realizadas na cidade de Lima, no Peru, em 1956, portanto, treze anos após o primeiro encontro, dada a demanda histórica, a pauta predominante foi a discussão sobre a escolarização primária e a erradicação do analfabetismo. A universalização do ensino primária e a superação do problema do analfabetismo era uma condição fundamental para corroborar com o desenvolvimento social e econômico da região de modo a contribuir com a inserção dependente dos países latino-americanos na ordem capitalista que emergiu no pós-Segunda Guerra Mundial.

Finalmente, no terceiro e último capítulo, analisamos as Conferências Interamericanas de Educação realizadas na década de 1960. Considerando o nosso objetivo declarado de estudarmos esses encontros a partir da compreensão do contexto histórico, sobretudo na perspectiva de observar a utilização da educação como instrumento da diplomacia estadunidense e a reafirmação do imperialismo na região, introduzimos o capítulo com uma discussão sobre o recrudescimento da tensão entre os países da América Latina e os EUA na década de 1950, o impacto da Revolução Cubana nas relações interamericanas e a utilização da ALPRO como instrumento de estabilização regional. Para isso, obviamente, incluímos a análise da Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social, da OEA, realizada em Punta del Este, no ano de 1961, como elemento fundamental neste tópico. Destacamos, ainda, o Plano Decenal de Educação, pactuado durante a reunião, especialmente por compreender a influência das diretrizes contidas no acordo na agenda dos encontros de 1962 e de 1963.

Posteriormente, dedicamos a segunda parte do capítulo para analisarmos a Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social, realizada em 1962, na cidade de Santiago do Chile, e a Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação, ocorrida em 1963, tendo como sede a cidade de Bogotá, na Colômbia.

Fundamentalmente, as discussões nesses encontros tiveram como referência para fins de dimensionamento do problema educacional os dados apontados nos relatórios apresentados pelos países latino-americanos na ocasião. Esses dados apontaram um cenário que demandava reformas estruturais, tanto no âmbito interno dos países, como nos marcos regulatórios das relações políticas e comerciais entre a América Latina e os EUA. Consideramos a Declaração da Delegação de Cuba, no encontro de 1962, e a Declaração de Voto do Brasil, na conferência de 1963, documentos fundamentais que indicaram a necessidade dessas mudanças. Todavia, ao escrutinarmos os acordos celebrados e as recomendações emanadas do encontro, constatamos que a hegemonia estadunidense foi determinante, uma vez que reproduziram a perspectiva política, econômica e social que concebia a América Latina como área de influência dos EUA, inclusive com a reafirmação da retórica liberal-democrata como referência para a organização dos países da região. Além disso, no campo cultural, as deliberações pactuadas nessas conferências buscaram oferecer referências para as reformas educacionais dos países latino-americanos de modo que seus respectivos sistemas nacionais de educação estivessem comprometidos com a reprodução de uma concepção de desenvolvimento regional nos marcos do capitalismo dependente. Desta forma, o objetivo foi afastar que os sistemas educacionais dos países da América Latina servissem como um instrumento para o fomento de projetos políticos, econômicos, sociais e culturais que concebesssem a região de forma autônoma, assentados nos interesses dos países da região.

Ao concluirmos este trabalho, somos tomados por uma série de sentimentos e reflexões. Certamente, a satisfação de chegar ao fim de uma jornada é imensurável. Gratidão? Indubitavelmente. Não se faz uma jornada como essa sem o apoio de pessoas especiais, que nos ajudam a sonhar e seguram nossas mãos ao longo da estrada, seja ajudando na condução, apoiando para não tropeçarmos e até mesmo para contemplar, ao nosso lado, a beleza da paisagem que cerca a estrada.

Poderíamos falar ainda das incertezas, das frustrações, das perdas, das realizações, das alegrias... Conforme dissemos, muita coisa aconteceu no meio do caminho, mas precisamos eleger uma para encerrar. Após instantes de hesitação, optamos concluir pensando em esperança. Esperança, no sentido freireano, é claro. Aquela que, segundo o nosso grande educador, Paulo Freire, não nos imobiliza, antes, faz-nos buscar, ir atrás e fazer acontecer.

A América Latina é um território marcado por muitas injustiças. Olhar para nossa história nos ajuda a compreender muitas delas. E compreendê-las é um passo fundamental para superá-las. Com muita esperança, é claro. Esperançamos, portanto, que este trabalho se una ao sangue e ao suor dos explorados de nossa terra que ousaram resistir, daqueles que ainda se levantam e de todos que ainda não se levantaram contra as estruturas de dominação as quais insistem subjugar nossos povos. Além disso, desejo que as reflexões aqui produzidas, somem-se aos conhecimentos produzidos por muitas companheiras e companheiros que buscaram contribuir para fazer da América Latina um lugar de paz, que inclua todas as pessoas e seja um lar para nossos filhos e filhas.

REFERÊNCIAS

Fontes bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ANDERSON, Perry. **A política externa norte-americana e seus teóricos**. São Paulo: Boitempo, 2015.

AYERBE, Luis Fernando. **A Revolução Cubana**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BAMBIRRA, Vânia. **O capitalismo dependente latino-americano**. 4. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2019.

BERABA, Ana Luiza. **América Aracnídea: teias culturais interamericanas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOLÍVAR, Simon. **Independência e unidade latino-americana: escritos políticos**; tradução: Coletivo Brigadas Populares e Marcha Patriótica. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRAVO, Guillermo. Consideraciones sobre dos procesos de industrialización: el modelo de substitución de importaciones en Brasil y Chile (1930-1960). In: DAYRELL, Eliane Garcindo; IOKOI, Zilda Márcia Gricoli (orgs.). **América Latina**

Contemporânea: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: Edusp, 1996, p. 271-290.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2011, p. 7-38.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Héctor Pérez. **História Econômica da América Latina.** 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

CASTANHO, Sérgio. **Teoria da História e História da Educação: por uma história cultural não culturalista.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CERVO, Amado Luiz. **Relações Internacionais da América Latina: velhos e novos paradigmas.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. **História da Política Exterior do Brasil.** 5. ed. 1. reimp. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-258, mar. 2016.

CHOMSKY, Noam. **Mídia: propaganda política e manipulação.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

DONGHI, Halperin. **História da América Latina.** 4. ed. 1. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

DULCI, Tereza Maria Spyer. **As Conferências Pan-Americanas (1889 a 1928): identidades, união aduaneira e arbitragem.** São Paulo: Alameda, 2013.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro.** 5. ed. 8. reimp. São Paulo: Globo, 2018.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 14. ed. atual. 2. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERNANDES, Florestan. **A organização social dos Tupinambá.** São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

FFRENCH-DAVIES, Ricardo; MUÑOZ, Oscar; PALMA, José Gabriel. As economias latino-americanas, 1950-1960. In: BETHEL, Leslie (org.). **História da América Latina: A América Latina após 1930 Economia e Sociedade.** 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017, p. 129-228.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. **Tudo de novo no Front: o impresso como estratégia de legitimação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.** Tese de Doutorado, PUC-RJ, 2008.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. O Conselho de Educação Superior para as Repúblicas Americanas: um voo para além do céu Pan-Americano. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 7., 2013, Cuiabá. **Anais eletrônicos...** Cuiabá: UFMT, 2013.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. **Anísio Teixeira e o Conselho de Educação Superior das Repúblicas Americanas: cooperação ou intervenção?** Jundiaí: Paco, 2018.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX, 1914-1991**. 2. ed. 57. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric. **A Era das Revoluções: 1789-1848**. 40. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HOBBSAWM, Eric. **A Era do Capital: 1848-1975**. 28. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Impérios: 1875-1914**. 25. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

HOBSON, John. **Imperialism: a study**. New York: James Pott & Company, 1902.

IANNI, Octávio. **Imperialismo e cultura**. Petrópolis: Vozes, 1976.

JUNQUEIRA, Mary Anne. A defesa da soberania e as relações entre os Estados Unidos e a América Latina no início do século XX. In: PRADO, Maria Ligia (org.). **Utopias latino-americanas: política, sociedade, cultura**. São Paulo: Contexto, 2021, p. 337-353.

KARNAL, Leandro; MORAIS, Marcus Vinícius de; FERNANDES, Luiz Estevam; PURDY, Sean. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. 3. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 7. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2013.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LOUREIRO, Felipe Pereira. **A Aliança para o Progresso e o governo João Goulart (1961-1964): ajuda econômica norte-americana a estados brasileiros e a**

desestabilização da democracia no Brasil pós-guerra. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e revolução.** 6. ed. Florianópolis: Insular, 2017.

MARTÍ, José. **Nuestra América.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **História da Educação Escolar Indígena no Brasil: alguns apontamentos.** In: XIV Encontro Estadual de História – Rio Grande do Sul: Anpuh, 2018.

MERRICK, Thomas W. A população da América Latina, 1930-1990. In: BETHEL, Leslie (org.). **História da América Latina: A América Latina após 1930 Economia e Sociedade.** 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017, p. 231-298.

MILZA, Pierre. Política Interna e Política Externa. In: REMÓND, Rene (org.). **Por uma história política.** 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003, p. 365-399.

MOURA, Gerson. **Tio Sam chega ao Brasil – A penetração cultural americana.** 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das. **Corcundas e Constitucionais: a cultura política da Independência (1820-1822).** Rio de Janeiro: FAPERJ/Revan, 2003.

PECEQUILO, Cristina Soreanu. **A política externa dos Estados Unidos: continuidade ou mudança?** 3. ed. ampl. e atual. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

PEREIRA, Octavio Mendez. La Universidad Interamericana. In: UNITED STATES OF AMERICA. Department of State. **Proceedings of the Eighth American Scientific Congress**. Washington: Department of State, v. XII, 1943, p. 53-60.

PIÑERO, Théo Lobarinhas. Os Projetos Liberais no Brasil Império. **Passagens: Revista Internacional de História e Cultura Jurídica**, v. 2, p. 130-152, 2010.

PRADO, Maria Ligia; PELLEGRINO, Gabriela. **História da América Latina**. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

RÉMOND, René. Uma História Presente. In: REMÓND, Rene (org.). **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003, p. 13-36.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTOS, Luís Cláudio Villafañe Gomes. **O Brasil entre a América e a Europa: O Império e o Interamericanismo (do Congresso do Panamá à Conferência de Washington)**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SANTOS, Theotonio. **Socialismo ou fascismo: o novo caráter da dependência e o dilema latino-americano**. Florianópolis: Insular, 2018.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-38.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a História da Educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. - Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e o tempo da história: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SILVA, Leandro Oliveira da. **O Conselho Municipal de Educação de Duque de Caxias: lutas, avanços, retrocessos e institucionalização**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, UFRRJ, 2017.

SINGER, Paul. O Processo econômico. In: REIS, Daniel Aarão (Coord.). Direção de Lilia Moritz Schwarcz. **Modernização, Ditadura e Democracia: 1964-2010, Volume 5**. Rio de Janeiro: Fundación Mapfre; Objetiva, 2014, p. 183-231.

SOUZA, Jessé. **A guerra contra o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2020.

TAMBARA, Elomar. Problemas Teórico-Methodológicos da História da Educação. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. 4. ed. Campinas: Aurores Associados: HISTEDBR, 2010, p. 86-95.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n. 86, abr/jun. p. 59-79, 1962.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

TOTA, Antonio Pedro. **O Imperialismo Sedutor: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

URGATE, Manuel. **La Patria Grande**. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2010.

VILLALTA, Luiz Carlos. **O Brasil e a crise do Antigo Regime português (1788-1822)**. 1. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

WASSERMAN, Claudia. **A teoria da dependência: do nacional-desenvolvimentismo ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

ZAHNISER, Marvin. R.; WEIS, Michael. A Diplomatic Pearl Harbor? Richard Nixon's Goodwill Mission to Latin American in 1958. **Diplomatic History**, v. 13, ed. 2, p. 163-190, 1989.

Fontes primárias

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP/MEC, v. I, nº 2, 1944.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP/MEC, v. XXVI, nº 63, 1956.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP/MEC, v. XXXVII, nº 86, 1962.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP/MEC, v. XL, nº 92, 1963.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Conferências Interamericanas de Educação: recomendações**. Brasília: MEC/INEP, 1965.

EUA. ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA. Secretaria de Estado. **Actas Del Octavo Congreso Científico Americano**. Washington: Secretaria de Estado, v. I (Edición Española), 1941.

EUA. ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. Department of State. **Proceedings of the Eighth American Scientific Congress.** Washington: Department of State, v. XII, 1943.

OEA. ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Ata Final da Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação.** Lima: OEA, 1956.

OEA. ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Aliança para o Progresso: Documentos oficiais emanados da Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social no Nível Ministerial.** Punta del Este: OEA, 1961.

OEA. ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Provisional Report of the Conference on Education and Economic and Social Development in Latin American.** Santiago: OEA, 1962.

OEA. ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Ata Final da Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação.** Bogotá: OEA, 1963.

OEA. ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Anexo I da Ata Final da Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação: Projetos de Resolução aprovados pelas Comissões de Trabalho.** Bogotá: OEA, 1963a.

OEA. ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Anexo II da Ata Final da Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação: La Educacion en America.** Bogotá: OEA, 1963b.

OEA. ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Anexo III da Ata Final da Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação: Perspectivas del Desarrollo de la Educacion en America Latina.** Bogotá: OEA, 1963c.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Conferência Regional Sobre La Educacion Gratuita Y Obligatoria en America Latina: Recomendaciones**. Lima: Unesco, 1956.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Proyecto Principal de Educación: Boletim trimestral**, v. 13. Enero-marzo, 1962.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Proyecto Principal de Educación: Boletim trimestral**, V. 14. Abril-junio, 1962a.

UNIÃO PAN-AMERICANA. **Acta Final de la Primera Conferencia de Ministros y Directores de Educación de las Repúblicas Americanas**. Panamá: União Pan-Americana, 1943.

UNIÃO PAN-AMERICANA. Conselho Diretor. **Anexo 'C' da Ata da Sessão Ordinária realizada a 3 de maio de 1943: Relatório da Comissão Especial do Conselho Diretor Sobre o Estabelecimento de uma Universidade Interamericana**. Washington: União Pan-Americana, 1943a.

Arquivos privados organizados pelo CPEDOC/FGV/RJ:

- Arquivo Lourenço Filho

Documento 061.3:37(7/8)/C748p. Primera Conferencia de Ministros y Directores de Educación: reunida em Panama del 25 de septiembre al 4 de octubre de 1943. Ano de Publicação: 1944. Local: Panamá. Ed. Nacional.

Documento LF foto 077. Série: foto – Fotografias. Tipo: foto (iconografia). Título Conferência Latino-Americana de Ministros de Educação Pública. Data de produção: set 1943. Filme 213/1/25A-26.

- Arquivo Anísio Teixeira

Documento 061.3:37(7/8)/E56f. Ata final do Encontro Interamericano de Ministros da Educação (2.:1956: Lima, Peru). Final act. Ano de Publicação: 1956. Local: Washington D. C. Editora União Panamericana, Divisão de Educação.

Documento AT pi Salgado, C. 1956.05.03. Série pi - Produção intelectual: Discurso proferido na sessão inaugural da II Reunião Interamericana de Ministros. (s.l.). Quantidade de documentos 1 (3 folhas). Microfilmagem: rolo 3fot. 256.

Documento AT pi Teixeira, A. 1962.03.05. Série pi - Produção intelectual: “Centros de Treinamento de Professores Primários”. Plano apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago (Chile). (incomp.). Quantidade de documentos 1 (2 folhas). Microfilmagem: rolo 5 fot. 43 e 44.

Acervos Consultados

BRASIL. Ministério da Educação. Arquivo Histórico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Columbus Memorial Library. Arquivo do Setor de Documentação da OEA.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Arquivo do Setor de Documentação Histórica da UNESCO.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

ANEXOS

ANEXO I – Listagem dos participantes da Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Primeira Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas

1980.626
E 271
1943
AL22

ACTA FINAL

de la
Primera Conferencia de Ministros y Directores de Educación
de las Repúblicas Americanas
convocada por el
Gobierno de la República de Panamá

De conformidad con la Resolución del Consejo Directivo de la Unión Panamericana de 3 de Marzo de 1943, el Gobierno de Panamá extendió invitación a los Gobiernos de las Repúblicas Americanas para que se hicieran representar en la Primera Conferencia de Ministros y Directores de Educación en la instalación de la Universidad Interamericana que debe funcionar en Panamá. Oportunamente se hicieron circular los Temas de la Agenda y el Proyecto de Reglamento para la Conferencia. Los Honorables Jefes de Estado de los países que integran la Unión Panamericana concedieron favorable acogida a dicha invitación y acreditaron a sus delegaciones en debida forma.

A continuación se insertan los nombres de los Representantes de cada Delegación en el orden de precedencia sorteado en la Sesión Preliminar del veintinueve de septiembre, y cuyas credenciales fueron estudiadas por la Comisión que se nombró en el mismo acto. Su dictamen fue aprobado en la Sesión del veintiocho de septiembre. El orden de precedencia es el siguiente:

HAITI

S. E. Dr. Max Rigaud, Jefe de la Sección de Enseñanza Profesional,
Señor Don Manuel J. Castilla, Secretario.

PARAGUAY

S. E. Sr. Don José Dahlquist, Enviado Extraordinario y Ministro Plenipotenciario del Paraguay en Chile.

REPUBLICA DOMINICANA

S. E. Llc. Víctor Garrido, Secretario de Educación y Bellas Artes,
Sr. Don Rafael Díaz Niese, Asesor Técnico,
Sr. Don Luis Alaminos Peña, Asesor Técnico.

URUGUAY

S. E. Dr. Alfredo de Castro, Enviado Extraordinario y Ministro Plenipotenciario del Uruguay en Colombia.

EL SALVADOR

S. E. Profesor Don José Andrés Grantes, Subsecretario de Instrucción Pública, Encargado del Despacho.

Profesor Sr. Don Luis Samuel Cáceres, Secretario.

BRASIL

S. E. Don Paulo Germann Hasselcher, Enviado Extraordinario y Ministro Plenipotenciario en Panamá.

S. E. Don Abgar Renault, Delegado.

S. E. Don Manoel Bergstrom Lourenso Filho, Delegado.

S. E. Don Francisco Clementino San Thiago Dantas, Delegado.

CUBA

S. E. Dr. José María Chacón y Calvo, Director de Cultura.

S. E. Dr. Medardo Vitiés, Delegado.

S. E. Dr. José López Isa, Delegado.

HONDURAS

S. E. Don Angel G. Hernández, Sub-Secretario de Estado, Encargado del Despacho de Educación Pública.

Sr. Don Juan Francisco Arias, Secretario.

ESTADOS UNIDOS

S. E. Dr. John W. Studebaker, Comisionado de Educación.

S. E. Dr. John C. Patterson, Delegado.

Sr. Don Kenneth Holland, Observador.

BOLIVIA

S. E. Dr. Justo Rodas Eguino, Ministro de Bolivia en Cuba.

MEXICO

S. E. Lic. Octavio Véjar Vázquez, Secretario de Educación Pública.

S. E. Lic. Alejandro Gómez Arias, Delegado.

S. E. Profesor Don Celestino Cano Palacios, Delegado.

Lic. Don José Vasconcelos Calderón, Asesor.

Lic. Don Alfonso Caso, Asesor.

Dr. Don Manuel Sandoval Vallarta, Asesor.

Sr. Don Manuel Ponce, Asesor.

Sr. Don Enrique González Martínez, Asesor.

COLOMBIA

S. E. Dr. Carlos Lozano y Lozano, Ministro de Educación.

S. E. Dr. Gustavo Uribe, Delegado.

S. E. Dr. Raúl Varela Martínez, Delegado.

GUATEMALA

S. E. Lic. J. Antonio Villacosta, Ministro de Educación.

Sr. Don Rafael López P., Secretario.

VENEZUELA

S. E. Dr. Rafael Vegas, Ministro de Educación Nacional.

S. E. Dr. José Nucete Sardi, Delegado.

PANAMA

S. E. Lic. Víctor F. Goytia, Ministro de Educación.

S. E. Dr. Octavio Méndez Pereira, Delegado.

S. E. Dr. Narciso Garay, Delegado.

S. E. Dr. José Daniel Crespo, Delegado.

S. E. Dra. Esther Nelra de Calvo, Delegado.

ECUADOR

S. E. Dr. Abelardo Montalvo, Ministro de Educación.

S. E. Don Carlos Alberto Flores, Delegado.

S. E. Lic. Julio Jaramillo, Delegado.

ARGENTINA

S. E. Dr. Juan G. Valenzuela, Embajador de Argentina en Colombia.

Dr. Don Luis A. Podestá Costa, Consejero.

Dr. Don José Trimarchi, Asesor Técnico.

Profesor Don Juan Manuel Corcuera, Asesor Técnico.

Dr. Don Enrique Anderson Imbert, Secretario.

CHILE

S. E. Dr. Benjamín Claro Velasco, Ministro de Educación Pública.

Profesor Don Julio Vega Sandoval, Secretario.

NICARAGUA

S. E. Dr. Gerónimo Ramírez Brown, Secretario de Instrucción Pública y Educación Física.

S. E. Dr. Armando Pallaiz, Delegado.

Sr. Don Ernesto Beltrán Díaz, Secretario Particular del Jefe de la Delegación.

PERU

S. E. Ingeniero Don Enrique Larosa, Ministro de Educación Pública.

S. E. Dr. Carlos Rodríguez Pastor, Delegado.

S. E. Dr. José Jiménez Borja, Delegado.

Sr. Don José Pérez Gamio, Secretario.

COSTA RICA

S. E. Dr. Luis Demetrio Tinoco, Ministro de Educación.

Profesor Don José Fabio Garnier, Técnico.

Profesor Don Viriato Camacho, Técnico.

El Presidente de la República de Panamá, Excelentísimo Señor Don Ricardo Adolfo de la Guardia, inauguró la Conferencia el veintisiete de septiembre de mil novecientos cuarenta y tres a las cuatro de la tarde, en el Aula Máxima de la Universidad Interamericana, durante una Sesión Plenaria provisionalmente presidida por el Ministro de Educación de Panamá, Excelentísimo Señor Licenciado Víctor F. Goytia, y actuando como Secretario General el Licenciado Manuel Roy.

El Excelentísimo Señor Licenciado Víctor F.

Goytia fue elegido Presidente Permanente de la Conferencia en la Sesión Plenaria celebrada el veintiocho de septiembre de 1943.

El Reglamento de la Conferencia fue aprobado en la Sesión Preliminar celebrada el veinticinco de septiembre de mil novecientos cuarenta y tres.

De conformidad con el Reglamento se nombró una Comisión de Credenciales constituida por los Excelentísimos Señores, Doctor Gerónimo Ramírez Brown (Nicaragua), Doctor Paulo Germano Hasslocher (Brasil), Doctor Narciso Garay (Panamá), Licenciado Víctor Garrido (República Dominicana) y Doctor Octavio Véjar Vázquez (México).

De igual manera fue designada una Comisión de Coordinación, la que quedó constituida por los Excelentísimos Señores Delegados, Doctor Carlos Lozano y Lozano, de Colombia; Doctor John W. Studebaker, de los Estados Unidos de América; Doctor Max Rigand, de Haití y Don Paulo Germano Hasslocher, del Brasil.

Como resultado de la Conferencia los Señores Ministros y Directores de Educación de las Repúblicas Americanas aprobaron las siguientes:

Resoluciones, Recomendaciones, Acuerdos y Convenciones:

— I —

EMPLEO DE LA RADIODIFUSION CON FINES EDUCATIVOS.

La Primera Conferencia de Ministros y Directores de Educación de las Repúblicas Americanas,

Considerando:

Que la Radio-difusión, además de su alto valor como vehículo cultural, puede ser empleada como apreciable instrumento didáctico;

Que en los países de América, por las características topográficas y las dificultades de las comunicaciones, la radiofonía está llamada a cumplir elevados fines de cohesión vecinal, de divulgación de la cultura y de perfeccionamiento del magisterio;

De conformidad con la recomendación XCII de la Octava Conferencia Internacional Americana,

Acuerdos:

Recomendar el empleo de la radio con propósitos educativos y asimismo la dotación de aparatos receptores especialmente adaptados a los medios rurales demográficamente dispersos, disfruten o no de escuelas, y valiéndose para ello tanto de los recursos fiscales como de la contribución de patronatos y sociedades de cooperación cultural. (30 de Septiembre de 1943).

— II —

DERECHOS MINIMOS DE LOS MAESTROS.

La Primera Conferencia de Ministros y Directores de Educación de las Repúblicas Americanas,

Considerando:

Que el maestro es el obrero de la cultura, de cuya abnegación y sacrificio depende el porvenir espiritual del Continente;

ANEXO II – Listagem dos participantes da Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação

-3-

A Comissão de Credenciais apresentou seu relatório à Reunião, que a aprovou, fazendo constar que se encontravam em boa e devida forma as credenciais das Delegações que se indicam na seguinte, segundo a ordem de processação estabelecida por sorteio na Sessão Preliminar:

- | | |
|-------------------------------|-----------------|
| 1. Honduras | 11. Paraguai |
| 2. Chile | 12. México |
| 3. Haiti | 13. Colômbia |
| 4. Bolívia | 14. Venezuela |
| 5. República Dominicana | 15. Costa Rica |
| 6. Guatemala | 16. El Salvador |
| 7. Brasil | 17. Nicarágua |
| 8. Equador | 18. Panamá |
| 9. Argentina | 19. Cuba |
| 10. Estados Unidos da América | 20. Uruguai |

21. Peru

Além das Delegações mencionadas, existia à Reunião como convidado especial do Conselho de Organização dos Estados Americanos e do Governo Peruano, o Excm. Senhor Benjamin Rogers, Observador do Canadá.

Compareceram, também, Observadores de Organismos Especializados Interamericanos e Internacionais e de Organizações não-Governamentais Internacionais e Privadas.

Relatório das Delegações acreditadas, das comissões regulamentares e das mesas diretores das comissões técnicas:

HONDURAS

Presidente da Delegação:

Excm. Sr. Enrique Ortiz Pineda, Ministro da Educação Pública

Delegados:

Excm. Sr. Faustal Berdón de Bucay

Excm. Sr. Alfredo R. Lora Céliz

CHILE

Presidente da Delegação:

Excm. Sr. Alfonso Bulnes Gilvo, Embaixador do Chile no Peru

Delegados:

Exmo. Sr. Luis Gómez Castellón
Exmo. Sr. Roberto Munizaga Aguirre
Exmo. Sr. Hernán Pardo Proiza
Exmo. Sr. Miguel Angel Vega M.
Exmo. Sr. Víctor Troncoso Muñoz
Exmo. Sr. Sergio Undurraga Ossa

Assessores:

Sr. Gonzalo Latorre Salamanca
Sr. Víctor Molina Neyra

HAITI

Presidente da Delegação:

Exmo. Sr. Georges Marc, Diretor Geral de Educação Nacional

BOLIVIA

Presidente da Delegação:

Exmo. Sr. Fernando Diaz de Medina, Ministro de Educação

Delegados:

Exmo. Sr. Humberto Quesada Arce
Exmo. Sr. Víctor Montoya Medinaoaly
Exmo. Sr. Conrado Moscoso
Exmo. Sr. Leonidas Calviaoentes Carreño

REPUBLICA DOMINICANA

Presidente da Delegação:

Exmo. Sr. Enrique de Marchena Dujarric, Secretário de Estado de Educação e Belas Artes

Delegado:

Exmo. Sr. Lic. Colombina Henriquez

GUATEMALA

Presidente da Delegação:

Exmo. Sr. Dr. Enrique Quiñones, Ministro de Educação Pública

Delegados:

Exmo. Sr. Alberto Arceaga
Exmo. Sr. Marta Cuevas de Rosal
Exmo. Sr. Héctor Antonio Guerra
Exmo. Sr. Rubén Villegreñ Paul

BRASIL

Presidente da Delegação:

Exmo. Sr. Clóvis Salgado, Ministro de Educação e Cultura

Delegados:

Exmo. Sr. Antônio Ferreira de Almeida Júnior

Exmo. Sr. Joaquim Moreira de Sousa

Exmo. Sr. Octávio Augusto Lima Martins

Exmo. Sr. Paulo de Almeida Campos

Assessores:

Sr. Anísio Spínola Teixeira

Srta. Antonietta Barosa

Sr. Oswaldo Coutinho

Sr. Adolfo Drabsky

EQUADOR

Presidente da Delegação:

Exmo. Sr. Eng. José Pons, Ministro de Educação

Delegado:

Exmo. Sr. Humberto Mata Martínez

Assessores:

Sr. Jélio Focher

Sr. Héctor Lara

Sr. Edmundo Garbo

Sr. Emel Valasco

Sr. Gustavo Vallejo

ARGENTINA

Presidente da Delegação:

Exmo. Sr. Atilio dell'Oro Maini, Ministro de Educação

Delegados:

Exmo. Sr. Horacio C. Rivarola

Exmo. Sr. Prof. Juan Mantovani

Exmo. Sr. Dr. Carlos José Alodme

Secretário:

Sr. Prof. Antonio Mario Barand

ESTADOS UNIDOS

Presidente da Delegação:

Exmo. Sr. Samuel Brownell, Comisionado de Educação

Assessores:

Sr. Albert Giossocke
Srt. Hess Goodykoontz
Sr. George Greco
Sr. Thomas J. Hart
Sr. Paul Pecker
Sr. Alvin Roseman
Sr. Mariano Villersaga
Sr. Simon W. Wilson

PARAGUAI

Presidente da Delegação:

Exmo. Sr. Dr. Raúl Peña, Ministro de Educação e Culto

Delegação:

Exmo. Sr. Alberto Bogués

MEXICO

Presidente da Delegação:

Exmo. Sr. Dr. José Rodolfo Muñoz, Representante do Secretariado da Educação Pública

COLOMBIA

Presidente da Delegação:

Exmo. Sr. Dr. Gabriel Betancour Mejía, Ministro de Educação Nacional

Delegação:

Exmo. Sr. Dr. Mario Cervajel

Assessores:

Sr. Dr. Eusebio Villanueva
Sr. Dr. Vicente Castellanos
Rev. Dr. Alfonso Quintana Cárdenas

Secretário:

Sr. Dr. José Darío Abreu

VENEZUELA

Presidente da Delegação:

Exmo. Sr. Derio Ferré, Ministro de Educação

Delegados:

Exmo. Sr. Gabriel Angel Lovare

Exmo. Sr. José Juan Prohace

Exmo. Sr. Víctor H. Grosso

Exmo. Sr. Manuel F. Eugenio

Secretaria:

Sr. Rafael Farfán

COSTA RICA

Presidente da Delegação:

Exmo. Sr. José Pablo Quirós Quirós, Embaixador de Costa Rica no Peru

Delegados:

Exmo. Sr. Guzmán Cabezas Alpizar

Exmo. Sr. Jorge Arce

EL SALVADOR

Presidente da Delegação:

Exmo. Sr. Francisco Herón, Diretor Geral de Educação Secundária

Delegado:

Exmo. Sr. José Manuel Vain

NICARAGUA

Presidente da Delegação:

Exmo. Sra. Dra. Olga Núñez de Saballos, Vice-Ministro da Educação Pública

Assessoras:

Srta. María Teresa Salgado

Sr. Leonardo María Abadía

PERU

Presidente da Delegação:

Exmo. Sr. Raúl de Roux, Embaixador do Peru no Peru

Delegado:
Exmo. Sr. Lic. Fernando Díaz

Secretário:
Sr. Luis Carlos Mariago H.

CUBA

Presidente da Delegação:
Exmo. Sr. Evelio Pantúa, Sub-secretário Técnico de Educação

Assessores:
Sr. Manuel Alcina
Sr. Mercedes García Todorí de Coya
Srta. Antonia Santovenia

URUGUAI

Presidente da Delegação:
Exmo. Sr. Rendo Rodríguez, Ministro de Instrução Pública e
Provisão Social

Delegado:
Exmo. Sr. Eugenio Martínez Thódy

Secretário:
Sr. Francisco Bastillos del Campo

PERU

Presidente da Delegação:
Exmo. Sr. General de Divisão Juan Mariano Rodríguez, Ministro
da Educação Pública

Delegados:
Exmo. Sr. Fortunato Germaza
Exmo. Sr. Carlos Cacho Farsandini
Exmo. Sr. Luis E. Velásquez

Assessores:
Sr. Santiago Paro Lezama
Sr. César Bravo Rotta
Sr. Eduardo F. Indacochea
Sr. César Miró
Sr. José Robio Balanda
Srta. Mercedes Indacochea

Sr. Roberto Koch
Sr. Jorge Castro Harrison
Sr. Leopoldo Díaz Montenegro
Sr. Leopoldo Autete Maraví

Comissão de Credenciais

Exmo. Sr. Enrique Ortiz Pinal, Delegado de Honduras
Exmo. Sr. Raúl Peña, Delegado do Paraguai
Exmo. Sr. Ramón Rodríguez, Delegado do Uruguai

Comissão de Redação

Exmo. Sr. Georges Marc, Delegado do Haiti
Exmo. Sr. Clvis Salgado, Delegado do Brasil
Exmo. Sr. Atilio Dell'Orto Maini, Delegado de Argentina
Exmo. Sr. Samuel Brownell, Delegado dos Estados Unidos da América

Comissão I - Eliminação do Analfabetismo

Presidente:

Exmo. Sr. Enrique de Marchena Dejarria, Delegado da República Dominicana

Relator:

Exmo. Sr. Francisco Marín, Delegado da El Salvador

Representante do Secretário
Geral da Organização dos
Estados Americanos:

Sr. Guillermo Menchetti

Assessor técnico:

Sr. Pedro L. Casollero

Comissão II - Generalização da Ensino Primário

Presidente:

Exmo. Sr. Atilio Dell'Orto Maini, Delegado de Argentina

Relator:

Exmo. Sr. Derío Parra, Delegado da Venezuela

ANEXO III – Listagem dos signatários da Carta de Punta del Este, representantes de seus respectivos países na Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social

(Relacionam-se a seguir os nomes dos signatários)

PELA VENEZUELA:

Lorenzo Fernández
Manuel Pérez Guerrero
José Antonio Mayobre
Mercedes Carvajal de Arocha
Daniel Orellana
Virgilio Fernández

PELA COLÔMBIA:

Hernandó Agudelo Villa
Carlos Sanz de Santamaría
José Joaquín Gori
Santiago Salazar Santos
Gabriel Betancur Mejía

PELA GUATEMALA:

Joaquín Prieto Barrios
Julio Prado García Salas
Alberto Arreaga

PELA ARGENTINA:

Roberto T. Alemann

PELA BOLÍVIA:

Alfonso Gumacio Reyes

PELO PERU:

Pedro Beltrán
Gonzalo N. de Aramburú

PELO MÉXICO:

Antonio Ortiz Mena

PELO EQUADOR:

Jaime Nebot Velasco
Joaquín Zevallos Menéndez
Fernando Manrique
Atahualpa Chávez González
Julio Prado Vallejo

PELA REPÚBLICA DOMINICANA:

Salvador Ortiz

PELO PARAGUAI:

Ezequiel González Alsina
José A. Moreno González
César Romeo Acosta
Julio C. Gutiérrez

POR HONDURAS:

Jorge Bueso Arias
Roberto Ramírez
Carlos H. Marate
Lempira Bonilla

POR EL SALVADOR:

Manuel Francisco Chavarría
Victor Manuel Cuéllar Ortiz
Francisco Monterrosa Gavidia
Luis Montenegro

PELO PANAMÁ:

Gilberto Arias
Jorge R. Riba
Carlos Malgrat

PELO CHILE:

Eduardo Figueroa

PELO HAITI:

Vilfort Beauvoir
Gerard Phillipeaux
Henri Marc Charles

POR CUBA:

POR COSTA RICA:

Manuel G. Escalante
Manuel Enrique Herrero
Antonio Orlich
Antonio Cañas
Mariano S. Sanz

PELA NICARÁGUA:

Juan José Lugo Marengo
Carlos J.C.H. Hueck
Guillermo Sevilla Sacasa
Francisco Urcuyo
Nasere Habel López

PELOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA:

Douglas Dillon
Robert F. Woodward

PELO BRASIL:

Clemente Mariani Bittencourt
Arthur Bernardes Filho
E.P. Barbosa da Silva
Roberto de Oliveira Campos

PELO URUGUAI:

Juan Eduardo Azzini
Homero Martínez Montero
Nicolás Storace Arrosa
Modesto Rebollo
Héctor Lorenzo y Losada

ANEXO IV – Listagem dos participantes da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina

siones participarán los representantes de las organizaciones patrocinadoras (UNESCO, OEA, CEPAL, FAO y OIT).

El Comité Directivo orientará el trabajo de la Conferencia.

PROCEDIMIENTO

Artículo v

a) En todas las cuestiones de procedimiento, la Conferencia y sus Comités se regirán por analogía de acuerdo con las normas pertinentes del reglamento de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), y

b) El Comité Directivo tendrá autoridad para decidir sobre cualquier otra cuestión de procedimiento que pueda suscitarse en la Conferencia y no esté prevista en el presente reglamento o en el de la CEPAL.

LISTA DE PARTICIPANTES

SECRETARÍA DE LA CONFERENCIA

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

René Maheu, Director General Interino; S. McCune, Paul Bertrand, Oscar Vera, Carlos Víctor Penna, Ricardo Díez-Hochleimer, H. M. Phillips, José Blat, A. Buitron, Pedro Roselló, B. Higgins, E. S. Solomon, A. de Gamarra, Carmen Lozano, Sebastián Ferrer Martín, Fernando Escandellías, Clara James, José Martínez Cruz, Alejandro Carrasquín, Daniel Navas, Amando Sacristán, Luz Vicira, Enilio Urzútegui, Simón Romero Lozano, Humberto Álvarez Quesol.

Comisión Económica para América Latina (CEPAL).

Raúl Prebisch, Subsecretario de las Naciones Unidas, a cargo de la Secretaría Ejecutiva; Alfonso Santa Cruz, Subdirector; José Medina Echavarría, Julio Valdés, Ricardo Gibotti, Paul Berthoud, Og Leme, Oswaldo Sunkel, Sidney Chernick, Zygmont Slawinski, John Grauman, Jorge Vireti de la Huerta, Luis Carlos Sánchez.

Dirección de Asuntos Sociales de las Naciones Unidas

Marshall Wolfe.

Organización de los Estados Americanos (OEA).

Jorge Sol Castellanos, Subsecretario para Asuntos Económicos y Sociales; Juan Marín, Jesse Perkinson, Francisco Céspedes, Patricia Morgan, Virginia Rojas de Domoso, Rosita Huber Wastavino, Ramón de Lartundo.

Comité Especial de la OEA para promover la programación y el desarrollo de la Educación, la Ciencia y la Cultura en América Latina.

Gabriel Betancur Mejía, Frederick W. Harbison, Ismael Rodríguez Bou.

Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Paul Cassin, representante del Director General; Bernardo J. Bergerio Pagadoy, Jaime Illanes Edwards, Eduardo Ribeiro de Carvalho.

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO).

Hernán Santa Cruz, Director General Adjunto, a cargo de los Asuntos Latinoamericanos; D. C. Kimmel, Ladislao Lortnez, Jacobo Schatan, Hen-

ri Teulon, Francis Markinson, Sehan Barracough, Eero Kalkkinen,

Lucas A. Tortorelli, Hernán Valdovinos.

DELEGADOS GUBERNAMENTALES

Argentina

Representante: Luis R. Mackay, Ministro de Educación y Justicia.

Miembros: Rosa Clotilde Sabatini de Barón Biza, Ernesto Francisco Babino, Félix Ismael della Paolera, Rubén Osvaldo Narváez, Aurora Velasco, María Esther Malo, Manuel San Miguel, Alberto Tandurella, Amanda Imperatore de Palazzo.

Asesores: Alfredo van Gelderen, José Antonio Domínguez, Ana Rosa Schileper de Martínez Guerrero, Adela Wainfeld de Balarino, Miguel Ricardo Rodríguez, Antonio Jorge Bilbao la Vieja.

Observadores: Ataulfo Pérez Amar, Elisa Sabhatello, Ramón Juan Morúa, Enrique Rivarola, Guillermo Weinberg, Rosa B. Cruz Arenas de Bodo, Luis Raúl Capriotti, Ana María López, Juana María López, Rodolfo Adrián Montoya, Cecilia Celia B. de Montoya, Jorge Hansen, Beatriz C. de Urrejola, Jorge Lener.

Bolivia

Representante: Mario Guzmán Galarza, Ministro de Educación.

Miembros: Humberto Quezada, Roberto Gallardo Lozada, Alfredo Eguino, Felipe Galarza, María Elba Gutiérrez.

Brasil

Representante: Antonio de Oliveira Brito, Ministro de Educación.

Miembros: Paulo Estevão de Berredo Carneiro, Laura Escorel Rodrigues de Moraes, Abgar Renault, Joaquim Faria Góes, Jaime de Alencar, Gabriel Emiliano de Almeida Filho, Octavio Martins, P. Arthur Alonso, Demades Madureira de Pinho, Orlando Mariano Sales de Santana Medeiros, Vera de Siqueira Jacoud, Américo Basagli Reis, Othson do Amaral

Henriques Filho, Cristovao de Oliveira Araujo Filho, Alice Francosoni de Faria, Guillermo Dutra, Celso Monteiro Lamparelli.

Canadá

Representante: Paul Tremblay, Embajador en Chile.

Miembros: C. W. Booth, Pierre Harvey, Wilfred Jobbins, J. W. Wainot, James R. Midwinter.

Colombia

Representante: Abel Naranjo Villegas, Embajador en Chile.

Miembros: Agustín Nieto Caballero, Jorge Vélez García, José Luis Restrepo Vélez, Juan Martínez Villa, Gabriel Anzola Gómez, Ladislao González Andrade, Otto de Greiff, Felipe Morales Pradilla, P. Rubén Buitrago Trejillo, Rubén Darío Utría, Alvaro Rocha Lalindez, Dello Ramírez, Andrés Martínez Hidalgo, Alberto Ruiz.

Costa Rica

Representante: Humberto Muñoz Ureña.

Miembros: Hernán Bolaños Ulloa (Embajador en Chile), Bernal Jiménez Monge, Francisco Rojas, Ismael Antonio Vargas, Carlos Monge Alfaro.

Cuba

Representante: Armando Hart Dávalos, Ministro de Educación.

Miembros: Roberto Lamale del Amo (Encargado de Negocios en Chile), Haidée Santamaría Cuadrado, Héctor Ferrán Toirac, Manuel Corrales González, Fermín T. Fortilla Fernández, Juan Mier Febles, Pedro Cañas Abell, Germán Pérez de Armas, Luis Chacón Armengeros, Antonio Reyes, Ricardo Rodas García, Eduardo Lara Hernández.

Chile

Representante: Patricio Barros Alemparte, Ministro de Educación, y Luis Escobar Cerda, Ministro de Economía, Fomento y Reconstrucción.

Miembros: Emilio Pfeiffer, Radamanta Dintrana, Juan Gómez Millas, Horacio Aravena, David Sitchkin, P. Alcino de Meringo, Jorge Iván Hübler Gallo, Patricio Phillips Pefafiel, Emilio Molina Pincheira, Luis Moll Bejones, Hugo Meléndez, Daniel Aldana, José Vera, Irma Salas Silva, Arturo Piga Dauchena, Edgardo Boensinger, Carlos Greve Hernández, Víctor Villalobos, Hernán Moya Beaví, Héctor Ríos Igualti, Amanda Labarca, Oscar Fuentes Pantoja, Julio Ruiz Bourgeois, Diego Valenzuela, Darwin Haas.

Asesores: Félix Ruiz, Orlando Guerrero, Domingo Valenzuela, Oscar Martínez Bilbao, Salustiano Álvarez, Leonardo Fuentesalba, Oscar Pereira, Alberto Riosco, Rigoberto Díaz, Francisco Walker Linarez, Ernesto Schirweiss, Juan Crocco, Sergio Chaparrín, Alfredo Power Palma, Fernando Gutiérrez, Erika Grassano, Joaquín Undurraga, P. Agustín Martínez, Luis Rafael Hernández, Santiago Peña y Lillo, Rolando Sánchez, Armando Quezada, Aníbal Gómez, Moisés Lacorre, Agustín Alberti Solera, Guillermo del Campo, Mario Casaccioli, Luis Kerr Figueroa.

Observadores: Ernesto Bendtjenski, Otto Barth Deppé, Quintilliano Rivera, Alfonso Letelier, Luis Ratinoff, Jaime Fuenzalida, Adela de Contreras, Hugo Zemelman, Néstor Sandoval, Juan Godoy, Miriam Zemelman, Fernando Raimos, Alejo Ahumada, Noema Schlak, Berta Freile, María Ceballos, Jorge Castillo Bazán, Luis Gómez Catalán, P. Raimundo Barros, Robinson Gaste, P. Gustavo Astoega, Oscar Herrera Palacios, Manuel Silva Joachim, Florencia Barríos, Federico Peña Cereceda, Alberto Aleite Astoega, Raquel Galindo Carrillo, Salvador Llana, Renato Pissobet Vircaya, Humberto Elgueta Guzmán, César Escobar López, René

Rosas Quezada, Aura Guzmán Hernández, Mario Astorga Gutiérrez, Sergio Peralta Carrasco, Nivaldo Martínez, Jorge Arancibia Jaramillo, Alfonso Bravo Baltherra, Eduardo Child Quiroga, Carlos Morales Arellano, René Vifias Juan, Inés Aravena Baebe, Olga Mercado Villar, René Salas Salles, Domingo Moreno Mendoza, Darío Osas Concha, Félix Cafete Escalona, Héctor Álvarez Manilla, Olga Avendaño Portius, María Lara Poblete, María González Hernández, Alicia Ascencio Rocha, Aida Padilla Céspedes, Elia Díaz Campos, Alejandro Díaz Peralta, Víctor Carvacho Herrera, Vicente Ferrer Pérez, Luis Margaño Mena, Guillermo Petzold, Ariel Leporati, Mario Saavedra, René Ibáñez, Flor Leighton, Gabriela Yunge, Ernesto Quintano, María Alzira Astorga, Marc Ziegler.

Ecuador

Representante: Gonzalo Abad Grijalva, Ministro de Educación Pública.

Miembros: Alfredo Pérez Guerrero, Antonio Parra Velasco, Clemente Yermi Indalera, Eduardo Rodríguez García, Raúl Pérez.

El Salvador

Representante: Carlos Lobato, Subsecretario de Educación.

Miembros: Héctor David Hernández, Héctor Alfredo Linarez, Fernando Heriberto Fuentes, Carlos Díaz del Pinal, Mauricio Ernesto Martínez.

Estados Unidos de Norteamérica

Representante: Philip H. Coombs, Secretario de Estado Adjunto para Asuntos Educativos y Culturales.

Miembros: Arturo Morales Carrión, Charles W. Cole (Embajador en Chile), Sterling M. McMurrin, Guy Benveniste, Rashi Fein, George J. Greco, Richard Salvatierra, James Simarian, Joseph B. Tisinger, Everett Reimer, Lillian Lovitt.

Francia

Representante: Bernard Dulournier,
Embajador en Chile.
Miembros: G. Richard, Marcel Bouis-
set, Jean Dedieu, Jean Renault.

Guatemala

Representante: Juan Anchisi Cáceres,
Ministro de Educación Pública.
Miembros: Alfredo Aldana Hernández,
Luis Arturo Lemus, Ramiro Bola-
ños Yela, Rubén Villagrán Paul.

Haití

Representante: Jean Montes Lefranc.
Miembro: Antoine Jean.

Honduras

Representante: José Martínez Ordóñez,
Ministro de Educación Pública.
Miembros: Valentin Miralda Navas
(Embajador en Chile), Matilde Gar-
cía de Miralda, Anita Gómez Rosero,
Carlos Humberto Maroz, Valen-
tín J. Mendoza.

México

Representante: Jaime Torres Bodet,
Secretario de Educación Pública.
Miembros: Alfonso García Robles (Em-
bajador en el Brasil), Gustavo Ortiz
Hernán (Embajador en Chile), Jor-
ge Espinosa de los Reyes, Víctor L.
Urquidí.
Asesores: Arquimedes Caballero, Ro-
berto L. Mantilla Molina, Rafael F.
Muñoz Moisés Ochoa Campos, Al-
fonso Ortega Martínez, Luis Weck-
mann Muñoz, Silvio Zavala.

Nicaragua

Representante: Carlos Yrigoyen, Mi-
nistro de Educación Pública.
Miembros: Mauricio Pallala Lacayo,
Armando Luna Silva (Encargado de
negocios en Chile), Antiocho Sacasa.

Países Bajos

Representante: A. Brohim, Consejero

de la Oficina de Planificación de
Sudamérica.

Miembros: W. M. de Wries, E. O. van
Suchtelen, F. A. Mendel, H. C. Bos.

Panamá

Representante: Carlos M. Malgrat.
Miembros: Manuel María Valdés, P.
Benjamín Ayechu, Luisa Aguilera
de Santos.

Paraguay

Representante: Emiquil González Al-
sina, Ministro de Agricultura y Ga-
nadería.
Miembros: Jorge Centurión Pangrazio,
Julio Sanabria, Julio Martínez Que-
vedo, Ramón Ramírez Rolón.

Perú

Representante: Darío Acevedo Criado,
Ministro de Educación Pública.
Miembros: Emilio Romero, Luis Al-
berto López Galarreta, Alejandro
Rivera Ramírez, Carlos Malpica, Jo-
sé Ignacio Vigil Dávila.

Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte

Representante: Shirley Guiton.
Miembros: J. C. Jones, Neil A. R.
Mackay, N. S. Whitworth.

Uruguay

Representantes: Eduardo Pons Eche-
verry, Ministro de Instrucción y
Provisión Social, y Alvaro Vázquez,
Embajador en Chile.
Miembros: Ismael Wonssewer, Pedro Pe-
reira, José R. Amela, Aldo E. Solari,
Enrique V. Iglesias.

Venezuela

Representante: Lorenzo Monroy, Direc-
tor General del Ministerio de Edu-
cación.
Miembros: Eduardo Rivas Casado, Au-
ra Celina Casanova de Guerrero, Jo-
sé Lorenzo Pérez, Rafael Fernández.

OBSERVADORES GUBERNAMENTALES

<i>España</i>	<i>Santa Sede</i>
Mariano Vidal Tornés	Monseñor Gaetano Alibrandi, Nuncio Apostólico en Chile.
<i>Honduras Británicas (Belice)</i>	Monsieur Jorge Gómez Ugarte, Leonel Cavigli, Jean Larmand.
A. S. Frankom	
<i>Israel</i>	<i>Suecia</i>
Judith Doron, Gurula Javkin	Harry A. M. Bagge, Embajador en Chile.
<i>Italia</i>	Sven E. Janson
Pier Marcello Masotti, Encargado de Negocios en Chile.	<i>Turquía</i>
Giancarlo Carrara-Cagni, Giuseppe Cardillo, Pietro Longo.	Said Sahipoglu, Encargado de Negocios en Chile.
<i>Japón</i>	<i>Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas</i>
Ryoji Ito	Boris Rudenko
<i>Nigeria</i>	Michail Kudachkin
F. A. Duroniomi-Ezi	<i>Yugoslavia</i>
<i>República Federal de Alemania</i>	Sijepan Traupuz, Encargado de Negocios en Chile.
Gottfried Arens	

ORGANISMOS DE LAS NACIONES UNIDAS

<i>Consejo Ejecutivo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura</i>	<i>Organización Meteorológica Mundial (OMM)</i>
Rodolfo Barón Castro, Vicepresidente del Consejo.	A. R. Mastiner
<i>Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF)</i>	<i>Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)</i>
William Diamond Hugh Brockwell Ripman	Robert Davée Anibal Valdés Larrain
<i>Organización Mundial de la Salud (OMS)</i>	<i>Junta de Asistencia Técnica (JAT) y Fondo Especial de las Naciones Unidas</i>
Dr. Hernán Durán Dr. Emilio Budnik	Adriano García Alejandro Echagoyen

ORGANIZACIONES INTERGUBERNAMENTALES

Banco Interamericano de Desarrollo
(IAD)

Felipe Herrera
Alfred Wolf

Oficina Internacional de Educación

Pedro Roselló
Irma Salas

Oficina de Educación Iberoamericana
Elvira Collados de Jara

OTROS ORGANISMOS

Confederación Internacional de Organizaciones Sindicales Libres
(CISOL)

José María Aguirre
Heriberto Román Berganza, Manuel
Guerza Jiménez, Wencelao Moreno

Confederación Internacional de Estudiantes Cristianos (CIEC)

José Goldsack Donoso
Fulgencio Bureiro Rodas, Oscar
de la Vega

Federación Mundial de Asociaciones pro Naciones Unidas (FMANU)

Cristina de Aparicio
Ana María Madrazo de Rebollo Paz,
Calixto Armas Barea, Adrián Pelt.

Federación Sindical Mundial (FSM)

Domiciano Soto Vergara

Alianza Mundial de las Asociaciones Cristianas de Jóvenes (ACJ)

Jorge Guastavino

Asamblea Mundial de la Juventud

José Antonelli

Asociación Cristiana Femenina Mundial

Eldri Dison
Arinda Carvajal Briones

Comisión de las Iglesias para los Asuntos Internacionales

Rev. Samuel Julio Vallette
Inés Almazán

Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza (COMOP)

Margarita Davis
Pedro Figari

Conferencia Internacional de Servicios Sociales

Mercedes Esquerre

Consejo Interamericano de Comercio y Producción (CICYP)

Enrique Vescovi
Fernando Durán

Instituto Interamericano de Estadística (IIE)

Enrique Cassado

Juventud Obrera Católica (JOC)
Arnaldo Luján

Movimiento Internacional de Unión Fraternal entre los Rusos y los Pueblos

Vidal Elgueta Salazar

Pax Romana

Francisco Pinto
Abraham Sanzibáñez

<i>Sociedad Interamericana de Planificación (SIAP)</i>	<i>Comisión Interamericana de Mujeres (CIM)</i>
Fernando Aguirre	Patricia Morgan
<i>Unión Internacional de Arquitectos (UIA)</i>	Virginia Rojas de Domsó, Rosa Hubert Wastavino
Héctor Mardones Restat	<i>Comisión Nacional de la UNESCO para Egipto</i>
<i>Unión Mundial de Organizaciones Femeninas Católicas</i>	Hamed Moustafa Ammar
María Alemparte Prieto M. Frument, Helene Cusella	<i>Confederación de Educadores Americanos</i>
<i>Experimento de Convivencia Internacional</i>	Humberto Elgueta César Escobar
Stephanie Frankel	<i>Confederación de las Universidades de Centroamérica</i>
<i>Federación Internacional de la Juventud Católica (FIJC)</i>	Carlos Monge Alfaro Ismael Antonio Vargas Bonilla
P. Francisco Rotger	<i>Federación Democrática Internacional de Mujeres</i>
<i>Federación Mundial para la Salud Mental (FMSM)</i>	Olga Poblete de Espinosa
Carlos Nassar	<i>Fondo Laubach para Alfabetización</i>
<i>Oficina Internacional de Educación Católica (OIEC)</i>	D. Chester Warlow
Eustacio Pieschmann François Houtart	Fundación Ford
<i>Oficina Internacional de Exploradores (Boy Scouts)</i>	J. L. Morrill
Luis Penna	Fundación Rockefeller
<i>Sociedad Europea de Cultura (SEC)</i>	Charles M. Harlin
Eduardo Palma	<i>Instituto de Cultura Americana</i>
<i>Unión Internacional para la Educación Sanitaria Popular</i>	Pedro Bernaldo de Quirós Manuel Jofre
Victoria García de Yazigi	<i>Instituto Indigenista Interamericano (II)</i>
<i>Unión Mundial de Educadoras Católicas (UMEC)</i>	Julio César Espinola
M. Elena Salas	<i>Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA)</i>
	Ricardo Hepp

Instituto Interamericano del Niño

José Pedro Puig
Dra. Luisa Pfau David

*Instituto Panamericano de Geografía
e Historia (IPAGH)*

Reynaldo Borgel Oliveros
Eugenio Pereira Salas, Silvio Zavala

Instituto Torcuato di Tella

Eduardo A. Zalduendo
Morris A. Hornowitz

Liga de Sociedades de la Cruz Roja

Agustín Inostroza
Luis Gajardo

*Movimiento Internacional de la
Juventud Agraria y Rural Católica*

Oscar Domínguez Correa

*Organización de Cooperación
Económica y Fomento (OCDE)*

James Ronald Gass

*Servicio Cooperativo Interamericano
de Educación (SCIE)*

Rubén Villagrán Paul

*Unión Internacional para la Libertad
de Enseñanza*

Edouard Lörp
Eugenio León Bougeois, Jaime
Martínez Williams

*Unión Internacional para la Protección
de la Moralidad Pública*

Celina Piñeiro Pearson

LISTA DE DOCUMENTOS

a) Documentos básicos.

Temario (UNESCO/ED/CEDES/1/Rev. 1;
ST/ECLA/CONF. 10/L. 3/Rev. 1; PAU/
SEC/1/Rev. 1).

Proyecto de Reglamento (UNESCO/ED/
CEDES/2/Rev. 1; ST/ECLA/CONF. 10/L.
2/Rev. 1; PAU/SEC/2/Rev. 1).

"Guía para las discusiones" (UNESCO/
ED/CEDES/3; ST/ECLA/CONF. 10/L. 3;
PAU/SEC/3).

"Situación demográfica, económica, so-
cial y educativa en América Latina"
(UNESCO/ED/CEDES/4; ST/ECLA/CONF.
10/L. 4; PAU/SEC/4).

"El analfabetismo en América Latina",
por Julio Castro (UNESCO/ED/CEDES/
5; ST/ECLA/CONF. 10/L. 5; PAU/SEC/5).

"Educación e integración económica y
cultural de los grupos indígenas".

por Gonzalo Rubío Orbe (UNESCO/
ED/CEDES/6; ST/ECLA/CONF. 10/L. 6;
PAU/SEC/6).

"El planeamiento de la educación en
relación con el desarrollo económico
y social", por Marshall Wolfe (UNES-
CO/ED/CEDES/7; ST/ECLA/CONF. 10/L.
7; PAU/SEC/7).

"Análisis demográfico de la situación
educativa en América Latina", por
el Centro Latinoamericano de Demo-
grafía (UNESCO/ED/CEDES/8; ST/ECLA/
CONF. 10/L. 8; PAU/SEC/8).

"Valores reales y profesados en políti-
ca educativa", por Anísio S. Teixeira
(UNESCO/ED/CEDES/9; ST/ECLA/CONF.
10/L. 9; PAU/SEC/9).

"Los programas cooperativos de educa-
ción patrocinados por la Administra-

NOTA: Los documentos comprendidos en esta lista han sido reproducidos en español e inglés, salvo si van precedidos de las siglas en francés: * (español), * (inglés), * (portugués), * (francés), que indican que sólo se reprodujeron en las idiomas respectivos.

ANEXO V – Declaração de Santiago do Chile

exterior se ajuste a las necesidades reales de los países latinoamericanos en materia de educación.

Por su parte, las delegaciones de Francia y del Reino Unido pidieron que fuera mencionado su completo acuerdo con el espíritu y las aspiraciones de la "Declaración de Santiago de Chile", así como su abstención en el voto sobre el párrafo 6, dado que la referencia específica a un método de financiamiento podría crear dificultades para algunos países que podrían estar en condiciones de contribuir al desarrollo de la educación.

La delegación de Cuba anunció que en sesión plenaria de la Conferencia presentaría sus observaciones a la "Declaración de Santiago de Chile". La Declaración fue aprobada por todas las delegaciones con la abstención de Cuba; su discusión en el pleno de la Conferencia dio origen a las intervenciones de Estados Unidos, Canadá, Cuba, Bolivia y Chile, suscrita ésta última por el Brasil, cuyo texto se incluye en esta sección del Informe.

DECLARACION DE SANTIAGO DE CHILE

La Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina,

Considerando:

Que "la cooperación internacional en el orden cultural y educativo" quedó expresamente reconocida en la Carta de la Naciones Unidas como uno de los instrumentos principales para crear las condiciones de estabilidad y bienestar necesarias para las relaciones pacíficas y amistosas entre las naciones;

Que en la constitución de la UNESCO se afirma la convicción de los Estados miembros de que deben existir iguales oportunidades de educación para todos y se declara que "la amplia difusión de la cultura, y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua";

Que la Carta de la Organización de los Estados Americanos establece entre sus propósitos esenciales el de "promover", por medio de la acción cooperativa, su desarrollo económico, social y cultural;

Que los Estados signatarios de la Carta de Punta del Este proclamaron su voluntad de asociarse en un gran esfuerzo cooperativo para acelerar el desarrollo económico y conseguir la justicia social y fijaron a ese efecto importantes metas de carácter educativo;

Reafirma los compromisos contraídos en los textos internacionales antes mencionados, y considera de inaplazable urgencia que se dé a la cooperación internacional para el fomento de la educación en la América Latina la atención prioritaria que corresponde;

Aprecia en todo su alcance la valiosa colaboración prestada por la UNESCO, la CEPAL, la FAO y la OIT, en unión de la OEA, para la preparación de la Conferencia y para el éxito de sus trabajos;

Reconoce:

Que los informes presentados por las delegaciones que asistieron a la Conferencia acerca del estado actual de la educación en los países latinoamericanos comprueban que, a pesar del intenso esfuerzo hecho por esos países, será indispensable desarrollar en cada nación, dentro del decenio próximo, programas generales de extensión y mejoramiento de la enseñanza, tanto para compensar las deficiencias debidas a las dificultades económicas y sociales que han constituido serios obstáculos para su evolución, cuanto con el propósito de adecuar los medios y los sistemas educativos de las diversas colectividades de este Hemisferio al ritmo de su crecimiento demográfico que, en la actualidad, es proporcionalmente el más alto del mundo;

Que esos programas deben fundarse en la autenticidad nacional, elaborándose y realizándose dentro del más absoluto respeto a la soberanía y a la personalidad cultural de cada pueblo, de acuerdo con sus leyes, sus necesidades y sus aspiraciones;

Que, aun advirtiendo —como lo advirtió en todo instante la Conferencia— que en materia educativa el esfuerzo mayor debe corresponder al país que lo aprovecha directamente, la insuficiencia e inestabilidad de los recursos internos disponibles en muchos de los Estados Americanos requieren una desinteresada y amplia cooperación internacional;

Que esa cooperación internacional habrá de orientarse principalmente hacia dos objetivos: asegurar, por una parte, a los gobiernos que así lo pidan, la asistencia técnica de las Naciones Unidas, de la UNESCO y de las demás Instituciones Especializadas, de la Organización de los Estados Americanos y de las naciones que estén en aptitud y disposición de ofrecerla, y por otra parte, a proporcionarles una efectiva asistencia financiera, mediante préstamos amortizables a largo plazo, en forma capaz de permitirles acelerar a la vez el desarrollo educativo y el progreso económico y social de sus habitantes sin afectar peligrosamente el gasto total en otras urgentes actividades de promoción nacional;

Que este decenio constituye una etapa crucial en la historia de la América Latina, que ya en él se decidirá si los 300 millones de habitantes a que ascenderá muy probablemente su población en 1970, estarán o no en posición de alcanzar mejores niveles de vida y de disfrutar de los beneficios derivados de la tecnología y de la cultura, al amparo de la libertad y de las instituciones de la democracia representativa;

Recomienda:

1. Que —mediante organismos nacionales de planeamiento, que convendrá mantener en contacto con aquellos que funcionen en el plano internacional— se avance en cada país a la brevedad posible en la formulación de programas de desarrollo educativo integrados con los planes de desarrollo económico y social en los cuales, sin desatender la formación integral del hombre, se establezcan las prioridades aconsejables para elevar la productividad de la población a fin de acelerar el progreso económico y social de todos los habitantes;

2. Que todos y cada uno de los Estados participantes en la Conferencia tomen las medidas necesarias para destinar a la educación el máximo de recursos económicos que sea compatible con su capacidad productiva y financiera, y con el equilibrio respecto a otros gastos sociales, a fin de alcanzar en 1965 una situación en que América Latina en su conjunto pueda destinar no menos del 4 por ciento de su producto bruto a la educación, quedando entendido que los países que se hallan ahora sensiblemente por debajo de ese nivel se esforzarán por alcanzar la actual proporción en por lo menos 1 por ciento para 1965 y en otro 1 por ciento para 1970.

3. Que, por cuanto atañe a la Alianza para el Progreso, los gobiernos, los organismos financieros internacionales y otros órganos administradores de recursos a largo plazo acrecienten y aceleren sus esfuerzos y simplifiquen sus procedimientos para preparar, aprobar y realizar los proyectos debidamente elaborados que los gobiernos de los Estados signatarios de la Carta de Punta del Este les sometían en relación con sus programas de fomento de los recursos humanos por la educación.

a) Que los Estados signatarios de la Carta de Punta del Este se propongan por objetivo que una proporción no menor del 15 por ciento de los fondos públicos disponibles de la Alianza para el Progreso sea aplicada a esos programas y que, en consecuencia, les otorguen toda la importancia debida en los planes generales del desarrollo para los que se prevea financiamiento del exterior.

b) Que se encomiende al Consejo de la OEA que, en consulta con la Comisión Especial establecida de acuerdo con la Resolución A-4 de la Conferencia de Punta del Este, examine a la mayor brevedad la posibilidad de constituir un órgano coordinador integrado por representantes nombrados por los siete Estados que dicho Consejo al efecto elija, así como cualquier otro medio de mejorar los actuales procedimientos.

c) Que, de establecerse ese órgano coordinador y a fin de lograr una estrecha colaboración entre sus actividades y las de las diversas organizaciones internacionales que contribuyen al desarrollo de los trabajos educativos de los países de la América Latina, se invite a tales organizaciones a designar asesores ante dicho órgano.

4. Que las organizaciones internacionales interesadas en colaborar con los países latinoamericanos en la preparación, financiamiento y ejecución de los programas de educación susceptibles de fomentar su desarrollo económico y social, estudien las actividades —a corto y a largo plazos— con las que cada una de ellas podría contribuir a llevar a efecto, en las mejores condiciones posibles, los planes educativos de esos países durante el decenio.

5. Que, en el desarrollo de esas actividades, las Naciones Unidas y sus organismos especializados establezcan entre sí, y con los organismos interamericanos, la coordinación y la colaboración necesarias para el satisfactorio logro de esos programas.

6. Que la UNESCO explore la posibilidad de crear un Fondo Internacional para la Educación en la América Latina y que, en tanto se logra ese propósito, invite a todos los Estados miembros de las Organizaciones del sistema de las Naciones Unidas a contribuir para aumentar los recursos de los organismos financieros internacionales competentes, a fin de que puedan dar un apoyo eficaz a los esfuerzos emprendidos por los países latinoamericanos.

Al adoptar esta declaración, los Estados participantes en la Conferencia de Santiago de Chile ratifican solemnemente su decisión de hacer del desarrollo educativo y del progreso económico acelerado de todos y cada uno de ellos, factores complementarios para lograr, dentro de una verdadera igualdad de oportunidades, no sólo la prosperidad material de los pueblos que representan, sino su plena realización en la independencia y en una más amplia justicia social, a fin de contribuir con elementos cada día más firmes a la obra conjunta que exigen la paz del mundo y la civilización de la Humanidad.

Varios delegados formularon declaraciones en relación con el documento precedente y algunos explicaron su voto. La Conferencia, en vista de la importancia de esas declaraciones, decidió unánimemente que los textos correspondientes se incluyeran íntegros en este informe siguiendo el orden en que los conoció la sesión plenaria. Así se hace a continuación.

I. DECLARACION DE LA DELEGACION DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

LA DELEGACION de Estados Unidos se va de Santiago convencida de que esta Conferencia ha sido un éxito rotundo. Sin embargo, su éxito sólo podría apreciarse cabalmente a la luz de las iniciativas que emprendamos al llegar a nuestros respectivos países.

En esta Conferencia no sólo se han sentado las bases para acelerar el desarrollo de la educación —en términos tanto cualitativos como cuantitativos—, sino que se ha dado un importante y nuevo impulso a la propia Alianza para el Progreso. Esta ha creado entre nosotros nuevos y más estrechos vínculos personales y un entendimiento recíproco más profundo.

ANEXO VI – Declaração da Delegação dos Estados Unidos da América na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina

4. Que las organizaciones internacionales interesadas en colaborar con los países latinoamericanos en la preparación, financiamiento y ejecución de los programas de educación susceptibles de fomentar su desarrollo económico y social, estudien las actividades —a corto y a largo plazos— con las que cada una de ellas podría contribuir a llevar a efecto, en las mejores condiciones posibles, los planes educativos de esos países durante el decenio.

5. Que, en el desarrollo de esas actividades, las Naciones Unidas y sus organismos especializados establezcan entre sí, y con los organismos interamericanos, la coordinación y la colaboración necesarias para el satisfactorio logro de esos programas.

6. Que la UNESCO explore la posibilidad de crear un Fondo Internacional para la Educación en la América Latina y que, en tanto se logra ese propósito, invite a todos los Estados miembros de las Organizaciones del sistema de las Naciones Unidas a contribuir para aumentar los recursos de los organismos financieros internacionales competentes, a fin de que puedan dar un apoyo eficaz a los esfuerzos emprendidos por los países latinoamericanos.

Al adoptar esta declaración, los Estados participantes en la Conferencia de Santiago de Chile ratifican solemnemente su decisión de hacer del desarrollo educativo y del progreso económico acelerado de todos y cada uno de ellos, factores complementarios para lograr, dentro de una verdadera igualdad de oportunidades, no sólo la prosperidad material de los pueblos que representan, sino su plena realización en la independencia y en una más amplia justicia social, a fin de contribuir con elementos cada día más firmes a la obra conjunta que exigen la paz del mundo y la civilización de la Humanidad.

Varios delegados formularon declaraciones en relación con el documento precedente y algunos explicaron su voto. La Conferencia, en vista de la importancia de esas declaraciones, decidió unánimemente que los textos correspondientes se incluyeran íntegros en este informe siguiendo el orden en que los conoció la sesión plenaria. Así se hace a continuación.

I. DECLARACION DE LA DELEGACION DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

LA DELEGACION de Estados Unidos se va de Santiago convencida de que esta Conferencia ha sido un éxito rotundo. Sin embargo, su éxito sólo podría apreciarse cabalmente a la luz de las iniciativas que emprendamos al llegar a nuestros respectivos países.

En esta Conferencia no sólo se han sentado las bases para acelerar el desarrollo de la educación —en términos tanto cualitativos como cuantitativos—, sino que se ha dado un importante y nuevo impulso a la propia Alianza para el Progreso. Esta ha creado entre nosotros nuevos y más estrechos vínculos personales y un entendimiento recíproco más profundo.

elementos ambos que constituyen el *sine qua non* de una verdadera asociación.

Personalmente he aprendido mucho y he sacado sumo provecho del contacto con algunos de los grandes maestros que asisten a esta Conferencia —el señor Torres Bodet, el doctor Carneiro, el señor Maheu, Director General Interino de la UNESCO y otros— y asigno gran valor a estas nuevas amistades.

Los informes de los tres Comités y las importantes orientaciones que contienen, realmente constituyen la obra conjunta de muchas personalidades y servirán para recordarnos la fructífera comunión de espíritu que prevaleció en Santiago.

Llevamos con nosotros a los respectivos países nuevos valores que nos ayudarán a cumplir nuestra misión común, que se basa en los principios más fundamentales y las tradiciones más nobles que constituyen nuestro patrimonio heredado desde los siglos primeros de la civilización occidental.

Cabe destacar cinco realizaciones:

1. Vemos con más claridad que nunca cómo y por qué la educación tiene una función fundamental que desempeñar en el éxito de la Alianza para el Progreso. Los asesores económicos nos han ayudado a definir importantes aspectos de esta función, en términos que habrán de ser significativos, útiles y de gran valor persuasivo para los directores de la planificación y los asuntos financieros de nuestros países.

2. También se ha dilucidado la necesidad de la planificación democrática para el desarrollo eficaz de la educación, el tipo de planificación que se requiere y la forma en que debe relacionarse con los planes más amplios de desarrollo económico y social.

3. Hemos estudiado el panorama educativo e identificado las metas principales a que habría de aspirar nuestra actividad de desarrollo, reconociendo evidentemente que las prioridades concretas diferirán de uno a otro país. Las resoluciones generales de Punta del Este se han traducido aquí en términos mucho más concretos.

4. Hemos progresado efectivamente en esclarecer las relaciones de coordinación y la necesidad de mejorarlas en cada gobierno y con respecto a los organismos externos. En repetidas oportunidades hemos puesto de relieve el principio fundamental de que la iniciativa y la decisión final en materia de planificación, por lo que toca a internalizar el desarrollo de los recursos humanos y definir los tipos de asistencia externa apetecidos, corresponden al gobierno de cada país.

5. Finalmente, con la colaboración de nuestros asesores económicos, hemos aplicado un criterio aproximado para medir la magnitud general del esfuerzo que demanda esta labor. Los propios países habrían de invertir en educación un 4 por ciento de su producto nacional bruto en 1965 y aún más en 1970. La ayuda externa necesaria para suplir la diferencia entre los recursos necesarios y aquellos con que cuenta internamente cada país para este objeto, asciende aproximadamente a un 15 por ciento de los fondos públicos de que se dispondrá conforme a la Alianza para el Progreso durante el próximo decenio.

Estas estadísticas, como todos sabemos, son aproximaciones preliminares, que podrán completarse a medida que se conozca mayor número de datos. Sin embargo, se han elaborado en forma competente y representan cálcu-

los bien documentados. Por primera vez se nos dan metas tangibles a que podemos aspirar, y que constituyen una orientación útil para la planificación que realice cada país. En ellas podrán fundamentarse las solicitudes de ayuda, reconociendo nuevamente que existirán variaciones entre un país y otro.

Por útiles que sean los objetivos estadísticos generales, lo serán aún más si se pueden traducir rápidamente en acción y si los complementamos con metas y proyectos concretos, sobre los que sea posible actuar con prontitud.

Con la esperanza de que al volver a nuestros países podamos disponer del mayor número de instrumentos de trabajo, y sobre todo con el deseo de que nos comprometamos decididamente a actuar con prontitud, quisiera, a nombre de mi Gobierno, establecer en forma más concreta la ayuda que el Gobierno de los Estados Unidos está dispuesto a prestar inmediatamente, en respuesta a las recomendaciones de esta Conferencia.

Estamos en condiciones de responder con esa prontitud a las recomendaciones de la Conferencia gracias en parte a la activa labor de la Comisión Especial para Educación de la OEA, encabezada por el Dr. Betancur-Mejía. Recientemente esa Comisión dedicó dos semanas de intensa labor a recoger de sus propias y abundantes informaciones y de muchas otras personas competentes una serie de importantes sugerencias, especialmente con respecto a los proyectos regionales.

Antes de venir a esta Conferencia, la delegación norteamericana tuvo ocasión de explorar algunas de estas sugerencias en las esferas gubernamentales de mi país y llegamos a la conclusión de que eran sanas y urgentes y de que deberían apoyarse de inmediato. También esta Conferencia ha propugnado algunas de esas mismas propuestas.

Así, sin desmedro de cualesquiera otras propuestas que hayan sido formuladas y que aún no hemos tenido ocasión de examinar, deseo expresar que mi Gobierno está pronto a actuar con respecto a varias de esas propuestas. Me referiré a ellas dentro del marco de las diez metas importantes que han surgido de las deliberaciones de esta Conferencia.

Meta 1 - Fortalecer las técnicas, el personal y los arreglos institucionales para la planificación del desarrollo educativo. Mi Gobierno responderá en forma afirmativa e inmediata a una solicitud del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social creado en Santiago para ayuda financiera a formar planificadores del desarrollo educativo, incluir en los programas de formación de los planificadores económicos un concepto de la importancia del desarrollo de los recursos humanos, y prestar a los distintos gobiernos la asistencia que esté dentro de sus posibilidades en el campo de la planificación. Es mi propósito conversar en Washington con el doctor Prebisch la semana próxima para ver qué ayuda necesita y desea, y nos pondremos en acción inmediatamente.

Mi Gobierno está dispuesto asimismo a ayudar a los diversos gobiernos latinoamericanos en estudios sobre las necesidades de mano de obra y en establecer y capacitar personal para los servicios de planificación necesarios.

También estamos dispuestos a prestar apoyo —sobre la base de propuestas concretas— a algunos institutos de estudios superiores que estén al servicio de toda América Latina a fin de adiestrar a funcionarios superiores de la administración pública en el campo del desarrollo de los recursos educativos y humanos. Creemos que estas medidas son los pasos esenciales

e inmediatos que nos darán los instrumentos para hacer todas las demás cosas que son necesarias en materia de educación.

Meta 2 - *Acelerar la edificación y mejorar la eficiencia de la construcción de escuelas.* Ya se están recibiendo fondos de la Alianza para el Progreso para proyectos de construcciones escolares y universitarias. El Gobierno de los Estados Unidos facilitará préstamos para desarrollo destinados a proyectos adicionales de construcción en todos los niveles de la educación y para medios de investigación, cuando sean presentados con proyectos bien fundamentados por intermedio de nuestras misiones locales de la AM y cuando se dictamine que dichos proyectos tienen suma prioridad comparados con otros para los que también se solicitan préstamos de desarrollo.

En virtud de su Acuerdo de Fideicomiso para Progreso Social concluido con el Gobierno de los Estados Unidos, el Banco Interamericano de Desarrollo otorgará también préstamos a largo plazo para construcciones escolares.

Coincidimos con la Conferencia en que es de primordial importancia que los nuevos edificios construidos sean escuelas para el porvenir, no para el pasado, y que sean construidos con la mayor eficiencia posible. Eso exige estudios y esfuerzos imaginativos de desarrollo a fin de que las escuelas respondan a las necesidades y técnicas modernas, y se usen los materiales y métodos de construcción más eficientes. Para satisfacer esta necesidad, los Estados Unidos están dispuestos a apoyar las actividades de un laboratorio interamericano de servicios educativos que estará a disposición de toda América Latina una vez que sea establecido.

Meta 3 - *Ampliar y reforzar la formación pedagógica para aumentar la disponibilidad de maestros y mejorar su calidad.* Las nuevas escuelas necesitan nuevos maestros. Los fondos de la Alianza para el Progreso han sido y son utilizados actualmente para sostener institutos de pedagogía. Esta ayuda será mantenida y podrá ser ampliada si los distintos países interesados conceden gran prioridad a esta cuestión dentro de la educación y adoptan medidas decididas de autoayuda en este sentido.

Meta 4 - *Desarrollar centros modelos regionales de educación superior e investigación, incluyendo institutos científicos y técnicos.* Mi Gobierno está vivamente interesado en estudiar con los círculos educativos de América Latina y los Estados Unidos los mejores medios disponibles para fortalecer ampliamente cierto número de centros de estudios superiores, incluyendo centros científicos y técnicos, aunque sin limitarse a ellos. Debería concebirse este esfuerzo dentro de un marco regional y su propósito fundamental sería formar centros modelo cuya influencia alcanzara a toda América Latina. Esta iniciativa requerirá una gran medida de cooperación interamericana. Estoy seguro de que podremos contar con la colaboración de las universidades norteamericanas, especialmente a través de acuerdos interuniversitarios.

Como prueba de que coincidimos firmemente con esta Conferencia en que la cooperación regional puede dar grandes frutos en el campo educativo y como prueba también de nuestra admiración por la iniciativa de unir sus fuerzas, ya tomada por las universidades centroamericanas, mi Gobierno tiene el propósito de ayudar a la Confederación de Universidades Centroamericanas. En ocasión de esta Conferencia ya entramos en conversaciones con un representante de la Confederación, y proseguiremos

esas discusiones sin demora, proporcionando asistencia tan pronto como se perfeccionen los planes que aseguren un uso efectivo de los fondos solicitados y una aportación interna sustancial de cada uno de los países beneficiarios.

Meta 5 - Fortalecimiento del programa de estudios y de la enseñanzas de las ciencias, sobre todo en el nivel secundario. Coincidimos con esta Conferencia en que es necesario desplegar esfuerzos considerables para mejorar la enseñanza científica en todos los niveles y sobre todo en las escuelas intermedias o secundarias. En años recientes se ha progresado considerablemente en los Estados Unidos hacia la reforma radical y la modernización de nuestro programa de estudios, materiales y técnicas para la enseñanza de las ciencias. Muchos países nos han pedido ya que adaptemos estos nuevos programas científicos a sus condiciones un tanto diferentes, y estamos respondiendo a esas solicitudes.

Miembros de los círculos científicos y educativos de los Estados Unidos trabajaron el año pasado en estrecha colaboración con el Departamento de Ciencias de la OEA en la preparación de un programa regional tendiente a fortalecer la enseñanza científica en América Latina. Sobre la base de ese trabajo preliminar, los Estados Unidos están dispuestos a contribuir a la formulación de un programa de dimensión regional. Desde luego, transcurrirá algún tiempo antes de que dicha iniciativa fructifique plenamente, motivo por el cual hay que comenzar cuanto antes.

Meta 6 - Ayuda a los estudiantes. Muchos alumnos primarios no pueden estudiar eficientemente porque están desnutridos. Conforme al Programa de Alimentos para la Paz, mi Gobierno está dispuesto a proporcionar alimentos para los programas de nutrición escolar donde haya una necesidad comprobada de instituir esos programas y exista un sistema eficaz de distribución.

En los niveles secundario y universitario muchos jóvenes brillantes y empeñosos se ven privados de la oportunidad de instruirse por inconvenientes financieros, o tienen que prolongar innecesariamente su capacitación universitaria por falta de medios económicos.

El éxito alcanzado en Colombia por *INTEREX* en la concesión de préstamos a los estudiantes, y nuestra propia experiencia en los Estados Unidos, nos lleva a pensar que valdría la pena buscar medios eficaces para establecer en otros países programas de préstamos y asistencia a los estudiantes, o bien ampliar los existentes, a fin de dar oportunidades educativas a estudiantes de familias de bajos ingresos que por su capacidad merezcan esta ayuda.

Para ello haría falta iniciativa y mucha colaboración por parte de los propios estudiantes. Esos programas tendrían que estar asentados sobre una base sólida y requerirían cierto tiempo, pero deberíamos poner manos a la obra inmediatamente. Los estudiantes de América Latina, como los del resto del mundo, no piden limosna, sino la oportunidad de desarrollar dignamente todo su potencial. Y lo merecen.

Meta 7 - Programas ampliados de producción y distribución de libros educativos de bajo costo. La cooperación regional en la producción de libros—sobre todo textos de estudio—merece detenida consideración. Desde luego, no se prestan para ese tipo de producción algunos textos como los de historia, por tener que adaptarse a las condiciones particulares de cada país. Sin embargo, los de matemática, ingeniería y ciencia, los libros de economía y desarrollo social y el material de lectura para los recién alfabeti-

rados pueden ser los mismos para muchos países de un mismo idioma. La producción regional de esos textos es esencial para mejorar su calidad, bajar los costos y contar con una mayor abundancia de libros.

El Gobierno de los Estados Unidos y las fundaciones privadas han prestado asistencia en el pasado para aumentar la disponibilidad de libros en América Latina. Estamos dispuestos a multiplicar considerablemente estos esfuerzos en el futuro, no sólo con respecto a los textos de estudio, sino también a otros libros que transmiten los valores intelectuales, científicos, artísticos y literarios más excelsos de América Latina y el resto del mundo libre.

Lo anterior requerirá un trabajo más intenso de traducción, aumento de los servicios latinoamericanos de producción y distribución editoriales de libros de bajo costo desde diversos países del mundo libre, así como un aumento de las exportaciones de libros latinoamericanos. Es importante que las mejores obras creadoras de los escritores y estudiosos de América Latina se pongan a disposición de los Estados Unidos, el Canadá, Europa occidental y otras partes del mundo. Ya se ha dado un buen paso en este sentido y estamos dispuestos a colaborar en una actividad más intensa.

Meta 8 - Método experimental para el establecimiento de nuevos programas de educación rural. Hay necesidad de un método revolucionario, de nuevas ideas, de intensificar la investigación y el desarrollo y de establecer nuevas instituciones encargadas de inventar, probar y demostrar formas novedosas y eficaces de capacitar e impartir instrucción general en gran escala a los habitantes rurales, tanto niños como adultos.

Esa educación debe responder adecuadamente a las necesidades prácticas de la población rural y a los recursos económicos de los países interesados. También deben ampliarse los servicios de extensión educativa rural.

Los medios de comunicación —radio, impresos de bajo costo y cine— conjuntamente con los materiales e instrumentos autodidácticos baratos deben ser objeto de nuevos arreglos que satisfagan esta importante necesidad.

Los Estados Unidos están ansiosos de cooperar con la asistencia técnica y financiera necesaria para tal campaña. Por supuesto, requerirá mucho tiempo que esas actividades de investigación y desarrollo reporten los resultados apetecidos. Por lo tanto, es importante iniciar esta campaña de investigación y desarrollo cuanto antes, apoyándose en la base institucional existente cuando sea posible y creando nuevas instituciones en caso necesario. Entre tanto, no admite postergación la tarea de ampliar las posibilidades de educación rural. Hay que adelantar el camino aplicando los mejores conocimientos y técnicas disponibles. Como se ha señalado en esta Conferencia, esas actividades deben integrarse estrechamente con otros aspectos del desarrollo rural, y debe darse particular importancia a la alfabetización y a la enseñanza de las habilidades y conocimientos prácticos que redundarán en una mayor productividad rural y en un enriquecimiento de la vida del campo. El Gobierno de los Estados Unidos está dispuesto a ampliar su cooperación en este sentido.

Meta 9 - Método experimental de desarrollo de nuevos programas de educación urbana. Un despliegue semejante de la imaginación deberá aplicarse a ampliar el acceso a la educación de los jóvenes y adultos de las zonas urbanas, sobre todo de los de familias de bajos ingresos con desventajas educativas que han emigrado de las zonas rurales y para los cuales el sistema de educación formal no es muy adecuado.

Como en el caso de la educación rural, es necesario prestar particular importancia a la alfabetización y a la enseñanza vocacional y técnica, que ampliará las posibilidades de empleo de jóvenes y adultos.

En los centros urbanos ya dotados de centros de transmisión, será posible emplear la televisión al servicio de la enseñanza. En este sentido el Gobierno de los Estados Unidos está dispuesto a cooperar en toda iniciativa de este tipo que esté bien orientada.

Meta 10 - *Ampliación del intercambio educativo y cultural en el ámbito internacional.* En esta Conferencia se ha puesto de relieve el destacado valor de los intercambios de individuos en los campos académico, artístico y otros. La demostrada eficacia del Programa Fulbright en el pasado ha llevado al Gobierno de los Estados Unidos a pensar en una considerable expansión de todos los programas de intercambio con América Latina en el próximo año fiscal.

La nueva ley Fulbright-Hays, recién promulgada por nuestro Congreso, prevé una flexibilidad mayor en estos programas de intercambio, de modo que puedan optar a ellos no sólo los jóvenes estudiantes y profesores, sino también —por lo menos en modesta escala— los dirigentes estudiantiles, los alumnos secundarios y otros grupos importantes que tienen en sus manos el destino de nuestras sociedades. Estos intercambios recíprocos podrán fortalecer la comprensión mutua y depararán beneficios para todos. Un estudiante o profesor que visita otro país generalmente deja tras sí tantos valores como los que lleva consigo.

También estamos empeñados en ampliar el movimiento recíproco de representaciones culturales de modo que cada nación pueda compartir los máximos exponentes de su música y otras artes con los demás.

Conviene recordar que no hay ningún país desarrollado por completo. Cualquiera nación está subdesarrollada en uno o más aspectos importantes en tanto que se encuentra altamente desarrollada en otros. Los invitamos a cooperar en la tarea de nuestro desarrollo, a enriquecer la cultura de nuestra sociedad transmitiéndonos las realidades culturales más finas que han obtenido ustedes en sus países.

Es la esperanza de mi delegación, que al concretar algunos de estos métodos de adelantar la educación, la ciencia y la cultura que han sido sugeridos en esta reunión y que los Estados Unidos están dispuestos a apoyar de inmediato, las delegaciones asistentes puedan volver a sus países con un instrumental mucho más completo para abordar sus tareas que el que tenían a su alcance antes de venir a la Conferencia.

Estoy seguro de que todos nosotros volveremos a nuestros respectivos países con el fuerte compromiso de redoblar nuestros esfuerzos y entregarnos a la noble causa de permitir a las jóvenes generaciones de América que mejoren enormemente el mundo que han heredado. Cualesquiera que sean los defectos del pasado y del presente, actuamos con el objetivo común de ayudarles a lograr una vida más plena, enriquecida con los frutos de la libertad y la oportunidad individuales.

Esta es la finalidad última del desarrollo educativo en todas nuestras naciones. Al perseguir este noble objetivo en forma mancomunada mostraremos la permanente vitalidad y validez de aquellos valores y tradiciones impercederos de la civilización occidental que, pese a las fronteras nacio-

nales y a las diferencias que a veces se dan entre las naciones, constituyen nuestro patrimonio común y son el vínculo más sólido de nuestra unión.

2. DECLARACION DE LA DELEGACION DEL CANADA

AL EXPRESAR el apoyo que mi delegación desea otorgar a la Declaración de Santiago, querría subrayar que nuestro apoyo se orienta por sí mismo hacia los objetivos que la Declaración mencionada propone a nuestros países en el campo de la educación.

Resultaría desde luego pretencioso que el Canadá, que no ha suscrito la Carta de Punta del Este, expresase aquí cualquier punto de vista sobre los diversos aspectos de la Declaración que guardan relación con la Carta.

Con esta reserva, que rogaría al relator quedase consignada en el informe de la Conferencia, permítaseme señalar la satisfacción con que vemos que los participantes en la reunión hayan sido capaces de llegar a un acuerdo fundamental sobre este punto, así como expresar la esperanza de que las recomendaciones aprobadas en el curso de nuestros trabajos significarán una etapa decisiva en el desarrollo racional y científico de los sistemas de educación de nuestras Américas.

3. DECLARACION DE LA DELEGACION DE CUBA

LA DELEGACION de Cuba a la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social celebrada en Santiago de Chile se abstuvo de votar la Declaración aprobada. Estimamos un deber señalar las razones de dicha actitud y fijar la posición de Cuba frente a los problemas tratados en la Conferencia. A estos efectos formulamos las siguientes declaraciones:

1. Aunque la Declaración aprobada contiene principios muy generales y universalmente aceptados por los Estados que podrían suscribirse por nuestro país —y por cualquiera otra nación del mundo— no se señalan en ella, sin embargo, los problemas concretos que afectan a la educación en América Latina, ni se hace mención de la magnitud del déficit escolar del continente. La delegación cubana no puede suscribir una Declaración que pase por alto la cuantía de la deficiencia escolar primaria y la gravedad de la espantosa realidad del analfabetismo, hechos que resultaron evidenciados en los informes de las distintas delegaciones y en las deliberaciones de las diferentes comisiones de trabajo. Debemos destacar como el logro más positivo de la Conferencia el haber hecho conciencia firme en las representaciones de todos los Estados y en los especialistas y observadores sobre la dimensión económica de la tragedia educativa de América. Con cifras y datos fue explicada y analizada por muchos delegados la realidad de nuestro problema educacional. Un cálculo estimado de 15 millones de niños sin escuelas y de 70 millones de adultos analfabetos, revela de manera elocuente hasta dónde llega el problema educativo en América subdesarrollada. Esta situación, que era conocida en virtud de informaciones anteriores, se evidenció con mayor fuerza que nunca en el transcurso de la Conferencia. La Delegación cubana entiende que no se precisan estos hechos en la Declaración aprobada.

ANEXO VII – Declaración de Delegación de Cuba na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina

nales y a las diferencias que a veces se dan entre las naciones, constituyen nuestro patrimonio común y son el vínculo más sólido de nuestra unión.

2. DECLARACION DE LA DELEGACION DEL CANADA

AL EXPRESAR el apoyo que mi delegación desea otorgar a la Declaración de Santiago, querría subrayar que nuestro apoyo se orienta por sí mismo hacia los objetivos que la Declaración mencionada propone a nuestros países en el campo de la educación.

Resultaría desde luego pretencioso que el Canadá, que no ha suscrito la Carta de Punta del Este, expresase aquí cualquier punto de vista sobre los diversos aspectos de la Declaración que guardan relación con la Carta.

Con esta reserva, que rogaría al relator quedase consignada en el informe de la Conferencia, permítaseme señalar la satisfacción con que vemos que los participantes en la reunión hayan sido capaces de llegar a un acuerdo fundamental sobre este punto, así como expresar la esperanza de que las recomendaciones aprobadas en el curso de nuestros trabajos significarán una etapa decisiva en el desarrollo racional y científico de los sistemas de educación de nuestras Américas.

3. DECLARACION DE LA DELEGACION DE CUBA

LA DELEGACION de Cuba a la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social celebrada en Santiago de Chile se abstuvo de votar la Declaración aprobada. Estimamos un deber señalar las razones de dicha actitud y fijar la posición de Cuba frente a los problemas tratados en la Conferencia. A estos efectos formulamos las siguientes declaraciones:

1. Aunque la Declaración aprobada contiene principios muy generales y universalmente aceptados por los Estados que podrían suscribirse por nuestro país —y por cualquiera otra nación del mundo— no se señalan en ella, sin embargo, los problemas concretos que afectan a la educación en América Latina, ni se hace mención de la magnitud del déficit escolar del continente. La delegación cubana no puede suscribir una Declaración que pase por alto la cuantía de la deficiencia escolar primaria y la gravedad de la espantosa realidad del analfabetismo, hechos que resultaron evidenciados en los informes de las distintas delegaciones y en las deliberaciones de las diferentes comisiones de trabajo. Debemos destacar como el logro más positivo de la Conferencia el haber hecho conciencia firme en las representaciones de todos los Estados y en los especialistas y observadores sobre la dimensión económica de la tragedia educativa de América. Con cifras y datos fue explicada y analizada por muchos delegados la realidad de nuestro problema educacional. Un cálculo estimado de 15 millones de niños sin escuelas y de 70 millones de adultos analfabetos, revela de manera elocuente hasta dónde llega el problema educativo en América subdesarrollada. Esta situación, que era conocida en virtud de informaciones anteriores, se evidenció con mayor fuerza que nunca en el transcurso de la Conferencia. La Delegación cubana entiende que no se precisan estos hechos en la Declaración aprobada.

2. La Declaración atribuye nuestras deficiencias a la limitación de los recursos disponibles por los Estados, y no analiza las razones de dicha limitación ni plantea fórmulas viables para superarlas. En una Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social, Cuba no puede suscribir una declaración final que soslaye aspectos tan fundamentales: son las estructuras económicas y las relaciones de dependencia semicolonial que sufre América Latina, y por consiguiente el subdesarrollo, las razones últimas de esta falta de recursos. La inestabilidad económica de América Latina radica en el hecho de que sus fuentes básicas de riquezas están en manos de monopolios extranjeros.

La delegación cubana no ignora que una más eficaz organización escolar y una mejor utilización de los recursos internos contribuiría en algo a mejorar la situación, pero no a resolverla ni mucho menos a cumplir el plan decenal de educación aprobado por todos los Estados en la Conferencia de Punta del Este, como compromiso histórico de ejecución impostergable.

En la Declaración se pasa por alto que es la relación desfavorable de intercambio comercial de los países de América Latina con los Estados Unidos, una de las causas de la insuficiencia e inestabilidad de los recursos internos disponibles para la educación y otras necesidades del desarrollo. Se pretende desconocer que frente a la declinación de los precios de las materias primas y los productos agrícolas, con la consiguiente inestabilidad de los mercados, no puede haber planeamiento científicamente concebido. La Declaración de Santiago no hace mención de estos hechos, porque se vería obligada a aconsejar severos impuestos a las remesas de las ganancias del capital extranjero y a reclamar una más justa política de precios.

Ocurre que lejos de aconsejar estas medidas, como es deber de cualquiera conferencia relacionada con el desarrollo económico y social, se guarda silencio ante la realidad incontestable de que más de dos mil millones de dólares anuales son extraídos de las riquezas latinoamericanas. Ese mismo dinero se utiliza para préstamos e inversiones en nuestros países, percibiendo por ello los monopolios norteamericanos los intereses correspondientes e imponiendo más aún su dominio económico y político.

3. Los informes técnicos de los organismos especializados de las Naciones Unidas que sirvieron de antecedentes a la Conferencia, y las propias recomendaciones aprobadas en Punta del Este, señalaron la necesidad de urgentes cambios estructurales dentro de la organización económica capitalista, semi-feudal y artesanal de América Latina. Sin embargo, cuando se aborda un problema concreto del desarrollo, como es la educación, se margina toda posibilidad de recomendar medidas concretas que propogmen esos cambios.

Tres fuerzas económico-sociales concurren en América Latina: los monopolios imperialistas norteamericanos, el capital nacional y las clases y capas trabajadoras y desposeídas. La delegación cubana hizo proposiciones, dentro del marco de la economía capitalista, tendiente a mejorar en algo la dramática situación educativa de las masas trabajadoras. Sin embargo, ni siquiera estas medidas atenuantes se tomaron en cuenta. La delegación cubana comprobó, una vez más, a través de las posiciones adoptadas por algunas delegaciones, la falta de audacia y capacidad de las burguesías nacionales de América Latina para defender sus propios intereses y proporcionarles mejoras siquiera moderadas a sus pueblos.

Cuba no planteó como única fórmula su propia solución, que estima

corresponde científicamente al presente histórico —comprobada en sus éxitos educacionales—, porque considera que son los pueblos los que deben darse, soberanamente, el régimen político que crean necesario a su progreso y desarrollo, y porque vino a esta Conferencia respetando el principio de coexistencia entre regímenes de diferente estructura económica y social.

Sin embargo, si se quiere hacer una comparación entre la efectividad de las fórmulas de Cuba y la adoptada en la Conferencia, piénsese que los promotores de la llamada Alianza para el Progreso ofrecen prestar 150 millones de dólares al año para 19 países con 200 millones de habitantes y que un solo país, Cuba, con 7 millones de habitantes, ha podido elevar sus presupuestos educacionales y culturales en 200 millones de dólares anuales sin tener que reintegrárselos a nadie ni pagar intereses, lo que representó cuadruplicar, aproximadamente, los gastos de educación y cultura en nuestra patria.

4. La Declaración Final de la Conferencia afirma "que este decenio resultará crucial para América". Cuba entiende que lo está siendo ya, pero las tímidas resoluciones adoptadas evidencian que en el campo de la educación, dada la magnitud de los problemas que debemos afrontar, "los beneficios derivados de la tecnología y la cultura" no serán recibidos "por los 300 millones de habitantes de América Latina en 1970" a través de los mecanismos vigentes y lógicamente las masas buscarán, cada día con mayor fuerza, su libertad y sus genuinas instituciones democráticas por rumbos radicalmente opuestos a lo que se ha dado en llamar "democracia representativa".

La delegación cubana aprovecha la ocasión para definir su concepto de la democracia en el terreno de la educación. Ello se expresa en lo siguiente:

a) Que la educación llegue a todo el pueblo a través de la gratuidad de la enseñanza y de un amplísimo sistema de becas;

b) Que las masas organizadas participen en el planeamiento, la orientación, la dirección y la administración de la enseñanza en todos los niveles: escuelas, municipio, provincia o región y nación, y

c) Que la educación, en su contenido y en sus métodos, tenga un carácter científico, tanto en el estudio del desarrollo de la naturaleza como en el de la evolución de la sociedad humana y en la investigación de la teoría del conocimiento.

La democracia en la educación ha de reflejarse, para ser tal, en su extensión (que llegue a todos), en su organización (que facilite la participación de las grandes mayorías en la dirección educativa) y en su contenido y método (que parta de la raíz del pensamiento científico).

Una educación así concebida propicia, por una parte, el trabajo creador de las masas y el espíritu colectivo y, por la otra, el rendimiento a escala superior de la técnica docente, al mismo tiempo que forma al individuo en la más pura, la más elevada y la más amplia libertad del pensamiento creador y en la más desarrollada educación integral de la personalidad humana.

5. La Declaración de Santiago no hace mención de los míseros jornales que perciben los maestros y profesores en América Latina ni de las terribles condiciones de vida en que desarrollan su trabajo docente. La Declaración no hace un llamado a las organizaciones científicas ni a las sindicales de trabajadores de la enseñanza para que participen con su experiencia, su

capacidad y entusiasmo en la solución de los problemas educativos. La Declaración no recomienda que los Estados le den responsabilidad a las organizaciones de trabajadores de la enseñanza en el planeamiento y dirección de la educación en todos los niveles de la administración educativa y técnica. La delegación de Cuba estima que ello es una cuestión de fondo y de importancia sustancial para la buena marcha del trabajo educacional.

6. Un estimado de los gastos necesarios para el desarrollo de la educación, de acuerdo con el Plan Decenal de Punta del Este, llega a una cifra global y evidentemente conservadora de 30 mil millones de dólares. Así lo confirman las investigaciones y cálculos preliminares llevados a cabo por la Secretaría Técnica de la unesco en esta Conferencia. Si los Estados destinaran lo que actualmente dedican a la educación podrían llegar a doce mil millones de dólares. Los promotores de la llamada Alianza para el Progreso, como queda dicho, ofrecieron 150 millones de dólares anuales. Quiere esto decir que los Estados, por su solo esfuerzo, deberán agenciarse por otros medios entre 15 y 20 mil millones de dólares como mínimo. Esto representa de 1.500 a 2.000 millones de dólares anuales que los países que suscribieron la Carta de Punta del Este tendrán que procurarse. La Declaración aprobada plantea la necesidad de elevar hasta el 4 por ciento en el primer quinquenio y hasta el 4,7 por ciento en el segundo, del producto bruto nacional para los gastos de educación, por cada Estado de América Latina. Cuba ha elevado ya sus gastos educacionales al 7 por ciento del producto bruto interno.

Nuestro país, sin embargo, no puede suscribir una Declaración que aconseje a las naciones de más bajo ingreso de Latinoamérica y a los Estados con menos recursos elevar sus presupuestos de educación a cifras que en algunos casos significarían duplicar o más sus actuales gastos sin determinar los medios con que podrían incrementar de manera efectiva el producto bruto nacional. La delegación cubana entiende que ello equivale a endosarle el problema a los Estados sin brindarles soluciones, y para esto no fue que se convocó reunión tan ilustre. Algunas recomendaciones de cómo hacerlo deberían haberse señalado por la Conferencia.

7. Aunque la Declaración sostiene "que los programas educacionales deben fundarse en la autenticidad nacional, elaborándose y realizándose dentro del más absoluto respeto a la soberanía y a la personalidad cultural de cada pueblo, de acuerdo con sus leyes, sus necesidades y aspiraciones" (lo que Cuba suscribe a plenitud), en la práctica se limitan tan altos propósitos patrióticos y docentes a poner en manos de un organismo como la oea, desconocedor de los principios de coexistencia que informan la Carta Fundamental de la oeu, la coordinación de planes educacionales en los pueblos latinoamericanos. La oea no es un organismo especializado en educación, ni ha aportado experiencia alguna a los trabajos educativos de América. Sin embargo, la unesco se viene dedicando desde hace años, a través del Proyecto Principal Nº 1 para América Latina y de otros esfuerzos, a empeños educacionales. Y todo esto, desde antes de haber triunfado la Revolución Cubana y de haber tenido las preocupaciones educativas que hoy manifiesta el bloque político-militar en que ha devenido la Organización de Estados Americanos.

8. Por encima de todos estos aspectos negativos, la Conferencia sirvió para demostrar, una vez más, la incompatibilidad entre el progreso educacional,

técnico, científico y cultural de los pueblos de América Latina con la presencia dominante de los monopolios imperialistas en el continente. Asimismo, sirvió para que, por vez primera, los gobernantes de nuestros Estados se enfrentaran con datos y cifras relacionadas con la magnitud de los recursos materiales que son necesarios para resolver nuestra problemática educativa. No se alcanzaron soluciones que garanticen el cumplimiento de las metas; pero el hecho de que se profundizara sobre el aspecto económico del problema educativo, significa en sí un paso de avance de extraordinaria importancia. Del mismo modo, la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social permitió deslindar ante los ojos de los técnicos y especialistas de economía y educación dos posiciones fundamentales: la de la Revolución Cubana y la de los monopolios imperialistas.

Cuba considera que uno de los aspectos positivos de la Conferencia está en la reafirmación del principio de cooperación técnica y científica internacional, que forma parte de la política cultural y general de nuestro país. Cuba ratifica su política de amistad con todos los pueblos de América y del mundo, que la lleva a seguir en el terreno cultural el principio expresado por José Martí cuando propugnó "que América debía mantener relaciones con todo el mundo y no con una parte de él".

9. La delegación cubana está en el deber de dejar constancia de su reconocimiento a los especialistas y técnicos de los organismos internacionales, así como a los numerosos miembros de distintas delegaciones que, por encima de las condiciones políticas prevaletientes, trabajaron denodadamente en el sincero propósito de lograr aportes positivos para sus pueblos. Habiendo establecido relación con numerosos técnicos y profesionales de la educación, la delegación cubana reafirma su confianza en las reservas morales, intelectuales y espirituales de Latinoamérica. Estamos seguros de que en condiciones políticas favorables la inteligencia y capacidad de los intelectuales y especialistas de las patrias latinoamericanas operarán con un rendimiento capaz de elevar y desarrollar nuestro proceso cultural a las más altas y ambiciosas metas. Los trabajadores de la enseñanza de América Latina lograrán, junto a sus pueblos, el progreso de la educación y el planeamiento de la misma con el desarrollo económico y social, cuando desaparezcan las limitaciones y trabas presentes.

10. Tenemos fe en los pueblos y en que ellos sabrán encontrar su propio camino y ratificamos en esta histórica oportunidad para la educación latinoamericana que es sólo el esfuerzo organizado de las masas y el alto nivel de conciencia política de las mismas lo que permitirá arribar a soluciones definitivas.

La Representación del Gobierno Revolucionario de Cuba a esta Conferencia desea, por último, recordarles a los intelectuales y trabajadores de la enseñanza de América Latina su deber de librar la batalla junto a los pueblos hermanos del continente. Y nada mejor que, en esta hora crucial y de decisiones para todos los intelectuales honestos, finalizar la presente exposición con el siguiente párrafo de la Segunda Declaración de La Habana:

"Y si bien es cierto que en los países subdesarrollados de América Latina la clase obrera es en general relativamente pequeña, hay una clase social que por las condiciones subhumanas en que vive, constituye una fuerza potencial que, dirigida por los obreros y los intelectuales revolucionarios,

tiene una importancia decisiva en la lucha por la liberación nacional: los campesinos”.

Este es el verdadero papel que los intelectuales pueden y deben cumplir dentro del movimiento de masas.

Dejamos, asimismo, constancia de nuestro reconocimiento al Gobierno y al pueblo de Chile por las atenciones que nos han brindado.

4. DECLARACION DE LA DELEGACION DE BOLIVIA

LA DELEGACIÓN de Bolivia, al formular la presente declaración, deja expresa constancia de su posición con referencia a las decisiones adoptadas en la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina, en los siguientes términos:

1. Solicitó, desde la iniciación de la Conferencia, que se precisaran cuantitativamente las metas, medios y recursos económicos disponibles para llevar adelante los planes de desarrollo educativo, coordinados, en unos casos, o integrados, en otros, como en el caso de Bolivia, dentro del Plan Decenal de Desarrollo Económico y Social. Los documentos, incompletos y con estimaciones globales, presentados por algunos organismos técnicos y grupos de trabajo, satisficieron parcialmente los requerimientos de nuestra delegación.

2. El porcentaje del 4 por ciento del producto bruto nacional, señalado como meta mínima para alcanzar hasta 1965, como una demostración del esfuerzo nacional de los países latinoamericanos para aumentar las inversiones en la educación, solamente puede ser considerado como una norma indicativa, porque no traduce fielmente la realidad de las naciones en desigual grado de desarrollo económico, permanentemente afectadas en el mercado internacional de materias primas por las fluctuaciones bruscas de los precios y por la insuficiencia de recursos para acelerar los programas sectoriales de su desarrollo económico y social.

Nuestra delegación considera que todas las naciones latinoamericanas desean aumentar sus inversiones en educación, en proporciones cada vez más grandes, pero para este fin considera también que es preciso conceder una especial atención a una rápida y eficaz colaboración internacional, a objeto de impulsar los planes de desarrollo económico y crear las condiciones propicias a un mayor incremento de la educación.

La delegación de Bolivia deja constancia de que en su país se han producido las transformaciones estructurales requeridas, como medida básica para impulsar su desarrollo económico y social y participar en el esfuerzo conjunto de América Latina.

3. Con referencia al porcentaje del 15 por ciento de los fondos públicos disponibles en el programa Alianza para el Progreso, señalado como suma a invertirse en el desarrollo educativo y que se traduciría en 150 millones de dólares anuales; considera nuestra delegación que, siendo cada vez más apremiantes los problemas de América Latina, en un futuro próximo debería revisarse el porcentaje señalado, a la luz de estudios más completos sobre la situación de los países latinoamericanos, los mismos que, en sus informes presentados a esta Conferencia, han demostrado que el volumen

ANEXO VIII – Listagem dos participantes da Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação

- 45 -

DELEGAÇÕES GOVERNAMENTAIS (Na ordem de precedência)

BOLÍVIA

Representante

Mario V. Gussán Galarrza, Ministro de Educación y Bellas Artes

Delegados

Guido Villa-Gómez, Asesor Técnico del Ministerio de Educación y Bellas Artes

Ismael Escobar Vallejo, Director de la Comisión de Energía Atómica

María Kiba Gutiérrez, Directora de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación y Bellas Artes

PARAGUAI

Representante

J. Bernardino Gorostiaga, Ministro de Educación y Culto

Representante Suplente

Francisco M. Barreiro Maffiodo, Subsecretario de Estado de Educación y Culto

Delegado

Porfirio Chacorro, Director del Departamento de Enseñanza Primaria del Ministerio de Educación y Culto

MÉXICO

Representante

Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación Pública

Representante Suplente

Ernesto Enríquez, Subsecretario General de Educación Pública

Consejeros

- Alfonso García Robles, Embajador de México en Brasil
- Mario Aguilera Berantes, Oficial Mayor de la Secretaría de Educación Pública
- Roberto L. Mantilla Molina, Secretario General de la Universidad Nacional Autónoma de México
- Alfonso Ortega Martínez, Secretario General de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Cultura Superior de la República Mexicana
- Mmanuel Bravo, Asesor Técnico del Banco de México, S.A.
- Alejandro Guillot, Director General de Enseñanzas Tecnológicas, Industriales y Comerciales de la Secretaría de Educación Pública
- Justo A. Zamudio, Director General de Segunda Enseñanza de la Secretaría de Educación Pública
- Ernesto Rojas y Benavides, Director General del Derecho de Autor de la Secretaría de Educación Pública
- Porfirio Muñoz Ledo, Subdirector General de Enseñanza Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública

Secretario de Imprensa

- Rafael P. Muñoz, Director General de Divulgación de la Secretaría de Educación Pública

Secretario General

- Luis Weckmann Muñoz, Director General de Asuntos Internacionales de Educación de la Secretaría de Educación Pública

Auxiliares

- Aquiles García Amador, Secretario de Educación Pública
- Luis García García, Secretario de Educación Pública
- Héctor Sierra Elizondo, Banco de México, S.A.

PERU

Representante

Carlos Cuzco-Fernandini, Director de la Biblioteca Nacional Pública

Delegados

José Tola Pasquel, Catedrático de la Universidad de Ingeniería

Carlos Salazar Rosero, Director de Estudios y Planeamiento del
Ministerio de Educación Pública

Agustín Yamayo Vargas, Catedrático de la Universidad Nacional Mayor
de San Marcos, Lima

Pedro S. Coronado Arrascaos, Director del Colegio Nacional de
Nuestra Señora de Guadalupe

Alfonso Arias Schreiber, Consejero de la Embajada del Perú en Colombia

REPÚBLICA DOMINICANA

Representante

Buenaventura Sánchez Félix, Ministro de Educación, Bellas Artes y Culto

Asesor Técnico

Pedro L. Padilla Tocos, Enviado Extraordinario y Ministro Plenipotenciario,
Secretario General de la Misión Permanente de la República Dominicana
ante la Organización de las Naciones Unidas

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

Representante

Lucius D. Battle, Assistant Secretary of State for Educational and
Cultural Affairs

Representantes Suplentes

Francois Keppel, Vice Chairman of the Delegation, Commissioner of Education,
Department of Health, Education and Welfare

Fulton Freeman, United States Ambassador to Colombia

Arturo Morales-Carrión, Deputy Assistant Secretary of State for
Inter-American Affairs

Asesores

- Michael Chiappetta, Institutional Development Staff, Bureau for Latin America, Agency for International Development
- Bowen C. Dees, National Science Foundation
- Lloyd A. Garrison, United States AID Mission, Bogotá, Colombia
- David Garth, Cultural Attaché, United States Embassy, Bogotá, Colombia
- Myron Brookway Lawrence, Bureau of Educational and Cultural Affairs, Department of State
- Fredrika M. Tandler, Division of International Education Studies, Office of International Education, Department of Health, Education and Welfare
- Robert H. B. Wade, (Coordinator), Director, Multilateral and Special Activities, Bureau of Educational and Cultural Affairs, Department of State
- Simon N. Wilson, Bureau of Inter-American Affairs, Department of State
- Marvin Weissman, Director, Institutional Development Staff, Bureau for Latin America, Agency for International Development

Secretario

- John L. Hagan, Conference Officer, Office of International Conferences, Department of State

VENEZUELA

Representante

- Reinaldo Leandro Mora, Ministro de Educación

Asesores Técnicos

- Eduardo Rivas Casado, Director de la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación
- Rafael Fernández Heres, Jefe del Departamento de Documentación e Información, Oficina de Planeamiento Integral de la Educación
- Aura Celina Casanova de Guerrero, Jefe del Departamento de Programación y Presupuesto, Oficina de Planeamiento Integral de la Educación

Félix José Poleo, Jefe del Departamento de Asuntos Pedagógicos,
Oficina de Planeamiento Integral de la Educación

Anahilma de Larrea, Jefe del Departamento de Asistencia Técnica,
Oficina de Planeamiento Integral de la Educación

Auxiliares Técnicos

Carlos Delgado Dugarte, Jefe de Relaciones Públicas, Ministerio
de Educación

Ahidé Jiménez, Ministerio de Educación

GUATEMALA

Representante

Rolando Chinchilla Aguilar, Ministro de Educación Pública

Delegados

Rubén Villagrán Paul, Jefe de la Oficina de Planeamiento Integral
de la Educación

Ernesto Chinchilla Aguilar, Profesor de la Universidad de Guatemala

Secretario

Carlos Barrion, Secretario y Ayudante Personal del Ministro

EL SALVADOR

Representante

Ernesto Revelo Burja, Ministro de Educación

Asesores

Fernando Heriberto Fuentes, Jefe del Departamento de Planificación
Educativa

Roberto Antonio Barahona, Director de la Escuela Normal Superior

NICARÁGUA

Representante

Gonzalo Meneses Ocaña, Ministro de Educación Pública

Asesores

Elisaveth Echeverri López, Director del Consejo Técnico de Educación

José María Zelaya, Director de Servicios Administrativos

Francisco López Collada, Director General de Educación Primaria

HONDURAS

Representante

José Martínez Ordóñez, Ministro de Educación

Asesores

Albertina B. de Zelaya, Embajadora de Honduras en Colombia

Víctor F. Arce, Director General de Educación Media

URUGUAY

Representante

Juan E. Pivel Devoto, Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social

Delegados

Bautista Etcheverry Boggio, Director del Departamento de Investigaciones y Estadística Educativa

Elsa Giandana de Marini, Profesora

Jorge Martínez T., Embajador del Uruguay en Colombia

Alberto C. Rodríguez S., Director de Enseñanza Secundaria

BRASIL

Representante

Paulo de Tarso Santos, Ministro da Educação e Cultura

Delegados

Cláudio Drummond, Assessor de Imprensa, Ministério da Educação

Guilhermes Dutra, Assessor Técnico do Ministro da Educação

Luís Alberto Gomez de Souza, Assessor Técnico do Ministro da Educação

Celso Lasprelli, Assessor Técnico do Ministro da Educação

Naílton Santos, Diretor da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

Victor José Silveira, Primeiro Secretário da Embaixada do Brasil na Colômbia

ARGENTINA

Representante

Jorge Arana Tagle, Jefe Subsecretario de Educación

Delegados

Ernesto Bobino, Presidente del Consejo Nacional de Educación Técnica

Jorge Florian Oliver, Vicepresidente del Consejo Nacional de Educación

Alfredo van Gelderen, Jefe del Servicio Nacional de Enseñanza Privada

Néstor Blas González, Director General de Cultura y Enseñanza Privada

Pablo M. del Pino, Consejero de la Embajada Argentina en Colombia

Luís Jorge Zanotti, Asesor Pedagógico del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires

Guillermo Fernández, Representante de la Universidad de Buenos Aires

Alfredo Lanari, Consejo Nacional de Investigación Científica

Ricardo Zorraquín Bocu, Representante de Universidades Privadas

Ana María Jalón, Representante del Servicio Nacional de Planeamiento Integral de Educación

Secretario de Delegación

Ricardo Zasso, Vocal, Consejo Nacional de Educación

PANAMÁ

Representante

Rogelio Nobles García, Director Nacional de Educación Primaria del Ministerio de Educación

Delegados

Alfredo Cantón, Jefe de la Sección Normal de la Dirección Nacional de Educación Secundaria del Ministerio de Educación

Carlos Manuel Malgrat, Jefe del Departamento de Planeamiento Integral de la Educación del Ministerio de Educación

León Carlos Noriega H., Ministro Consejero de la Embajada de Panamá en la República Dominicana, Encargado de la Dirección de Relaciones Públicas del Ministerio de Relaciones Exteriores

CHILE

Representante

Humberto Henríquez Fródden, Senador de la República y Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Concepción

Delegados

Patrioio Phillippe Peñafiel, Diputado de la República

Oscar Herrera Palacios, ex Ministro de Educación

Oscar Vera Lisperain, Coordinador de Planeamiento del Ministerio de Educación

Adolfo Avelas Ciriani, Asesor Jurídico del Ministerio de Educación

Jorge Castillo Basán, Estadístico del Ministerio de Educación (Superintendencia de Educación)

Asesor

José Guerra Araya, Ministro Consejero de la Embajada de Chile en Colombia

Secretario

Luis Humbor Pinchet, Secretario de la Embajada de Chile en Colombia

HAITI

Representante

Gérard-Jean Baptiste, Ambassadeur d'Haïti en Colombie

ECUADOR

Representante

Huberto Vacas Góses, Ministro de Educación Pública

Delegados

Gustavo Darques Terán, Embajador del Ecuador en Colombia

Roberto Posso, Funcionario del Ministerio de Educación Pública

Gustavo Ruelas Viel, Primer Secretario de la Embajada del Ecuador en Colombia

COSTA RICA

Representante

Ismael Antonio Vargas, Ministro de Educación Pública

Delegados

Ylirio Casacho Vargas, Jefe del Departamento de Castellano de la Facultad de Ciencias y Letras, Universidad de Costa Rica

Gonzalo Sete Rodríguez, Director del Departamento de Planes y Programas del Ministerio de Educación Pública

Mariano Recinos Arias, Director del Proyecto de Recursos Humanos, Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), Ministerio de Educación Pública

José Rafael Cordero C., Embajador de Costa Rica en Colombia

COLOMBIA

Representante

Pedro Gómez Valderrama, Ministro de Educación Nacional

Representante Suplente

Marelio Caicedo Ayerbe

Consejeros

Alvaro Herrón Medina, Ministro de Relaciones Exteriores, Encargado

Cóstor Jaramillo Arrubla, Ministro del Trabajo

Santiago Rengifo Salcedo, Ministro de Salud Pública

Antonio Rocha Alvará

Guillermo Amaya Ramírez, Senador de la República

Josefina Valencia de Hubach

Gonzalo Vargas Subiano

Gabriel Betancur Mejía, Director de la Asociación Colombiana de
Universidades

Gilberto Moreno

José Félix Patiño, Director Ejecutivo de la Asociación Colombiana
de Facultades de Medicina

Mgr. José Joaquín Salcedo, Director General de Acción Cultural Popular

E.P. Félix Restrepo, S.J., Director de la Academia Colombiana de la Lengua

Guillermo Mametti, Director de la Escuela Superior de Administración
Pública

Joaquín Estrada Moncalvo, Senador de la República

Fabio Lozano y Lecano, Rector de la Universidad de Bogotá
"Jorge Tadeo Lozano"

Abel Marañón Villegas, Secretario de Gobierno de la Alcaldía de Medellín

José Angulo Susa, Senador de la República

Cornelio Reyes, Rector de la Universidad Distrital
Jesús Bernal Pineda, Senador de la República
Samuel Cuervo, Senador de la República
Próspero Carbonell
Guillermo Niño Medina
Ricardo Hinestroza Daza, Rector del Externado de Colombia
Luis Carrera, Rector de la Universidad de América
Rafael Narulanda Villegas
Eduardo Hernández Parra, Rector de la Universidad del Tolima
Bernardo Trujillo Calle
Alvaro Copete Lizarralde
Alberto Charry Lara, Director del Departamento Administrativo
Nacional de Estadística
Fepita Calderón de Lozano
Alfonso Osorio Londoño, Decano de Estudios de la Universidad del Valle
Hernando Morales, Rector de la Universidad Nacional
Mario Carvajal
Armando Rivera Benilla, Representante al Congreso
Reinaldo Muñoz Zambrano
R.P. Jesús Emilio Ramírez, S.J., Rector de la Universidad Javeriana
Carlos Holguín H.
Diego Uribe Vargas, Representante al Congreso
Jorge Eliécer Ruiz, Secretario General del Ministerio de
Educación Nacional
Jaime Ardila Cosmitjana, Representante al Congreso
Rafael Amula Barrera

Alfonso Suárez de Castro, Representante al Congreso
José Manuel Rivas Sacconi, Director del Instituto Caro y Cuervo
Abel Mercado, Representante al Congreso
Christian Vishal Bocales, Representante al Congreso
Julio Enrique Escallón, Representante al Congreso
Julio Blasco, Representante al Congreso
Agustín Nieto Caballero, Rector del Gimnasio Moderno
María Correa de Aya, Gerente de Sucesores de Ruperto Aya
Sofía Medina de López, Representante al Congreso
Alfonso Uribe Maldonado, Representante al Congreso
Leila Alfonso Delgado, Representante al Congreso
Rafael de Zubiria, Rector de la Universidad de los Andes
Jaime Sanín Echeverri, Rector de la Universidad de Antioquia

Asociación Vésperas

Diego Calle, Director del Departamento Administrativo de Planeación
y Servicios Técnicos
Hernando Zalata, Director Nacional del Presupuesto
Rodolfo Martínez Tono, Director Nacional de SEMA
José Comuegra, Consejero Económico de la Presidencia de la República
Jorge Vélez García
Irene Jara de Solórzano, Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional
Gonzalo Ocampo Álvarez, Director General del Ministerio de
Educación Nacional
Alberto Escobar Ballesteros, Secretario General del Ministerio de
Salud Pública
Próspero Morales Fradilla, Jefe del Departamento de Divulgaciones
Internacionales de la ANDI

Jaise Parra Franco

Gerardo Gaviria, Consejero del Consejo Nacional de Política Económica del Departamento Nacional de Planeación y Servicios Técnicos

Cecilia Hernández de Mendoza, Consejera Asesor, Miembro del Ministerio de Hacienda y Crédito Público

Carlos José González, Asesor Económico del Ministerio de Hacienda y Crédito Público

Isabel Cepina de Mallarino, Ministerio de Justicia

Oliverio Phillips, Director del Instituto de Investigaciones Tecnológicas

Miguel Fadul, Gerente de "Fadul Peñalosa y Asociado"

Carlos Lleras de la Fuente, Decano de la Facultad de Recursos Naturales de la Universidad "Jorge Tadeo Lozano"

Tulio Marulanda, Director Ejecutivo del Instituto de Asuntos Nucleares

Eduardo Martínez Esponda, Jefe de la Rama Técnica del Ministerio de Educación Nacional

Blanca Unesco de Sasper

Pedro Ignacio Sánchez, Jefe de la División de Educación Media del Ministerio de Educación Nacional

Luis Alejandro Guerra, Jefe de la División de Educación Superior y Normalista del Ministerio de Educación Nacional

R.F. Rubén Buitrago, S.J., Secretario General de la Secretaría Nacional de Educación Eclesiástica

María Guerrero de Burgos

Ernesto Jara Castro, Administrador General de la CAPEC

Roberto Flores Rojas, Experto de la UNESCO para la Inspección y Administración Escolar en el Ministerio de Educación Nacional

Lábaro Mejía Gutiérrez, Jefe de la División de Servicios Técnicos del Ministerio de Educación Nacional

Mareja Salazar Londoño, Jefe de la Sección Vocacional Femenina del Ministerio de Educación Nacional

Eleanor Libreros, Jefe de la División de Educación Elemental y Alfabetización del Ministerio de Educación Nacional

Gilma Martínez, Jefe de la Sección de Educación Pre-escolar del Ministerio de Educación Nacional

Hernando Caro Mendoza, Director del Departamento de Humanidades

Daniel Ordóñez Badillo, Coordinador Regional de la CAPSC

Adalberto Carvajal, Secretario General de la Federación Nacional de Educadores

Alfonso Neira Bayona, Profesor de la Escuela Normal Industrial

Secretarios Técnicos

Carlos Canal Irada, Secretario Ejecutivo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas del Ministerio de Educación Nacional

Gerardo Esmas Bryon, Director del ICETEX

Andrés Martín Hidalgo, Jefe de la División de Fomento Escolar del Ministerio de Educación Nacional

Roberto Nillo Mora, Rector del Instituto Nacional Piloto "Nicolás Bogueira"

Secretarios Técnicos Adjuntos

Mercedes Ojeda Moncada, Economista del Grupo de Presupuesto de la Oficina de Planeamiento, Coordinación y Evaluación del Ministerio de Educación Nacional

Inés Wilches, Subjefe de la División de Educación Media, Encargada de la Sección de Becas del Ministerio de Educación Nacional

Alfonso Pérez, Jefe de la Sección de Organización y Métodos de la Oficina de Planeamiento, Coordinación y Evaluación del Ministerio de Educación Nacional

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS

Gonzalo J. Facio, Presidente do Conselho da Organização dos Estados Americanos

João A. Nova, Secretário Geral da Organização dos Estados Americanos

C. Vianna Hogg, Presidente da Comissão de Ação Cultural do Conselho Cultural Interamericano

Jaime Fosada, Secretário Executivo do Conselho Cultural Interamericano e Subsecretário de Assuntos Culturais, Científicos e de Informação

Francisco S. Céspedes, Diretor Adjunto do Departamento de Assuntos Culturais, encarregado dos Serviços Educacionais (Coordenador Técnico da Reunião)

João Gonçalves de Souza, Diretor do Departamento de Cooperação Técnica

Rafael Squirra, Diretor do Departamento de Assuntos Culturais

Santiago Ortiz, Diretor do Serviço de Secretaria do Conselho e de Conferências (Secretário da Reunião)

Marcelo Alonso, Diretor Adjunto do Departamento de Assuntos Científicos

Guillermo de Sándegui, Diretor Adjunto do Departamento de Assuntos Culturais (Assessor de ligação com os observadores internacionais da Reunião)

Ovidio de León, Secretário Técnico Adjunto da Comissão Especial para Promover a Programação e o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura

Rafael Nora Rubio, Diretor, Centro Interamericano de Habitação e Planejamento (CINVA)

Alfredo Urdinola, Diretor do Escritório Regional da União Pan-Americana na Colômbia

David Neft, Chefe do Programa de Intercâmbio de Pessoas (Assessor de Cooperação Técnica da Reunião)

Luis Reissig, Especialista em Educação (Assessor-Relator da Reunião)

Victor Adib, Secretário da Comissão de Ação Cultural

OBSERVADORES

1. ESTADOS NÃO MEMBROS DA OEA

Espanha

Antonio de Luna, Embaixador da Espanha na Colômbia

França

Pierre Garrigues, Conselheiro Cultural da Embaixada da França na Colômbia

Grã-Bretanha

J. K. H. Harriman, Representante do Conselho Britânico na Peru

Israel

Eshul Levin

Países Baixos

Petrus J. F. Daniels, Primeiro Secretário da Embaixada dos Países Baixos em Bogotá

2. ORGANIZAÇÕES INTERAMERICANAS

a) Observadores de Organismos Especializações Interamericanas

Comissão Interamericana de Mulheres

Green Natalia Martínez B., Presidente da Comissão Interamericana de Mulheres

Leonor Calvo de Feijoo, Presidente da Comissão Cultural da CIM

Instituto Interamericano da Criança

Víctor Recardó y Anaya, Diretor Geral

José Pedro Puig, Encarregado da Seção de Educação

Jaine Saquero Angel

Instituto Indigenista Interamericano

Alvaro Gaitán Suárez

Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS)

Bogoslav Juricic

Raúl Vera, Acessoor-Chefe da OPAS na Colômbia

b) Observadores de Organizações Governamentais
e Semi-Oficiais

Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)

Alfonso Rocha, Gerente Técnico do BID

Alfred C. Wolf, Diretor da Divisão de Desenvolvimento Social do BID

Francisco Galdames, Diretor do Departamento de Extensão Universitária,
Universidade do Chile

Félix González Benecino, Consultor de Educação Superior do BID

Instituto Interamericano de Estatística

Luis Theoria Casas, Diretor do Instituto de Estatística da Universidade
Nacional da Colômbia

Organização dos Estados Centro-Americanos

Gabriel Anzola Gómez, Diretor do Serviço de Planejamento, Coordenação
e Avaliação do Ministério da Educação Nacional da Colômbia

Albertina B. de Salaya, Embaixadora de Honduras na Colômbia

Conselho Interamericano de Música

Guillermo Espinosa, Secretário Geral

Luis Antonio Escobar, Membro da Junta Diretora

c) Observadores de Organizações Interamericanas
não Governamentais

Confederação Mundial das Organizações de Profissionais do Ensino

Rocario de Erid, Presidente da Associação do Magistério Panamericano Unido

Raúl Franky, Professor de Matemática da Universidade Nacional da
Colômbia

Roberto Miño, Reitor do Colégio-Piloto "Nicolás Esguerra".

Confederação Interamericana de Educação Católica (CIEC)

Rvdo. Hmo. Filiberto Javier, F.S.C., Tesoureiro da CIEC

Centro Latino-Americano de Física

Gabriel E. de A. Fialho, Diretor

3. OBSERVAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS E ORGANIZAÇÕES
RELACIONADAS COM AS NAÇÕES UNIDAS

Nações Unidas

Enrique Vela, Encarregado de Programas das Nações Unidas na Colômbia

Anthony Salinski, Representante Residente das Nações Unidas na Colômbia

Fundo de Socorro à Infância das Nações Unidas (UNICEF)

César Vargas-Méndez, Diretor Regional para as Américas

Alber Guajardo C., Assistente do Diretor

Bené Cruz, Representante de Área

Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento e
Associação Internacional de Desenvolvimento

Ricardo Díez-Hochleitner, Chefe da Divisão de Educação

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)

Malcolm S. Adiseshiah, Diretor Geral Adjunto da UNESCO

A. Establier, Diretor da Repartição Latino-Americana de
Coordenação das Ciências

José Elat Gisano, Chefe da Divisão Latino-Americana do Departamento
de Educação

Daniel Haven Acevedo

Bruno Stiglitz, Chefe da Missão da UNESCO na Colômbia

Juan Roberto Moreira, Coordenador do Projeto-Principal para a
América Latina

Alberto Villalón, Especialista da UNESCO em Bibliotecologia

Organização Internacional do Trabalho (OIT)

John Agudelo Ríos, Representante da OIT na Colômbia

4. OBSERVADORES DE OUTRAS ORGANIZAÇÕES REGIONAIS E
MUNDIAIS DE CARÁTER GOVERNAMENTAL

Comissão Intergovernamental de Migrações Europeias (CIME)

Alberto Venegas-Zasayo, Chefe da Missão da CIME na Colômbia

Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

D. Alexander King, Diretor de Assuntos Científicos e Educacionais,
Paris, França

5. OBSERVADORES DE FUNDAÇÕES E OUTRAS ORGANIZAÇÕES

Fundação Ford

Sischa González, Professor visitante da Universidade de Antioquia

Lewis Morill, Consultor do Programa Latino-Americano da Fundação Ford,
Nova Iorque

Robert S. Wickham, Representante da Fundação Ford para a Colômbia e a
Venezuela, Bogotá

Fundação Creole

José Rafael Revenga, Assistente do Presidente, Caracas, Venezuela

Tools for Freedom Foundation

David S. Outerbridge, Diretor, Programas no Estrangeiro, Nova Iorque

Leubach Literacy Fund, Inc.

José Guorio Gallego, Representante na Colômbia

Conselho da Educação Superior das Repúblicas Americanas

William C. Spencer, Secretário Geral Adjunto, Nova Iorque

Conselho Superior Universitário Centro-Americano (CSUCA)

Mariano Ramírez Arias, Diretor do Projeto CSUCA sobre Recursos Humanos,
Costa Rica

União das Universidades da América Latina

Efrén C. del Pozo, Secretário Geral, México

ANEXO IX – Declaração de voto do Brasil na Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação

- 10 -

4. Que, dentro desse esforço geral, a educação há de garantir os princípios da liberdade e igualdade de oportunidade, que constituem ao mesmo tempo dever e motivo de honra para a democracia.

5. Que, a fim de preservar esses princípios, dever-se-á estimular nos estudantes, ao lado do respeito à pessoa humana, a convicção de que a liberdade e a justiça social constituem condições inseparáveis e indispensáveis de convivência que possa assegurar, aos seres humanos, futuro de paz com dignidade; e, às nações, colaboração construtiva com independência.

6. Que a educação para a democracia e o desenvolvimento da ciência e da cultura para a paz implícitas -- no que diz respeito à vocação essencial dos países americanos -- garantia sólida de progresso no seu propósito de contribuir para a civilização.

7. Que, como força de liberdade, de justiça social e de paz, a escola deve estimular a compreensão e a amizade entre os seres humanos, a fim de fortalecer, sem rancores e sem preconceitos, a solidariedade intelectual e moral entre os povos.

DECLARAÇÃO DE VOTO DO BRASIL

A Delegação do Brasil à Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação dá seu apoio às formulações gerais da declaração constante do Capítulo I do Relatório Geral.

Considera, entretanto, necessário adicionar-lhe as seguintes afirmações:

- 1) os organismos executores da Aliança para o Progresso devem levar em conta sua inspiração revolucionária original, evitando entendimento com grupos privilegiados e procurando estimular as reformas estruturais indispensáveis e inadiáveis;
- 2) a Aliança para o Progresso se encontra ante a seguinte opção histórica: ou busca o apoio do povo ou perece;
- 3) dois anos depois da reunião de Punta del Este, não nos é possível retroceder, porque as transformações sociais são hoje mais urgentes, o que nos leva a ampliar o que foi afirmado e, principalmente, a traduzir em atos concretos e eficazes os objetivos assumidos;
- 4) os cumpridos os compromissos que assumimos em Punta del Este, ou não o esforço conjunto de desenvolvimento não beneficiará nossos povos; será mero instrumento de perpetuação de privilégios de minorias que insistem em sobrepor seus interesses aos interesses nacionais;
- 5) não se pensa na educação em forma abstrata, fora de tempo e lugar determinados: temos que examiná-la na América, onde grande parte dos povos se dirigem a uma revolução social que aspira a conduzir por vias pacíficas e democráticas;

- 6) essa educação sômente será válida se contar com o apoio do povo, progressivamente organizado e consciente de sua responsabilidade na criação da autêntica história da América;
- 7) a cooperação internacional, no campo da educação, só será eficaz ligada aos planos globais de desenvolvimento de cada país para superar as estruturas iníquas atuais.

Com essas afirmações, a Delegação do Brasil exprime sua esperança de que a Aliança para o Progresso constitua um esforço na luta de liberação de todos os povos subdesenvolvidos da América.

Capítulo II

DIRETRIZES DE POLÍTICA GERAL

A Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação, ao examinar os progressos alcançados no tocante aos esforços dos seus governos no sentido de levar aos povos os benefícios da educação, da ciência e da cultura, e de acelerar o ritmo de progresso na execução dos seus planos de desenvolvimento econômico e social, expressa sua convicção de que a política educacional de seus países há de processar-se dentro de uma visão ampla de desenvolvimento e melhoramento dos recursos humanos.

A tarefa de imprimir à política educacional conteúdo realista, que expresse plenamente o grau de desenvolvimento dos países americanos, exige, no plano nacional e no de cooperação internacional, ação que fortaleça, renove e amplie as instituições, criando ao mesmo tempo mecanismos que funcionem com a flexibilidade e com a rapidez que requer a execução dos planos gerais de desenvolvimento.

Sob esse ponto de vista, a política educacional requer não sômente que se cuide do progresso dos estudantes desde a escola primária até os níveis superiores, mas também que se crie condições, especialmente nos ciclos do grau médio, que permitam àqueles que não possuem ou não desejam seguir estudos mais avançados habilitar-se para desempenhar ocupações úteis.

A organização dos diversos graus do ensino como elementos complementares e coordenados entre si, com autonomia suficiente para que em determinadas etapas possam os estudantes, na medida em que o permitir o seu grau de preparo, incorporar-se à mão-de-obra qualificada que exige cada vez mais a agricultura, a indústria e a administração, requer que se faça chegar às novas gerações, desde o nível primário, crescente conhecimento dos princípios e experiências necessárias à compreensão das novas técnicas de produção.

Nessa ordem de idéias, os Ministros da Educação entendem que, de acordo com as necessidades de cada povo, os planos de educação nacionais devem proporcionar meios que permitam fortalecer e unificar o ensino básico de grau médio-e-complementar a formação cultural com conhecimentos sobre os processos fundamentais da técnica.

**ANEXO X – Projetos de Resolução aprovados pelas Comissões de Trabalho da
Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação**

1961
CEA/
ACC/
VI.53
port
Anexo I

Índice

	Página
PROJETOS DE RESOLUÇÃO APROVADOS PELA COMISSÃO I:	
I. Padronização e adoção de nomenclatura e terminologia técnicas de educação	1
II. Planejamento e desenvolvimento dos programas de saúde escolar	2
III. Recreação como meio básico de educação nas zonas urbanas e rurais	3
IV. Criação de uma repartição para estimular o intercâmbio de livros entre os países membros da OEA	4
V. Biblioteca da América	4
VI. Programa latino-americano de recursos humanos	5
VII. Treinamento e formação de pessoal de alto nível para os ministérios da educação	6
VIII. Recomendações sobre o ensino de matemática, física e biologia	7
IX. Estatísticas educacionais e culturais	8
X. Coordenação dos planos de educação	8
XI. Assistência técnica por intermédio da Divisão de Educação da União Pan-Americana e de outros organismos internacionais	10
XII. Assistência técnica imediata aos ministérios da educação	11
XIII. Formação de especialistas para a elaboração de compêndios escolares	12
PROJETOS DE RESOLUÇÃO APROVADOS PELA COMISSÃO II:	
XIV. Adoção do sistema de escolas isoladas para o ensino primário nas zonas rurais	13
XV. Importância dos programas de alfabetização escolar	14
XVI. Criação de um instituto de treinamento de comércio exterior interamericano	15
XVII. Formação de instrutores para escolas técnicas e de aprendizagem	16
XVIII. Centro regional de treinamento e pesquisas pedagógicas	17
XIX. Relação entre os programas educacionais e os processos fundamentais da tecnologia	18
XX. A educação nos programas de reforma social agrária	20
XXI. Avaliação do funcionamento dos sistemas educacionais	23
XXII. Congresso interamericano sobre artes populares e ofícios manuais tradicionais	24
XXIII. Proteção do acervo cultural da América Latina	25
XXIV. Assistência financeira a planos educacionais	26
XXV. Divulgação do documento número 6 da Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação	27
XXVI. Intensificação da ajuda a países com grupos majoritários indígenas	27

	Página
XXVII. Instituto Técnico e Vocacional Regional Centro-Americano	28
XXVIII. Ensino secundário	28
XXIX. Criação de um fundo interamericano para atividades artísticas	29
XXX. Estímulo às atividades editoriais na América Latina.	30
XXXI. Criação de centros regionais para a preparação de professores de escolas isoladas	31
XXXII. Professores para a América	32
XXXIII. Incremento do ensino das ciências no curso primário	33
XXXIV. Organismos extraordinários para implementar os programas de educação	34
XXXV. Ajuda ao Conselho Superior Universitário Centro-Americano	35
XXXVI. Instituto interamericano de aperfeiçoamento de técnicos de educação	35
XXXVII. Centro interamericano de planejamento e administração educacional.	37
XXXVIII. Canalização da ajuda externa da Aliança para o Progresso	38
XXXIX. Xodo de técnicos e cientistas	39
XL. Financiamento das atividades educacionais, culturais, científicas e de treinamento técnico da Organização dos Estados Americanos	40
XLI. Constituição de um fundo de construções escolares	41
XLII. Recursos humanos e programas de bolsas de estudo	42
XLIII. Método para determinar a correlação entre os esforços nacionais e os empréstimos externos	43
XLIV. Centro regional latino-americano de construções escolares.	44
PROJETOS DE RESOLUÇÃO APROVADOS PELA GRUPO COORDENADOR:	
XLV. Aplicação no desenvolvimento de amplos programas educacionais, dos recursos financeiros liberados em consequência da cessação das provas nucleares na atmosfera, no espaço exterior e submarinas	45
XLVI. Programas de alfabetização	46
PROJETOS DE RESOLUÇÃO INCLUIDOS NA SESSÃO PLENÁRIA:	
XLVII. Cooperação interamericana no tocante à educação, ciência e cultura	47
XLVIII. O ensino no campo da medicina e nos campos afins como base essencial dos planos de desenvolvimento econômico e social	49

	Página
VÁRIOS:	
XLIX. Interferência de informações sobre o analfabetismo	53
L. Programas de estudos e compêndios escolares	54
II. Esquemas para construções escolares	55
LII. Criação do Instituto Latino-Americano de Administração da Educação em Santiago do Chile	56