



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Camboriú

GUILHERME MIGLIORINI

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO PROFISSIONAL DE
NÍVEL MÉDIO DURANTE OS PERÍODOS DITATORIAIS NO BRASIL (1964-1985)
E NO CHILE (1973-1990)**

Camboriú, SC

2023

GUILHERME MIGLIORINI

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO PROFISSIONAL DE
NÍVEL MÉDIO DURANTE OS PERÍODOS DITATORIAIS NO BRASIL (1964-1985)
E NO CHILE (1973-1990)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú, para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof.^a. Solange Aparecida Zotti,
Doutora em Educação.

Camboriú, SC

2023

M634p Migliorini, Guilherme
Políticas públicas educacionais para o ensino profissional de nível médio durante os períodos ditatoriais no Brasil (1964-1985) e no Chile (1973-1990) / Guilherme Migliorini; orientadora Solange Aparecida Zotti. -- Camboriú, 2023.
213 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2023.

Inclui referências.

1. Políticas públicas de educação. 2. Educação profissional. 3. Brasil – história – 1964-1985. 4. Chile – história – 1973-1990. 5. Estudo comparado. I. Zotti, Solange Aparecida. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.014

GUILHERME MIGLIORINI

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO PROFISSIONAL DE
NÍVEL MÉDIO DURANTE OS PERÍODOS DITATORIAIS NO BRASIL (1964-1985) E
NO CHILE (1973-1990)**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 06 de novembro de 2023.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Solange Aparecida Zotti, Dr.^a

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Paulino José Orso, Dr.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Liane Vizzotto, Dr.^a

Instituto Federal Catarinense

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Anselmo Alencar Colares, Dr. (suplente)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Idorlene da Silva Hoepers, Dr.^a (suplente)

Instituto Federal Catarinense



DECLARAÇÃO Nº 37/2023 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 23/11/2023 16:38)

IDORLENE DA SILVA HOEPERS
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matrícula: ###730#7

(Assinado digitalmente em 22/11/2023 10:59)

LIANE VIZZOTTO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DEPE/CON (11.01.04.01.03)
Matrícula: ###052#3

(Assinado digitalmente em 22/11/2023 13:37)

SOLANGE APARECIDA ZOTTI
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/CON (11.01.04.01.03.02)
Matrícula: ###888#5

(Assinado digitalmente em 22/11/2023 23:55)

PAULINO JOSÉ ORSO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.820-##

(Assinado digitalmente em 24/11/2023 10:36)

ANSELMO ALENCAR COLARES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.222-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: 37, ano: 2023, tipo:
DECLARAÇÃO, data de emissão: 22/11/2023 e o código de verificação: **cf41359bd2**

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof^ª. Dr^ª. Solange Aparecida Zotti, pela orientação de meu trabalho.

Agradeço a todos os professores e professoras que, ao longo do percurso, contribuíram de diferentes formas para a realização deste trabalho.

Agradeço à minha família de sangue e à família que a vida me proporcionou, pelo carinho e companheirismo.

Agradeço ao Instituto Federal Catarinense, que permitiu meu afastamento para a realização do curso de mestrado.

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido no âmbito da linha de pesquisa “Processos Formativos e Políticas Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense *Campus* Camboriú. É um desdobramento do Projeto de Pesquisa, aprovado pelo Edital n. 20/2020 da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), intitulado: “Influência dos organismos multilaterais na elaboração e implementação das políticas educacionais inclusivas e práticas pedagogicamente inovadoras na América Latina”. O objetivo geral desta pesquisa é analisar as semelhanças e diferenças das políticas públicas educacionais para a educação profissional de nível médio no Brasil (1964-1985) e no Chile (1973-1990) a partir das determinações socioeconômicas, políticas e filosóficas. Adotamos, também, os seguintes objetivos específicos: [i] historicizar as políticas públicas para a educação profissional de nível médio no Brasil e no Chile durante os períodos ditatoriais; [ii] identificar possíveis influências e conformidades dos acordos bilaterais para a elaboração destas políticas educacionais; e [iii] comparar as políticas públicas para a educação profissional de nível médio e as influências internacionais para este nível de ensino no Brasil e Chile durante os períodos ditatoriais. A pesquisa encontra-se no campo da Educação Comparada de perspectiva crítica, instrumentalizada, do ponto de vista teórico-metodológico, pelo materialismo histórico-dialético. Por meio da análise documental da legislação pertinente e da análise bibliográfica identificamos que houve, em ambos os países, a influência político-econômica estadunidense, por meio de uma estratégia legitimada politicamente no escopo da Aliança para o Progresso, e operacionalizada, sobretudo, pela USAID, por meio de programas de empréstimo, assistência e treinamento de pessoal. Entre as diferenças identificadas, destaca-se que, a política ditatorial chilena, orientada por uma política neoliberal, inicialmente operou o desmonte da estrutura pública de educação profissional. Por meio da privatização, o ensino profissional de nível médio foi entregue ao controle de grandes corporações, perdendo importância ao longo do regime ditatorial. Em um segundo momento, a privatização foi ampliada para todo o sistema de ensino básico, por meio da política de municipalização e do direito de escolha, operacionalizado pelos *vouchers*. Ao passo que, a política brasileira, foi orientada por uma político-econômica nacional desenvolvimentista que associou a industrialização ao capital internacional, de forma que foi promovida a compulsoriedade da profissionalização no ensino de nível médio para atender a demanda de mão de obra exigida pelo plano de desenvolvimento econômico acelerado. A política de compulsoriedade da educação buscava, ainda, a contenção da alta demanda pelo ingresso no ensino superior, ao

oferecer a terminalidade desse nível de ensino, promovendo a precoce inserção no mercado de trabalho por meio de uma formação menos custosa. Em ambos os países as políticas adotadas para o ensino profissional resultaram na manutenção da divisão social do trabalho, privilegiando o trabalho manual, em detrimento do intelectual, para as camadas mais pobres da sociedade, aumentando a dualidade educacional e a desigualdade social.

Palavras-chave: políticas públicas de educação; educação profissional; Brasil – história – 1964-1985; Chile – história – 1973-1990; estudo comparado.

ABSTRACT

This study was developed within the scope of the research line “Training Processes and Educational Policies” of the Postgraduate Program in Education at the Instituto Federal Catarinense *Campus* Camboriú. It is an offshoot of the Research Project, approved by Notice no. 20/2020 from the Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), entitled: “Influence of multilateral organizations in the development and implementation of inclusive educational policies and pedagogically innovative practices in Latin America”. The general objective of this research is to analyze the similarities and differences of public educational policies for secondary professional education in Brazil (1964-1985) and Chile (1973-1990) based on socioeconomic, political and philosophical determinations. We also adopted the following specific objectives: [i] historicize public policies for secondary professional education in Brazil and Chile during dictatorial periods; [ii] identify possible influences and conformities of bilateral agreements for the development of these educational policies; and [iii] compare public policies for secondary professional education and international influences for this level of education in Brazil and Chile during dictatorial periods. The research is in the field of Comparative Education from a critical perspective, instrumentalized, from a theoretical-methodological point of view, by historical-dialectic materialism. Through documentary analysis of the relevant legislation and bibliographical analysis, we identified that there was, in both countries, United States political-economic influence, through a strategy politically legitimized within the scope of the Alliance for Progress, and operationalized, above all, by USAID, through loan, assistance and staff training programs. Among the differences identified, it stands out that the Chilean dictatorial policy, guided by a neoliberal policy, initially dismantled the public structure of professional education. Through privatization, secondary-level professional education was handed over to the control of large corporations, losing importance throughout the dictatorial regime. In a second moment, privatization was expanded to the entire basic education system, through the municipalization policy and the right to choose, operationalized by vouchers. Meanwhile, Brazilian policy was guided by a developmental national political-economic policy that associated industrialization with international capital, so that compulsory professionalization in secondary education was promoted to meet the demand for labor required by the plan. of accelerated economic development. The compulsory education policy also sought to contain the high demand for entry into higher education, by offering terminality at this level of education, promoting early entry into the job market through less costly

training. In both countries, the policies adopted for professional education resulted in the maintenance of the social division of labor, favoring manual work, to the detriment of intellectual work, for the poorest layers of society, increasing educational duality and social inequality.

Keywords: public education policies; professional education; Brazil – history – 1964-1985; Chile – history – 1973-1990; comparative study.

RESUMEN

Este estudio se desarrolló en el ámbito de la línea de investigación “Procesos de Formación y Políticas Educativas” del Programa de Posgrado en Educación del Instituto Federal Catarinense *Campus* Camboriú. Es una rama del Proyecto de Investigación, aprobado mediante Circular núm. 20/2020 de la Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), titulado: “Influencia de los organismos multilaterales en el desarrollo e implementación de políticas educativas inclusivas y prácticas pedagógicamente innovadoras en América Latina”. El objetivo general de esta investigación es analizar las similitudes y diferencias de las políticas educativas públicas para la educación secundaria profesional en Brasil (1964-1985) y Chile (1973-1990) con base en determinaciones socioeconómicas, políticas y filosóficas. También adoptamos los siguientes objetivos específicos: [i] historizar las políticas públicas de educación secundaria profesional en Brasil y Chile durante períodos dictatoriales; [ii] identificar posibles influencias y conformidades de acuerdos bilaterales para el desarrollo de estas políticas educativas; y [iii] comparar las políticas públicas para la educación secundaria profesional y las influencias internacionales para este nivel de educación en Brasil y Chile durante períodos dictatoriales. La investigación se sitúa en el campo de la Educación Comparada desde una perspectiva crítica, instrumentalizada, desde el punto de vista teórico-metodológico, por el materialismo histórico-dialéctico. A través del análisis documental de la legislación relevante y del análisis bibliográfico, identificamos que existía, en ambos países, influencia político-económica estadounidense, a través de una estrategia políticamente legitimada en el ámbito de la Alianza para el Progreso, y operacionalizada, sobre todo, por USAID. a través de programas de préstamos, asistencia y capacitación del personal. Entre las diferencias identificadas, se destaca que la política dictatorial chilena, guiada por una política neoliberal, inicialmente desmanteló la estructura pública de la educación profesional. A través de la privatización, la educación profesional de nivel secundario pasó al control de grandes corporaciones, perdiendo importancia durante todo el régimen dictatorial. En un segundo momento, la privatización se amplió a todo el sistema de educación básica, a través de la política de municipalización y el derecho a elegir, operacionalizado mediante bonos. Mientras tanto, la política brasileña estuvo guiada por una política político-económica nacional desarrollista que asociaba la industrialización con el capital internacional, de modo que se promovió la profesionalización obligatoria en la educación secundaria para satisfacer la demanda de mano de obra requerida por el plan de desarrollo económico acelerado. La política de educación

obligatoria también buscó contener la alta demanda de ingreso a la educación superior, al ofrecer terminalidad en este nivel educativo, promoviendo el ingreso temprano al mercado laboral a través de una formación menos costosa. En ambos países, las políticas adoptadas para la educación profesional resultaron en el mantenimiento de la división social del trabajo, favoreciendo el trabajo manual, en detrimento del trabajo intelectual, para las capas más pobres de la sociedad, aumentando la dualidad educativa y la desigualdad social.

Palabras clave: políticas públicas de educación; educación profesional; Brasil – historia – 1964-1985; Chile – historia – 1973-1990; estudio comparativo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de palavras das palavras-chave dos trabalhos.....	38
Figura 2 – Articulação entre os níveis de ensino segundo as "leis orgânicas", 1942-1946....	103
Figura 3 – Articulação tendencial entre os níveis de ensino, segundo a Lei n. 4.024/1961...	105
Figura 4 – Articulação entre os níveis de ensino, segundo a Lei n. 5.692/1971.....	117
Figura 5 – Articulação entre os níveis de ensino, segundo a reforma de 1965.....	130
Figura 6 – Articulação entre os níveis de ensino segundo o Decreto n. 300/1981.....	161
Figura 7 – Articulação entre os níveis de ensino segundo a Lei Orgânica Constitucional de Ensino de 1990.....	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeiro aspecto do objeto de busca do Estado do Conhecimento.....	31
Quadro 2 – Segundo aspecto do objeto de busca do Estado do Conhecimento.....	32
Quadro 3 – Terceiro aspecto do objeto de busca do Estado do Conhecimento.....	33
Quadro 4 – Primeira parte da Bibliografia Sistematizada.....	33
Quadro 5 – Segunda parte da Bibliografia Sistematizada.....	34
Quadro 6 – Distribuição geográfica dos trabalhos.....	37
Quadro 7 – Golpes de estado na primeira metade da década de 1960 e a atitude dos EUA.....	56
Quadro 8 – Golpes de estado nas décadas de 1960/70, presidentes derrotados e modos de acesso ao poder.....	57
Quadro 9 – Diminuição da assistência militar estadunidense.....	60
Quadro 10 – Convênios internacionais – Brasil.....	109
Quadro 11 – Currículo mínimo para habilitações auxiliares ao técnico em contabilidade.....	119
Quadro 12 – Habilitações profissionais relacionadas pelo Parecer n. 45/1972 do CFE.....	120
Quadro 13 – Currículo mínimo para habilitação de técnico em contabilidade (80 créditos – 2.400 horas).....	122
Quadro 14 – Convênios internacionais – Chile.....	167
Quadro 15 – Concepções educacionais das reformas para a educação profissional de nível médio promovidas pelas ditaduras no Brasil e no Chile.....	177
Quadro 16 – Objetivos declarados das reformas para a educação profissional de nível médio promovidas pelas ditaduras no Brasil e no Chile.....	177
Quadro 17 – Objetivos reais das reformas para a educação profissional de nível médio promovidas pelas ditaduras no Brasil e no Chile.....	178
Quadro 18 – O fracasso das reformas para a educação profissional de nível médio promovidas pelas ditaduras no Brasil e no Chile.....	179
Quadro 19 – A privatização nas reformas para a educação profissional de nível médio promovidas pelas ditaduras no Brasil e no Chile.....	180
Quadro 20 – Censura, repressão e perseguição política no âmbito das reformas educacionais promovidas pelas ditaduras no Brasil e no Chile.....	181

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – USAID: Distribuição percentual das obrigações dos subsetores da educação de projetos iniciados entre 1960 e 1970.....	63
Tabela 2 – USAID: Construção de salas de aula e treinamento de professores entre 1962 e 1966.....	64
Tabela 3 – Principais indicadores macroeconômicos no período do “milagre”.....	73
Tabela 4 – Rendimento médio, desigualdade e pobreza absoluta na distribuição da renda entre pessoas economicamente ativas com rendimento, no Brasil, em 1960, 1970 e 1980.....	75
Tabela 5 – Principais indicadores macroeconômicos nas gestões de Geisel e Figueiredo.....	79
Tabela 6 – Principais empresas públicas, privatizações e participação de propriedade do governo (%) em 1985 e 1988.....	89
Tabela 7 – Principais indicadores macroeconômicos da ditadura chilena.....	93
Tabela 8 – População em situação de pobreza (%) e índice Gini, anos selecionados.....	94
Tabela 9 – Distribuição de renda como % da renda total em 1990.....	94
Tabela 10 – Número de matrículas por nível de ensino entre 1961 e 1970 (Chile).....	136
Tabela 11 – Média de crescimento anual das matrículas por nível de ensino entre 1958 e 1973 (Chile).....	136
Tabela 12 – População matriculada por nível de ensino entre 1961 e 1973 (Chile).....	136
Tabela 13 – Estabelecimentos de ensino técnico-profissional de nível médio públicos e particulares, por especialidade, em 1979 (Chile).....	148
Tabela 14 – Matrículas do ensino médio nas modalidades humanístico-científico e técnico-profissional entre 1970 e 1982 (Chile).....	157
Tabela 15 – Matrículas no ensino técnico-profissional de nível médio em estabelecimentos públicos e privados entre 1970 e 1981 (Chile).....	158
Tabela 16 – Ensino médio no Brasil em 1980 e 1985.....	182
Tabela 17 – Sistema educacional no Chile em 1980, 1985 e 1990.....	182
Tabela 18 – Matrículas no ensino médio, segundo modalidades (Chile).....	183

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFP	Administradoras de Fundos de Pensão — Chile
AI	Ato Institucional
BC	Banco Central — Brasil
BCN	<i>Biblioteca del Congreso Nacional de Chile</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNH	Banco Nacional da Habitação — Brasil
CCC	Comando de Caça aos Comunistas
CEP	<i>Centro de Estudios Públicos</i> — Chile
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CESEC	<i>Centro de Estudios Socio-Económicos</i> — Chile
CFE	Conselho Federal de Educação
CIA	<i>Central Intelligence Agency</i> — EUA
CIES	Conselho Interamericano Econômico e Social
CIP	Comissão Interministerial de Preços — Brasil
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores — Brasil
CNV	Comissão Nacional da Verdade
COB	<i>Central Obrera Boliviana</i>
CONARA	Comissão Nacional da Reforma Administrativa
CONTAP	Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
CONED	Congresso Nacional de Educação — Brasil
COSENA	Conselho de Segurança Nacional — Uruguai
CRPER	Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Recife
CUT	Central Única de Trabalhadores
DA	Diretório Acadêmico

DCE	Diretório Central de Estudantes
DEE	Diretório Estadual de Estudantes
DES	Diretoria de ensino Secundário
DINA	Direção de Inteligência Nacional — Chile
DNE	Diretório Nacional de Estudantes
DOI-CODI	Departamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna
DSN	Doutrina de Segurança Nacional
EC	Estado do Conhecimento
EMC	Educação Moral e Cívica
EPEM	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
ENDEF	Estudo Nacional de Despesas Familiares — Brasil
ENU	<i>Escuela Nacional Unificada</i>
ESG	Escola Superior de Guerra
ETP	Ensino técnico-profissional
EUA	Estados Unidos da América
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FGV	Fundação Getulio Vargas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
ISI	Industrialização por Substituição de Importações
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Brasil
LOCE	Lei Orgânica Constitucional de Ensino
MEC	Ministério da Educação — Brasil

MINEDUC	<i>Ministerio de Educación de Chile</i>
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEG	Plano de Ação Econômica do Governo — Brasil
PIB	Produto Interno Bruto
PIIE	<i>Programa Interdisciplinario de Investigaciones em Educación</i>
PNB	Produto Nacional Bruto
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
SEMEG	Secretaria de Estado de Negócios de Educação e Cultura de Pernambuco
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SUDENE	Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste
SUTE	<i>Sindicato Único de Trabajadores de la Educación — Chile</i>
TCH	Teoria do Capital Humano
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes — Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAID	<i>United States Agency for International Development — EUA</i>
USP	Universidade de São Paulo
UT	Unidade Tributária
UTE	<i>Universidad Técnica del Estado — Santiago, Chile</i>

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	18
1	REVISÃO DA LITERATURA COM CARACTERÍSTICAS DE ESTADO DO CONHECIMENTO.....	29
1.1	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO DURANTE O PERÍODO DITATORIAL NO BRASIL (1964-1985)....	38
1.2	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO DURANTE O PERÍODO DITATORIAL NO CHILE (1973-1990).....	44
1.3	ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO DOS PERÍODOS DITATORIAIS NO BRASIL (1964-1985) E CHILE (1973-1990).....	47
1.4	SÍNTESE E PROPOSIÇÕES.....	50
2	O TERROR DAS DITADURAS: O CONTEXTO HISTÓRICO DESDE A AMÉRICA LATINA.....	52
2.1	A DITADURA CIVIL-MILITAR-IMPERIALISTA BRASILEIRA (1964-1985)	64
2.2	A DITADURA CIVIL-MILITAR-IMPERIALISTA CHILENA (1973-1990).....	81
3	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO.....	98
3.1	QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO COMO MOTORA DO DESENVOLVIMENTO NACIONAL, O CASO BRASILEIRO.....	100
3.2	LIBERDADE: DE ENSINO OU ECONÔMICA? O CASO CHILENO.....	130
4	SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL (1964-1985) E NO CHILE (1973-1990).....	172
	CONCLUSÃO.....	185
	REFERÊNCIAS.....	189
	REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS.....	200
	APÊNDICE A – LISTA DE TRABALHOS QUE COMPUSERAM A BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA DO ESTADO DO CONHECIMENTO.	211
	APÊNDICE B – BASES DE COLETA DE DADOS BIBLIOGRÁFICOS E DOCUMENTAIS CONSULTADAS.....	213

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema as políticas públicas voltadas para a educação profissional de nível médio. O recorte geográfico e temporal escolhido foi a ditadura civil-militar-imperialista do Brasil (1964-1985) e a ditadura civil-militar-imperialista do Chile (1973-1990).¹

Historicamente o ensino médio é sempre campo fecundo para a intervenção estatal a partir de reformas políticas e pedagógicas. É uma etapa de ensino que sofre constantes intervenções pelo poder público, pois, independentemente de sua identidade e concepção, a estrutura do ensino médio passa pela estrutura do Estado. Afinal, é por meio da escola pública que a sociedade, especialmente as classes populares e médias, acessam a educação e se constituem cidadãos nos estados modernos liberais.

É nesse sentido que Kuenzer (1997, p. 9) afirma que, ao longo da história da educação brasileira, o ensino médio se configura “como o nível de mais difícil enfrentamento [...] em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*”. O ensino médio possui, portanto, uma dupla função: de preparação para continuidade dos estudos e ao mesmo tempo de preparação para o trabalho.

A tensão e polarização que disciplina a função destinada ao ensino médio, seja de continuidade dos estudos, seja de preparação para o trabalho, sempre esteve presente ao longo da história das políticas educacionais. Para Ramos (2014, p. 13) os movimentos das políticas educacionais da educação profissional refletem a constituição do Estado brasileiro: “o movimento histórico da política de educação profissional no Brasil expressa a própria constituição do Estado brasileiro e suas transformações”.

Desse modo, as características desta etapa de ensino disciplinam a tensão e polarização entre a educação geral e a específica, entre a propedêutica e a profissionalizante. Em cada momento histórico o ensino médio terá características peculiares, moduladas pela etapa de desenvolvimento das forças produtivas. Essa ambiguidade não é somente uma questão pedagógica, mas política, pois é “determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação” (KUENZER, 1997, p. 9-10).

Assim, percebemos que o ensino médio e a educação profissional são campos de disputa política e ideológica, que refletem os interesses e as demandas de diferentes grupos

¹ Adotamos ao longo do trabalho o conceito defendido por Freitas (2016), que dá à ditadura brasileira a qualificação de “civil-militar-imperialista”, definição que também estendemos à ditadura chilena. As justificativas para a adoção do termo está melhor explicada no Capítulo 2.

sociais. Portanto, compreendemos que “as disputas travadas em torno das finalidades e do conteúdo da educação profissional [...] foram produzidas ao longo da história como mediações da luta de classes” (RAMOS, 2016, p.7).

Ademais, o ensino médio ocupa não somente uma etapa intermediária, entre ensino fundamental e superior, mas também uma função estratégica, pois dele depende a formação da mentalidade média do povo. Nesse sentido, concordamos com Nosella (2015, p. 124):

A função estratégica do ensino médio justifica-se também pela função estratégica do setor médio da estrutura social da nação. Existe uma íntima relação político-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor. A atenção dada a essa fase escolar por parte do Estado depende de sua concepção de hegemonia e de sistema escolar.

Há cerca de meio século a América Latina foi submetida ao terror das ditaduras, um período marcado por graves violações aos direitos humanos. Durante as ditaduras que assolaram o Brasil (1964-1985) e o Chile (1973-1990), as políticas educacionais para o ensino profissional de nível médio não passaram despercebidas; pelo contrário, foram objeto de grandes reformas que refletem os interesses dos grupos dominantes à época.

O direito à verdade, à memória e à justiça continua pauta de reivindicação pelos sobreviventes, familiares das vítimas e militantes de direitos humanos, diante das incansáveis tentativas de negacionismo e de falsificação da história. Em tempos de apologia à tortura, ataques à educação e defesa de toda ordem de atrocidades cometidas no passado — já amplamente reconhecidas ciência historiográfica — este trabalho está comprometido com a defesa dos direitos humanos e a luta pela justiça social.

Nessa toada, compreendemos que a concepção e implementação das políticas educacionais promovidas pelas ditaduras não foram alheias aos seus projetos de desenvolvimento econômico e social. Em meio à ditadura civil-militar-imperialista brasileira (1964-1985), a educação profissional assume importância central nas reformas educacionais, pela forte determinação governamental na busca de um acelerado desenvolvimento nacional. Em meio à abertura para o mercado internacional, e ingresso de empresas multinacionais em território brasileiro, mediante assistência e financiamento internacional, assumiu-se elevada preocupação com a formação qualificada para os trabalhadores (RAMOS, 2014).

A ditadura brasileira, ao se fundamentar na doutrina nacional desenvolvimentista, preocupa-se com a formação profissional dos trabalhadores para a qualificação dos recursos humanos (Teoria do Capital Humano) para a forte industrialização tecnológica, um aparelho instrumental para a industrialização nacional (RAMOS, 2014).

Por sua vez, a ditadura civil-militar-imperialista chilena (1973-1990), adotou uma política de caráter privatizador e neoliberal², representada pela ideologia da Escola de Chicago. No campo educacional, foram introduzidos mecanismos de mercado para estruturar a educação chilena, como a privatização das escolas, a entrega da gestão a empresas privadas, a descentralização/municipalização do ensino e adoção de um financiamento e oferta mediados por subsídios e direito de escolha, operacionalizado pelos *vouchers* (GONZÁLEZ et al., 2015; AVILA, 1999).

Apesar de igualmente subordinadas ao capitalismo monopolista e imperialista dos Estados Unidos da América (EUA), percebemos que as ditaduras, brasileira e chilena, adotaram diferentes fundamentos político-econômicos. A primeira, caracterizada como nacional desenvolvimentista. A segunda, marcada pela ideologia neoliberal, privatizante.

Partindo dessas considerações, a delimitação do problema consiste na seguinte questão: Quais as semelhanças e diferenças das políticas públicas educacionais para a educação profissional de nível médio durante os períodos ditatoriais no Brasil (1964-1985) e no Chile (1973-1990)?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as semelhanças e diferenças das políticas públicas educacionais para a educação profissional de nível médio no Brasil (1964-1985) e no Chile (1973-1990) a partir das determinações socioeconômicas, políticas e filosóficas. Adotamos, também, os seguintes objetivos específicos: [i] historicizar as políticas públicas para a educação profissional de nível médio no Brasil e no Chile durante os períodos ditatoriais; [ii] identificar possíveis influências e conformidades dos acordos bilaterais para a elaboração destas políticas educacionais; e [iii] comparar as políticas públicas para a educação profissional de nível médio e as influências internacionais para este nível de ensino no Brasil e Chile durante os períodos ditatoriais.

A presente pesquisa, em razão de suas características, encontra-se no campo de estudos de Educação Comparada. A comparação é uma atividade cognitiva, a qual recorreremos de maneira recorrente, inclusive tácita, para organizarmos o pensamento e nos relacionar com os outros e com o mundo. É um processo inerente à consciência e à vida humana (FRANCO, 2000; PIOVANI; KRAWCZYK, 2017).

²O neoliberalismo se caracteriza pela máxima liberalização de mercado, pelo “Estado mínimo”, programas de privatizações, entre outros. Parte da bibliografia sustenta que a nomenclatura correta, em vez de “neoliberalismo” é “ultraliberalismo”. Nesse sentido, ver: ORSO, Paulino José. O liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade à devastação ultraliberal. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, v. 2, n. 1, jan.-jun. 2021, p. 1-29. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/59817>. Acesso em: 28 out. 2023.

Por outro lado, diferencia-se desta a comparação como procedimento científico, pela qual operamos comparações complexas: “a história da ciência demonstra que a prática da comparação foi e continua sendo um recurso imprescindível para dar respostas a problemas de conhecimento natural e social” (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017, p. 822, tradução livre).

Contudo, a comparação não ocupa o mesmo lugar em toda a atividade científica, ainda que sua presença seja de um modo ou de outro inevitável. É possível identificar pesquisas em que a investigação está atravessada em todas as suas dimensões pelo objetivo geral de comparar, com base em um suporte teórico que orienta dá sentido à comparação, assim como decisões metodológicas e instrumentos técnicos que possibilitam operá-la (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017).

As pesquisas em educação comparada remontam ao período entre final do século XIX e início do século XX, principalmente nos Estados Unidos, quando surgem os primeiros cursos universitários sobre essa temática. Ao final da segunda guerra mundial, quando emergem as políticas de cooperação internacional e os organismos internacionais, os estudos comparados sobre educação se intensificam (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017).

No âmbito dos organismos internacionais, instituições oficiais dos Estados e *think tanks*³, as pesquisas comparadas têm buscado legitimar uma agenda uniforme de reformas educacionais para países periféricos na América Latina e África, atuando como dispositivos reguladores e de governança (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017).

Nesse contexto, a comparação “é frequentemente utilizada para demarcar parâmetros de qualidade e modelos de eficiência” (TROJAN, 2010, p. 56). Os modelos de avaliação classificam os resultados de avaliações de alunos, escolas e sistemas educacionais e, portanto, têm como princípio a hierarquização dos resultados, a partir de sistematização e análise de dados primários e secundários.

Essas pesquisas se associam com o paradigma positivista e funcionalista e possuem fortes relações com as políticas imperialistas de desenvolvimento. Por essas razões, a tradição de teoria crítica latino-americana muito pouco se ocupou com as produções acadêmicas em estudo comparado (FRANCO, 2000; PIOVANI; KRAWCZYK, 2017).

Entretanto, nas últimas décadas, observamos que diversos autores e autoras têm desenvolvido pesquisas em educação comparada a partir de uma perspectiva crítica, buscando novos paradigmas, entre as quais citamos, sem, contudo, esgotar o amplo leque de trabalhos

³*Think tanks* (ou laboratório de ideias) são instituições de pesquisa e assessoramento que desempenham investigações sobre temas relacionados a políticas públicas, exercem direta ou indiretamente poder de influência sobre as tomadas de decisões políticas. Podem ser organizações não governamentais independentes ou possuírem relações com governos, corporações, empresas e partidos políticos.

qualificados neste campo: [i] enfoque sócio-histórico (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017; KRAWCZYK, 2013); [ii] perspectiva dos estudos históricos (FRANCO, 2000); [iii] abordagem sócio-dinâmica (FERREIRA, 2008); e [iv] perspectiva dialético-materialista (CARVALHO, 2014).

Por meio do enfoque sócio-histórico, ou abordagem sócio-histórica, Piovani e Krawczyk (2017) procuraram reformular a proposta de comparação, “passando da mera descrição e análise dos fatos para a análise do sentido histórico dos fatos” (NÓVOA, 1995 *apud* PIOVANI; KRAWCZYK, 2017, p. 833, tradução livre.).

Isto implica reconhecer as especificidades e condições particulares de desenvolvimento em cada país, inclusive diante da influência estrangeira, para o desenho das reformas educacionais.

Assim, a análise das políticas educacionais passa também pela compreensão de como as reformas se processam em sociedades com diferentes historicidades, com suas respectivas regulações sociais, transformações, climas políticos, papéis desempenhados pelos Estados, entre outros aspectos. De forma que, os conceitos e categorias de análise a serem utilizados na pesquisa, uma vez que históricos e específicos, podem exigir diferentes enfoques para diferentes sociedades (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017; KRAWCZYK, 2013).

Franco (2000) defende a utilização da perspectiva dos estudos históricos, ou seja, da história como processo e como método. Segundo a autora, essa perspectiva

permite buscar as diferenças entre os países a partir de processos históricos mais amplos (compreender a história como processo), e reconstruí-las como parte de uma determinada realidade que é sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais (utilizar a história como método) (FRANCO, 2000, p. 218).

A autora (FRANCO, 2000) ensina que os estudos históricos trabalham com o conceito de mediação, em vez de variável, e de relações dentro da totalidade social articulável, em vez da causalidade — afastando-se, portanto, do paradigma positivista. A perspectiva dos estudos históricos implica a análise das múltiplas relações que determinam o objeto dentro de um espaço-tempo, articulando o particular com o universal, considerando a historicidade do objeto e o conhecimento dos processos sociais sob a ação dos sujeitos. Trata-se de buscar compreender a dinâmica interna do fenômeno, de sua especificidade e de suas relações econômicas, sociais, políticas e culturais.

Nessas condições, os estudos históricos são “interessados”, no sentido das práticas que adotam e das estratégias políticas a que servem. A realização de estudos comparados na

América Latina devem ser precedidos por uma análise histórica crítica. Para tanto, é indispensável considerar, por exemplo, aspectos como a colonização em nosso continente na análise da produção econômica, social, cultural e histórica; a assimetria nas relações entre “o nativo e o colonizador”; as relações de dependência (reprodução do subdesenvolvimento nos países periféricos); bem como as contribuições da antropologia, da sociologia e da ciência política na produção do conhecimento (FRANCO, 2000).

Conforme Ferreira (2008), a educação, tratando-se de um campo extremamente complexo, exige estudos pluridisciplinares. Por essa razão, propõe a educação comparada também a partir de uma abordagem pluridisciplinar: a abordagem sócio-dinâmica.

Para a autora, a educação comparada não pode compreender o processo educativo sem olhar seu funcionamento interno e suas relações com a política, economia, sociedade e cultura, que as condicionam ou determinam. Portanto, não deve operar com subserviência a qualquer disciplina ou técnica metodológica, mas, deve se apoiar em diferentes técnicas e metodologias das diversas áreas científicas (FERREIRA, 2008). Desse modo, a educação comparada deve criticamente conciliar

[i] o apelo ao pragmatismo que a conduz à condição de mera tecnologia ao dispor dos interesses institucionais com [ii] a tendência intelectualista, especulativa e militantemente desinteressada, que com frequência prevalece em meios acadêmicos. Esta última interpela, frequentemente, a educação incidindo sobre aspectos sociais hipervalorizados no presente tendo em vista a mudança no pressuposto que esta deriva fundamentalmente da vontade dos protagonistas. A primeira insere-se mais numa preocupação de promover o conhecimento capaz de habilitar tecnicamente os que devem gerir e decidir sobre as melhores soluções educativas num tempo, sem cuidar de olhar projetivamente, por isso, não antecipando questões que obriguem a decisões menos conformistas e mais adequadas a tempos de acentuada transição. De nada nos adianta uma Educação Comparada estéril intelectualmente, acrítica, incapaz da denúncia, mas dificilmente será credível, para quem tem de agir, administrar, enfim, decidir, arriscando-se pública e politicamente, se revestir de uma retórica hermética e/ou diletante que a torne pouco acessível ou inconsequente (FERREIRA, 2008, p. 135).

Portanto, para atingir seu objetivo último, de encontrar sentido para os processos educacionais, a educação comparada deve estar aberta para as diferentes técnicas, interpelando a educação com os diversos aspectos que tornam particulares os diferentes povos, regiões, culturas, e os diversos setores da sociedade, como organização política, desenvolvimento tecnológico, mobilização ideológica, etc. Aspectos que devem ser identificados, se condicionantes ou determinantes, e qualificados a partir de fluxos de influência, protagonismos e resistências em suas relações com as dinâmicas educacionais (FERREIRA, 2008).

Carvalho (2014) ensina que, a pesquisa em educação comparada passa pela identificação das semelhanças (aquilo que é comum ou idêntico) e diferenças (aquilo que é único, específico). As semelhanças e diferenças não devem ser tratadas de forma estanque, isoladas, mas sim de modo dialético, ou seja, buscando a inter-relação entre o local e o global, entre micro e macro, entre as especificidades dos sistemas educacionais e as tendências universais próprias do mundo em globalização.

Embora a autora (CARVALHO, 2014, p. 137) não desconsidere que, comparar os sistemas educacionais implica a utilização de diferentes métodos, entende que

a Educação Comparada seria beneficiada pela ‘perspectiva dialético-materialista’ [...] quando as diferenças e semelhanças são analisadas como expressão não de partes isoladas e sim de uma totalidade, de uma realidade social contraditória, cuja transformação pode se dar pela ação dos sujeitos sociais.

Nessa perspectiva, a comparação relaciona a especificidade de um fenômeno com outros fenômenos e os diferencia qualitativamente, “uma espécie de codificação dupla”.

Continua a autora (CARVALHO, 2014, p. 138):

Portanto, para proceder à investigação comparada da educação numa perspectiva dialética, é essencial recorrer à categoria da totalidade, entendida como unidade concreta das contradições, pois permite perceber que a unidade não se explica por si mesma, mas se constrói e reconstrói em meio às relações sociais, que, por sua vez, possuem um caráter histórico e, portanto, transitório. Metodologicamente, concebe-se que a contradição social reside na relação recíproca das partes, no embate das forças e tendências distintas que se relacionam. Isso implica que, é necessário, por um lado, estudar o que há de específico em cada elemento da contradição, reconhecer que isto é impossível sem que se considere o que existe neles de universal. Por isso, compreender a contradição significa descobrir a relação recíproca entre o específico e o universal no seio do mesmo fato. Em outras palavras, implica compreender não apenas as ideias, mas reconstruir o terreno social de disputas e lutas políticas, de correlação de forças contraditórias da sociedade. Para tanto, é necessário analisar as formas de vida que estão se opondo, os conflitos de ordem econômica, as relações de trabalho, de sobrevivência, os distintos princípios e valores que envolvem todos os membros da sociedade e dão dinamismo à história.

Identificamos, portanto, que as perspectivas de Educação Comparada propostas por Piovani e Krawczyk (2017), Krawczyk (2013), Franco (2000), Ferreira (2008) e Carvalho (2014) estão ligadas ao materialismo histórico-dialético, ora de maneira manifesta e declarada, ora por operar a partir de suas categorias.

As categorias, fundamentais e sempre articuladas, de totalidade, contradição e mediação, são ferramentas teórico-metodológicas que nos permitirão investigar o objeto para além de sua aparência.

A totalidade é entendida como: concreta (unidade do diverso: complexa, exaustiva, que examina o maior número possível de predicados do objeto); estruturada e articulada (composta por distintas totalidades, umas mais determinantes que as outras); dinâmica (constituída do caráter contraditório de todas as totalidades); que nos implica a tarefa descobrir o sistema de mediações que articulam as relações das totalidades entre si e destas com a totalidade concreta maior (NETTO, 2011).

A partir do materialismo histórico-dialético o modo de produção deve ser compreendido de forma dialética, com determinações recíprocas. Ou seja, o mundo da produção não deve ser compreendido de forma estrita, mas sim relacionado ao modo de produção e reprodução da vida.

Compreender o modo de produção na totalidade da vida social diante de nosso objeto implica, de um lado, a análise das determinações estruturais. Quer dizer, não se pode deixar de considerar as determinações estruturais, de forma que o modo de produção da vida material condiciona e determina os processos da vida política e social. Nesse sentido, é indispensável a explicação de Marx (2008, p. 47):

na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Por outro lado, não se deve deixar de observar que no seio das determinações estruturais, a atividade humana, a ação dos sujeitos e dos povos, é que têm o condão de modificar as circunstâncias. Já que, as formas sociais determinadas, suas circunstâncias e a educação “são modificadas pelos próprios homens” (MARX; ENGELS, 2007, p. 533).

Destacamos a importância de que esta pesquisa, por meio do estudo comparado, não se atente tão somente aos discursos oficiais das políticas governamentais, mas considere os demais aspectos que permeiam a realidade socioeconômica, política e filosófica dos períodos históricos, condições para a compreensão da complexidade social. O método materialista histórico-dialético permite a efetiva análise da totalidade social, a partir de diferentes enfoques dos dados coletados.

A coleta de dados abrangeu diversas fontes bibliográficas e documentais. Primeiramente, a coleta de fontes bibliográficas permitiu a investigação dos aspectos sociais,

políticos, culturais, econômicos e históricos para compreender os fatores determinantes para a análise das políticas e discursos oficiais à luz das realidades materiais locais a partir da metodologia de Revisão de Literatura com características de Estado do Conhecimento.

A coleta de dados das fontes documentais ocorreu a partir da busca e levantamento exaustivo das leis que se referem às políticas públicas para ensino profissional de nível médio. A leitura dos documentos demonstrou a necessidade de expandir a busca para outras leis que não se referem especificamente sobre a educação, mas que contém disposições que afetam direta ou indiretamente a política educacional, que se mostraram essenciais para o aprofundamento do conhecimento do objeto, a essas fontes Miguel (2006) denomina de legislação encoberta. Assim, adotamos como fontes primárias os documentos oficiais que orientam/normatizam as políticas públicas educacionais para a educação profissional durante os períodos ditatoriais do Brasil e do Chile, como leis, decretos, pareceres e resoluções.

A busca e levantamento de atos normativos ocorreu no *Portal da Legislação*⁴ do Governo Federal do Brasil e no *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN)*⁵, do Brasil e do Chile, respectivamente, ambos os repositórios são de acesso aberto e estão disponíveis em formato digital.

A busca e levantamento dos documentos relativos à influência externa ocorreram tanto para o Brasil quanto para o Chile, ocorreu no *Development Experience Clearinghouse*, repositório digital de documentação técnica e dos programas desenvolvidos pela *United States Agency for International Development (USAID — Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)*⁶.

Sobre a interpretação da legislação educacional e demais fontes, importa mencionar que a análise da lei calcada em uma concepção histórica, materialista e dialética não se limita à leitura estrita da letra de lei, da literalidade do texto escrito. Pois, se assim fosse, poderíamos supor uma aplicação linear, uniforme e igualitária da lei, o que não se verifica na realidade, haja vista as disparidades constituintes da sociedade capitalista, presentes nas relações entre trabalho e de educação.

Saviani (2009, p. 174) defende a tese segundo a qual “para se compreender o real significado da legislação não basta se ater à letra da lei; é preciso examinar o contexto. Não

⁴BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. **Portal da Legislação**. Brasília: [2022?]. Disponível em: <https://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 09 jul. 2022.

⁵CHILE. Congreso Nacional De Chile (CNCH). **Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN)**. Valparaíso: BCN, [2022?]. Disponível em: <https://www.bcn.cl>. Acesso em: 09 jul. 2022.

⁶(USAID) UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT = AGÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL. **Development Experience Clearinghouse**: Projects 1946 to 1966 detail. Washington, 2023. Disponível em: <https://dec.usaid.gov/dec/home/Default.aspx>. Acesso em: 09 jul. 2022.

basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas”. Desse modo, percebemos que os contextos políticos, sociais, econômicos e culturais importam para a análise concreta do objeto.

O sistema normativo deve ser compreendido como produto das relações de força presente na sociedade, de forma que imprime, em suas linhas e entrelinhas, as visões de mundo e os projetos de sociedade a que está vinculado os sujeitos e grupos políticos por detrás do arcabouço institucional. No mesmo sentido, Maria Miguel (2006, p. 5) afirma que: “Para o estudo da História da Educação importa recorrer à legislação enquanto a expressão oficial de leis e normas que lhe são específicas sem, no entanto, deixarmos de considerá-la em sua relação com as demais leis e no contexto social mais amplo”.

Dito de outro modo, uma análise mais ampla permite verificar a viabilidade ou impossibilidade da aplicação de uma ou outra legislação à luz da realidade, as contradições entre as intenções do Estado e a aplicação prática (MIGUEL, 2006).

Com efeito, a revisão sistemática da literatura com características da metodologia do Estado do Conhecimento que acompanham o desenvolvimento desta pesquisa contribuíram para: [i] a análise dos trabalhos até então publicados cujo objeto se iguala ou aproxima ao deste trabalho; [ii] a apropriação da literatura crítica sobre os processos históricos das políticas educacionais.⁷

A presente pesquisa pretende contribuir para a compreensão científica do papel destinado às políticas educacionais para a educação profissional de nível médio atribuídas pelas doutrinas políticas nacionais, sob influência estrangeira, desde os períodos ditatoriais que afligiram o Brasil e Chile, na segunda metade do século XX.

Outro aspecto que justifica a importância da pesquisa é que possibilita, não só à comunidade acadêmica, mas aos atores sociais interessados, a compreensão da complexidade das relações sociais, a conjuntura e interesses político-econômicos que prefiguraram e justificaram a tomada política de decisão nos contextos históricos analisados. Na medida em que pressupomos que as disputadas em torno das finalidades e conteúdo da educação profissional foram produtos da mediação da luta de classes, conhecer e compreender estas políticas implica conhecer e compreender os contextos sociopolítico-econômicos e as doutrinas políticas hegemônicas sob as quais foram formuladas.

No que tange à estruturação deste trabalho, está organizado, além desta introdução, em 4 capítulos e considerações finais. Na **Introdução**, delimitamos o tema, explicitamos a

⁷A lista de trabalhos que compuseram a bibliografia sistematizada do estado do conhecimento está disponível no Apêndice A (p. 210).

problemática e o problema que nos levaram à realização desta pesquisa, descrevemos os objetivos gerais e específicos, e definimos o método e os procedimentos metodológicos adotados. No capítulo *Revisão de Literatura com características de Estado do Conhecimento*, com base na metodologia proposta por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), categorizamos publicações, entre teses e dissertações, selecionadas a partir de buscas de aspectos de nosso objeto de pesquisa, realizadas na plataforma da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). No capítulo *As ditaduras do terror e o contexto histórico desde a América Latina*, historicizamos, brevemente os momentos antecedentes, e, o decorrer dos períodos das ditaduras civis-militares-imperialistas do Brasil (1964-1985) e do Chile (1973-1990). Para tanto, relacionamos o contexto global com as particularidades locais de cada um dos países. Analisamos os contextos sociais, políticos e econômicos, a partir das contribuições da literatura e de documentos oficiais e normativos. De maneira transversal, delimitamos elementos que denotam níveis de influência estrangeira durante o período histórico em questão. No capítulo *Políticas públicas para a educação profissional de nível médio*, historicizamos as políticas públicas para a educação profissional de nível médio durante as ditaduras no Brasil (1964-1985) e no Chile (1973-1990). Localizamos teoricamente a relação educação-trabalho como processo histórico mediado pela relação trabalho-capital. Analisamos as políticas educacionais dos respectivos períodos históricos a partir de suas determinações socioeconômicas, políticas e filosóficas, nos valendo das contribuições da literatura e de documentos oficiais e normativos. De maneira transversal, delimitamos elementos que denotam níveis de influência estrangeira para a elaboração destas políticas. No capítulo *Semelhanças e diferenças das políticas públicas para a educação profissional de nível médio no Brasil (1964-1985) e no Chile (1973-1990)*, comparamos as semelhanças e diferenças das políticas públicas para a educação profissional de nível médio nos períodos ditatoriais dos países. Para tanto, nos valem da análise dos contextos históricos em suas dimensões socioeconômicas, políticas e filosóficas. Relacionamos local e globalmente as influências internas e externas, os objetivos declarados, os objetivos reais e as consequências advindas das políticas adotadas nos períodos em questão. Por último, nas *Considerações Finais*, analisamos e sintetizamos as principais contribuições oriundas da pesquisa.

1 REVISÃO DA LITERATURA COM CARACTERÍSTICAS DE ESTADO DO CONHECIMENTO⁸

Neste capítulo objetivamos realizar a consulta, sistematização e análise das publicações produzidas em território brasileiro sobre as políticas públicas educacionais para o ensino profissional de nível médio durante os períodos ditatoriais no Brasil (1964-1985) e no Chile (1973-1990).

A metodologia adotada é a Revisão da Literatura com características de Estado do Conhecimento (EC). A metodologia de EC, conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 23), corresponde a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”.

A constituição do EC, de acordo com os procedimentos sugeridos por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), contempla as seguintes etapas: (i) Bibliografia Anotada: organização e leitura flutuante dos trabalhos; (ii) Bibliografia Sistematizada: seleção dos trabalhos que atendem ao objetivo do EC; (iii) Bibliografia Categorizada: agrupação por aproximações temáticas e análise aprofundada do conteúdo; e (iv) Proposições.

A base de dados utilizada para a busca foi a da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Pelo fato de termos realizado a busca em somente uma base de dados, e não em múltiplas bases, conforme sugerem Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), é que denominamos a metodologia adotada de Revisão de Literatura com características de Estado do Conhecimento.

A busca foi realizada no dia 28 de novembro de 2022, para teses (doutorado) e dissertações (mestrado) de qualquer data de publicação, a partir de três aspectos do objeto de estudo: (1) Políticas públicas educacionais para o ensino profissional de nível médio durante o período ditatorial no Brasil (1964-1985); (2) Políticas públicas educacionais para o ensino

⁸ Um recorte deste capítulo foi apresentado em forma de artigo no Congresso *Pedagogía 2023: encuentro internacional por la unidad de los educadores*, 2023, Havana, Cuba, e publicado nos anais do evento: MIGLIORINI, G.; ZOTTI, S. A. **O ENSINO PROFISSIONAL DURANTE AS DITADURAS NO BRASIL (1964-1985) E NO CHILE (1973-1990)**. In: *Pedagogía 2023: encuentro internacional por la unidad de los educadores*, 2023, Havana. Alianzas de la Formación Técnica y Profesional con los actores económicos para el desarrollo sostenible, 2023. ISBN: 978-959-18-1372-5. Disponível em: <https://www.pedagogiacuba.com/simposio/alfabetizacion-y-educacion-de-jovenes-y-adultos-formacion-tecnica-y-profesional-de-calidad-atendiendo-a-la-diversidad-sociocultural-y-economica-de-cada-pais/>. Acesso em: 03 de fev. de 2023.

profissional de nível médio durante o período ditatorial no Chile (1973-1990); e (3) Estudos comparados em educação dos períodos ditatoriais no Brasil (1964-1985) e Chile (1973-1990).

A divisão do objeto de estudo em três aspectos ocorreu em razão de, após diversas tentativas de buscas anteriores, não termos encontrado estudos comparados em educação profissional de nível médio no recorte histórico e geográfico pretendido. Assim, optamos por buscar uma dimensão mais ampla do objeto em seus diferentes aspectos.

A confecção dos descritores a seguir apresentados foram realizados por meio da Busca Avançada da plataforma BDTD, de acordo com os manuais de busca avançada⁹ e de operadores de busca¹⁰ oferecidos.

O primeiro aspecto do objeto de busca do Estado do Conhecimento, conforme demonstra o Quadro 1, conteve quatro grupos, com seus respectivos termos de pesquisa. Com o primeiro grupo buscamos, no título, termos relacionados à educação. Com o segundo grupo buscamos, em todos os campos, termos relacionados ao ensino profissional de segundo grau. Com o terceiro grupo buscamos, no título, termos relacionados à ditadura militar. Por fim, com quarto grupo buscamos, em todos os campos, termos relacionados à política pública. Para a correspondência entre os grupos utilizamos o operador *booleano* “E”, tornando obrigatório pelo menos um resultado positivo em cada grupo. Foram encontrados 75 títulos, entre teses e dissertações.

⁹ A *busca avançada* da plataforma BDTD permite a consulta de descritores por *grupos de busca*, delimitados pelos sinais de parênteses. A relação de busca entre os *grupos* pode se dar por: (i) todos os grupos ou (ii) qualquer dos grupos. Cada *grupo de busca*, por sua vez, contém, tantos quanto desejáveis, *campos de busca* que, podem ser individualmente configurados para pesquisa por (i) todos os campos, (ii) título, (iii) autor, (iv) assunto, (v) resumo em português, (vi) resumo em inglês, (vii) editor, ou (viii) ano de defesa. Para mais informações, visitar: BDTD. **Dicas avançadas de pesquisa**, s/d. Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/Help/Home?topic=advsearch>. Acesso em: 21 out. 2022.

¹⁰ Os *operadores de busca* são mecanismos lógicos e algoritmos que permitem o refinamento da pesquisa no banco de dados da plataforma BDTD. Entre os *operadores de busca* utilizados nesta pesquisa destacamos, além dos booleanos, os operadores curinga, quais sejam: o sinal de interrogação (?) que substitui um único caractere, por exemplo, a busca por *t?cnico* pode resultar em *tecnico*, *técnico* etc., evitando erros de acentuação na transcrição dos diferentes bancos de dados; e o sinal de asterisco (*) que substitui zero ou múltiplos caracteres, por exemplo, a busca por *militar** pode resultar em *militar*, *militares*, *militarizado*, *militarismo* etc. Para mais informações, visitar: BDTD. **Dicas para buscas**, s/d. Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/Help/Home?topic=search>. Acesso em 21 out. 2022.

Quadro 1 – Primeiro aspecto do objeto de busca do Estado do Conhecimento

Grupo	Termos de pesquisa	Correspondência entre grupos	Títulos encontrados
1	<u>No título:</u> educa* OU ensin* OU escola* forma??o	Todos os grupos (E)	75
2	<u>Todos os campos:</u> profissiona* OU t?cnic* OU secund?ri* OU "2º grau" OU "segundo grau" OU m?di* OU b?sic* OU trabalho		
3	<u>No título:</u> "ditadura militar" OU "golpe militar" OU "anos de chumbo" OU autorit?ri* OU "civil-militar" OU "empresarial-militar" OU "1964-1985" OU "regime militar" OU ditadura* OU governo* militar*		
4	<u>Todos os campos:</u> pol?tica OU reforma OU proposta OU lei OU legisla??o		

Fonte: elaborado pelo autor.

O segundo aspecto do objeto de busca do Estado do Conhecimento, conforme demonstra o Quadro 2, também conteve quatro grupos, com seus respectivos termos de pesquisa. Com o primeiro grupo buscamos, em todos os campos, termos relacionados à educação. Com o segundo grupo buscamos, em todos os campos, termos relacionados à ditadura militar. Com o terceiro grupo buscamos, em todos os campos, termos relacionados à política pública educacional. Por fim, com o quarto grupo buscamos, no título, termos relacionados ao Chile. Para a correspondência entre os grupos utilizamos o operador *booleano* “E”, tornando obrigatório pelo menos um resultado positivo em cada grupo. Foram encontrados 14 títulos, entre teses e dissertações.

Quadro 2 – Segundo aspecto do objeto de busca do Estado do Conhecimento

Grupo	Termos de pesquisa	Correspondência entre grupos	Títulos encontrados
1	<u>Todos os campos:</u> educa* OU ensi?anza* OU ensino OU escuela* OU escola* OU formaci?n* OU forma??o	Todos os grupos (E)	14
2	<u>Todos os campos:</u> dictadura* OU "dictadura militar" OU "ditadura militar" OU "golpe militar" OU autorit?ri* OU "civil-militar" OU "empresarial-militar" OU "1973-1990" OU "régimen militar" OU "regime militar" OU go*erno* militar* OU pinochet		
3	<u>Todos os campos:</u> pol?tica OU reforma OU contrarreforma OU ley OU lei OU legislaci?n OU legisla??o OU descentralizaci?n OU descentraliza??o		
4	<u>No título:</u> chile*		

Fonte: elaborado pelo autor.

O terceiro aspecto do objeto de busca do Estado do Conhecimento, conforme demonstra o Quadro 3, por sua vez, conteve três grupos, com seus respectivos termos de pesquisa. Com o primeiro grupo buscamos, em todos os campos, termos relacionados ao Brasil e ao Chile. Com o segundo grupo buscamos, no título, termos relacionados à educação. Com o terceiro grupo buscamos, em todos os campos, termos relacionados à ditadura militar. Para a correspondência entre os grupos utilizamos o operador *booleano* “E”, tornando obrigatório pelo menos um resultado positivo em cada grupo. Foram encontrados 15 títulos, entre teses e dissertações.

Quadro 3 – Terceiro aspecto do objeto de busca do Estado do Conhecimento

Grupo	Termos de pesquisa	Correspondência entre grupos	Títulos encontrados
1	<u>Todos os campos:</u> Brasil* E Chile*	Todos os grupos (E)	15
2	<u>No título:</u> educa* OU ensi?anza* OU ensino OU escuela* OU escola* OU formaci?n* OU forma??o		
3	<u>Todos os campos:</u> "dictadura militar" OU "ditadura militar" OU "golpe militar" OU autorit?ri* OU "civil-militar" OU "empresarial-militar" OU "1964-1985" OU "1973-1990" OU "régimen militar" OU "regime militar" OU dictadura* OU ditadura* OU go*erno* militar* OU pinochet		

Fonte: elaborado pelo autor.

As buscas resultaram em 104 publicações que, utilizadas para a confecção da Bibliografia Anotada, foram organizadas de acordo com o autor, orientador, título, ano, nível, instituição, programa, resumo e palavras-chave.

Realizada a leitura flutuante destes dados, foram selecionadas 12 publicações que compõem a Bibliografia Sistemizada (APÊNDICE A). O Quadro 4 apresenta a primeira parte da sistematização dos trabalhos, de acordo com o número (1 a 12), o aspecto do objeto (resultado das buscas de número 1, 2 ou 3), autor(a), orientador(a), título, data e tipo (tese ou dissertação).

Quadro 4 – Primeira parte da Bibliografia Sistemizada

(continua)

N.	Objeto	Autor(a)	Orientador(a)	Título	Ano	T/D
1	2	SANCHEZ, Luis Nelson Cornejo	José Camilo dos Santos Filho	O processo de implantação do sistema de municipalização de ensino de Arica (Chile)	1987	D

N.	Objeto	Autor(a)	Orientador(a)	Título	Ano	T/D
2	2	AVILA, Andres Troncoso	José Luís Sanfelice	Política educacional chilena: da democracia cristã ao governo militar 1964-1990	1999	T
3	3	ARAÚJO, Emílio Luiz Pedroso	Nalú Farenzena	Descentralização da oferta e financiamento educacional no Brasil e no Chile: implicações das reformas dos anos 1980 e 1990	2005	D
4	1	BARBOSA, Rita de Cassia Ribeiro	José Luís Sanfelice	Os planos de desenvolvimento e a educação: de Juscelino Kubitschek ao regime militar	2006	D
5	1	SIECZKOWSKI, Maria Anunciação Cichero	Nalú Farenzena	O financiamento da educação básica nas reformas educacionais dos anos de 1990 e do regime militar de 1964-1985: o papel dos entes federados no ordenamento constitucional-legal	2007	D
6	3	GOVEIA, Luana	Benício Viero Schmidt	Ensino superior público e privado no Brasil e no Chile desde as reformas educacionais de 1968 e de 1981 até a década de 2000: financiamento, acesso e desigualdade	2009	D
7	1	SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e	Wilma de Nazaré Baía Coelho	As estratégias discursivas sobre políticas educacionais da ditadura militar: o caso da Revista de Cultura do Pará	2014	T
8	1	SOUZA, Daniela Moura Rocha	Sérgio Eduardo Montes Castanho	Intelectuais, ideologia e política educacional na Bahia durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985)	2016	T
9	1	FREITAS, Luiz Carlos de	Gaudêncio Frigotto	Imperialismo e educação no Brasil: da ditadura militar às propostas educacionais da sociedade civil organizada na virada do milênio	2016	T
10	3	FERNANDES, Luan Aiua Vasconcelos	Rodrigo Patto Sa Motta	Professores universitários na mira das ditaduras: a repressão contra os docentes da UFMG (Brasil, 1964-1969) e da UTE (Chile, 1973-1981) no contexto das reformas do ensino superior	2016	D
11	1	SANTOS, Auristela Rodrigues dos	Maria Elizete Guimarães Carvalho	Reforma de ensino de 2º grau na conjuntura histórica da ditadura civil-militar (1964-1985): um estudo sobre as representações discursivas da lei n. 5692/71	2018	D
12	1	LEAL JUNIOR, Antonyo	Adrian Alvarez Estrada	A Reforma da Educação na Ditadura Militar (1964-1971): a influência ideológica do regime como violação de direitos fundamentais e humanos	2020	D

Fonte: elaborado pelo autor.

Os 12 trabalhos selecionados, 8 dissertações e 4 teses, datam de 1987 a 2020, provenientes de diferentes instituições educacionais brasileiras, sendo que, 9 destes trabalhos são de programas de pós-graduação da área da educação, 1 de ciências sociais, 1 de políticas públicas e formação humana, e 1 de história.

O Quadro 5 apresenta a segunda parte da sistematização dos trabalhos, de acordo com o número (1 a 12), o objetivo geral, método e metodologia / procedimentos metodológicos e referencial teórico principal.

Quadro 5 – Segunda parte da Bibliografia Sistematizada

(continua)

N.	Objetivo	Método		Referencial teórico principal
		Metodologia / Procedimentos metodológicos		
1	Analisar o processo de implantação do modelo de descentralização da educação no Chile, efetivado através da municipalização do governo das unidades educativas de Arica.	Sem referência.		Curle, Chiavenato, Vieira, Arizmendi, Nuñez
		Metodologia histórica e analítica. Estudo de caso. Procedimentos: entrevistas, análise bibliográfica e documental.		
2	Conhecer e compreender, de forma abrangente, a política educacional governamental chilena entre os anos de 1964-1990, considerando-se seu desenvolvimento do ponto de vista da História da Educação.	Sem referência.		Galdames, Frías, Vial, Nuñez
		Procedimentos: análise bibliográfica e documental.		
3	Descrever e analisar as políticas de descentralização da oferta e financiamento da educação obrigatória realizadas no Chile e no Brasil durante os anos 1980 e 1990.	Sem referência.		Boron, Oliveira, Azevedo, Coutinho, Espinoza e González, Gil, Pereira, Lobo, Moraes, Cosse, Abrucio, Dallari, Fiori e outros.
		Metodologia comparativa. Procedimentos: análise bibliográfica e documental.		
4	Analisar as relações estabelecidas entre educação e desenvolvimento no âmbito oficial, compreendendo o período entre o mandato do Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira e o último governo militar.	Sem referência.		Cunha, Saviani, Pochmann
		Procedimentos: análise bibliográfica e documental.		
5	Identificar e caracterizar o conjunto de determinações vigentes e instituídas nas relações entre os entes federados para o financiamento da Educação Básica no Brasil dentro do ordenamento constitucional e legal nos anos de 1990 e do regime militar.	Sem referência.		Frigotto, Sader, Fiori, Oliveira, Romanelli, Freitag, Horta, Ciavatta, Arelaro, Farenzena
		Procedimentos: análise bibliográfica e documental.		
6	Investigar a dinâmica da assistência à educação terciária entre os diferentes grupos sociais, no Brasil e Chile, nos setores público e privado, desde as reformas educacionais de 1968 e de 1981 até a década de 2000, e, analisar sob os eixos de financiamento, acesso e desigualdade.	Sem referência.		Carvalho, Tavares, Barreyro, Klein e Sampaio, Bernasconi e Rojas, Sguissardi, Corbucci e outros.
		Metodologia comparativa. Procedimentos: análise bibliográfica e documental.		
7	Analisar as estratégias discursivas sobre nacionalismo e identidade nacional presentes nos documentos educacionais e na Revista de Cultura do Pará e sua convergência na definição da política educacional paraense no período de 1970-1985.	Estruturalismo construtivista. Conceitos: habitus, campo, estratégias discursivas, intelectuais, hegemonia.		Bourdieu, Anderson, Hobsbawm
		Procedimentos: análise bibliográfica e documental.		

N.	Objetivo	Método	Referencial teórico principal
		Metodologia / Procedimentos metodológicos	
8	Investigar a relação entre intelectuais, ideologia e política educacional na Bahia durante a Ditadura Civil-Militar.	Método dialético. Análise histórico-crítica. Conceitos: totalidade, ideologia, bloco histórico, hegemonia, intelectuais orgânicos. Procedimentos: bibliográfica e documental.	Marx e Engels, Hobsbawm, Gramsci, Althusser
9	Analisar a relação entre as características da lógica de dominação imperialista nas políticas educacionais brasileiras com as propostas para a educação, defendidas pela sociedade civil organizada nas teses dos CONEDs realizadas entre 1996 e 2004.	Materialismo histórico e dialético. Categorias: historicidade, totalidade, contradição, hegemonia, mediação. Procedimentos: análise bibliográfica e documental.	Marx, Engels, Lenin, Gramsci, Ponce, Manacorda, Frigotto, Kuenzer, Saviani, Nosella
10	Analisar a repressão política contra os professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Brasil (1964-1969), e da Universidad Técnica del Estado (UTE), no Chile (1973-1981), no contexto das reformas do ensino superior.	História-política, a partir de diferentes conceituações de cultura política e culturas políticas. História comparada. História oral. Procedimentos: entrevistas, análise bibliográfica e documental.	Almond, Verba, Berstein, Sirinelli, Motta, Delgado, Ferreira, Amado, Grew, Prado e outros.
11	Compreender as representações discursivas da lei nº 5692/71, considerando o texto legal e as memórias dos sujeitos que vivenciaram a experiência educacional do 2º grau profissionalizante no cenário ditatorial.	Nova História. Conceitos: história, história oral, memória, representação. História oral. Procedimentos: entrevistas, análise bibliográfica e documental.	Chartier, Bosi, Halbwachs, Meihy, Thompson, Germano, Zotti
12	Analisar como a influência ideológica do regime, sobretudo o da segurança nacional, influenciou na reformulação normativa do sistema educacional, que ocasionou a violação de direitos fundamentais e humanos.	Construtivismo estruturalista. Conceitos: campo, habitus, capitais, violência simbólica. Procedimentos: análise bibliográfica e documental.	Bourdieu, Passeron, Eagleton, Saviani, Germano, Chauí

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme podemos observar no Quadro 5, nos trabalhos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 não identificamos referência ao método adotado. Os trabalhos 7 e 12 fazem referência ao método estruturalismo construtivista, com aporte teórico em Bourdieu e outros autores. Os trabalhos 8 e 9 fazem referência ao método dialético, ou histórico dialético, com fundamento em Marx, Engels e outros autores marxistas. O trabalho de n. 10 tem opção pelo ramo da historiografia denominado história-política, e fundamenta seu método a partir de diferentes conceituações teóricas de cultura política e culturas políticas. O trabalho 11 adota a Nova História e fundamenta seu método nos conceitos de história, história oral, memória e representação de Chartier.

A respeito da metodologia e procedimentos metodológicos, identificamos que o trabalho 1 adota a metodologia histórica e analítica, por meio de estudo de caso e vale-se de entrevistas, entre outros procedimentos. Os trabalhos de n. 3 e 6 utilizam a metodologia comparativa. O trabalho 10 adota a metodologia da história comparada e história oral, utilizando a entrevista como procedimento. O trabalho 11 também adota a metodologia da história oral, tendo a entrevista como procedimento. Todos os trabalhos utilizam a análise bibliográfica e documental em seus procedimentos metodológicos.

Quadro 6 – Distribuição geográfica dos trabalhos

Região	Unidade Federativa	IES	Número de teses e dissertações
Sul	Rio Grande do Sul	UFRGS	2
	Paraná	UNIOESTE	1
	Total		3
Sudeste	São Paulo	UNICAMP	4
	Rio de Janeiro	UERJ	1
	Minas Gerais	UFMG	1
	Total		6
Centro-oeste	Distrito Federal	UNB	1
	Total		1
Nordeste	Paraíba	UFPB	1
	Total		1
Norte	Pará	UFPA	1
	Total		1
Total			12

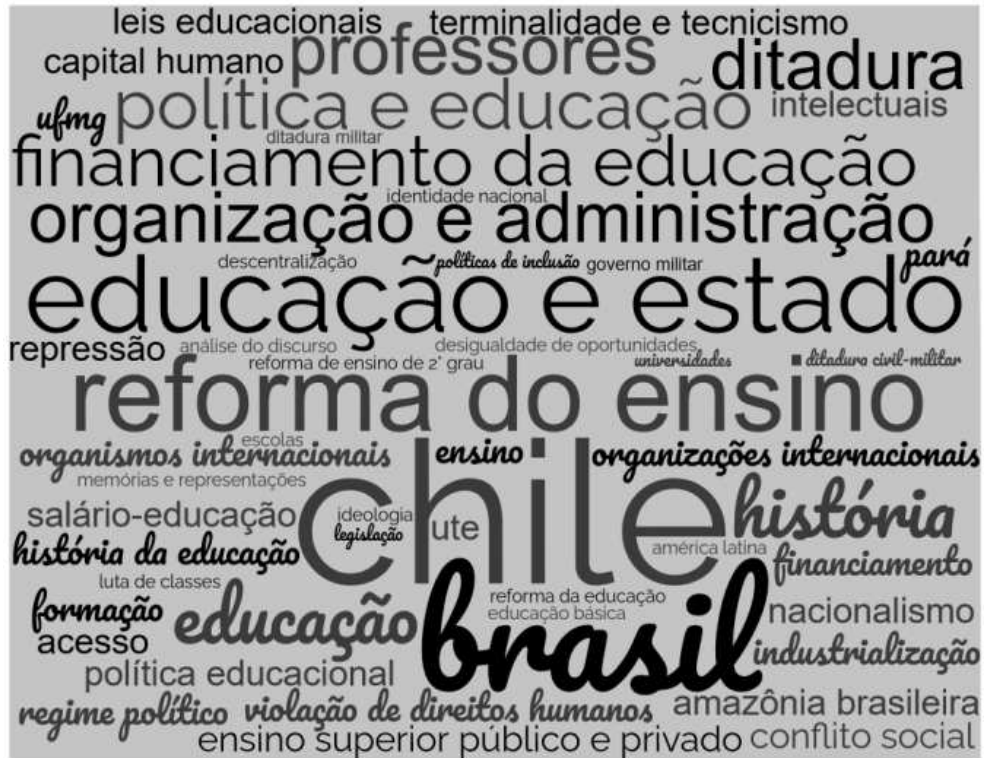
Fonte: elaborado pelo autor.

Ao analisar a distribuição geográfica dos trabalhos, conforme aponta o Quadro 6, observamos que o maior número de publicações se encontra na região sudeste, 6 trabalhos ao todo, com destaque à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com 4 pesquisas. Na região sul 3 trabalhos foram publicados. As regiões centro-oeste, norte e nordeste apresentam

1 trabalho cada. Ainda, se faz necessário mencionar que todos os trabalhos são provenientes de instituições públicas de ensino, entre as quais, universidades federais e estaduais.

Ao fazer a leitura das palavras-chave dos trabalhos, destacamos na Figura 1 os termos mais frequentes, com destaque proporcional a quantidade de vezes que foram citados.

Figura 1 – Nuvem de palavras das palavras-chave dos trabalhos



Fonte: elaborado pelo autor.

Os termos “Chile” e “Brasil” encontraram 7 e 4 correspondências, respectivamente. Os termos “educação e Estado” e “reforma do ensino” foram citados 3 vezes cada. “Ditadura”, “educação”, “ensino”, “financiamento da educação”, “história”, “organização e administração”, “política e educação” e “professores”, 2 vezes cada. Os demais termos encontraram apenas 1 correspondência cada.

A seguir apresentamos a terceira etapa do EC, a Bibliografia Categorizada, em que realizamos a análise do conteúdo dos trabalhos.

1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO DURANTE O PERÍODO DITATORIAL NO BRASIL (1964-1985)

Nesta subseção analisamos os trabalhos selecionados a partir da busca do primeiro aspecto do Estado do Conhecimento, que dizem respeito às políticas públicas para o ensino profissional de nível médio durante o período ditatorial no Brasil (1963-1985).

Ao analisar as relações estabelecidas entre a educação e os planos de desenvolvimento em âmbito oficial, Barbosa (2006, p. 18) argumenta em seu trabalho que “a educação ocupou, inicialmente, um lugar pouco relevante nos planos governamentais”. A autora identificou que, os planos de governo do primeiro governo militar, do General Castelo Branco (1964-1967), destacam o valor econômico da educação, relacionando o aumento do investimento em educação com o aumento da produtividade do trabalho. Na prática, contudo, o processo de desenvolvimento nacional por meio de transferência de tecnologia estrangeira tinha baixa capacidade de absorção da mão de obra. Por essa razão, para a autora, os investimentos em educação foram tidos como desperdício, vez que a formação de grande número de trabalhadores não encontraria correspondência no mercado de trabalho. Os novos postos de trabalho surgiram em maior parte nos setores agrícola e de construção civil, que exigiam baixo grau de escolarização (BARBOSA, 2006).

Nos governos de Marechal Costa e Silva (1967-1969) e General Emílio Médici (1969-1974), período de endurecimento da ditadura militar, a elevada concentração de renda e desigualdade social, ocasionadas pelo processo de industrialização deslocou a educação para uma função ideológica, qual seja, a de justificar o desemprego e as más condições de trabalho pela baixa escolarização. Nesse sentido, no plano discursivo, a educação foi considerada uma aliada ao desenvolvimento nacional, vez que proporcionaria o alcance de melhores postos de trabalho, distribuição de renda e mobilidade social. Proclamava-se, assim, uma “Revolução pela Educação”, ou seja, a formação de recursos humanos como aliada ao desenvolvimento nacional. Na prática, entretanto, pontua a autora que a política educacional fora orientada com custos mínimos, especialmente por meio de “cursos que promoviam a alfabetização funcional” (BARBOSA, 2006, p. 24).

Nos planos de desenvolvimento durante o governo do General Geisel (1974-1979), diferentemente dos planos anteriores, não foi adotado o discurso da função redentora da educação para o desenvolvimento do país. Desta vez, deslocou-se para o âmbito individual, “ou seja, o ‘direito’ de realização de cada pessoa, pois o homem seria ‘o destinatário do processo global de desenvolvimento sócio-econômico’” (BARBOSA, 2006, p. 24).

Sob o governo do General Figueiredo (1979-1985), assegura que

[...] presenciamos a fragmentação da política educacional; considerando as diversas regiões do Brasil e o seu estado de pobreza, negando a própria lei feita em 1971 sobre a extensão da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, o documento legitimava a terminalidade real de escolarização, de acordo com as necessidades de sobrevivência dos indivíduos que habitavam os diferentes espaços geográficos do país. Nos locais mais carentes era naturalmente esperado o ingresso precoce no mercado de trabalho. A política educacional, como uma medida compensatória, foi elevada à categoria de principal instrumento de eliminação dos focos de pobreza, em particular no campo e nas periferias urbanas (BARBOSA, 2006, p. 24-25).

Conclui a autora que, o “período estudado encerrou-se sem a glória prometida ao país, com um enorme endividamento externo, crescimento do déficit público, aumento do número dos desvalidos e enriquecimento de poucos” (BARBOSA, 2006, p. 25).

Se, por um lado, os planos de desenvolvimento dos governos militares prenunciam as intenções, por outro, são as políticas públicas educacionais que, exaradas por meio de normas jurídicas, anunciam em última instância as decisões dos governos. É nesse sentido que Sieczkowski (2007, p. 10) desenvolve sua investigação com o objetivo de “identificar e caracterizar o conjunto de determinações vigentes e instituídas nas relações entre os entes federados para o financiamento da Educação Básica no Brasil [...]” a partir das reformas promovidas pela ditadura militar (1964-1985) até os anos de 1990.

Entre os principais documentos normativos que figuram as reformas educacionais promovidas pela ditadura militar encontram-se:

[a] Constituição Federal de 1967, com redação dada pela “Emenda Constitucional nº 01, de 17 de outubro de 1969”; a Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que “fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média”; e a Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que “fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus” [bem como] a Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que “fixa diretrizes e bases da educação nacional” [...] (SIECZKOWSKI, 2007, p. 33).

No que diz respeito à educação profissional, destaca-se a reforma implementada pela Lei n. 5.692/1971 que inova ao determinar a profissionalização compulsória do ensino médio, tornando-a objetivo central deste grau de ensino. Conforme Sieczkowski (2007, p. 42), este dispositivo visou, pelo menos,

[...] construir soluções para duas exigências do período: por um lado, adequar o sistema de ensino médio à nova realidade econômica que o País vive naquele momento, estimulando e colaborando para a criação de uma mão-de-obra com formação intermediária, pouco especializada, mas com capacidade de rápida aprendizagem nas empresas, que se constitua em reserva para as necessidades do mercado; por outro lado, contribuir para alcançar um dos objetivos centrais que impulsionaram a reformulação do ensino superior, ou seja, a contenção da pressão dos setores médios sobre as universidades [...].

Nesse sentido, objetivou estabelecer a função de retenção ao ingresso no ensino superior e função de terminalidade do ensino médio, com precoce direcionamento ao mercado de trabalho (SIECZKOWSKI, 2007).

Em relação ao financiamento da educação, a referida Lei dilui a responsabilidade estatal, “como um dever não só dos entes públicos [...] mas igualmente ‘das empresas, da família e da comunidade em geral’”, bem como, condiciona o amparo técnico e financeiro do poder público das instituições mantidas pela iniciativa particular de maneira suplementar, quando estas se revelarem mais econômicas para o atendimento do objetivo (Sieczkowski, 2007, p. 44). Ademais, é reduzida a responsabilidade pública na Lei, quanto ao financiamento,

[...] quando determina a substituição gradativa tanto do regime de gratuidade no ensino de 2º grau (o “médio” na Constituição) das escolas oficiais, quanto do sistema de concessão de bolsas de estudo pelo poder público para este nível, pela “concessão de bolsas sujeitas a *restituição*” em espécie ou serviços profissionais (SIECZKOWSKI, 2007, p. 44).

A reforma fortalece, assim, a prestação privada dos serviços educacionais, bem como, a própria privatização da oferta pública do ensino médio no país (SIECZKOWSKI, 2007).

Com o objetivo de compreender as representações discursivas da Lei n. 5.692/1971, Santos (2018) analisa que, a partir da memória dos textos oficiais e da memória oral, a política de profissionalização compulsória (mais tarde revogada pela Lei n. 7.044/1982) fracassou em atender os interesses e expectativas dos governos militares ao: (i) não alcançar a profissionalização nacional pretendida; (ii) oferecer escassos cursos, com poucas opções aos estudantes, optando-se pelos menos custosos e de mais fácil implementação nas escolas diante do parco investimento; (iii) não conter a procura pelo ensino superior e tão almejada terminalidade; e (iv) não promover ascensão social e inserção no mercado de trabalho de forma significativa.

Conforme Sieczkowski (2007), a Teoria do Capital Humano (TCH), comumente associada à política educacional da ditadura, não foi incorporada pelos militares de maneira automática, mas ocorreu aos poucos ao decorrer do tempo. Para Santos (2018), ainda, as inspirações ideológicas em torno da TCH da reforma de 1971 sequer foram respeitadas, haja vista a ausência de gasto público necessário para a universalização da educação profissional.

Ademais, segundo ambas as autoras, a reforma, também curricular, teve função ideológica ao inserir a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) que, somada ao tecnicismo — a primeira talvez até com maior importância que a segunda — foram

responsáveis por tolher o pensamento crítico, científico, democrático e emancipador (SIECZKOWSKI, 2007; SANTOS 2018).

Outro trabalho desenvolvido em torno deste tema é o de Leal Junior (2020) que, desenvolve sua pesquisa sobre a reforma educacional da ditadura militar, de 1964 a 1971, e identifica a influência ideológica como violação de direitos humanos. Segundo o autor, a disciplina de Educação Moral e Cívica, teve

[...] como finalidade, dentre outras, a preservação do espírito religioso, do amor à liberdade, desde que aconteça mediante inspiração religiosa. Além do mais, que [houvesse] a preservação, fortalecimento e projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade e, ainda, culto à pátria, aos seus símbolos e tradições, assim como a preparação das pessoas para o casamento, a exemplo de valorização da família em sociedade (LEAL JUNIOR, 2020, p. 98).

Desse modo, por meio dos ideais conservadores, como de patriotismo, nacionalismo e subserviência ao regime, a disciplina de EMC buscou propagandear valores morais — vide o slogan da ditadura: “Deus, Pátria, Família” — em consonância com a “Doutrina de Segurança Nacional”, para referendar a ideia de um inimigo interno — o “perigo comunista” — tolhendo, assim, a atuação da oposição política democrática, dos movimentos sociais, estudantis e sindicais (LEAL JUNIOR, 2020).

Sobre a profissionalização compulsória promovida pela Lei n. 5.692/1971, Leal Junior (2020, p. 64) expõe que “seu verdadeiro objetivo foi o de estender a tendência produtivista nas escolas por meio da pedagogia tecnicista”. Conclui o autor que as reformas educacionais realizadas pela ditadura militar “foram todas simbolicamente violentas”, visto que se tratou de uma imposição de um modo de ser e de valores morais preestabelecidos e que toda manifestação em sentido contrário fora violentamente perseguida, resultando em evidente “violação de direitos fundamentais e humanos” (LEAL JUNIOR, 2020, p. 102).

Silva (2014) em sua tese de doutoramento analisou as estratégias discursivas sobre as políticas educacionais da ditadura militar, em específico sobre nacionalismo e identidade nacional, nos documentos oficiais e na *Revista de Cultura do Pará*. A autora assegura que as estratégias discursivas do Regime Militar, bem como dos intelectuais comprometidos ideologicamente com os governos de hora, “construídas e desconstruídas” eram parte de um “projeto de identidade que se empenhava em construir uma consciência coletiva favorável ao Regime Militar a partir da elaboração de um sistema de ideias e valores” alinhadas com as políticas econômicas e educacionais (SILVA, 2014, p. 220).

Não obstante, para a autora, a base ideológica do regime foi responsável também por um discurso de apagamento dos conflitos raciais na Educação do Estado do Pará:

[...] as ideias de *identidade nacional* e *nacionalismo* contidas nas políticas educacionais estabeleceriam a base ideológica na qual os agentes educacionais construíram sua percepção sobre as relações “raciais”, de tal modo que, Educação Básica no Estado do Pará, durante o Regime Militar, foi influenciada por uma *identidade nacional* baseada em uma ideia nacional-desenvolvimentista que não evidenciava o conflito e a diferença *racial*, entretanto propunha *estratégias discursivas* da cultura brasileira (SILVA, 2014, p. 222).

Segundo Silva (2014), o projeto de desenvolvimento do governo militar estava centrado em uma nova fase de industrialização, denominada *milagre brasileiro*. O crescimento econômico pretendido exigia mão de obra qualificada no país. Para atender esta exigência se implementou a profissionalização compulsória do 2º grau de ensino, com o objetivo de formar profissionais de nível técnico, o que supostamente garantiria a inserção das classes populares no mercado de trabalho.

Contudo, nos sistemas estaduais de ensino a implantação da reforma foi problemática, porque a profissionalização no currículo ocorreu junto ao empobrecimento da formação geral e porque a pobreza de recursos humanos e infraestrutura adequada não permitiram também o êxito da reforma (LIMA, 1973 *apud* SILVA, 2014).

Outro trabalho relevante é o de Souza (2016), que investiga a relação entre a política educacional brasileira, intelectuais e ideologia, no Brasil e em específico no estado da Bahia, durante a ditadura civil-militar. Para a autora, essa política educacional

[...] produziu cortes longos e profundos em nossa educação [ao] longo [de um] processo no qual a educação potencialmente transformada em mercadoria precisou adequar a nova roupagem capitalista, de cunho neoliberal, tendo como “pontapé” a década de 1970 (SOUZA, 2016, p. 243).

Ainda, segundo a autora, a doutrina da ditadura civil-militar, de segurança nacional e desenvolvimento

[...] se alastrou pelos setores das sociedades política e civil, e do ponto de vista teórico filosófico, foi substituindo na própria estrutura curricular uma matriz franco-prussiana por uma anglo-saxã de inspiração estadunidense [...] por meio de acordos que visavam estruturar a formação para uma demanda industrial e comercial, já incentivando a tecnização e pragmatismo do ensino, a fim de atender as demandas do mercado de trabalho (SOUZA, 2016, p. 243).

Observamos, portanto, que a ditadura civil-militar atuou também no sentido de uma mudança teórico filosófica em acordo com seu programa político-econômico. No caso brasileiro, essa influência ocorreu, sobretudo, por meio dos acordos e convênios bilaterais firmados entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), no que se denominou MEC-USAID (SOUZA, 2016).

Em sua tese de doutoramento, Freitas (2016), investiga a relação entre imperialismo e educação, tomando como recorte temporal o golpe civil-militar do ano de 1964 até a virada do milênio. Segundo o autor, o cenário em grande parte da América Latina era parecido: Em meio à Guerra-Fria e diante do impacto sofrido pelo imperialismo a partir da Revolução Cubana de 1959, a polarização aumenta. A ameaça de rompimento do controle hegemônico das classes dominantes torna a conjuntura propícia para os golpes militares. É nesse contexto que ocorrem os golpes militares imperialistas no Brasil (1964-1985), Chile (1973-1990), Argentina (1976-1983), Uruguai (1973-1985) e Peru (1968-1980) (FREITAS, 2016).

Ao se deter sobre toda a legislação educacional do período, sobre as resistências e propostas da sociedade civil organizada, e as relações estabelecidas entre o Brasil e o imperialismo norte-americano, Freitas (2016, p. 314) assegura que “ciclo de ‘reformas educacionais’ pró-imperialistas impostas pelos militares”, que se completou com a reforma promovida pela Lei n. 5.692/1971, só foi possível devido aos acordos entre o estado brasileiro e os Estados Unidos da América, que possibilitou condições econômicas para tanto.

Foram os acordos MEC-USAID que disseminaram a Teoria do Capital Humano no campo educacional brasileiro. Para Freitas (2016), além de deslocar a responsabilidade de um problema social para o indivíduo — adquirir capital humano, por meio de qualificação profissional, para vender sua força de trabalho — a TCH declara a intenção de resolver um problema individual, acesso ao mercado de trabalho, ao mesmo tempo que geraria uma aceleração da economia nacional. Segundo o autor, a referida teoria carrega consigo o papel ideológico de ser a “principal arma desmobilizadora das lutas por rupturas revolucionárias” (FREITAS, 2016, p. 314).

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO DURANTE O PERÍODO DITATORIAL NO CHILE (1973-1990)

Nesta subseção analisamos os trabalhos selecionados a partir da busca do segundo aspecto do Estado do Conhecimento, que dizem respeito às políticas públicas para o ensino profissional de nível médio durante o período ditatorial no Chile (1973-1990).

A pesquisa desenvolvida por Avila (1999, fl. V), teve “como objetivo conhecer e compreender de forma abrangente a política educacional governamental chilena, entre os anos 1964 e 1990”.

No que diz respeito ao Plano de Governo Militar, o autor identifica que, para o Governo, a educação foi entendida como chave para o progresso nacional e que sem ela seria impossível qualquer desenvolvimento cívico ou econômico. Sendo essencial para o desenvolvimento nacional, o governo não poupou esforços para eliminar a ideologia marxista, supostamente posta a serviço do imperialismo soviético, iniciando um movimento de grande repressão e censura nos ambientes educacionais (AVILA, 1999).

Somado a isto, a Ditadura chilena combateu e desatou abertamente a democratização da educação e a unificação das escolas nacionais. Para enfrentar a primeira, foram realizadas diversas modificações na estrutura, conteúdo e avaliação de ensino, nas modalidades de trabalho docente, mecanismos de controle, entre outras, no sentido de se formar um estrito controle militar. Para enfrentar a segunda, promoveram a gradativa descentralização do ensino e o início do processo de privatização, que iniciou justamente pela “transferência das escolas técnico-profissionais ao setor empresarial” e mais tarde se consolidou na “municipalização do ensino” de maneira geral (AVILA, 1999, p. 62).

A privatização aparece, assim, como um objetivo declarado na política governamental, “com o intuito sistemático de diminuir o papel do Estado no setor educacional”, “por um lado, a restrição do gasto fiscal em educação e a mudança de modalidade na dotação de recursos, e, por outro, a decisão de passar ao setor privado a gestão dos estabelecimentos educacionais” (AVILA, 1999, p. 67-68).

A organização do ensino de educação profissional de nível médio, contudo, não sofreu grandes transformações durante o regime ditatorial chileno, permanecendo a dualidade educacional antes já existente. Havia duas modalidades, uma humanístico-científica, com vistas a continuação dos estudos, e outra técnico-profissional, para o desempenho mais imediato do trabalho (AVILA, 1999)

A partir de 1981 a política de municipalização se radicaliza, ocorrendo a transferência dos estabelecimentos de ensino para gestão e administração municipal (AVILA, 1999). Ao passo que, também avançam as políticas de subvenções e financiamentos do setor educacional privado, que cresceu rapidamente no período (AVILA, 1999).

O governo acreditava que a iniciativa privada ingressaria com parte dos recursos necessários para o financiamento da educação, o que não ocorreu, pelo contrário, dados de 1990 apontam que enquanto no setor municipal mais de 90% dos recursos eram destinados ao pagamento de salários, no setor privado destinava-se somente 67% dos recursos. Desse modo, ao setor privado se atribuía somente a função de administrar os fundos, e o Estado continuou a ser o grande financiador da educação, não alcançando a redução de gastos públicos tão esperada pelo governo (AVILA, 1999).

Conclui Avila (1999, p. 137) que, a política de subsidiariedade estatal e de subvenção do financiamento aos municípios e à iniciativa privada — mediante recursos repassados mensalmente de acordo com o número de alunos matriculados, somado à livre escolha de unidade educacional das famílias — apesar de seus problemas que merecem aperfeiçoamento, “indubitavelmente este sistema [de educação descentralizada] oferece inumeráveis vantagens diante do esquema burocrático tradicional e centralizado que teve a educação chilena”.

Sanchez (1987, p. 21) desenvolve seu trabalho com o objetivo de “analisar o processo de implantação do modelo de descentralização da educação no Chile, efetivado através da municipalização do governo das unidades educativas de Arica”.

O estudo de caso desenvolvido pelo autor analisou a fundo a reforma administrativa promovida pelo governo militar do Chile, em específico no município de Arica. Assegura o autor que a referida reforma foi norteadada em “linhas político-ideológicas [pelos] postulados: a) neoliberais e b) a doutrina de segurança nacional” (SANCHEZ, 1987, p. 87).

Ou seja, de um lado há a defesa do modelo neoliberal que enuncia: “descentralização, privatização, regime de livre mercado, garantia as liberdades individuais, retirada do Estado das atividades que pode cumprir a área privada”, e de outro, a Doutrina de Segurança Nacional que justifica a intervenção do poder supremo das forças armadas sobre toda a administração estatal, sob a justificativa de um cenário de guerra (muito mais preocupada com aspectos ideológicos e culturais do que perigos físicos) no plano interno e externo, contra a *coalizão mundial do comunismo* (SANCHEZ, 1987, p. 91-93).

Entre as contradições encontradas pelo autor nas políticas de descentralização e municipalização do governo militar estão, entre outras: (i) a dificuldade de haver compatibilidade entre estas políticas e a doutrina de segurança nacional e as práticas autoritárias do governo ditatorial; (ii) que na época do estudo, realizado ainda no decorrer do período ditatorial, eram prematuras as políticas para afirmar, ou não, o sucesso da desburocratização estatal; (iii) havia confusão administrativa gerada em torno da dependência

de cargos e funções dos servidores públicos; e (iv) a descentralização contribuiu para mais investimentos na educação (SANCHEZ, 1987).

Conclui o autor que as reformas não atingiram os objetivos declarados, na medida em que, “apesar da transferência de funções educativas dos órgãos centrais, para os locais o sistema de administração educacional continua mais próximo da centralização na maioria dos aspectos, devido, entre outros fatos, à estrutura de governo” (SANCHEZ, 1987, p. 207).

1.3 ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO DOS PERÍODOS DITATORIAIS NO BRASIL (1964-1985) E CHILE (1973-1990)

Nesta subseção analisamos os trabalhos selecionados a partir da busca do terceiro aspecto do Estado do Conhecimento, que dizem respeito aos estudos comparados em educação durante os períodos ditatoriais no Brasil (1964-1985) e no Chile (1973-1990).

Araújo (2005, p. 12) desenvolve sua pesquisa com o objetivo de “descrever e analisar as políticas de descentralização da oferta e financiamento da educação obrigatória realizadas no Chile e no Brasil durante os anos 1980 e 1990”, visando identificar as semelhanças e diferenças das políticas nesses países. O recorte temporal da pesquisa de Araújo (2005) remete, no Brasil, aos últimos 5 anos de ditadura e o restante no período de transição e consolidação da democracia, e no Chile, na última década de governo ditatorial.

No que diz respeito às ditaduras, o autor assegura que

As ditaduras instaladas no Chile e no Brasil, aparentemente, fizeram dois movimentos distintos para o controle do Estado. Enquanto no Brasil houve uma centralização das decisões políticas no âmbito do Governo Central, no Chile, o governo da Junta Militar apoiou suas políticas sociais num movimento de descentralização e de transferência das mesmas para poderes locais ou para as mãos de particulares. Esse movimento foi acompanhado daquilo que é chamado de desconcentração: a criação, com a consequente transferência, de estruturas de poder regionais e locais, com a proclamada intenção de aproximar o controle das políticas de governo dos beneficiados (ARAÚJO, 2005, p. 106).

Em razão do Brasil adotar a forma de estado federativa — diferentemente do Chile, que adota o estado unitário — há muito o MEC já adotava as funções de “assistência, regulação e controle”, que só foram assumidas pelo Ministério da Educação do Chile (MINEDUC) após as reformas de 1981 (ARAÚJO, 2005, p. 106). No Brasil, a transferência

da oferta e financiamento foi mais paulatina, ocorreu, essencialmente, dos estados para os municípios, apenas no final dos anos de 1990 (ARAÚJO, 2005, p. 101).

Como será observado adiante, as duas próximas pesquisas a serem analisadas têm como objeto estudos comparados em educação superior. Tomamos a decisão de incluí-las no presente trabalho por compreendermos que, diante do número reduzido de pesquisas encontradas, podem contribuir para a compreensão mais geral das reformas educacionais promovidas pelos respectivos governos militares, vez que as pesquisas se detêm sobre recorte temporal coincidente com nosso objeto.

O trabalho de Goveia (2009) investiga a desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior público e privado no Brasil e no Chile a partir das reformas implementadas durante as ditaduras militares até meados dos anos 2000.

Segundo o autor, “a idéia de que é essencial um Estado forte e ativo nas políticas de ensino superior [...]” não se sustenta nos contextos das ditaduras militares no Brasil e no Chile, ao passo que, se faz necessário advertir, que as reformas não ocorreram de forma idêntica nos dois países (GOVEIA, 2009, p. 63).

No Brasil, por um lado, as reformas no ensino superior iniciaram em 1968, portanto 4 anos após o golpe, no Chile, por outro, as reformas mais expressivas tiveram início em 1981, 8 anos após a tomada de poder pelos militares. Para Goveia (2009), o regime militar brasileiro tem uma face modernizante, mais preocupada com o desenvolvimento econômico nacional, enquanto o regime chileno, nesse primeiro momento, ocupou-se mais da neutralização e forte repressão política.

A partir da reforma chilena, o Estado passou a ocupar um papel passivo quanto ao financiamento das instituições públicas e privadas, direcionando menos recursos e de maneira mais criteriosa — com base em diversos critérios de demanda, eficiência e vulnerabilidade — obrigando as universidades a buscarem outras formas de financiamento, como por meio de cobrança de taxas e mensalidades (GOVEIA, 2009). Já, no Brasil, após a reforma de 1968, o Estado continuou com a responsabilidade sobre o financiamento da oferta pública e gratuita deste nível de ensino, contando inclusive com o acréscimo de recursos e expansão com criação de novas universidades e matrículas da rede federal (GOVEIA, 2009).

Em que pese as diferenças, o Chile acaba por superar os números do Brasil em taxa de escolarização bruta conforme os dados do final da década de 1990, isto é, ao considerar a proporção de matriculados no ensino superior em relação à população total na faixa entre 18 e 24 anos de idade: entre os anos 1999 e 2000 o Brasil apresentava uma taxa de 15,0% de

escolarização bruta na educação superior, enquanto o Chile apresentava 38,0% (PINTO, 2004, p. 729 *apud* GOVEIA, 2009, p. 53).

A dissertação de Fernandes (2016) buscou analisar comparativamente a repressão contra professores durante os períodos ditatoriais no Brasil e no Chile em duas universidades, quais sejam, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a *Universidad Tecnica del Estado* (UTE).

Afirma Fernandes (2016) que, em ambos os países esteve presente um pensamento conservador de aversão à esquerda do espectro político. Entretanto, houve confronto e disputa política entre grupos conservadores, nacionalistas de direita, liberais e neoliberais. Insta mencionar que em nenhum dos casos houve políticas “puras” de uma ou outra corrente político-ideológica, pelo contrário, sempre permeadas por contradições, acordos e influências de toda ordem, com maior ou menor predominância de uma ou outra sobre as demais.

Assim, constata-se que, no Chile o projeto predominante foi o neoliberal, comumente associado à influência que os *Chicago Boys* tiveram no governo militar, culminando na mercantilização do sistema universitário e na drástica redução do investimento público na educação superior. No Brasil, os nacionalistas de direita conseguiram assegurar a manutenção das universidades sob financiamento estatal, ainda que houvesse grande investimento no setor privado e ainda que a disciplina de Educação Moral e Cívica garantisse alguma vitória aos conservadores (FERNANDES, 2016).

Segundo Fernandes (2016, p. 103),

A violência física, moral e psicológica desencadeada contra a UTE e seus membros nos primeiros dias após o golpe foi algo sem precedentes na história das universidades durante os regimes militares da América Latina. Há vários relatos dos acontecimentos que se sucederam nesses dias e todos convergem para um uso de força excessivo, até mesmo para as ditaduras, no que se refere ao tratamento dado às universidades.

Logo, no dia de deflagração do golpe de estado pelos militares chilenos, 11 de setembro de 1973, a UTE foi sitiada, e no dia seguinte bombardeada e metralhada, situação de tensão que permaneceu ao longo do tempo. Entre trabalhadores e estudantes, milhares foram presos imediatamente, muitos passaram anos na prisão, dezenas torturados — inclusive dentro do espaço universitário — e cinco assassinados brutalmente. No que foi possível contabilizar, pelo menos 442 professores foram exonerados por motivos políticos ao longo do período autoritário, alguns estimam que o número real seja próximo de 1200, metade do número total de docentes da UTE no momento do golpe (FERNANDES, 2016).

Na UFMG diversos professores foram perseguidos e tiveram de responder processos por motivos políticos. Dentre os que foram presos a tortura não foi recorrente, mas chegou a vitimar alguns docentes. Ademais, foram instaladas comissões de sindicâncias que obrigaram todas as faculdades a enviarem listas com nomes de estudantes e trabalhadores "subversivos" aos órgãos policiais de repressão (FERNANDES, 2016).

Ambas as ditaduras foram repressoras e brutalizantes, contudo, há características diversas que podem indicar os diferentes graus de violência aplicados pelos governos autoritários. A UTE era conhecidamente uma universidade com muitos militantes e membros de partidos políticos da esquerda chilena, bem como era considerada uma universidade com grande número de professores e estudantes da classe trabalhadora, o que a distinguiu das demais. Já, a UFMG tinha a característica de abarcar as elites econômicas e intelectuais mineiras, cenário que se repetia na maioria das universidades brasileiras, consideradas elitistas e conservadoras (FERNANDES, 2016).

Finda a análise do último trabalho, avançamos para a síntese e proposições para o avanço da pesquisa neste campo.

1.4 SÍNTESE E PROPOSIÇÕES

Em relação ao primeiro aspecto do objeto, *Políticas públicas educacionais para o ensino profissional de nível médio durante o período ditatorial no Brasil (1964-1985)*, observamos que as pesquisas sugerem diferentes concepções destinadas às políticas educacionais ao longo da alternância de poder durante a ditadura militar, bem como do fracasso das funções declaradas a serem desempenhadas pela educação nos planos de governo e nas normas jurídicas. Ademais, não se pode desconsiderar o papel ideológico desempenhado pela TCH e pela disciplina de EMC, que implicaram, respectivamente, na responsabilização individualizante dos problemas econômicos, concentração de renda e ascensão social, na pela projeção de valores conservadores, de patriotismo, nacionalismo e valores sociais cristãos, que culminaram em violações de direitos humanos. A compulsoriedade da profissionalização no âmbito do ensino médio foi a política mais impactante do período. Os estudos sugerem, ainda, a influência determinante da Guerra-Fria, em especial da política estadunidense na promoção dos golpes de estado na América Latina, e, da influência dos acordos MEC-USAID nas reformas educacionais brasileiras.

Sobre o segundo aspecto do objeto, *Políticas públicas educacionais para o ensino profissional de nível médio durante o período ditatorial no Chile (1973-1990)*, os estudos

demonstram que as políticas de subvenções prejudicaram as condições de trabalho dos docentes, ao passo que há divergência entre as pesquisas sobre a real efetivação e vantagens da política de descentralização do controle e oferta educacional em face à política anterior à reforma. Há consenso que o regime ditatorial chileno tenha adotado a linha político-ideológica da doutrina de segurança nacional. No Chile, o ensino profissional não sofreu grandes transformações no período, exceto pela política geral de privatizações.

Em relação ao terceiro aspecto do objeto, *Estudos comparados em educação dos períodos ditatoriais no Brasil (1964-1985) e Chile (1973-1990)*, as pesquisas sugerem que as ditaduras no Brasil e Chile foram orientadas, ao menos majoritariamente, por movimentos distintos do controle do Estado em relação às políticas educacionais — de um lado a centralização e de outro a descentralização, de um a responsabilidade estatal pela oferta e de outro a desconcentração e privatização mediante financiamento da demanda. Os estudos sugerem ainda que, o regime militar chileno se ocupou mais violentamente de reprimir, torturar e assassinar trabalhadores da educação e estudantes, no caso do estudo comparativo entre duas universidades. Isso não significa que no Brasil não tenha ocorrido violenta repressão e perseguição aos estudantes e professores.

Não foram encontrados trabalhos que tenham como objeto o estudo comparativo dos países em relação ao ensino profissional, mas identificados temas correlatos, que contribuem para compreender as políticas educacionais voltadas ao ensino profissional no período investigado. Esta constatação sinaliza a necessidade do avanço de pesquisas que objetivem comparar o ensino profissional de nível médio durante o período ditatorial no Brasil e no Chile, a fim da compreensão da totalidade destes períodos históricos comuns a estes países e outros na América Latina.

Por fim, destacamos que a pesquisa do Estado do Conhecimento contribuiu para inventariar e divulgar os trabalhos científicos, além de fornecer uma série de elementos, seja da realidade educacional em cada um dos países analisados, seja em perspectiva comparada, que favorecerá o decorrer de nossa pesquisa.

2 O TERROR DAS DITADURAS: O CONTEXTO HISTÓRICO DESDE A AMÉRICA LATINA

Neste capítulo historicizamos, brevemente os momentos antecedentes e o decorrer dos períodos das ditaduras civis-militares-imperialistas do Brasil (1964-1985) e do Chile (1973-1990). Para tanto, relacionamos o contexto global com as particularidades locais de cada um dos países. Analisamos os contextos sociais, políticos e econômicos, a partir das contribuições da literatura e documentos oficiais e normativos. De maneira transversal, delimitamos elementos que denotam níveis de influência estrangeira durante o período histórico em questão.

Na década de 1960 o mundo vivia o auge da Guerra Fria. A Guerra, “fria” pois o não houve combates diretos em larga escala, foi protagonizada pelas duas superpotências, União Soviética e Estados Unidos, e seus aliados, chamados de Bloco Ocidental e Bloco Oriental, entre 1947 e 1991.

Além da disputa ideológica, a guerra envolveu competições tecnológicas, como desenvolvimento de armas nucleares e como a corrida espacial, uma disputa generalizada pelos projetos de capitalismo liberal, de um lado, e comunista, de outro.

A disputa se estendeu também pelos territórios em diversas partes do mundo. Cuba, após a revolução de 1959, aliada ao Bloco Oriental, protagonizou alguns episódios da guerra, destacadamente: a resistência à invasão estadunidense à Baía dos Porcos, em 1961, e a crise dos mísseis, um dos momentos mais tensos da guerra, em 1962. Em Berlim, a construção do “Muro” em 1961 dividiu a Alemanha em duas, a oriental e a ocidental. Na Guerra do Vietnã, os Estados Unidos mobilizou milhares de soldados em 1963, acirrando ainda mais o conflito.

Nesse contexto, especialmente atemorizados, após a revolução cubana de 1959, com animação que a tomada do poder pelos comunistas na ilha poderia causar, os EUA empreenderam esforços em sua política externa para estabilização da hegemonia política na América Latina.

Logo após sua posse, o novo presidente John F. Kennedy, nos primeiros meses de 1961, propôs, junto aos seus compatriotas, a “luta contra os inimigos comuns da humanidade: a tirania, a miséria, a doença e a guerra”. Isso seria possível se houvesse um “esforço conjunto para promover um desenvolvimento econômico, iniciar as reformas estruturais e instalar ou consolidar a democracia”: o programa Aliança para o Progresso, em que a América Latina recebia uma atenção excepcional (DABÈNE, 2003, p. 170).

A Aliança para o Progresso se consolida na Conferência Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico Social da Organização dos Estados Americanos (OEA), realizada em Punta Del Este, Uruguai, de 5 a 17 de agosto de 1961. A Carta de Punta Del Este, produto da conferência, detalhou os objetos da Aliança para o Progresso, na ocasião foi assinada por representantes da Venezuela, Guatemala, Bolívia, México, República Dominicana, Colômbia, Argentina, Peru, Equador, Paraguai, Honduras, Panamá, Haiti, Costa Rica, Estados Unidos da América, Uruguai, El Salvador, Chile, Nicarágua e Brasil. O objetivo geral da Aliança para o Progresso foi (BRASIL, 1963, p. 11):

[...] 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 democráticas adaptadas aos seus próprios desejos e necessidades.

Ainda, a Carta estabeleceu doze metas a serem atingidas na década de 1960, que apresentamos abaixo em síntese (BRASIL, 1963):

1. Atingir o crescimento econômico anual de 2,5% *per capita* de cada país participante;
2. Distribuir a renda de forma mais equitativa;
3. Reestruturar a economia nacional, em nível regional e funcional;
4. Acelerar do processo de industrialização;
5. Aumentar a produção agrícola;
6. Impulsionar a reforma agrária integral, substituir o regime de latifúndio e minifúndio por um sistema justo de propriedade;
7. Eliminar o analfabetismo e assegurar o mínimo de 6 anos de educação primária; modernizar e ampliar os meios para o ensino secundário, vocacional, técnico e superior;
8. Melhorar a situação sanitária para prolongar a expectativa de vida;
9. Construção de moradias populares, dotar os necessários serviços públicos aos centros de população urbana e rural;
10. Estabilizar os preços evitando inflação e deflação, privações sociais e má distribuição de recursos;
11. Fortalecer os acordos de integração econômica para criar um mercado comum latino-americano;

12. Promover programas de cooperação para equilibrar o comércio exterior dos países.

Ademais, na referida conferência foi aprovada a resolução que trata do “Plano decenal de educação da Aliança para o Progresso”. A resolução recomenda a adoção de uma série de metas, que envolvem a formação de professores, o ensino primário, educação de adultos, ensino superior bem como a educação de nível médio, a respeito desta última sugere:

Reforma e extensão do ensino secundário para que uma proporção muito maior da nova geração tenha oportunidades de continuar a sua educação geral e receber algum tipo de formação profissional ou pré-profissional de alta qualidade. Isto deverá se traduzir em um aumento muito considerável face às atuais matrículas, de aproximadamente 3,2 milhões no ensino secundário (DIPUBLICO, 2021).

A meta propõe, portanto, a reforma e ampliação do ensino regular de nível médio concomitante com a formação profissional ou pré-profissional. Outra meta indica, ainda, a necessidade de capacitações ou de formações profissionais aceleradas, senão vejamos:

Realizar estudos para determinar as diversas necessidades de mão de obra qualificada exigidas pelo desenvolvimento industrial, pela reforma agrária e pela promoção agrícola, pelos planos de desenvolvimento social e pela administração pública em todos os níveis, e estabelecer programas de formação emergencial ou acelerada desse pessoal (DIPUBLICO, 2021).

A estrutura organizacional do programa para a consecução das metas (ALIANÇA..., 2009)

[...] foi fornecida pelo Acordo de Cooperação Tripartite entre a OEA, o [Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)] e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), órgão das Nações Unidas. Segundo esse arranjo, a OEA, através do Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES), desempenharia um importante papel, empreendendo estudos fundamentais e avaliando os planos de desenvolvimento nacional a longo prazo submetidos pelos governos da região. O BID canalizaria os fundos destinados aos diversos projetos. E a CEPAL forneceria boa parte dos especialistas necessários aos novos programas de desenvolvimento econômico.

O projeto previa a necessidade de captação externa de 20 bilhões de dólares para os próximos 10 anos. Os EUA se comprometeram a colaborar com uma parte substancial desse montante, sendo que, para os primeiros doze meses após o lançamento do plano, os EUA contribuíram com mais de um bilhão de dólares. Os fundos americanos para a Aliança foram administrados em sua maior parte pela *United States Agency for International Development*

(USAID — Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) (Aliança..., 2009).

São bastante ambiciosas as intenções com as quais os Estados se comprometeram. É declarado o interesse de se lutar contra a desigualdade social, distribuir a renda de forma equitativa, entre outras reformas que atingem os pontos mais cruciais no que diz respeito a dignidade de vida da população, como o acesso à terra, moradia, saúde, saneamento, educação e trabalho dignos.

Conforme comenta Dabène, as reformas propostas são radicais a ponto de causar certo estranhamento quanto a seus objetivos: “não se sabe o que teve mais importância, se a vontade de mudar as estruturas socioeconômicas ou a de proteger a estabilidade política, instaurar a democracia ou acabar com o castro-comunismo [...]” (2003, p. 171).

As pretensiosas reformas, contudo, não conseguiram êxito. O crescimento do Produto Nacional Bruto (PNB) *per capita* atingiu somente 1,5% em vez dos 2,5% almejados. As reformas agrárias e fiscais encontraram grande oposição da burguesia latino-americana. Para Dabène (2003, p. 171), ademais, o fracasso mais espetacular da Aliança para o Progresso foi do tipo político:

Enquanto que o objetivo era favorecer o surgimento de regimes democráticos, registraram-se, nos primeiros cinco anos do programa, nove golpes de estado contra presidentes civis legalmente eleitos. [...]

[Kennedy, o presidente estadunidense de ocasião,] não soube muito bem, depois, que atitude tomar frente aos [...] golpes de estado e alternou uma atitude de tolerância bem-intencionada e de oposição moderada. Seu sucessor, Johnson, foi menos ambíguo. Apoiou com entusiasmo a derrubada de Goulart no Brasil [...].

Em grande parte da América Latina o cenário era parecido: em meio à Guerra-Fria e diante do impacto sofrido pelos Estados Unidos da América a partir da Revolução Cubana de 1959, a polarização aumenta. A ameaça de rompimento, com o controle das classes dominantes torna a conjuntura propícia para os golpes militares, afinal, os EUA precisavam afirmar sua hegemonia econômico-político-cultural na América Latina. A alternância de fases de, ora avanço democrático, ora repressão militar foi observada em diversos países nas décadas de 60/70/80 (FREITAS, 2016; NOGUEIRA, 1998; ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1985).

É nesse contexto que se expandem os golpes militares na América Latina. O Quadro 7 relaciona alguns dos golpes de estado registrados durante a primeira metade da década de 1960, e a atitude dos Estados Unidos da América frente a cada um.

Quadro 7 – Golpes de estado na primeira metade da década de 1960 e a atitude dos EUA

País	Ano do golpe de estado	Atitude dos Estados Unidos
Argentina	1962	Tolerância
Peru	1962	Oposição
Guatemala	1963	Tolerância
Equador	1963	Tolerância
Rep. Dominicana	1963	Oposição
Honduras	1963	Oposição
Brasil	1964	Apoio político*
Rep. Dominicana	1965	Apoio militar

* Dabène (2003) classifica a atitude dos Estados Unidos em relação ao golpe militar no Brasil em 1964 como de “apoio político”, entretanto, como veremos adiante, os EUA apoiaram militarmente o golpe com o envio de fragatas de sua marinha, que tiveram o uso dispensado devido ao rápido sucesso do golpe.

Fonte: adaptado de Dabène (2003, p. 174).

Com a cumplicidade mais ou menos explícita das burguesias locais atemorizadas, os militares latino americanos optaram por realizar golpes de estados preventivos, tendo em vista evitar o contágio revolucionário. Como visto, os golpes contaram com o apoio estadunidense, seja com apoio político, seja com apoio militar, seja com tolerância e por vezes contaram com tímidas oposições (DABÈNE, 2003).

Não se pode reduzir a realidade a ponto de afirmar que todos os golpes realizados ocorreram por conta da revolução cubana de 1959. É claro que há que se considerar as especificidades locais e a conjuntura de cada país. Contudo, não há dúvidas de que a revolução cubana, e não só, mas a Guerra Fria no geral, acirrou a polarização que contribuiu para a realização dos golpes de estado (DABÈNE, 2003).

O Quadro 8 relaciona os golpes de estado identificados nas décadas de 1960 e 1970 na América Latina. Como se pode observar, a maioria dos golpes ocorreu contra presidentes eleitos, ou com forte apelo popular, ou então contra governantes que, em maior ou menor medida, se aproximavam do espectro político da esquerda.

Quadro 8 – Golpes de estado nas décadas de 1960/70, presidentes derrotados e modos de acesso ao poder

País	Data do golpe de estado	Presidente derrotado	Modo de acesso ao poder
Argentina	Março, 1962	Arturo Frondizi	Eleição
Peru	Julho, 1962	Manuel Prado	Eleição
Guatemala	Março, 1963	Gen. M. Ydígoras	Eleição
Equador	Julho, 1963	Carlos J. Arosemena	Eleição
Rep. Dominicana	Setembro, 1963	Juan Bosch	Eleição
Honduras	Outubro, 1963	Ramón Villeda Morales	Eleição
Brasil	Abril, 1964	João M. Goulart	Eleição
Bolívia	Novembro, 1964	Victor Paz Estenssoro	Eleição
Argentina	Junho, 1966	Arturo Illía	Eleição
Peru	Outubro, 1968	F. Belaúnde Terry	Eleição
Panamá	Outubro, 1968	Arnulfo Arias	Eleição
Bolívia	Agosto, 1971	Juan José Torres	Manifestação popular ¹
Equador	Fevereiro, 1972	José María Velasco Ibarra	Eleição
Uruguai	Junho, 1973	Juan María Bordaberry ²	Eleição
Chile	Setembro, 1973	Salvador Allende	Eleição
Peru	Agosto, 1975	Juan Velasco Alvarado	Golpe militar
Argentina	Março, 1976	María E. M. de Perón	Eleição
Equador	Janeiro, 1976	Guillermo Rodríguez Lara	Golpe militar

¹Juan José Torres ascende ao poder em 1970 por força de uma greve nacional seguida por grandes manifestações decretadas pela Central Obrera Boliviana (COB), em reação ao Golpe de estado de direita promovido pelos militares contra o então presidente Alfredo Ovando Candia. Em 1971 a COB inaugurou as Assembleias Populares revolucionárias, que ocorreriam por todo o território boliviano. O pânico se instalou nos círculos opositores, culminando na ditadura iniciada em 1971, que destituiu Torres.

²O golpe de estado do Uruguai em 1973 não culminou exatamente na derrota de Bordaberry, que acendeu inicialmente ao poder pelas vias eleitorais, e posteriormente promoveu um “autogolpe”. Por meio do *Acuerdo de Boiso Lanza*, o presidente pactou sua permanência no poder em troca da criação do Conselho de Segurança Nacional (Cosená), integrado pelos comandantes das Forças Armadas, dando início à ditadura.

Fonte: adaptado de Dabène (2003, p. 165).

O relato abaixo nos permite compreender a realidade de terror que circundava a América Latina à época:

O Chile de Salvador Allende foi substituído pelas baionetas de Pinochet; a Suíça uruguaia converteu-se num acampamento militar onde agentes da repressão chegam mesmo a promover um mercado de crianças arrancadas de pais “comunistas”; o Paraguai se eterniza como terra do último Somoza guarani e abrigo de criminosos nazistas; a Argentina faz hoje o inventário de uma loucura militar que passou pelo extermínio de 30,000 opositores e se espatifou numa aventura coroada de humilhação nas Malvinas; a Bolívia se consagra como terra da cocaína e das mil e uma conspirações militares. Em outros países do continente poderiam ser encontrados processos políticos de alguma forma semelhantes aos exemplos citados.

Em todos esses lugares existe um povo que luta, sofre, tem esperança (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1985).

Os militares foram os protagonistas das ditaduras latino-americanas, realizando os golpes sob força armada. Entretanto, os acontecimentos seriam pouco prováveis sem o mínimo apoio civil, seja de parte do empresariado, da igreja, da classe política, das elites, dos intelectuais, e, em alguns casos, o apoio externo, político ou militar, dos EUA. Exatamente assim ocorreu nas ditaduras brasileira e chilena.

Segundo Nogueira (1998), o apoio dos EUA aos golpes militares só demonstra que, quando há resistência às condições de reprodução e acumulação do capital internacional, esvazia-se a promessa da livre democracia capitalista, que facilmente se alia à ditadura. Dito de outro modo, como ensina Fernandes (2019, p. 57), não se pode “subestimar a flexibilidade do capitalismo na era do imperialismo e a capacidade de decisão de uma burguesia ameaçada”.

Segundo Fernandes (2019), a América Latina está numa condição de submissão porque nunca realizou uma revolução burguesa. Os Estados capitalistas da periferia, da América Latina em específico, falharam na realização das revoluções burguesas nacionais e se acomodaram na condição de dependência permanente e submissão ao imperialismo. Quando tentaram a industrialização, não o fizeram por meios próprios — a revolução — mas sim pelo tripé: [i] imperialismo (empresas multinacionais e nações hegemônicas); [ii] burguesias locais; e [iii] Estado burguês nacional.

Essa condição, de “revolução burguesa em atraso”, tem como subproduto “uma ditadura de classes aberta e um *Estado autocrático-burguês*”, que na América Latina constitui um “congelamento da história em processo”. Trata-se de uma contrarrevolução preventiva e permanente que, em determinada face, “aceitava os riscos de uma guerra civil a quente (embora pudesse conter-se no patamar de uma guerra civil a frio) e desembocava na supressão de toda e qualquer democracia burguesa”. Assim, no lugar de uma revolução liberal, a burguesia “contentava-se com ser agente de uma odienta e cruel ditadura de classes sem máscara” (FERNANDES, 2019, p. 82-86).

Nesse mesmo sentido, para Ianni (2019, p. 309) a ditadura brasileira — interpretação que estendemos também à ditadura chilena — consistiu numa “dupla contrarrevolução”:

Por um lado, é uma contrarrevolução no sentido de golpe de Estado e reação contra as classes operária e camponesa. [...] Por outro lado, toda a reação burguesa e fascistóide havia desde 1964 assina também uma contrarrevolução burguesa, contra a própria democracia burguesa.

Segundo Ianni (2019, p. 303-304), a ditadura “[...] é apenas a expressão mais visível, aparente, da ditadura burguesa, fascista, que se realiza na prática das atividades militares, policiais, culturais e outras do aparelho estatal”. Em maior dimensão, “[...] o bloco de poder é amplamente comandado, ou teleguiado, pela grande burguesia financeira e monopolista”.

O papel definido pelo imperialismo para os países dependentes foi essencialmente o desenvolvimento nacional soberano subordinado a seus interesses e, em que pese o apoio da burguesia nacional ao golpe, cada vez mais perde importância o capital privado nacional em detrimento do avanço do capital internacional e do capital estatal (FREITAS, 2016).

Portanto, ao longo deste trabalho, sempre que nos referirmos às ditaduras no Brasil e no Chile, devemos ter em mente, a participação de diversos atores na deflagração e manutenção da ditadura: [i] a participação civil, incluindo parte das classes políticas, empresariais, elites, intelectuais e da igreja; [ii] a participação militar; [iii] a participação dos Estados Unidos da América. Pelas razões expostas, Freitas sugere então a denominação de “ditadura civil-militar-imperialista”¹¹, que adotaremos ao longo deste trabalho (2016, p. 79).

A postura de Washington em relação às ditaduras latino americanas muda de tom quando Jimmy Carter chega à presidência em 1976. Carter buscava colaborar para o fim das ditaduras militares e pelo respeito aos direitos humanos, estabelecendo o retorno à democracia no continente (DABÈNE, 2003). Assim, as despesas estadunidenses com assistência militar reduziram drasticamente entre 1976 e 1979, como se pode observar no Quadro 9.

¹¹Embora reconheçamos que a utilização do termo “imperialismo” nesse contexto é controverso para as ciências históricas, optamos por mantê-lo, haja vista a popularidade do conceito, que aqui se refere à influência política, econômica, militar e cultural exercida pelos EUA — isto é, um imperialismo sem colônias propriamente ditas. A principal obra responsável pela divulgação do conceito foi “Imperialismo: estágio superior do capitalismo”, publicada por Vladimir Lênin em 1917, na qual descreve as características do capitalismo da época: extrema concentração da produção, um estágio monopolista, que ocorre por meio do capital financeiro (desenvolvimento para gerar mais lucros) e da divisão territorial entre as potências (política colonial). Na América Latina o termo ganha força a partir da formulação da *Teoria da Dependência* por Ruy Mauro Marini, Theotonio dos Santos e outros. A dependência expressa a subordinação dos países periféricos aos países centrais. Para a teoria, a periferia, que exporta mais valor, mão de obra e recursos naturais baratos, se apresenta como subordinada ao centro da economia mundial, onde ocorrem as manifestações científicas e tecnológicas em larga escala — situação que é forjada pelo padrão da divisão internacional do trabalho. Florestan Fernandes foi um dos grandes sociólogos que interpretou o Brasil a partir da teoria, nesse sentido ver as obras “Sociedade de classes e subdesenvolvimento”, de 1968, “Capitalismo dependente e Classes Sociais da América Latina”, 1973, entre outras.

Quadro 9 – Diminuição da assistência militar estadunidense aos regimes autoritários (milhões de dólares) entre 1976-79

País	1976	1979
Argentina	34,9	0,0
Bolívia	11,9	6,7
Brasil	31,1	0,0
El Salvador	6,6	0,014
Guatemala	3,6	0,003
Honduras	6,6	2,2
Nicarágua	6,5	0,153
Paraguai	8,8	0,467
Peru	20,9	7,0
Uruguai	17,1	0,0

Fonte: Molineu (1986, p. 139 *apud* DABÈNE, 2003, p. 228).

Apesar de, quase anuladas a assistência militar às ditaduras, os EUA não deixaram de manter relações políticas, comerciais e institucionais com os regimes autoritários. Realizou visitas oficiais e concedeu, inclusive, empréstimos, conforme afirma Dabène (2003, 226):

Em todos os casos, a retórica referente aos direitos humanos chocou-se rapidamente com as duras realidades de defesa dos interesses norte-americanos no “hemisfério”, e a cruzada anunciada sofreu numerosos tropeços. Assim, após uma viagem ao Chile em julho de 1977, o Secretário de Estado assistente para os assuntos interamericanos afirmava que Pinochet passara a respeitar seus compromissos sobre os direitos humanos, quando tudo o que tinha feito era trocar o nome de sua funesta polícia política. Alguns meses mais tarde, os Estados Unidos se opunham com pouca força a que o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) concedesse um empréstimo de 24,5 milhões de dólares ao Chile e outro de 90 milhões a El Salvador. [...]

Em resumo, Carter era incapaz de dar provas de firmeza frente as diferentes instituições que seguiam concedendo empréstimos financeiros às ditaduras. Diferentes agências dentro de sua própria administração adotavam, além disso, posições divergentes que contribuíram para desacreditar a política de defesa dos direitos humanos.

Fato é que, em que pese houvessem declarações públicas em defesa dos direitos humanos por parte de Carter, a CIA sempre teve ciência, quando não envolvida ativamente, das graves violações promovidas pelas ditaduras latinas. Em 1992 se tornou público, por meio do chamado “Arquivo do Terror” que as houve cooperação regional entre os EUA e as ditaduras para o “combate à subversão”. A convite da Direção de Inteligência Nacional (DINA) — órgão central de repressão no Chile — foi inaugurada a Operação Condor em

1975, com a participação da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, mais tarde ingressaram também Peru e Equador (BRASIL, 2014).

Sob a inspiração da Doutrina de Segurança Nacional (DSN)¹², que, naquele período imperava ideologicamente nas ditaduras do continente, a Operação Condor realizou sequestros, torturas, execuções e desaparecimento forçado dos opositores das ditaduras aliadas. Seletivamente selecionados, os inimigos ideológicos, ditos “subversivos”, foram alvo das práticas terroristas dos Estados do Cone Sul. O acordo funcionou em três fases consecutivas:

Na Fase 1, houve a formalização da troca de informações entre os serviços de Inteligências, com a criação de um banco de dados sobre pessoas, organizações e outras atividades de oposição aos governos ditatoriais. Na Fase 2, aconteceram operações conjuntas nos países do Cone Sul e a troca de prisioneiros, mobilizando agentes da repressão local envolvidos na localização e prisão de opositores caçados por governos estrangeiros. A Fase 3 consistiu na formação de esquadrões especiais integrados por agentes dos países-membros, assim como por mercenários oriundos de outros países (neofascistas italianos e cubanos anticomunistas), que tinham por objetivo a execução de assassinatos seletivos de dirigentes políticos. Essa terceira fase, a mais arrojada e secreta, ficou caracterizada por execuções [...] (BRASIL, 2014, p. 220-221).

Ademais, se a assistência militar aos regimes totalitários foi reduzida, o mesmo não se pode dizer dos investimentos diretos, financiamentos e empréstimos realizados pelo governo dos EUA, por meio da USAID e bancos internacionais, bem como o capital privado das multinacionais que ingressou nos países latinos.

O documento “*The A.I.D. education program strategy*”, publicado pela USAID em 1973, avalia as estratégias de assistências internacionais realizadas pela agência. O documento tem o propósito de examinar algumas tendências do desenvolvimento educacional na década de 1960, bem como as atividades da agência para a educação nesse mesmo período, e sugerir algumas diretrizes para as ações da década de 1970 (USAID, 1973).

Segundo o relatório, durante a década de 1960 a USAID destinou fundos para o desenvolvimento educacional de 25 países na América Latina. Os países Brasil, Chile e

¹²As origens da Doutrina de Segurança Nacional (DSN) remontam à década de 1950, quando por meio de acordos bilaterais entre os EUA e demais países latino-americanos se conduziu o Programa de Ajuda Militar, que tratou de expandir a defesa nacional dos EUA para os demais países, aprofundando os laços de dependência entre os exércitos dos países latinos e o Pentágono. Após o êxito da Revolução Cubana, em 1959, os EUA rapidamente adotaram uma estratégia de luta antiguerrilha e de contra-insurgência, em resposta ao avanço do comunismo. A DSN foi disseminada para as instituições militares latinas, como a Escola Superior de Guerra (ESG), no Brasil, e a Academia de Guerra, no Chile, sendo que ocorreram intensos treinamentos de oficiais militares nas bases do Panamá e nos EUA. A DSN fundamenta-se na necessidade da segurança nacional para a proteção dos interesses e objetivos nacionais, carregada de valores morais e cristãos do mundo ocidental, e de forte combate ao comunismo. Ademais, a doutrina associava-se também ao modelo econômico capitalista que, na divisão internacional do trabalho, destinava aos países periféricos o lugar de dependência ao capital estrangeiro (FERNANDES, 2009).

Colômbia juntos receberam cerca de 50% dos fundos investidos na América Latina. Outros nove países receberam 25% do investimento e 5% foram destinados para projetos regionais. Os treze países restantes receberam 20% do total (USAID, 1973).

Ainda, durante o mesmo período, a América Latina recebeu a maior parte do total dos empréstimos da agência para o setor educacional. Dos 300 milhões de dólares, entre os 51 empréstimos autorizados para todo mundo, 83% foram destinados para a América Latina, 10% para África e 7% para Ásia (USAID, 1973).

Ademais, o maior dos programas educacionais suportados pela agência foi o de treinamento de pessoal (*participant training*), que teve início no ano de 1942, quando Latino Americanos foram levados aos Estados Unidos para treinamento. Na década de 1960 cerca de 15 mil participantes de países em desenvolvimento foram treinados nos Estados Unidos e em outros países. Os custos desse programa atingiram mais de 40 milhões de dólares por ano, valor que foi compartilhado entre os países parceiros, que englobam as viagens, manutenção dos participantes no estrangeiro, bem como de suas famílias e salários. Os treinamentos distribuíram-se por diversos setores e se destinavam a uma grande variedade de formações, desde especializações curtas, formações no trabalho, pós-graduações acadêmicas e programas de pós-doutoramento (USAID, 1973).

A Tabela 1 apresenta a distribuição das obrigações realizadas pela agência para convênios com projetos de diversos setores educacionais na América Latina, excluídos os empréstimos e os treinamentos de pessoal.

Tabela 1 – USAID: Distribuição percentual das obrigações dos subsetores da educação de projetos iniciados entre 1960 e 1970

Subsetores da educação ¹	América Latina		Total Mundo	
	Valor (US\$) ²	%	Valor (US\$) ²	%
Educação técnica	14,683	7	94,004	10
Ensino vocacional, agrícola	1,175	1	14,694	2
Educação em economia doméstica	1	*	1,187	*
Educação primária	44,417	20	90,436	10
Educação secundária	21,798	10	72,272	8
Ensino profissional e superior	41,000	19	369,481	39
Educação de adultos e comunidade	1,808	1	7,521	1
Administração educacional	8,746	4	21,939	2
Outros (misc.)	84,822	39	272,039	29
TOTAL	218,450		943,573	

* Menor que 1 por cento.

¹ Não inclui empréstimos para educação.

² Valores aproximados, em milhares de dólares.

Fonte: adaptado de USAID (1973).

Como se pode observar, a maior parte dos valores destinados pela USAID na América Latina na década de 60 foram de projetos cujo escopo é múltiplo (miscelânea), envolvendo mais de um dos subsetores da educação (39%), por isso, de difícil precisão. Na mesma região, o segundo maior gasto foi com educação primária (20%), o terceiro com ensino profissional e superior (19%), o quarto com educação secundária (10%) e em quinto lugar a educação técnica (7%).

Ainda, segundo o documento, é sugerido que as quatro áreas em que a agência deve desenvolver seus programas na área educacional na década de 1970 com ênfase em: (1) Economia educacional; (2) Tecnologia educacional; (3) Educação não formal; (4) Fortalecimento do ensino superior para o desenvolvimento nacional (USAID, 1973).

Conforme outra publicação da USAID (1966), intitulada “*AID and the Alliance for Progress*”, apenas no ano de 1966, por meio da Aliança para o Progresso, a agência despendeu 628 milhões de dólares na realização de 33 assistências de apoio, 95 cooperações técnicas e 500 empréstimos para os países latinos membros.

A agência discrimina ainda que foram construídas 23.900 salas de aula e treinados 195.800 professores na América Latina, entre 1962 e 1966, conforme se pode observar na Tabela 2.

Tabela 2 – USAID: Construção de salas de aula e treinamento de professores entre 1962 e 1966

Ano	Salas de aula construídas	Professores treinados
1962*	3.900	22.800
1963*	3.900	22.800
1964*	3.900	22.800
1965	5.200	59.900
1966 (est.)	7.000	67.500
Total	23.900	195.800

* Anos 1962-64: média anual.

Fonte: adaptado de USAID (1966).

Isto posto, observamos que dos projetos promovidos pela USAID, a América Latina recebeu a maior parte dos valores destinados pela agência, sendo que, o Chile e o Brasil estão entre os países, ao lado da Colômbia, que receberam a metade dos valores destinados à região.

2.1 A DITADURA CIVIL-MILITAR-IMPERIALISTA BRASILEIRA (1964-1985)

A desmemória/2.

O medo seca a boca, molha as mãos e mutila. O medo de saber nos condena à ignorância; o medo de fazer nos reduz à impotência. A ditadura militar, medo de escutar, medo de dizer, nos converteu em surdos e mudos. Agora a democracia, que tem medo de recordar, nos adoece de amnésia; mas não se necessita ter Sigmund Freud para saber que não existe o tapete que possa ocultar a sujeira da memória (GALEANO, 2002, p. 110).

Apresentamos brevemente a seguir alguns aspectos sociais, econômicos e políticos que marcaram e caracterizam o cenário brasileiro no período antecedente e no decorrer da ditadura militar brasileira que teve início com o golpe de estado em 1º de abril de 1964¹³.

¹³A data de 1º de abril de 1964 marca a ação vitoriosa dos golpistas, data precisamente da queda do governo de João Goulart, muito embora seja reconhecido que os atos preparatórios tenham iniciado antes. Nos alinhamos à parte da historiografia que compreende que o Golpe foi consumado em 1º de Abril de 1964, e não em 31 de março. Há o entendimento de que, o negacionismo histórico em torno da data é projeto dos golpistas e seus defensores para não se aliarem ao “Dia da mentira”. Sobre os registros históricos acerca da consumação do golpe, ver: ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil: Nunca Mais**. Tomo I. Petrópolis, Vozes, 1985. OLIVEIRA, T. B; QUEIROZ, A.; SILVA, V. C. da (Orgs). **Poder, memória e resistência: 50 anos do golpe de 1964 e outros ensaios**. João Pessoa: Editora do CCTA; Mídia Editora, 2016. Sobre a disputa historiográfica em torno da data do golpe de Estado, ver: MAGALHÃES, Mario. Por que a data do golpe é 1º de abril de 1964, e não 31 de março. **UOL Notícias**, 30 mar. 2014. Disponível em: <https://blogdomariomagalhaes.blogosfera.uol.com.br/2014/03/30/por-que-a-data-do-golpe-e-1o-de-abril-de-1964-e-nao-31-de-marco-2/>. Acesso em 31 nov. 2022. CAPUCHINHO, Cristiane. 31 de março ou 1º de abril: Dia do golpe é motivo de disputa. **UOL Educação**, 27 mar. 2014. Disponível em:

Conforme Nogueira (1998), a conjuntura político-econômica pré-golpe era muito complexa devido à disputa de projetos pelo controle da economia. Em meio à crise econômica que assolava os trabalhadores, período de forte inflação, eclodiram greves por reajustes salariais que, em regra, foram conquistados sob ampla mobilização sindical; levantes no campo pela redistribuição da terra, proliferados pelas Ligas Camponesas em grande parte do território nacional (2181 espalhadas por 20 estados); reivindicações estudantis pela ampliação da escolaridade e nova estrutura educacional, entre outras. Assim, “Agita-se em todo o país a bandeira das Reformas de Base”, levantadas pelos trabalhadores e encampadas por pelo presidente João Goulart (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1985, p. 18).

Nesse mesmo sentido, Ianni (2019, p. 305) afirma que se tratou de um momento em que as classes subalternas ganharam força política e faziam propostas de transformações estruturais:

Os operários e os camponeses ganharam cada vez mais força política, por sua organização, conscientização e atividade. Por dentro e por fora do populismo, nos sindicatos urbanos e rurais, nas ligas camponesas, junto às igrejas, nos partidos, sob várias formas, o proletariado e o campesinato realizaram um grande avanço político nas décadas anteriores ao golpe de 1964, em particular nos anos 1961-1964, quando se desenvolve e agrava a crise do populismo.

Cunha (2014a), argumenta que a qualificação de “militar” à ditadura brasileira é insuficiente para a compreensão do período, vez que deixa de considerar a participação civil no processo de golpe:

[...] essa qualificação [de “militar” à ditadura] não dá a devida importância à mobilização de massa civil empreendida antes e imediatamente após a deposição do presidente João Goulart, nem à participação do Congresso Nacional [...] A deposição do presidente Goulart pelo Congresso, quando ele ainda estava no território nacional, facilitou sobremaneira a adesão de unidades militares aos golpistas, particularmente dos oficiais que se pautavam pela legalidade, independentemente de posição contrária às reformas de base. Os golpistas civis foram, então, condição de possibilidade para o sucesso do golpe militar" (CUNHA, 2014, p. 358-359).

Pelo exposto, Cunha (2014a) defende a nomenclatura de *ditadura civil-militar*. Segundo Nadia Gonçalves (2012, p. 16), a expressão ditadura civil-militar é mais adequada, na medida em que se entende que não existiu uma “homogeneidade de compreensão e atuação no período”, nem sequer entre os próprios militares. Por isso, há que se considerar a participação do empresariado, da igreja, das elites, de intelectuais, de porções da sociedade

civil, algumas de maior e outras de menor importância — sem as quais o regime não se sustentaria ao longo de mais de duas décadas.

Freitas (2016) também reconhece a participação civil no Golpe, e adiciona que, as Reformas de Base propostas pelo curto período de governo de João Goulart, que apenas buscavam uma conciliação entre a burguesia nacional e o imperialismo, foram suficientes para a preparação do golpe de estado. Como já demonstrado, o autor sugere então a denominação de “ditadura civil-militar-imperialista”, que aqui conceitualmente adotaremos, muito embora, por economia e fluidez da leitura, o episódio será referido na maior parte das vezes como “ditadura” ou “ditadura militar”, ao longo do texto.

É consolidado em grande parte da bibliografia que os Estados Unidos tiveram participação na tomada de poder pelos militares por meio do Golpe de 1964.

A preocupação de Washington, sob o governo de Robert Kennedy, com a presidência de João Goulart já existia desde 1962. O apoio dos sindicatos, a participação política de membros da esquerda no governo de Goulart e a excitação que reverberava no continente desde a Revolução Cubana (1959), chamavam a atenção dos EUA (PEREIRA, 2018).

Segundo o Relatório da Comissão Nacional da Verdade:

Intensificam-se o monitoramento da situação interna e as interferências diretas na política nacional por meio de organizações dirigidas por aliados internos. Isso ficou patente, sobretudo, durante a campanha eleitoral de 1962, quando se viram multiplicadas as ações de entidades como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), dirigido pelo general Golbery de Couto e Silva, e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) – que recebiam recursos dos Estados Unidos –, na orientação e financiamento de certos candidatos. Esse núcleo civil esteve também articulado a grupos fascistas e integralistas de extrema direita, organizados em movimentos anticomunistas, que praticaram muitos atos de terror e de intimidação, particularmente junto ao movimento estudantil, então bastante influente (BRASIL, 2014, p. 15, §56).

Documentos oficiais que recentemente vieram a público demonstram que por diversas vezes, sem sucesso, Robert Kennedy tentou diretamente persuadir Goulart a atender as demandas estadunidenses, como remover as autoridades de esquerda de seu governo e ajustar as políticas econômicas em favor dos EUA (PEREIRA, 2018).

O governo Goulart também não cedeu às políticas que os EUA tentavam impor à América Latina por meio da Aliança para o Progresso — projeto político que buscava integrar os países da América Latina no contexto da Guerra Fria (PEREIRA, 2018).

Quando surge a possibilidade de um golpe em 1963, Washington passa a decididamente apoiar a articulação dos militares brasileiros. O objetivo era claro: a destituição

de Goulart e a instalação de um governo alinhado político ideologicamente com os EUA (PEREIRA, 2018).

Tendo falhado as tentativas de persuasão contra Goulart, os EUA apostam na conspiração golpista, fortalecendo relações com alguns governadores e militares opositoristas ao governo.

A mais beligerante das manifestações de apoio dos Estados Unidos em apoio ao Golpe Militar de 1964 é certamente a *Operação Brother Sam*. A gigantesca operação envolveu a Marinha e Força Aérea dos Estados Unidos, que estiveram a postos na véspera do golpe (FARIA, 2018). Foram enviados para o Brasil

navios-tanque da Marinha dos EUA levando gasolina e óleo, um porta-aviões, quatro destróieres, duas escoltas de destróieres e navios-tanque de força-tarefa, 110 toneladas de munição, armas leves e outros equipamentos, incluindo gás lacrimogêneo para a contenção e o controle de multidões, dez aviões cargueiros, seis aviões-tanque e seis caças (BRASIL, 2014).

O plano conspiratório, articulado entre os militares golpistas e o governo estadunidense, envolveu um largo apoio logístico, o posicionamento de uma esquadra no litoral brasileiro, e, caso fosse necessário, uma gigantesca operação terrestre seria posta em ação, ou, como denominou Lincoln Gordon, o embaixador dos EUA no Brasil, uma “massiva operação militar” (BRASIL, 2014; PEREIRA, 2018). Fica evidente que os golpistas esperavam uma forte reação ao golpe.

A operação não foi posta em prática devido ao rápido sucesso dos golpistas. Iniciada em 31 de março e consolidada em 1º de abril de 1964, Goulart decide não lutar e foge do país. Goulart tem seu cargo declarado vago pelo Congresso Nacional no dia 2, atitude que legitimou o golpe, ou seja, com anuência do Poder Legislativo. O Poder Judiciário também anuiu, comparecendo à cerimônia de posse do novo presidente.

Ranieri Mazzilli, então presidente da Câmara dos Deputados é empossado, e ocupa a presidência da República no breve período entre os dias 2 e 15 de abril de 1964. Os militares passam a exercer o poder de fato, constituindo uma junta integrada pelo general Artur da Costa e Silva, almirante Augusto Rademaker Grünewald e o brigadeiro Francisco de Assis Correia de Melo, representantes da Guerra, Marinha e Aeronáutica, respectivamente.

Finda a passagem temporária de Ranieri, assume a presidência o marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, após ser indicado pelos militares e eleito pelo Congresso Nacional, toma posse no dia 15 de abril de 1964 (LAMARÃO, 2009).

Incumbidos do “comando supremo da nação”, os governos militares atuaram por meio de Atos Institucionais (AIs), diplomas legais baixados pelo poder executivo com respaldo do Conselho de Defesa Nacional. Foram 17 Atos editados entre 1964 e 1969, a saber (PORTAL..., s/d):

- Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964 (AI-1): em nome da “revolução vitoriosa” determina eleições indiretas para presidente, que passa a ter poderes de alterar a constituição, e suspende os direitos constitucionais;
- Ato Institucional nº 2, de 27 de outubro de 1965 (AI-2): extingue os Partidos Políticos e aumenta o número de ministros do Supremo Tribunal Federal;
- Ato Institucional nº 3, de 5 de fevereiro de 1966 (AI-3): estabelece eleições indiretas para os estados, os prefeitos passam a ser indicados pelos governadores;
- Ato Institucional nº 4, de 12 de dezembro de 1966 (AI-4): convoca o Congresso Nacional para o estabelecimento de uma nova carta constitucional;
- Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968 (AI-5): suspende o habeas corpus, veda a apreciação judicial do Ato Institucional e concede ao Presidente da República os poderes de cassar mandatos, intervir nos estados e municípios, suspender direitos políticos, decretar recesso do Congresso Nacional, Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores;
- Ato Institucional nº 6, de 1º de fevereiro de 1969 (AI-6): reduz o número de ministros do STF, aposentando compulsoriamente alguns dos membros, e determina que os crimes contra a segurança nacional passam a ser julgados pela justiça militar;
- Ato Institucional nº 7, de 26 de fevereiro de 1969 (AI-7): suspende todas as eleições até novembro de 1970;
- Ato Institucional nº 8, de 2 de abril de 1969 (AI-8): atribui ao poder executivo a competência para realizar reformas administrativas;
- Ato Institucional nº 9, de 25 de abril de 1969 (AI-9): estabeleceu regras para a reforma agrária;
- Ato Institucional nº 10, de 16 de maio de 1969 (AI-10): determina que a cassação dos direitos políticos acarreta a perda de cargo público;
- Ato Institucional nº 11, de 14 de agosto de 1969 (AI-11): estabelece novo calendário eleitoral para eleições diretas para prefeitos e vereadores dos municípios que não estão sob intervenção federal, extingue a justiça de paz;

- Ato Institucional nº 12, de 1º de setembro de 1969 (AI-12): estabelece que a junta composta pelos ministros militares assumirá a presidência;
- Ato Institucional nº 13, de 5 de setembro de 1969 (AI-13): estabelece o banimento do território nacional de pessoas perigosas para a segurança nacional;
- Ato Institucional nº 14, de 5 de setembro de 1969 (AI-14): autoriza a aplicação da pena de morte nos casos de comprovada participação em crimes que resultem em morte ou em guerra externa, revolucionária ou subversiva;
- Ato Institucional nº 15, de 11 de setembro de 1969 (AI-15): fixa eleições para prefeitos e vereadores dos municípios sob intervenção federal;
- Ato Institucional nº 16, de 14 de outubro de 1969 (AI-16): fixa eleições indiretas para presidente da República, prorroga os mandatos da Câmara e do Senado;
- Ato Institucional nº 17, de 14 de outubro de 1969 (AI-17): autoriza o presidente a transferir para a reserva os militares que tenham atentado ou venham a atentar contra a coesão das forças armadas.

O Primeiro Ato (AI-1) foi assinado pela junta militar constituída provisoriamente. Os três seguintes (AIs 2, 3 e 4) foram assinados por Castelo Branco. Por meio dos Atos Institucionais, utilizados como instrumento de repressão, cassou e perseguiu diversos opositores, especialmente os movimentos estudantis, como a União Nacional dos Estudantes (UNE)¹⁴ e sindicais, como o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT). Somente nos primeiros dias após o golpe em torno de 5 mil pessoas foram presas, muitas torturadas (BRASIL, 2014).

Os partidos políticos foram extintos, e foi instituído o sistema bipartidário. Em janeiro de 1967 foi promulgada uma nova Constituição, que delega ao presidente da República o poder de editar Decretos-leis, instrumentos que os governos ditatoriais também largamente utilizaram para legislar (BRASIL, 2014).

No plano econômico, a primeira preocupação dos militares foi combater a inflação, que em 1963 registrou altíssimos 79,9%. Para dar cabo a essa tarefa foram designados os ministros Otávio Gouveia de Bulhões e Roberto Campos, da Fazenda e do Planejamento e

¹⁴É fatídico que, na noite entre 31 de março e 1º de abril de 1964, ou seja, na iminência do golpe de estado, a UNE foi metralhada, invadida, saqueada e incendiada pelos militares. A repressão perdurou, sob resistência dos estudantes, durante o decorrer do regime. Sobre o tema, ver: SANFELICE, José Luís. A UNE na resistência ao golpe de 1964 e à ditadura civil-militar. *Revista Simbio-Logias*, v. 8, n. 11, dez. 2015. Disponível em: <https://www1.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/a-une-na-resistencia-ao-golpe-de-1964-e-a-ditadura-civil.pdf>. Acesso em: mar. 2023.

Coordenação Econômica, respectivamente, que desenvolveram o Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG) (SOUZA, 2009).

Constaram entre as medidas adotadas: [i] aumento das receitas derivadas; [ii] aumento do financiamento público por meio de títulos do tesouro nacional; criação do Banco Nacional da Habitação (BNH); [iii] reaparelhamento das concessionárias de serviços públicos, capitalização com reajuste de tarifas e estatização; [iv] criação do Banco Central (BC); [v] abertura do mercado de capitais; [vi] criação do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS); [vii] abertura da remessa de lucros das multinacionais; entre outras (SOUZA, 2009).

Conforme argumenta Souza (2009, p. 216):

Reajustar tributos, tarifas, títulos públicos e dívidas contratuais pela correção monetária permitiria recompor as finanças do poder público e das empresas. Mas, se esses mesmos agentes tivessem de pagar a seus funcionários reajustes salariais iguais ou superiores à correção, a melhora nas receitas sairia toda pelo ralo das despesas.

Então, surge a “engenhosa” solução formulada pelos tecnocratas: o arrocho salarial. Se, por um lado, as dívidas e contratos passaram a ser atualizadas pela inflação (correção monetária), os salários sofreriam apenas uma pequena parcela do reajuste, reduzindo o poder de compra e aumentando a desigualdade social. E, para minar qualquer tipo de controvérsia, afinal a medida não agradaria nem um pouco a classe trabalhadora, os militares contavam com mais um artifício normativo para legitimar sua atuação repressiva: a Lei de Greve (Lei n. 4.330, de 1º de junho de 1964), que reputa ilegais as greves realizadas por “motivos políticos”. E, os militares apontam motivos políticos a quase tudo (SOUZA, 2009). O movimento sindical foi fortemente afetado, de modo que mesmo com o arrocho salarial “o número de greves caiu de 302 em 1963 para 25 em 1965 e apenas 15 em 1966” (VIEIRA, 2000 *apud* SOUZA, 2009, p. 217).

Os militares não constituíam um bloco único organizado em torno de um programa de governo para a nação. Pelo contrário, mesmo a preparação para o golpe não se tratou de um todo articulado, mas uma série de levantes militares que, unidos pela oposição às políticas da época e pela vontade de varrer a esquerda das instituições públicas, toma o poder sem um projeto claro para o país (TIBOLA, 2007).

Castelo Branco era membro do grupo pertencente à Escola Superior de Guerra (ESG)¹⁵, também chamados de Grupo Sorbonne¹⁶, moderados ou castelistas. Castelo discursava sobre a condução da presidência para um civil, via o regime como transitório, que rapidamente retomaria a normalidade democrática. Nas antessalas da presidência circulava o nome de Carlos Lacerda, governador da Guanabara, um dos civis golpistas que tinha ambição pela presidência (TIBOLA, 2007).

As políticas do governo desagravam parte dos militares, que acusavam Castelo de ser “liberal”. Os chamados “linha dura”, ala mais radical, defendiam a continuidade do regime até que o país estivesse a salvo da “ameaça comunista” e, para isso, seria necessário acentuar a repressão, uma escalada da “guerra” contra o “inimigo interno” (TIBOLA, 2007).

O mandato de Castelo é prorrogado até 1967, indicando que o governo dos militares não seria transitório como o anunciado. Castelo aceita a candidatura do marechal Artur Costa e Silva — alinhado ao grupo da “linha dura” — para a sucessão presidencial, mantendo, assim, a unidade militar, não acirrando ainda mais a cisão nas casernas, em nome da manutenção dos “objetivos nacionais” (TIBOLA, 2007).

Em 15 de março de 1967 Costa e Silva é empossado presidente. Ao tempo em que as ações repressivas do governo se intensificam, as manifestações populares, dos artistas contra a censura, dos estudantes pelas melhores condições da educação, dos operários por melhores condições de trabalho, também ganham corpo a partir de 1968.

No mesmo dia da posse de Costa e Silva é promulgada a Constituição de 1967, elaborada pelo Congresso Nacional — já com os membros da oposição afastados — transformado em Assembleia Constituinte pelo Ato Institucional n. 4. A nova Constituição concentrou no poder executivo grande parte das decisões e do poder de legislar, estabelece eleições indiretas para presidente e restringe o direito de greve (BRASIL, 1968).

Ainda em março de 1968, uma manifestação de estudantes secundaristas, no Rio de Janeiro, capital, é duramente reprimida, causando a morte de Edson Luís de Lima Souto e Benedito Frazão¹⁷. O assassinato dos estudantes causou grande comoção social. Dias depois,

¹⁵A Escola Superior de Guerra (ESG) é uma entidade subordinada à Presidência da República, criada em 1948 com apoio, assistência e acompanhamento dos Estados Unidos. Foi fundada com o objetivo de se tornar uma agência socializadora das elites brasileiras nas questões referentes à segurança e o desenvolvimento nacional (BARROS; CHAVES, 2009). A agência desempenhou papel ideológico decisivo entre os militares golpistas.

¹⁶O grupo de militares formados na ESG que fizeram estágio na universidade francesa de mesmo nome ou nos Estados Unidos.

¹⁷Sobre esse episódio ver o filme documentário CALABOUÇO – 1968: um tiro no coração do Brasil. Direção de Carlos Pronzato. Brasil:2014. 1 vídeo (58 min.). Disponível em: https://youtu.be/f0_MrDXSGQE. Acesso em: 1 jun. 2023. Em 2008 foram recuperadas imagens registradas pelo cineasta Eduardo Escorel que retratam o velório e sepultamento de Edson Luís e a missa para a alma do estudante, que podem ser assistidos no Banco de Conteúdos Culturais da Cinemateca Brasileira em: <http://www.bcc.gov.br/assuntos-de-filmes/igreja-da-candel%C3%A1ria>.

mais de 50 mil pessoas saíram às ruas em protesto. Em junho ocorreu uma passeata com mais de 100 mil pessoas, em mobilização contra o regime militar, também no Rio. Em outubro, um grande confronto entre estudantes ligados à UNE, da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, e estudantes a favor do regime, contando com integrantes do Comando de Caça aos Comunistas (CCC), da Faculdade Presbiteriana Mackenzie, ficou conhecido como a “Batalha da Maria Antônia”, rua onde estavam localizadas as faculdades na capital paulista. No mesmo mês a polícia invadiria o 30º Congresso da UNE, que ocorria em Ibiúna, interior de São Paulo, prendendo 1.240 estudantes (MEMÓRIAS...).

Não só no Brasil, o ano de 1968 foi globalmente marcado por uma onda de protestos, greves gerais e ocupações estudantis. Especialmente pelas mobilizações ocorridas na França, pelo que se denominou “Maio de 68”¹⁸. Segundo Viana (2018, p. 80):

No caso dos eventos ocorridos nos países da América Latina, as lutas de Maio de 68 expressaram-se como lutas contras as ditaduras, o imperialismo e certos tons de nacionalismo revolucionário. Enquanto que na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, o fenômeno se expressou contra os princípios da sociedade de consumo do período e a afirmação de valores culturais influenciados pelos movimentos contra culturais. Em ambos, no entanto, a expressão de lutas populares ligadas a classe trabalhadora serviriam como um substrato comum.

Se, por um lado, aumentava a pressão social contra a ditadura, a repressão também cresceu com o governo nas mãos da “linha dura”. Em 13 de dezembro de 1968 foi emitido por Costa e Silva o AI-5, o mais duro de todos os atos institucionais, marcando o início dos chamados “Anos de Chumbo”. No preâmbulo do Ato, as medidas são afirmadas como necessárias para assegurar a continuidade da “obra revolucionária”, que estaria ameaçada pelos “atos nitidamente subversivos, oriundos dos mais distintos setores políticos e culturais” que, supostamente, almejavam combater e destruir a nação (BRASIL, 1968).

O AI-5 concedeu uma série de competências à presidência da República, como para: fechar o congresso nacional e as assembleias legislativas dos estados; assumir as atribuições do legislativo, quando em recesso forçado, passando a legislar por meio de decretos-lei e emendas constitucionais; e cassar mandatos e suspender direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos. Além disso, o Ato suspendeu diversas garantias constitucionais, entre as quais a garantia de *habeas corpus*. E, autorizou medidas repressivas,

¹⁸Sobre os acontecimentos de 1968 no Brasil, no movimento estudantil e operário, ver: SILVA, Rafael Viana da. (2018). O Movimento Estudantil Libertário (MEL) e o Maio de 1968 brasileiro. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 210, p. 76-88. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/44840>. Acesso em: 11 ago. 2023. E, ANTUNES, R.; RIDENTI, M. Operários e estudantes contra a ditadura: 1968 no Brasil. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n. 2, p. 78-89, 2007. DOI: 10.5433/2176-6665.2007v12n2p78. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3319>. Acesso em: 11 ago. 2023.

como censura prévia de correspondência, imprensa, telecomunicações e entretenimento, a suspensão da liberdade de reunião e de associação, entre outras arbitrariedades.

Enquanto se acirrava a repressão, no campo econômico, Delfim Netto estava à frente da pasta da Fazenda e, com o objetivo de baixar a inflação e estimular o crescimento do país, é facilitado o acesso ao crédito, baixando a taxa de juros. Além da expansão do crédito, também foi adotado o controle de preços, por meio da Comissão Interministerial de Preços (CIP), que “se caracteriza por uma grande interferência estatal na regulação da economia” (SOUZA, 2009, p. 219)

Em 30 de outubro de 1969 assumia a presidência o terceiro general após o início da ditadura, Emílio Garrastazu Médici, também representante da “linha-dura”, deu continuidade à forte repressão e a política econômica desenvolvimentista. Médici permaneceu no poder até 1974.

Assim, se desenvolvia o ideário do “Brasil grande potência”¹⁹, que almejava alavancar o país para o status de “nação desenvolvida” (SOUZA, 2009, p. 220-221). Como se pode observar na Tabela 3, ao longo de 1968 a 1974, anos do período do “milagre”, a política econômica dos militares teve êxito naquilo que almejava, exceto pela crescente inflação, de forma que o Produto Interno Bruto teve grande crescimento, uma média de 10,7% ao ano. Cresceu também a produção agrícola, graças aos créditos e subsídios cedidos pelo governo, bem como o setor industrial, com estímulos às exportações por meio de isenções de impostos (SOUZA, 2009).

Tabela 3 – Principais indicadores macroeconômicos no período do “milagre”

Ano	Crescimento do PIB (%)	Inflação (IGP-DI)	Taxa de investimento (FBCF/PIB)	Exportação (US\$ bilhões)	Importações (US\$ bilhões)	Dívida externa bruta (US\$ bilhões)
1968	9,8	25,5	18,7	1,8	1,8	4,0
1969	9,5	19,3	19,1	2,3	1,9	4,6
1970	10,4	19,3	18,8	2,7	2,5	6,2
1971	11,3	19,5	19,9	2,9	3,2	8,2
1972	11,9	15,7	20,3	3,9	4,2	11,4
1973	14,0	15,5	20,4	6,1	6,1	14,8
1974	8,2	34,5	21,8	7,9	12,6	20,0

Fonte: Souza (2009, p. 222).

¹⁹O projeto “Brasil grande potência” toma corpo em dois planos desenvolvimentistas logo após o AI-5: o Programa de Metas e Bases de Ação e o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento.

Ademais, os fatores que possibilitaram o crescimento apressado não foram somente internos. Além do cenário internacional favorável, houve intensa e abundante entrada de crédito internacional no país, por meio de investimentos diretos, empréstimos e financiamentos, de forma que, o valor da dívida externa quintuplicou entre 1968 e 1974 (SOUZA, 2009).

Com a abundância de capital estrangeiro entrando no país, uma das formas tomada pelo projeto “Brasil Potência” foram as “obras faraônicas” realizadas no período, como as hidrelétricas de Itaipu, Balbina e Tucuruí, a usina nuclear de Angra, a ponte Rio-Niterói, a rodovia Transamazônica, entre outras. Apesar do inegável desenvolvimento da infraestrutura nacional, grande parte das obras têm sua pertinência questionada, seja pelos volumosos recursos dispensados quando comparados com os retornos sociais das obras, seja pelos gigantescos impactos ambientais e sociais, seja pelos escândalos de corrupção que envolveram empresários e políticos, seja pelo endividamento externo já mencionado.

Uma importante questão se coloca sobre o período de crescimento do país: o Brasil “cresceu” para quem? Segundo Souza (2009, p. 225), “O modelo de crescimento consagrado pela ditadura militar brasileira foi um dos mais concentradores de renda na história econômica mundial”.

Ainda, segundo Chasteen (2001, p. 235-236):

[...] O governo militar criara condições para novas indústrias prosperarem à custa da maioria pobre do Brasil. Sem estarem ligados a uma coalizão populista ampla, os militares podiam manter baixos salários e “desaparecer” com qualquer um que reclamasse. Eles podiam atrair capital internacional com um “clima seguro para investimentos estrangeiros”, ou seja, baixos salários, inexistência de greves, poucas restrições e nenhuma expropriação. E podiam canalizar recursos livremente para prioridades desenvolvimentistas como mineração, transportes, produção de aço e refino de petróleo.

As indústrias mais pesadas ocupavam menos a abundante mão-de-obra não-qualificada do Brasil e seus produtos visavam sobretudo o mercado de classe média. Portanto, a maior parte das pessoas no Brasil, onde a classe média é uma minoria, pouco ou nada se beneficiaram do “milagre” do início da década de 1970. A política econômica dos militares colocou mais dinheiro e crédito *não* nas mãos de quem mais precisava, os pobres, e sim das pessoas mais abastadas, propensas a comprar novos carros, aparelhos eletrônicos e eletrodomésticos. A metade subnutrida do país obteve apenas um décimo dos ganhos de renda entre 1964 e 1974. A maior parte desses ganhos beneficiou o décimo mais rico da sociedade brasileira. Que milagre! O bolo teria de crescer, alegavam os generais, para poder ser dividido. Mas eles, na verdade, não tinham nenhum plano para distribuir essa prosperidade. Pelo contrário, eles perseguiram sua visão da grandeza brasileira construindo algumas das usinas hidrelétricas maiores e mais devastadoras do meio ambiente do mundo, além de rodovias, pontes e aeroportos.

Como visto, o “milagre” proporcionou, em verdade, uma enorme degradação das condições de vida da população. Segundo o Estudo Nacional de Despesas Familiares (ENDEF), entre 1974 e 1975 cerca de 67% da população apresentava um consumo energético inferior às necessidades nutricionais mínimas. A desnutrição atingia 46,1% dos menores de cinco anos, 24,3% dos adultos e idosos do sexo masculino e 26,4% do sexo feminino (VASCONSELOS, 2005). A contradição evidente é que o país foi um dos maiores produtores de alimentos do mundo à época.

A distribuição de renda no país se tornou ainda mais desigual. A metade mais pobre da população que participava de 18% da renda em 1960 passou a participar apenas 13,8% em 1980, enquanto que a minoria rica passou a ter maior participação na renda nacional, conforme se pode observar na Tabela 4.

Tabela 4 – Rendimento médio, desigualdade e pobreza absoluta na distribuição da renda entre pessoas economicamente ativas com rendimento, no Brasil, em 1960, 1970 e 1980

Estatística		1960	1970	1980
Rendimento médio ¹		1,349	1,665	2,926
Rendimento mediano ¹		0,870	0,920	1,399
Índice Gini		0,504	0,561	0,592
Participação na renda total dos	50% mais pobres	18,0	15,6	13,8
	10% mais ricos	40,5	46,7	49,6
Porcentagem de pobres ²		58	55	34

¹Em unidades de valor real igual ao salário mínimo de agosto de 1980, usando o deflator implícito das contas nacionais para o período 1960-70 e o índice de custo de vida do Dieese para o período 1970-80.

²A linha de pobreza interpolada tem valor real igual ao salário mínimo de agosto de 1980.

Fonte: Hoffmann (1995, p. 278).

A Aliança para o Progresso financiou missões de pesquisa sobre a situação econômica da América Latina, para a difusão dessas teorias houve estudos tanto das teorias monetaristas produzidas pela Escola de Chicago, como as teorias mais próximas ao keynesianismo de Harvard (ALMEIDA, 2008).

Um dos estudos foi o de Albert Fishlow, pertencente ao segundo grupo, cujos artigos demonstraram a diminuição da renda dos brasileiros na década de 1960, causados pela compressão dos salários e pelo impedimento de atuação dos sindicatos (FISHLOW, 1972; 1973). Segundo o autor, o aumento da desigualdade resulta do fracasso da política econômica do governo, e, num sentido mais amplo, da destruição do operariado urbano como ameaça

política e o restabelecimento de uma ordem econômica de acumulação privada de capital (FISHLOW, 1972, p. 400, tradução livre):

O aumento da desigualdade mede assim o fracasso dos instrumentos monetários e fiscais convencionais aplicados durante a administração Castello Branco. Num sentido mais amplo, porém, o resultado foi um indicativo preciso de prioridades: a destruição do proletariado urbano como uma ameaça política e o restabelecimento de uma ordem econômica orientada para a acumulação de capital privado.

A crítica ao governo teve grande repercussão entre os economistas. Não tardou e o Ministério da Fazenda, pasta que Delfim Neto ocupava, encomendou a Carlos Geraldo Langoni, professor da FGV formado em Chicago, para a realização de um estudo (ALMEIDA, 2008). Em seu estudo, Langoni argumentou que a desigualdade ocorreu devido a um processo natural, resultado da passagem do modelo econômico agrário para o industrial. A rápida industrialização teria aumentado a demanda de trabalhadores qualificados que, por serem uma minoria, viram aumentada brutalmente sua participação na renda. Portanto, com o passar do tempo, em havendo mais trabalhadores qualificados disponíveis para o mercado de trabalho, a oferta aumentaria, reduzindo a demanda e, assim, reequilibrando os salários (LANGONI, 1974). Essa é a ideia de que, como se popularizou, era preciso “esperar o bolo crescer” para depois poder dividi-lo (SOUZA, 2009).

A controvérsia sobre o tema e seus desdobramentos foram bastante difundidos, gerando inúmeros debates entre os economistas. De forma que, contribuiu para estabelecer no cenário político e intelectual o tema das relações entre educação e trabalho (aqui entendido como distribuição de renda) e foi responsável pela disseminação da teoria do capital humano (ALMEIDA, 2008).

Outro aspecto marcante do governo de Médici a respeito da política interna foi o acirramento da censura aos meios de comunicação e à cultura, e o largo uso da tortura como meio de repressão. Um dos principais órgãos de repressão da ditadura foi o Departamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI).

As violações de direitos humanos perpetradas pela ditadura envolveram detenções (ou prisões) ilegais e arbitrárias (meios ilegais, desproporcionais ou desnecessários, prisões em massa, ofensas à integridade física e psíquica dos detidos); torturas (afogamento, choques, espancamentos, injeção de drogas, abusos sexuais); execuções sumárias, arbitrárias ou extrajudiciais (homicídios, falsos confrontos, mortes decorrentes de tortura, falsas versões de suicídio, chacinas); desaparecimentos forçados e ocultação de cadáveres (BRASIL, 2014).

O Relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV), constituída para investigar as graves violações de direitos humanos perpetradas pela ditadura, conseguiu identificar oficialmente o número de 434 pessoas, entre mortos e desaparecidos pelo terrorismo de Estado (BRASIL, 2014).

Contudo, se sabe que o número está distante de alcançar a totalidade dos atingidos. Entre os torturados, é notório que 1.843 pessoas conseguiram fazer constar nos próprios processos judiciais que responderam às violências a que foram acometidas. Isso não reflete o número total de presos políticos torturados, de difícil levantamento. A CNV estima ainda que, entre 1946 e 1988, seja por omissão ou por violência direta do Estado, sofreram graves violações de direitos humanos que resultaram na morte de ao menos 8.350 indígenas. Já, entre os militares dissidentes, relata-se que ao menos 6.591 foram perseguidos pelos pares (BRASIL, 2014).

Outro relatório, publicado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) em 1986, denuncia a impunidade dos 1.106 assassinatos no campo entre 1964 e 1985, não necessariamente promovidos por oficiais do Estado. O número de assassinatos por ano aumentou dramaticamente durante a ditadura: de 14 em 1964, para 222 em 1985, um aumento de quase 1.500% dos assassinatos no campo (MST, 1985).

Em 1973 têm início a crise internacional do petróleo, que faz o preço do barril quintuplicar. O resultado, para o país, é a vertiginosa disparada da inflação, de 15,5% em 1973 para 34,5% em 1974, já que o preço do petróleo aumentou o custo de toda a cadeia produtiva. Foi o anúncio de uma crise pior que se agravaria alguns anos mais tarde (SOUZA, 2009).

Conforme leciona Chasteen (2001, p. 235-236), as crises do petróleo somadas aos vultuosos empréstimos internacionais tomados pelo país levaram à maior dívida externa do mundo:

Até que o milagre acabou. O preço do petróleo vinha subindo acentuadamente desde o início da década de 1970, e o Brasil era um grande importador desse combustível. Durante algum tempo, os lucros repentinos com o petróleo, os denominados petrodólares, fluíram dos países ricos em petróleo, como a Arábia Saudita e o Iraque, para bancos internacionais e, de lá, em forma de empréstimos a juros baixos e de curto prazo, para países pobres em petróleo como o Brasil. O governo militar brasileiro contraiu empréstimos de bilhões de petrodólares para sustentar seu impulso desenvolvimentista. Ele também contraiu empréstimos de petrodólares para importar o caro petróleo, em um círculo vicioso. (Uma reação mais criativa foi o programa para transformar o álcool de cana em combustível de automóveis, combustível que acabou acionando de um quarto a um terço dos veículos motorizados brasileiros.) Até que, no final da década de 1970, o “segundo sapato caiu” quando as taxas de juros internacionais subiram drasticamente. A dívida

externa do Brasil disparou. No início da década de 1980, o Brasil possuía a maior dívida externa do mundo.

Após dois governos “linha-dura”, o General Ernesto Geisel assumiu a presidência. Geisel pertencia ao grupo da “Sorbonne”, de forma que se esperava que em sua gestão fossem adotadas políticas econômicas mais liberais e ortodoxas — ao contrário dos “linha-dura”, que adotaram práticas estatizantes e expansionistas. Contudo, não ocorreu o esperado, Geisel deu continuidade às políticas de Médici, incluindo a construção das obras “faraônicas” e a tomada de crédito internacional, dando continuidade ao projeto “Brasil grande potência”, ao tempo em que, diminui o arrocho salarial (SOUZA, 2009).²⁰

A estatização se fez presente ao longo de toda a ditadura. Foram criadas 47 estatais, como: SERPRO (tecnologia da informação) em 1964, Embraer (aviões) e Correios (correspondência) em 1969, Nuclebrás (energia nuclear) em 1971, Embrapa (agropecuária), Infraero (aeroportos) e Telebras (telefonias) em 1972, Dataprev (bases de dados sociais) em 1974, entre outras. Além disso, 15 universidades federais foram fundadas, embora as universidades privadas tenham crescido em maior número (MEC, 2006).

No plano político, o governo de Geisel enfrentou alguns percalços, tanto internos, dos militares “linha-dura” que, insatisfeitos com a lenta e gradual reabertura democrática (realização das eleições diretas para senadores e deputados e revogação do AI-5), ameaçavam a retomada do poder; quanto do empresariado, que se reuniu em uma campanha antiestatização, já que estavam descontentes com o avanço do setor público na economia (SOUZA, 2009).

Em 1979, com apoio de Geisel toma posse o General João Batista Figueiredo, o regime militar caminha para o fim. Dada a pressão política e popular, é sancionada a Lei da Anistia (Lei n. 6.683, de 28 de agosto de 1979), que promoveu uma anistia de “mão-dupla”, isentando os crimes políticos ou conexos perpetrados durante a ditadura, sejam por parte dos militares, seja da oposição.

A crise econômica se agrava em 1982, o financiamento externo é estancado pelo medo do inadimplemento. O Brasil tem de recorrer ao FMI para poder fechar as contas, empréstimo que foi concedido sob promessa de cortes drásticos nos gastos públicos, aumento das receitas e redução da inflação. O saldo decorrente das políticas econômicas dos militares foi de uma inflação absurda, que chegou a mais de 200% ao ano, como se pode observar na Tabela 5, e a dívida externa já passava os 100 bilhões de dólares, deixando o país sob maus lençóis. Por essas razões, a década de 1980 ficou conhecida como a “década perdida”.

²⁰Ver o Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), de setembro de 1974.

Tabela 5 – Principais indicadores macroeconômicos nas gestões de Geisel e Figueiredo

Ano	Crescimento do PIB (%)	Inflação (IGP-DI)	Taxa de investimento (FBCF/PIB)	Exportação (US\$ bilhões)	Importações (US\$ bilhões)	Dívida externa bruta (US\$ bilhões)
1974	8,2	34,5	21,8	7,9	12,6	20,0
1975	5,2	29,4	23,3	8,6	12,2	25,1
1976	10,3	46,3	22,4	10,2	12,3	32,1
1977	4,9	38,8	21,3	12,1	12,0	37,9
1978	5,0	40,8	22,3	12,6	13,6	52,1
1979	6,8	77,2	23,4	15,2	18,0	55,8
1980	9,2	110,2	24,3	20,1	22,9	64,2
1981	-4,3	95,1	23,0	23,2	22,0	73,9
1982	0,8	99,8	19,9	20,1	19,3	85,4
1983	-2,9	210,9	18,9	21,8	15,4	93,7
1984	5,4	223,8	18	27,0	13,9	102,1
1985	7,8	235,1	24,3	25,6	13,1	105,1

Fonte: Souza (2009, p. 232, 241).

Segundo Donghi (1975), o regime ditatorial ao adotar o liberalismo, a austeridade econômica e a luta contra a inflação através da recessão, além de apelar ao capital estrangeiro, acabou por colonizar a estrutura industrial brasileira.

Por outro lado, Campos (2012) argumenta que, o domínio dos grupos monopolistas estrangeiros ao fim dos anos 1970 coexistiam com grupos monopolistas domésticos de grande porte. Os setores nacionais [i] bancário e financeiro, [ii] industrial pesado e de [iii] construção civil emergiram durante a ditadura, defendidos por políticas estatais protecionistas. Setores fortalecidos economicamente que, além de formarem monopólios nacionais, adquiriram porte internacional, com forte atuação no estrangeiro, exportação de capitais, com apoio das agências políticas.

Os conglomerados econômicos dos três setores mencionados foram fortalecidos, de forma que, segundo Campos (2012), adquiriram a “cara” da ditadura: um grande poder inabalável que teria reflexo na política durante as próximas décadas.

Nesse mesmo sentido, Carvalho (2020) afirma que, até a década de 1980, o modelo econômico predominante, em que pese as distintas fases, foi o de Industrialização por Substituição de Importações (ISI). Significa que foram tomadas políticas estatais com o objetivo de internalizar a produção de bens manufaturados, por meio do fortalecimento da

indústria nacional. Esse modelo econômico permaneceu predominante até que foi suplantado pela consolidação do neoliberalismo como programa de governo na década de 1990.

Após as crises políticas e econômicas enfrentadas, já era hora dos militares voltarem à caserna. A abertura política ganhava força, ainda que a passos lentos. Com a ampla mobilização em torno da campanha das “Diretas Já”, finalmente, em 1985 o congresso nacional aprova a eleição direta para presidente e convoca a Assembleia Nacional Constituinte, da qual mais tarde seria produto a Constituição cidadã de 1988, inaugurando o período da Nova República Brasileira, após longos 21 anos de ditadura militar.

Por fim, retomo um dos pontos “chave” da transição democrática: a (auto)anistia promovida pela Lei n. 6.683 de 1979, “com o propósito de livrar da reprimenda penal aqueles que cometeram crimes em nome da ditadura militar, como tortura, execução, desaparecimento forçado, sequestro e terrorismo de Estado” (MAZZUOLI, 2020, p. 353).

A lei de anistia, ao deixar de investigar e reprimir os crimes cometidos em nome da ditadura, acaba por instituir a própria desmemória das violações do sistema penal subterrâneo²¹.

A herança autoritária e violenta legada à sociedade brasileira desde o período ditatorial se faz culturalmente presente nas agências do Estado. Em tempos de ufanismo das atrocidades cometidas no passado é imperativa a necessidade da efetivação da justiça que rompa com este ciclo.

Me valendo das palavras de Eduardo Galeano: não há lugar para “as sujeiras” do passado, de violações dos direitos humanos. O “medo de recordar [...] que mutila” continua e cotidianamente a sociedade brasileira há de ser enfrentado pela memória, desvelado de baixo do tapete, arrancado do subterrâneo (2002, p. 61).

²¹Zaffaroni e Batista (2006) compreendem por “sistema penal subterrâneo” a atuação do poder punitivo à margem da legalidade, tal como ocorreu no decorrer da ditadura militar brasileira, em alguma medida legitimado pelo discurso jurídico, e mediante conjunta atuação das agências do sistema penal à época.

2.2 A DITADURA CIVIL-MILITAR-IMPERIALISTA CHILENA (1973-1990)

Estadio Chile

[...]

¡Qué espanto causa el rostro del fascismo!

Llevan a cabo sus planes con precisión artera

Sin importarles nada

La sangre para ellos son medallas

La matanza es un acto de heroísmo

¿Es este el mundo que creaste, Dios mío?

¿Para esto tus siete días de asombro y de trabajo?

En estas cuatro murallas sólo existe un número

Que no progresa

Que lentamente querrá la muerte

(JARA, 1973)

O Chile possuía um dos três maiores partidos comunistas da América Latina na década de 1960, acompanhado de Brasil e Cuba — fato que foi observado pelo Departamento de Estado norte-americano (SIMON, 2021). São diversas as provas e testemunhos públicos que demonstram a participação, financiamento, espionagem, chantagem e suborno por parte das autoridades norte-americanas para a persecução do golpe de Estado no Chile (GALEANO, 2007).

Muito antes da sua realização o golpe já estava sendo preparado (ZÁRATE, 2015). O acirramento evolui a partir do momento em que Salvador Allende, junto à *Unidad Popular*²², foi eleito presidente em 1970. Allende era decididamente socialista, e guardava relações próximas com a Cuba revolucionária e com a União Soviética, das quais obteve apoio político e financeiro (SIMON, 2021).

Não só aos Estados Unidos, a vitória de Allende causou preocupação também à ditadura brasileira²³. Allende era caracterizado pela ditadura brasileira como “apóstolo de Cuba”, bem como o Chile chamado de “Cuba do Pacífico”. Para os apoiadores da ditadura brasileira, o Chile era ainda mais ameaçador que Cuba aos interesses nacionais. É nesse mesmo sentido que interpretava a alta cúpula militar brasileira: Médici expressa, também, que o Chile tinha se tornado uma segunda Cuba. E, de modo semelhante ao golpe brasileiro, todos

²²A *Unidad Popular* (UP) foi uma coalizão partidária de esquerda formulada para a disputa eleitoral presidencial de 1970 no Chile.

²³Sobre a relação da ditadura brasileira com a ditadura chilena, ver: SIMON, Roberto. **O Brasil contra a democracia**: a ditadura, o golpe no Chile e a Guerra Fria na América do Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

acreditavam que a chave para a solução definitiva do “problema chileno” estava nas mãos dos militares (SIMON, 2021, p. 46-61).

Diferentemente das experiências revolucionárias de Cuba e União Soviética, que foram vitoriosas com o uso da força armada de suas guerrilhas, a *Unidad Popular* seguiu o caminho da institucionalidade democrática, pelo que ficou conhecido como “via chilena” para o socialismo. Para Allende, não se tratava de uma reforma do Estado burguês, era “revolução pra valer” (SIMON, 2021, p. 54):

Viriam expropriações de empresas, principalmente as estrangeiras, reforma agrária e massiva redistribuição de renda para as classes baixas, mas de modo pacífico e sem violar a democracia constitucional. Era essa a ‘Via Chilena’ ao socialismo, que prometia a tal ‘revolução ao sabor de empanadas e vinho tinto’, em vez de guerrilhas e paredões.

Após a confirmação de Allende nas urnas, foram diversas as tentativas de impedir sua posse no congresso. Faltando dois dias para a confirmação do nome pelos parlamentares, ocorre a operação *Track II* (também conhecido como Projeto FUBELT²⁴) sob comando político, armamentício e financeiro da CIA. No dia 22 de outubro de 1970 um grupo de oficiais intercepta o carro do então comandante chefe das forças armadas chilenas, general René Schneider. O plano inicial consistia em sequestro, mas acabou com a morte do general por disparos à queima roupa. Schneider era o número um do escalão militar, conhecido pela defesa do constitucionalismo e pela defesa da não intervenção militar em assuntos políticos. Portanto, era um obstáculo para os planos golpistas que envolviam o levante militar. O plano desastroso e violento acabou por pavimentar a posse de Allende, que ocorreu com folga de votos no congresso. Depois do atentado contra Schneider os golpistas tiveram que recuar, apesar da pressão estadunidense contra o governo nunca cessar (SIMON, 2021; ZÁRATE, 2015).

No dia 11 de setembro de 1973, Allende foi despertado e avisado sobre os rumores de golpe de estado. O presidente se dirigiu até a sede do poder executivo, o Palácio *La Moneda*, de onde enfrentaria o golpe. Pouco tempo depois o palácio estava cercado por tanques, os sistemas de telefonia e de rádios apoiadoras do governo foram destruídos, jatos sobrevoavam a cidade.

²⁴O projeto FUBELT, ou operação *Track II*, a segunda, portanto, foi mais uma das tentativas de golpe contra Salvador Allende comandadas pela CIA. Não encontramos fontes que indiquem o significado do codinome adotado pelo projeto — FUBELT.

Tornou-se público que a junta militar foi estabelecida com os objetivos de

resgatar a ‘institucionalidade’, eviscerar o Chile da chaga marxista e impedir uma ‘inevitável guerra civil’. A junta seria formada pelo general Pinochet [...], o general aviador Leigh, o almirante Merino e o general carabineiro César Mendoza. O presidente tinha até as onze horas para se entregar ou o palácio presidencial seria atacado, ‘por terra e por ar’ (SIMON, 2021, p. 200).

Allende negou se render aos golpistas, os ataques duraram por toda a manhã e início da tarde do dia 11. A cada momento mais intenso, ocorreram troca de tiros e bombas entre os golpistas e os resistentes.

Após um pronunciamento público, em denúncia à traição golpista por parte do capital estrangeiro, do imperialismo, dos militares e do fascismo, e, ao mesmo tempo, em acenos e agradecimentos aos trabalhadores do Chile, Allende toma em mãos a AK-47 que ganhara do presente de Fidel Castro e tira a própria vida com um disparo na cabeça (SIMON, 2021).

O Brasil, aos mandos de Médici, foi o primeiro país, com sede de urgência, a reconhecer o novo governo chileno. Os EUA foram mais precavidos, e, no ardor do golpe, não se posicionaram imediatamente, em vez disso, sugeriram que o país buscasse ajuda com os países vizinhos, como Brasil e Uruguai (SIMON, 2021).

Os anos que se sucederam foram de grande terror, torturas, violações, em uma das mais sangrentas ditaduras da América Latina, tudo sob o comando de uma junta militar dirigida por Pinochet.

Um dos principais instrumentos normativos de que os militares se valeram, desde os primeiros momentos após a deflagração do golpe, foram os Decretos Lei. Entre 1973 e 1981 foram publicados 3579 decretos lei, sendo que, apenas 3660 foram publicados²⁵. Entre os não publicados estão os decretos de caráter reservado, os secretos e outros desconhecidos (DIVISIÓN..., 1990).

Depois da aprovação da Constituição de 1980, foram publicadas 1019 leis até o fim do regime, sendo 57 destas de caráter reservado, secreto ou não publicadas (DIVISIÓN..., 1990). Ademais, os Decretos com Força de Lei também foi instrumento jurídico utilizado para a implantação das políticas almeçadas pelo governo (DIVISIÓN..., 1990).

Logo no primeiro dia do golpe de Estado, 11 de novembro de 1973, foi promulgado o Decreto Lei n. 1 que, justifica juridicamente a realização do golpe de estado. Em seu

²⁵O glossário contendo todos os Decretos Lei publicados durante a ditadura militar chilena está disponível na obra: DIVISIÓN DE PROYECTOS EDITORIALES. **Actualización de Decreto Leyes dictados por la Junta de Gobierno de la República de Chile**. Tomos I, II, III, IV e V. Santiago, Chile: Editorial Jurídica Ediar Conosur Ltda, 1990. Disponível em: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-31395.html#documentos>. Acesso em: 22 jul 2023.

preâmbulo, anunciou que foi constituída constitucionalmente a Força Pública, composta pelo Exército, pela Marinha, pela Aeronáutica e pelo *Corpo de Carabineros*²⁶, organização declaradamente adotada para a proteção da integridade física e moral e da história e identidade cultural do Estado (CHILE, 1973).

O documento anunciou, ainda, que a missão suprema da Força constituída era garantir a sobrevivência das realidades e valores da nacionalidade chilena, que, supostamente, se encontrava num processo de destruição sistemática devido a instrução de uma “ideologia dogmática e excludente, inspirada nos princípios estrangeiros do Marxismo-Leninismo” (CHILE, 1973, tradução livre).

Estas passagens denotam uma tentativa de apagamento da história de luta dos trabalhadores chilenos, suas conquistas históricas, a luta de classes e, principalmente, por meio de uma manipulação discursiva, que busca instaurar o medo e o pânico em relação ao “outro”. Inferimos do documento que, os “socialistas” não são e não podem ser cidadãos chilenos, pois não compartilham dos valores pátrios, morais e não possuem a identidade do povo chileno, supostamente. Estes, são comparados aos inimigos externos, considerados agentes do comunismo soviético. Sob estas justificativas a ditadura encampou uma verdadeira guerra interna que, a todo custo, buscou a eliminação da esquerda e de toda a oposição ao regime que “verdadeiramente” representa e personifica a pátria chilena. Essa concepção decorre, sobretudo, da Doutrina de Segurança Nacional.

Declarou também, o documento, que a missão da Junta será de garantir a plena eficácia das atribuições do Poder Judicial e que respeitará a Constituição e as leis da República, entretanto, assim será somente “na medida em que a situação do país permita”. O Decreto designa o General do Exército Augusto Pinochet Ugarte como presidente da Junta de Governo, e é assinado por todos seus membros (CHILE, 1973).

Além do Decreto Lei n. 1, houve outros tantos significativos, mencionamos a seguir alguns destes para melhor compreensão da realidade chilena à época:

- Decreto Lei n. 3, de 11 de setembro de 1973: Declara Estado de Sítio em todo território nacional, assumindo a Junta a qualidade de chefe das forças armadas que operará em emergência;
- Decreto Lei n. 5, de 12 de setembro de 1973: Declara que o Estado de Sítio, anteriormente decretado, deve ser entendido como estado de guerra; promove alterações na legislação penal para aumentar o rigor das penas aplicadas aos crimes

²⁶ *Carabineros de Chile* é a instituição de polícia ostensiva do país.

- relacionados ao porte ilegal de armas de fogo e à segurança interna do país, prevendo, inclusive, a aplicação da pena de morte;
- Decreto Lei n. 25, de 19 setembro de 1973: Determina que os *Alcaldes* (prefeitos) de todos os municípios do país devem cessar suas atividades imediatamente. Os *Alcaldes* passam a ser designados pela Junta de Governo e serão de sua exclusiva confiança;
 - Decreto Lei n. 27, de 21 setembro de 1973: Dissolve o Congresso Nacional, põe fim às suas funções e cessa os mandatos dos parlamentares em exercício. O poder legislativo é assumido pela Junta Militar que, justifica tal decisão pela necessidade de acelerar o cumprimento de suas funções. O Congresso voltará a funcionar, com a convocação de novas eleições, somente após longos 16 anos;
 - Decreto Lei n. 77, de 8 de outubro de 1973: Declara ilícitos e dissolvidos partidos políticos de esquerda e todas as entidades, agrupamentos associações e movimentos que adotem a doutrina marxista ou que, por seus fins ou conduta sejam substancialmente coincidentes com os princípios e objetivos da dita doutrina. Segundo o decreto, a doutrina marxista contém um conceito de homem e da sociedade que lesiona a dignidade do ser humano e atenta contra os valores libertários e cristãos que são parte da tradição nacional. É proibida toda ação de propaganda da doutrina marxista, por qualquer meio. São estabelecidas penas graves para tais crimes;
 - Decreto Lei n. 130, de 13 de novembro de 1973: Declara a caducidade de todos os registros eleitorais do país, determina que sejam destruídos e proíbe novas inscrições. A justificativa da Junta Militar para tanto se dá por conta da comprovada existência de fraudes eleitorais graves e generalizadas;
 - Decreto Lei n. 527, de 17 de junho de 1974: Aprova o estatuto da Junta de Governo. A Junta assume os Poderes Constituinte, Legislativo e Executivo. O Poder Judiciário continuará constituído e exercerá suas funções na forma da lei;
 - Decreto Lei n. 575, de 10 de julho de 1974: Regionalização do País. Modifica a divisão administrativa do país, o divide em 13 regiões, a serem governadas e administradas por Intendentes nomeados pela Junta. As regiões, por sua vez, se dividem em províncias e os Governadores Provinciais são nomeados pela Junta. E, as províncias, ademais, se dividem em comunas (as comunas chilenas equivalem aos municípios brasileiros);
 - Decreto Lei n. 788, de 2 de dezembro de 1974: Dita normas sobre o exercício do poder constituinte. Declara que todos os Decretos Lei até então editados pela junta, ainda que não tenham expressamente assinalado o exercício do Poder Constituinte,

caso sejam contrários, opostos ou distintos dos preceitos constitucionais, serão considerados normas modificatórias da Constituição.

Estes decretos, em síntese, tiveram a função de legitimar juridicamente o governo ditatorial, concedendo poderes quase que irrestritos ao governo militar, que passa a centralizar as funções executiva, legislativa e constituinte. Dito de outro modo, a Junta criou um arcabouço jurídico, sancionado pela própria, que autorizou sua existência. Como visto, foram realizadas profundas alterações administrativas e políticas do Estado, marcadas pelo autoritarismo, concentração de poderes e violações de direitos.

Segundo Dàbene (2003), as medidas imediatamente tomadas pela Junta deram início a uma repressão selvagem:

No Chile, mais que em nenhum outro lugar, o golpe de Estado de 11 de setembro de 1973 significou uma guinada que os militares queriam que fosse definitiva. O Congresso foi imediatamente dissolvido, a Constituição suspensa, os partidos políticos proibidos e os meios de comunicação postos sob vigilância. O sistema político devia ser destruído e a população aterrorizada. Foi imposto o estado de sítio e começou a repressão realmente selvagem.

Ademais, uma série de modificações a respeito das organizações sindicais e das relações de trabalho, em torno do chamado *Plan Laboral*, ocorreram por meio de Decretos Lei, a saber:

- Decreto Lei n. 12, de 17 de setembro de 1973: Cancela a personalidade jurídica da Central Única dos Trabalhadores do Chile e proíbe sua existência, organização e funcionamento;
- Decreto Lei n. 2.200, de 1º de maio de 1978 e Decreto Lei n. 2.759, de 29 de junho de 1979: Fixa normas relativas ao contrato de trabalho e à proteção dos trabalhadores. Estabelece que, ao Estado cumpre a função subsidiária de garantir ao trabalhador o seu direito e eleger livremente seu trabalho e velar pelo cumprimento das normas que o regulam;
- Decreto Lei 2.756 e Decreto Lei n. 2.758, ambos de 29 de junho de 1979: Modificam a estrutura e funcionamento das associações sindicais e da negociação coletiva, restringem direitos, autorizam a demissão de trabalhadores em greve (CHILE, 1979);
- Decreto Lei n. 2.950, de 15 de novembro de 1979: revoga dispositivos legais que limitavam a terceirização.

Segundo Sepúlveda (2020), a partir deste conjunto de mudanças institucionais, a terceirização foi juridicamente autorizada, e se torna cada vez mais comum na estrutura produtiva do país. Para o autor, essas modificações fazem parte de uma transformação maior: é possível identificar uma refundação neoliberal do trabalho, já que a legislação reflete as premissas da economia monetarista e sua visão de mercado que modifica não apenas as relações econômicas, mas também na ordem social.

Declaradamente, essas medidas buscaram eliminar a “rigidez” do mercado de trabalho, implementando normas flexíveis e promovendo a liberdade de mercado. Entretanto, há de um lado a flexibilidade dos empregadores, com menores onerações para a contratação da força de trabalho, e de outro lado um sindicalismo reprimido e desestruturado. Trata-se menos de uma modernização das empresas baseada em inovações tecnológicas e mais de uma política de redução dos custos da mão de obra, particularmente por meio da subcontratação e da terceirização (SEPÚLVEDA, 2020).

Não só os direitos trabalhistas, mas tantos outros sofreram reformas estruturais no sentido de estabelecer a subsidiariedade Estatal e a liberdade de mercado. Foi o caso do sistema previdenciário que, no lugar da solidariedade e distribuição existente até então, é substituído por um regime de capitalização individual, conforme estabelecido no Decreto Lei 3.500, de 4 de novembro de 1980. No lugar dos fundos públicos, assumem as Administradoras de Fundos de Pensão (AFP), pessoas jurídicas com finalidade de lucro que capitalizam as contribuições dos trabalhadores. Desse modo, os trabalhadores se veem obrigados a escolher entre uma das AFP, são exclusivamente responsáveis pelas contribuições das quais usufruirão na velhice ou invalidez, salvo em casos de não atingirem os valores mínimos de pensão, para os quais há aporte estatal complementar (CHILE, 1980).

O sistema de saúde pública também foi privatizado. O Decreto com Força de Lei n. 3, de 27 de abril de 1981, outorga a prestação dos serviços públicos de saúde para Instituições de Saúde Previdenciária (CHILE, 1981).

Na mesma toada, o Decreto com Força de Lei n. 1.122, de 13 de agosto de 1981, denominado Código de Águas, regulamentou o “direito de aproveitamento” de águas. Este dispositivo autoriza a utilização privada da água e de sua comercialização (CHILE, 1981).

Podemos mencionar ainda outras medidas privatizadoras: o fomento empresarial florestal, por meio do Decreto Lei n. 701, de 15 de outubro de 1974 (CHILE, 1974); a privatização do sistema bancário e autorização do ingresso de empresas bancárias internacionais no país, por meio do Decreto Lei n. 1.097, de 16 de julho de 1975 (CHILE, 1975); a privatização dos recursos minerais, por meio da Lei n. 18.097, de 7 de janeiro de

1982, processo conhecido como desnacionalização do cobre (CHILE, 1982); e a privatização da educação, sobre a qual nos deteremos a analisar no próximo capítulo.

Ademais, o relatório elaborado por Paul H. Elicker (1988), a serviço da USAID, acerca da privatização no Chile, demonstra que, em um período já avançado da ditadura, entre 1985 e 1988, diversas empresas estatais dos setores de energia, comunicação, industrial, transportes, mineração e silvicultura foram privatizadas. Nesse curto espaço de tempo, das 27 empresas estatais analisadas, 16 foram privatizadas integralmente; 6 empresas foram privatizadas parcialmente, de forma que o estado continuou tendo participação acionária, sendo 2 de forma minoritária e 4 de forma majoritária; e apenas 6 empresas continuaram plenamente sob comando estatal, conforme demonstra a Tabela 6.

Tabela 6 – Principais empresas públicas, privatizações e participação de propriedade do governo (%) em 1985 e 1988

Setor	Empresa	Atividade	Set. 1985	Jun. 1988
Elétrico	EMEL	Distribuição	100	0
	EMEC	Distribuição	100	0
	EMELAT	Distribuição	100	0
	CHILMETRO	Distribuição	90	0
	EDELMOR	Distribuição	100	0
	CHILQUINTA	Distribuição	92	0
	COLBUN	Geração	100	0
	CHILECTRA	Geração	100	0
	CHILGENER	Geração	100	0
	PILMAQUEN	Hidrelétrica	100	0
	PULLNIQUE	Hidrelétrica	100	0
	SAS. PA	Geração e outras	100	100
	ENDESA	Geração	100	56
Comunicação	TELEX CHILE	Correspondência	100	0
	CTC	Telefonia	93	37
	ENTEL	Telecomunicação	100	51
Industrial	CAP	Aço	90	0
	SOQUIMICH	Fertilizantes	93	0
	ENAEX	Explosivos	100	0
	LABORATORIO CHILE	Farmacêutica	100	51
	IANSA	Refinaria	100	25
Transportes	LAN-CHILE	Transporte aéreo	100	100
	TRANSMARCHILAY	Transporte marítimo	100	100
Mineração e Silvicultura	COFOMAP	Silvicultura	100	100
	EMA	Mineração	100	100
	EMACAR	Mineração	100	100
	SCHWAGER	Mineração	100	57

Fonte: adaptado de Elicker (1988, p. 86).

É somente em 1992, quando foi publicado o livro de título “*El ladrillo*”, que se tornam públicas as bases da política econômica do governo militar. O documento, assinado pelo *Centro de Estudios Públicos* (CEP), foi elaborado em 1970, semanas antes do Golpe de Estado, foi escrito por diversos economistas, entre os quais Sergio de Castro Spíkula, que mais tarde se tornou o Ministro da Fazenda do governo militar (1976-1982) (MEMORIA CHILENA, 2023b).

As origens do documento remetem a meados da década de 1950, quando se formou um convênio entre a Universidade Católica de Santiago e a Universidade de Chicago e, então, um grupo selecionado de professores chilenos foi aos Estados Unidos para a realização de estudos em nível de pós-graduação em Ciências Econômicas. O intercâmbio estabelecido entre a universidade chilena e a estadunidense foi produto do acordo realizado entre o Estado chileno e a USAID (MEMORIA CHILENA, 2023a).

Quando retornaram, estes professores organizaram um curso de Economia destinado especialmente para empresários. O curso, ofertado em convênio com a *Sociedad de Fomento Fabril*, contou com a participação dos mais representativos e importantes empresários do país (SERGIO, 1992).

Diante das eleições que ocorreriam em 1970, na qual disputavam a presidência Salvador Allende, Radomiro Tomic e Jorge Alessandri, o grupo de economistas, organizado em torno do *Centro de Estudios Socio-Económicos* (CESEC), elaborou um programa de estudos para dar respaldo a este último candidato. O programa se fundamenta na abertura econômica, na eliminação de práticas monopolistas, no fim do controle de preços, na neutralidade do sistema tributário, na criação do mercado de capitais, na reformulação do sistema previdenciário, na oposição à reforma agrária e proteção dos direitos de propriedade (SERGIO, 1992).

Após Allende vencer as eleições de 1970, contrariado com as políticas da *Unidad Popular*, o grupo reformula o programa então proposto, redigindo o que posteriormente se tornou a base das políticas econômicas da Junta Militar, o documento “*El ladrillo*”: *bases de la política económica del gobierno militar chileno*. Neste documento foram discutidas, além das já mencionadas, as questões de propriedade da terra, propriedade dos bancos, propriedade das empresas da área social e propriedade dos minérios, em contraposição às políticas da *Unidad Popular* que, sobre estes mesmos temas, tiveram como fundamento a estatização, socialização e controle popular (SERGIO, 1992).

Para o grupo de economistas, no lugar do modelo socialista e centralizador, deveria ser implantado um modelo de economia social de mercado, de ideais denominados libertários, que ofereceria ao Chile a possibilidade de sair da condição de subdesenvolvimento (SERGIO, 1992).

Entre os economistas, que estudaram em Chicago e que posteriormente foram conhecidos como Chicago Boys, estão “Sergio de Castro, Pablo Baraona, Álvaro Bardón, Emilio Sanfuentes, Rolf Luders, Sergio de la Cuadra, Manuel Cruzat, Ernesto Silva, Cristián

Larroulet, Felipe Lamarca, Ernesto Fontaine, Miguel Kast y Joaquín Lavín” (MEMORIA CHILENA, 2023a).

Com a deflagração do Golpe de Estado, em 11 de setembro de 1973, imediatamente quase a totalidade dos autores do programa migram da universidade para o serviço público, ocupando importantes cargos, ao interesse da Junta Militar (SERGIO, 1992).

A Escola de Chicago chegou a ser considerada o símbolo da teoria do neoliberalismo. Entre seus principais expoentes esteve Milton Friedman, defensor do monetarismo econômico, foi considerado um dos mais influentes economistas do século XX. Friedman ganhou o Prêmio Nobel em Ciências Econômicas em 1976. Um ano antes de receber o prêmio, Friedman visitou o Chile. Suas orientações foram fundamentais para as reformas promovidas pela ditadura militar.

A predileção pelo liberalismo se impõe a quaisquer condições, ainda que em meio a uma ditadura sangrenta. E isto é abertamente declarado, como podemos ver em uma das entrevistas concedidas por Friedrich Hayek ao jornal *El Mercurio*²⁷ na sua visita ao Chile, em 1981:

[...] uma ditadura pode ser um sistema necessário durante um período de transição. Às vezes, é necessário para um país ter, durante certo tempo, uma forma de poder ditatorial. Como vocês sabem, é possível para um ditador governar de maneira liberal. E é possível que uma democracia governe com uma falta total de liberalismo. Pessoalmente, prefiro um ditador liberal a um governo democrático sem liberalismo (SAFATLE, 2019).

Hayek, outro importante economista, membro da chamada Escola Austríaca, também lecionou na Universidade de Chicago, e foi um dos pais do neoliberalismo, ao lado de Milton Friedman e Ludwig von Mises. Em 1974 Hayek recebeu o Prêmio Nobel de economia. Ainda que indiretamente, também foi um dos mentores intelectuais da política econômica que estava sendo posta em prática no Chile de Pinochet e, como observado, foi entusiasta das ditaduras do terror.

Segundo Fermandois (2007), o neoliberalismo é referido tanto no aspecto teórico, do monetarismo, como na versão que se aproxima de uma crença, uma espécie de religião mundana, que busca explicar a vida humana a partir da lógica de mercado, uma doutrina para ajustar a vida humana.

²⁷O Jornal *El Mercurio*, especialmente sua coluna *Página Económica* ao lado da revista *Qué pasa*, foram importantes veículos impressos de divulgação teórica e ideológica dos ideais político-econômicos da ditadura chilena (MEMORIA CHILENA, 2023a).

Para o autor, no Chile essa estratégia foi aplicada de forma intencional e por vezes brutal por parte do Estado, com uma política autoritária, de cima para baixo, alheia aos interesses da sociedade civil (FERMANDOIS, 2007).

As políticas da ditadura contrastam com aquelas adotadas nas últimas décadas. No lugar do incentivo ao desenvolvimento da indústria nacional e a substituição de importações, assume uma política de abertura ao mercado externo e promoção da competição internacional. Conforme Dàbene (2003, p. 211),

Tratava-se basicamente de um projeto de reconstrução e de reinserção capitalista, chamado “novo modelo de desenvolvimento orientado para o exterior” que, ao contrário do modelo de industrialização por substituição de importações, centrava-se nas exportações e na abertura à competição internacional.

Os bons resultados econômicos do governo nos primeiros anos da ditadura foram aproveitados pela Junta no sentido de consolidar o regime. O controle da taxa de inflação teve sucesso, ao tempo em que houve redução dos gastos governamentais e um grande apoio ao setor privado (SILVA, 2018).

Em 1980 a Junta convoca um plebiscito, para que a população se pronuncie sobre a nova constituição elaborada pelos militares. O novo texto constitucional propõe que Pinochet permaneça no cargo chefe da Junta por mais oito anos, no qual ao término seriam realizadas eleições gerais. Os resultados da consulta popular são de 67% de votos a favor da aprovação da Constituição, e 30% de votos contra. Apesar de aprovada, é necessário considerar que a consulta ocorreu sem registros eleitorais, com os partidos políticos de oposição cassados e postos na ilegalidade, e sob controle dos militares (BCN, 2023).

Segundo Dàbene (2003, p. 212),

O regime estava nesse momento no ápice de sua legitimidade, visto que era tanto eficaz como legal. Todavia, esta legitimidade iria corroer-se muito rapidamente, devido aos problemas econômicos que encontrou o governo a partir de 1981. A estratégia de legitimação graças aos ganhos econômicos resultaria contraproducente.

Na década de 1980, diversos fatores, como a alta dependência de bens importados, o endividamento externo do setor privado, e a crise internacional do petróleo, culminou na falência de várias empresas e, por sua vez, na queda do PIB chileno (SILVA, 2018). Na Tabela 7 podemos observar os principais indicadores macroeconômicos durante todo o período da ditadura chilena.

Tabela 7 – Principais indicadores macroeconômicos da ditadura chilena

Ano	Crescimento PIB (%)	Inflação (IPC)	Taxa de investimento (TICE/PIB)	Exportações (US\$ bilhões)	Importações (US\$ bilhões)	Dívida externa bruta (US\$ bilhões)
1973	-5,6	508,1	14,7	2,2	2,6	3,2
1974	1,0	375,9	17,4	3,2	3,1	4,0
1975	-13,3	340,7	15,4	1,8	2,0	4,8
1976	3,2	174,3	12,7	2,5	2,1	4,7
1977	8,3	63,5	13,3	2,7	3,1	5,2
1978	7,8	30,3	14,5	3,1	3,8	6,6
1979	7,1	38,9	15,6	4,8	5,6	8,4
1980	7,7	31,2	17,6	6,2	7,7	11,0
1981	6,7	9,5	23,2	5,3	9,0	15,5
1982	-13,4	20,7	15,8	4,7	5,4	17,1
1983	-3,5	23,1	13,7	4,7	4,3	17,4
1984	6,1	23,0	16,3	4,5	4,8	18,8
1985	3,5	26,4	17,7	4,6	4,3	19,4
1986	5,6	17,4	17,1	5,1	4,7	19,5
1987	6,6	21,5	19,6	6,3	5,7	19,2
1988	7,3	12,7	20,8	8,4	6,7	17,6
1989	10,6	21,4	24,5	10,0	8,7	16,2
1990	3,7	27,3	24,2	10,7	9,7	17,4

Fonte: elaborado pelo autor com informações de Meller (2005), BM (2019) e BCC (2023).

Podemos observar que no início da década de 1980 o PIB cai significativamente, ao passo que a dívida externa do país aumenta. Conforme Silva (2018, p. 43),

O Chile cometeu o equívoco ao negligenciar o setor produtivo, tanto industrial como agrícola, culminando em aumento da dívida externa. Com uma economia movida pelo consumo, ser dependente de bens importados para manter o ritmo de crescimento interno, resultou em aumento do desemprego e da concentração de renda, impactando no aumento da inflação e consequentemente na piora econômica da sua população.

Em resumo, as políticas promovidas pela Junta se caracterizam pela privatização dos bens comuns, pelo abandono do trabalho como centro da estratégia de desenvolvimento, e pela transformação do Chile no país mais financeirizado na América Latina. A nova arquitetura institucional e produtiva cria uma sociedade violenta, na qual a maioria da população carece das tranquilidades econômicas mínimas, enquanto uma minoria privilegiada controla a maior parte da renda nacional (FUNDACIÓN SOL, 2013).

Essa realidade deve ser compreendida à luz do conflito trabalho-capital. Os anos que antecederam o golpe foram marcados pelo crescimento da participação dos trabalhadores e setores populares na tomada de decisões sobre a produção, distribuição dos lucros, destinos do país e de suas próprias vidas. Os anseios populares se tornaram ameaças aos interesses do empresariado. Entre as políticas da ditadura se destacam as que buscam desbaratar as conquistas e poder alcançado pela classe trabalhadora e propiciar o grande acúmulo de capital (FUNDACIÓN SOL, 2013).

Como resultado, houve o crescimento da pobreza. Em 1970 cerca de 21% da população chilena se encontrava em situação de pobreza, em 1982 ocorreu uma diminuição significativa para 14%, entretanto temporária, já que, em 1990 chegou a 39% da população nesta situação, conforme a Tabela 8.

Tabela 8 – População em situação de pobreza (%) e índice Gini, anos selecionados

Ano	Pobreza (%)	Índice Gini (Grande Santiago)
1970	21	0,46 ¹
1982	14	0,53 ²
1990	39	0,58

¹Corresponde a 1973.

²Corresponde a 1981.

Fonte: adaptado de Weber (2017, p. 226).

Outra consequência foi a concentração de renda. Em 1990, ao fim da ditadura, os 40% mais pobres da população chilena participavam apenas 13,2% na renda total do país, enquanto os 10% mais ricos participavam em 40,7% da renda, como podemos observar na Tabela 9.

Tabela 9 – Distribuição de renda como % da renda total em 1990

40% mais pobres	30%	20%	10% mais ricos
13,2	20,8	25,4	40,7

Fonte: adaptado de Pedroso e Pedroso (2007, p. 10).

Ademais, as realidades políticas e econômicas da ditadura não podem ser analisadas alheias à repressão, que é intrínseca e constitutiva ao sucesso na implantação de seu programa. Tanto é que, desde as primeiras horas após o golpe de Estado a Junta de Governo deu início a um dos mais brutais e traumáticos episódios de terrorismo de Estado. Milhares de pessoas foram presas e conduzidas ao Estádio Nacional. Entre setembro e outubro, missões da

Cruz Vermelha Internacional e da Organização dos Estados Americanos, relataram que havia entre 6.000 e 7.000 pessoas presas. Ao total, em diferentes períodos, estima-se que mais de 20.000 prisioneiros estiveram ali detidos (MUÑOZ, 2004).

No Estádio Nacional, centenas de pessoas foram selvagemmente torturadas, estupradas, fuziladas e assassinadas. Os prisioneiros e prisioneiras foram humilhadas ao ponto da indescritibilidade. Se tratou de um plano de extermínio de parte do setor social e político. Os setores populares de base que participaram ou apoiaram o governo Allende, bem como aqueles que lutaram contra a ditadura militar, foram perseguidos, presos, torturados, assassinados, exilados, sistematicamente violados pelos militares golpistas²⁸ (MUÑOZ, 2004).

As universidades foram importantes espaços de resistência à ditadura. Nos momentos seguintes ao golpe realizaram mobilizações em vigília, em oposição ao golpe e apoio ao regime recém deposto. Por essa razão, parte significativa dos prisioneiros enviados para o Estádio Nacional e outros centros poliesportivos, utilizados para os mesmos fins, eram professores e estudantes²⁹.

Foi exatamente o que ocorreu em 12 de setembro de 1973, quando cerca de 600 professores e estudantes da *Universidad Técnica do Estado* (UTE), em Santiago, foram detidos e levados ao *Estadio Chile*.

Entre os prisioneiros estava Víctor Jara, professor da faculdade de comunicação, militante do Partido Comunista Chileno e renomado cantor do movimento *Nueva canción chilena*, internacionalmente conhecido por suas músicas de protesto. Víctor foi reconhecido pelos militares entre a multidão, em seguida foi brutalmente torturado, teve suas mãos esmagadas, boa parte de seus ossos quebrados e seu crânio aberto por coronhadas antes de ser assassinado com 44 disparos de arma de fogo. Antes de morrer, Víctor escreveu o poema, postumamente intitulado de *Estadio Chile*, que está destacado na epígrafe deste subcapítulo (MEMÓRIAS DA DITADURA, 2023).

Conforme Chasteen (2001, p. 242), este foi o destino de outros milhares trabalhadores e militantes políticos que se opuseram à ditadura:

O golpe chileno acabou sendo o mais sangrento da história da América Latina. Milhares de partidários da Unidade Popular, de cantores folclóricos a organizadores dos camponeses e professores universitários, foram arrebanhados no estádio de futebol de Santiago, muitos para nunca mais reaparecerem, seus corpos atirados em covas coletivas secretas.

²⁸Sobre o episódio do *Estadio Nacional*, ver Muñoz (2004) e Memoria (2023).

²⁹Sobre a resistência do professorado chileno frente a ditadura, ver Matamoros (2014).

A utilização de prédios e espaços públicos para aprisionamento, tortura e execuções foi uma prática ampla e corriqueira dos militares chilenos, especialmente nos primeiros anos de ditadura. Foram registradas ao menos 13 destas ocorrências (o Estádio Nacional foi destacadamente o maior). Para tanto, foram utilizados estádios, portos, ilhas, bases militares e cadeias públicas. Estes espaços, mais tarde, ficaram conhecidos como campos de concentração chilenos (HOLTON; AUSTIN, 2018).

As estatísticas sobre as pessoas desaparecidas, assassinadas, presas e torturadas são imprecisas. Isso ocorre porque a ditadura é, por definição, um regime político alheio à legalidade, à verdade e à publicidade e à transparência. Boa parte dos assassinatos ocorreram paralegalmente, sem qualquer existência de julgamento justo, direito de defesa ou sequer registro. Pelo contrário, era prática entre os militares chilenos o desaparecimento dos corpos, como a utilização de valas comuns e o lançamento dos restos mortais em alto mar.

O Chile passou por duas comissões da verdade, que buscaram trazer à tona as violações de direitos humanos perpetradas pela ditadura. Os relatórios oficiais listaram 3.197 dissidentes assassinados e cerca de 28 mil pessoas torturadas. Outra estimativa, do Colégio Médico do Chile, aponta que o regime torturou 400 mil cidadãos, em uma população de 10 milhões de pessoas (HOLTON; AUSTIN, 2018). Ainda, segundo Dàbene (2003), cerca de 250.000 chilenos tiveram que se exiliar para fugir da tortura e da morte e a Direção de Inteligência Nacional (DINA) — o sinistro corpo armado de Pinochet responsável pela maior parte das torturas e execuções — fez desaparecer 11.000 cidadãos.

Entretanto, os números não são definitivos, sendo que até os dias de hoje a extrema direita se empenha em atrapalhar os trabalhos que buscam lançar ao público as graves violências da ditadura.(HOLTON; AUSTIN, 2018).

Em 18 de abril de 1978, Pinochet promulga a lei de anistia (Decreto Lei 2.191), a todas as pessoas que tenham cometido crimes durante a vigência do estado de sítio. Dessa forma, toda sorte de crimes denunciados foram sistematicamente arquivados, e nunca tiveram seu julgamento. O Decreto serviu de manobra do governo militar para sair da direção do país de forma impune após o cometimento de todas as atrocidades conhecidas.

Em 1988 é convocado um plebiscito, a consulta popular buscava determinar se Pinochet continuaria em seu cargo ou se convocaria eleições livres. A democracia venceu, com mais de 55% dos votos, decretando o fim da ditadura em 11 de março de 1990.

Pinochet foi acusado judicialmente pelos crimes da ditadura, primeiro no Equador e depois em Londres, onde chegou a ser detido. Entretanto, obteve o direito de regresso ao Chile. No Chile a partir do ano 2000, ainda manteve sua atividade política, atuando por algum

tempo como senador vitalício. Em seu país, respondeu por novo processo, sendo acusado como mandante de 18 sequestros e 57 assassinatos, e também por uma série de denúncias de corrupção, enriquecimento ilícito e envolvimento com narcotraficantes e contrabandistas enquanto esteve na presidência. Pinochet alegou más condições de saúde e deixou de responder pelas acusações, nunca sendo condenado (HOLTON; AUSTIN, 2018)

O holocausto promovido pela ditadura, conforme sugerem Holton e Austin (2018), só poderia ser produzido se envolvesse uma ideologia política, a coordenação sistemática de processos e a socialização e o convencimento da população. No próximo capítulo analisaremos qual o papel destinado à educação pelos governos ditatoriais do Brasil e do Chile, por meio da análise das políticas educacionais.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO

Neste capítulo historicizamos as políticas públicas para a educação profissional de nível médio durante as ditaduras no Brasil (1964-1985) e no Chile (1973-1990). Localizamos teoricamente a relação educação-trabalho como processo histórico mediado pela relação trabalho-capital. Analisamos as políticas educacionais dos respectivos períodos históricos a partir de suas determinações socioeconômicas, políticas e filosóficas, nos valendo das contribuições da literatura e de documentos oficiais e normativos. De maneira transversal, delimitamos elementos que denotam níveis de influência estrangeira para a elaboração destas políticas.

O sistema capitalista de produção se caracteriza pela alienação do trabalho. Para Marx e Engels, a alienação ocorre em quatro momentos consecutivos: [1] o produto do trabalho não pertence ao seu criador; [2] o trabalhador não se reconhece no seu produto de trabalho e no processo laborativo; [3] o trabalhador não se reconhece na sua individualidade; [4] o trabalhador não se reconhece como integrante do gênero humano (2004).

Assim, a alienação decorre do rompimento da unidade entre teoria e prática, de forma que, os trabalhadores são preparados para atuarem em diferentes instâncias e hierarquias do sistema produtivo. A divisão entre teoria e prática atinge também o sistema educativo, que forma os trabalhadores. Trata-se da dualidade educacional, presente nas relações entre educação e trabalho. Ensina Kuenzer (1992, p. 141) que,

[...] a divisão social do trabalho, ao romper a unidade que existe entre trabalho intelectual e trabalho instrumental ao nível das relações sociais, cria estratégias de distribuição desigual do saber segundo o lugar em que cada um vai ocupar na hierarquia de trabalhador coletivo, tendo como determinante mais geral a origem de classe. Desta forma, a escola, especificamente, e as relações de produção de modo mais amplo, propiciam o acesso ao saber intelectual para alguns, enquanto para a grande maioria, resta a possibilidade de aprender através do trabalho um saber prático.

O ensino médio é sempre campo fecundo para a intervenção estatal a partir de reformas políticas e pedagógicas. É uma etapa de ensino que sofre constantes intervenções pelo poder público. Pois independentemente de sua identidade e concepção, a estrutura do ensino médio passa pela estrutura do Estado. Afinal, é por meio da escola pública que a sociedade, especialmente as classes populares e médias, acessam a educação e se constituem cidadãos nos estados modernos liberais.

Concordamos com Nosella (2015, p. 124) ao afirmar que, o ensino médio possui função estratégica, pois dele depende a formação da mentalidade média do povo:

A função estratégica do ensino médio justifica-se também pela função estratégica do setor médio da estrutura social da nação. Existe uma íntima relação político-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor. A atenção dada a essa fase escolar por parte do Estado depende de sua concepção de hegemonia e de sistema escolar.

Nessa mesma perspectiva, Ramos (2014, p. 13) compreende que, “o movimento histórico da política de educação profissional no Brasil expressa a própria constituição do Estado brasileiro e suas transformações”.

De acordo com Kuenzer (1997, p. 9), ao longo da história da educação brasileira, o ensino médio se configura “como o nível de mais difícil enfrentamento [...] em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*”.

O ensino médio possui, portanto, uma dupla função: de preparação para continuidade dos estudos e ao mesmo tempo de preparação para o trabalho. Essa ambiguidade não é somente uma questão pedagógica, mas política, pois é “determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação” (KUENZER, 1997, p. 9-10).

Desse modo, as características desta etapa de ensino disciplinam a tensão e polarização entre a educação geral e a específica, entre a propedêutica e a profissionalizante. Em cada momento histórico o ensino médio terá características peculiares, moduladas pela etapa de desenvolvimento das forças produtivas (KUENZER, 1997).

Portanto, aqui compreendemos que “as disputas travadas em torno das finalidades e do conteúdo da educação profissional [...] foram produzidas ao longo da história como mediações da luta de classes”. (RAMOS, 2016, p.7). Assim, podemos perceber que o ensino médio e a educação profissional são campos de disputa política e ideológica, que refletem os interesses e as demandas de diferentes grupos sociais.

3.1 QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO COMO MOTORA DO DESENVOLVIMENTO NACIONAL, O CASO BRASILEIRO

Adiante apresentamos brevemente alguns episódios da educação profissional brasileira no período antecedente e no decorrer do golpe de estado de 1964³⁰.

Até dezembro de 1941 a organização do ensino profissional no Brasil era bastante confusa, sem padronização. Havia escolas de aprendizes e artífices, algumas mantidas pelo Governo Federal e outras pelos estados, bem como instituições privadas, além das mantidas pelas Forças Armadas, cada uma com seus próprios critérios distintos das demais. Via de regra o ensino de ofícios, de precária qualidade, era destinado a menores³¹ que não trabalhavam, junto ao ensino primário (CUNHA, 2005).

Nos primeiros anos da década de 1940 a demanda econômica de mão de obra qualificada surge como preocupação objetiva para as reformas educacionais. A primeira das legislações que reformaram o ensino profissional na época com a da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942) (KUENZER, 1992).

A principal inovação promovida pela Lei Orgânica do Ensino Industrial foi o deslocamento do ensino profissional para o grau médio de ensino, estabelecendo função exclusivamente geral para o ensino primário. Cunha (2005, p. 36) chama a atenção para as funções não manifestas da referida Lei, segundo o autor,

O deslocamento do ensino profissional para o grau médio tinha a função principal de permitir que a própria escola primária selecionasse os alunos mais ‘educáveis’. As escolas de aprendizes artífices, de antes da ‘lei’ orgânica, recrutavam os alunos provavelmente menos ‘educáveis’ em virtude de sua origem social/cultural. Depois dessa ‘lei’, mesmo que o ensino industrial recrutasse os piores dentre os concluintes de ensino primário, era de se esperar que seu rendimento fosse significativamente superior ao dos ‘desvalidos’ da situação anterior. Essa medida era possível graças ao crescimento da rede de escolas primárias, mantidas principalmente pelos estados e pelos municípios.

³⁰Uma análise exaustiva da história da educação profissional brasileira pode ser encontrada nas obras CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016; e CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005, que serviram de referência, entre outras, para este capítulo.

³¹É sabido que o termo “menor”, e seus correlatos, já se encontra em desuso. Altamente criticado pela literatura especializada e superado pela redação legislativa, atualmente é entendido como pejorativo, pois enfatiza a tutela e se afasta da concepção de “sujeito de direito”, preferindo-se a utilização dos termos “criança”, “adolescente” ou “jovem”. Entretanto, quando entendido necessário, o termo foi aqui mantido para imprimir a fiel terminologia de época, que colabora, sobretudo, para desvelar a “visão de mundo” hegemônica.

Alterou também a modalidade de recrutamento que, em vez do forte caráter assistencialista das escolas de aprendizes e artífices, as novas escolas previam a realização de exames de admissão, além de testes de aptidão física e mental. A pobreza deixava de ser característica exclusiva de seleção para o ensino profissional, adicionando como condição que os ingressantes possuíssem as aptidões necessárias para o desenvolvimento de determinado ofício (CUNHA, 2005).

A Lei definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos. O 1º ciclo abrange o curso industrial básico, o curso de maestria, o curso artesanal e o curso de aprendizagem. O curso industrial básico era desenvolvido nas escolas industriais, em regime seriado, com duração de quatro anos. Os alunos praticavam um ofício nas oficinas e laboratórios das escolas e também assistiam aulas de cultura geral referentes a parte do conteúdo do 1º ciclo do ensino secundário. Os cursos de aprendizagem eram mantidos pelos empregadores aos menores empregados, durante o horário de trabalho e sem prejuízo salarial. Assim podemos dizer que o curso industrial era destinado aos menores que não trabalhavam e os cursos de aprendizagem aos que trabalhavam (CUNHA, 2005).

O 2º ciclo do ensino industrial compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico. O ensino técnico abrange as especialidades de mecânica, metalurgia, química, eletrotécnica, eletrônica e outras, com duração de três anos e um possível quarto ano de estágio supervisionado na indústria (CUNHA, 2005).

Segundo Cunha (2005, p. 40), “a articulação do ensino industrial com os demais graus e ramos se dava de modo a facilitar as entradas e dificultar as saídas”. Isso se dava, pois, para ingressar no ensino técnico o estudante deveria ter concluído o 1º ciclo do ensino médio (em qualquer ramo) e ser aprovado nos vestibulares. Contudo, uma vez concluído o curso básico industrial de 1º ciclo (profissional) era vedado o ingresso no 2º ciclo do secundário (propedêutico). Além do mais, era dificultado o ingresso no ensino superior, sendo obrigatória a vinculação entre a especialidade técnica cursada com o curso superior pretendido.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial foi a primeira de uma série de dispositivos legais que reformaram o ensino médio e profissional no período — parte das denominadas “Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946” (LEIS ..., s./d.) — a saber:

- Decreto-Lei n. 4.048/1942: cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI);
- Decreto-Lei nº 4.073/1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- Decreto-Lei n. 4.127/1942: organiza a rede federal de ensino industrial;

- Decreto-Lei n. 4.244/1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário, que passa a ser organizado em dois ciclos, o ginasial, com duração de quatro anos, e o colegial, de três anos;
- Decreto-Lei n. 6.141/1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- Decreto-Lei n. 8.530/1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;
- Decreto-Lei n. 8.621/1946: cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC);
- Decreto-Lei n. 9.613/1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que trata dos estabelecimentos de ensino agrícola da rede federal.

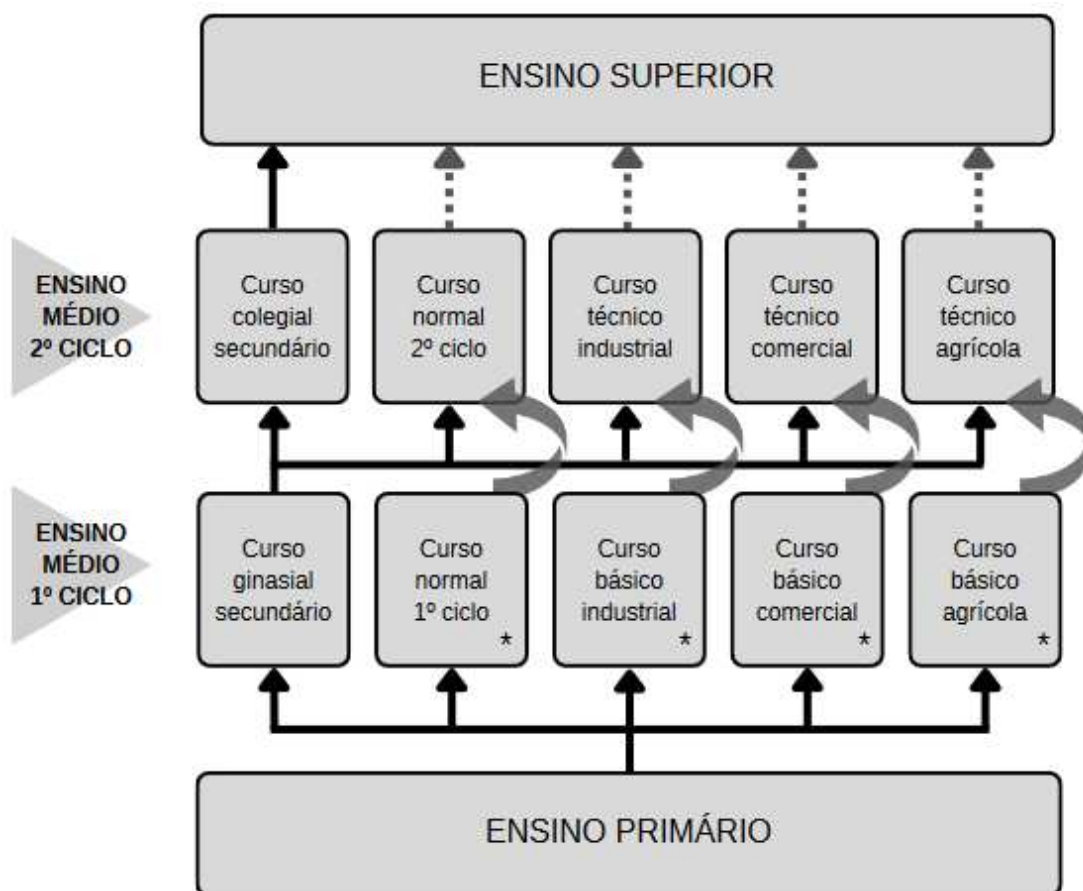
Segundo Kuenzer (1992, p. 13-14):

Até essa época, portanto, verifica-se que a educação para o trabalho é atribuição específica de um sistema federal de ensino técnico, complementado por um sistema privado de formação profissional para a indústria e para o comércio, através do SENAI e do SENAC. Ambos se desenvolvem paralelamente ao sistema regular de ensino, articulando-se a este através de um mecanismo relativo e de execução duvidosa, representado pela 'continuidade em cursos relacionados' [...].

Assim, é perceptível que, enquanto o ensino secundário tinha o objetivo de formar os futuros dirigentes da sociedade, os demais ramos (normal, industrial, comercial e agrícola) tinham objetivo de formar a força de trabalho.

Uma síntese da organização do sistema de ensino pode ser observada na Figura 2.

Figura 2 – Articulação entre os níveis de ensino segundo as "leis orgânicas", 1942-1946



* Cursos de aprendizagem profissional, respectivamente industrial, comercial e agrícola.

Fonte: adaptado de Cunha (2005, p. 39).

A maior parte destas reformas ocorreu durante o Estado Novo (1937-1945), período em que Getúlio Vargas governou o país de forma ditatorial, e que Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação. Mesmo após o fim da Era Vargas, as concepções ideológicas da legislação educacional sofreram poucas alterações durante as décadas seguintes (CUNHA, 2005).

Durante a década de 1950, período que Cunha (2005, p. 155-162) caracteriza como “secundarização do ensino industrial”, com a reabertura do Congresso Nacional, a legislação educacional foi gradativamente modificada, por uma série de normas, a saber:

- Lei n. 1.076/1950: chamada de a primeira das “leis de equivalência”, assegura aos concluintes dos cursos comercial, industrial e agrícola o direito à matrícula nos cursos clássicos e científicos;

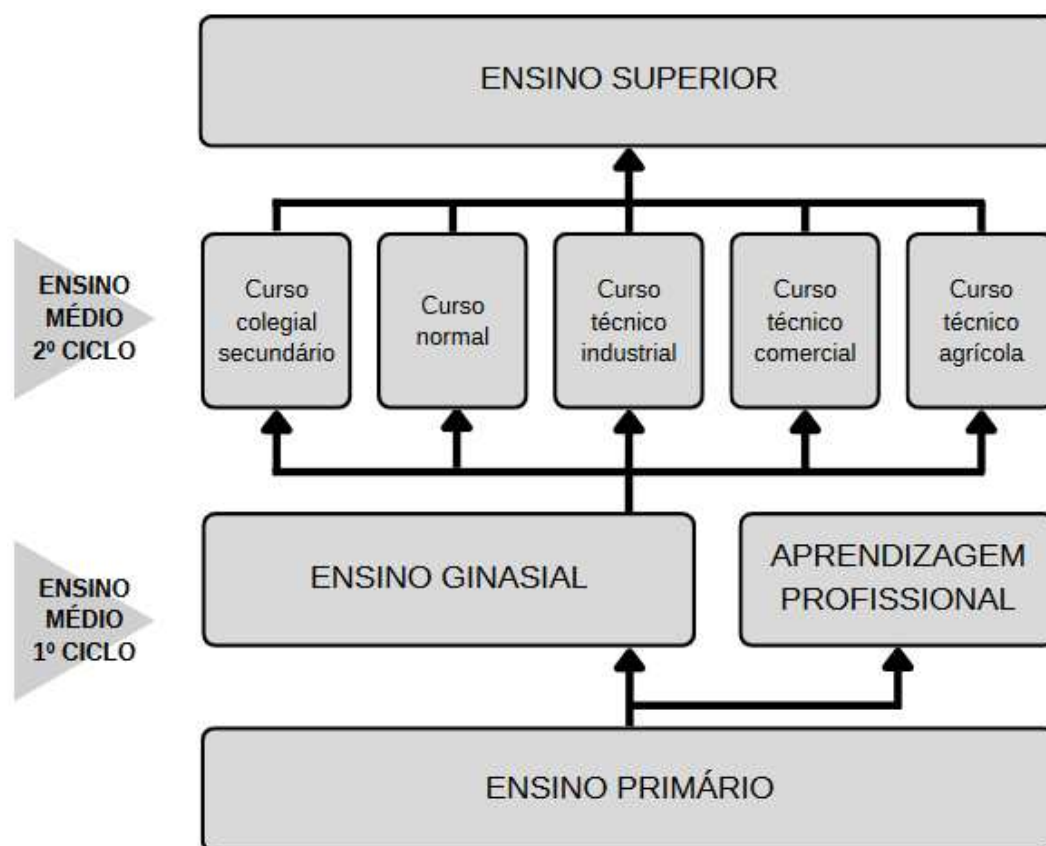
- Lei n. 1.821/1953: ampliou as equivalências da lei anterior, alargando a possibilidade de acesso ao ensino superior;
- Decreto n. 34.330/1953: regulamenta a lei anterior, desta vez restringindo, ao menos em partes, o ingresso ao ensino superior;
- Lei n. 3.552/1959 e Decreto n. 47.038/1959: deslocam a formação profissional para o segundo ciclo. O curso básico industrial passa a ser predominantemente propedêutico, de caráter geral e politécnico, assumindo mais uma função de sondagem às vocações do que de aprendizado de um ofício, esta última, tarefa essencialmente destinada aos cursos de aprendizagem, para formação de operários qualificados — tal como os cursos oferecidos pelo SENAI;
- Decreto n. 50.492/1961: o curso básico industrial passa a se chamar *ginásio industrial*.

Esta série de reformas promovidas durante a década de 1950 anteciparam, ao menos parcialmente, as inovações que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDB/1961) promoveria.

A LDB/1961 propiciou relativo avanço, na medida em que estabelece a equivalência entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes, promovendo a articulação dos sistemas de ensino. Apesar da equivalência, a dualidade educacional continuou presente. A partir da LDB os dois ramos de ensino médio, o propedêutico — de caráter científico, humanista — e o profissionalizante — com os cursos normal (magistério), industrial, comercial e agrícola — são plenamente equivalentes, possibilitando que os egressos dos cursos profissionalizantes se candidatem ao acesso ao ensino superior (KUENZER, 1992).

A estrutura educacional, representada pela Figura 3, subdividia o Ensino Médio em dois ciclos: o Ginásial, com quatro anos de duração, e o Colegial, com três anos, contemplando os cursos mencionados.

Figura 3 – Articulação tendencial entre os níveis de ensino, segundo a Lei n. 4.024/1961



Fonte: adaptado de Cunha (2005, p. 166).

Se, por um lado, como ponto positivo, é reconhecido o avanço ocasionado pela equivalência dos ramos de ensino, por outro lado, se observa novamente a distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. O intelectual, destinado à burguesia, com perspectiva de ingresso no ensino superior. O manual, destinado às classes trabalhadoras, com o objetivo de rápida inserção no mercado de trabalho para postos mais precarizados com realização de trabalhos manuais (KUENZER, 1992).

A relação entre educação e trabalho é caracterizada pela inexistência de articulação entre: a educação, que deve oferecer o acesso aos grandes saberes da humanidade, o desenvolvimento intelectual e cultural que deve se desenvolver independentemente dos sistemas produtivos; e o mercado do trabalho na sociedade capitalista, que exige o domínio de técnicas específicas para o desempenho de tarefas alienadas e alienantes do processo laborativo (KUENZER, 1992).

A partir do golpe de estado de 1964, uma nova concepção de educação viria a tona: “em decorrência da proposta de racionalização de todos os setores da vida social, política e econômica do país, apresentada como ideário da ditadura militar, ocorreram significativas transformações ao nível formal, na estrutura do sistema de ensino e de formação profissional” (KUENZER, 1992, p. 15).

Assim, o aparelho escolar sofreu interferências após o golpe de estado de 1964, com vista a atender os interesses político-ideológicos da ditadura. Por interferências, deve-se entender não apenas aquelas do campo legal e normativo, que serão aqui tratadas, mas também repressoras e criminosas, parte do terrorismo de estado, prática constitutiva do regime ditatorial que não se pode perder de vista.³²

O novo regime político-econômico da ditadura civil-militar imperialista destacou também esforços para o convencimento ideológico, delegando à escola importante papel, tanto na formação técnica para atender ao modelo de produção em implantação, como para a formação de uma juventude passiva e adaptável ao modelo imposto. (FREITAS, 2016, p. 79).

A educação, passa então, a ser considerada “em uma visão apologista, como móvel do desenvolvimento nacional”, assim, tem seus objetivos voltados para o mercado de trabalho, a partir de uma concepção tecnicista da educação (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 75).

As implicações para o cenário educacional no período foram de grandes transformações e, destacadamente, para o ensino secundário, a política de profissionalização compulsória e prematura, por meio da Lei 5.692 de 1971, que será analisada mais adiante.

Ainda em 1964, é instituído o salário educação, por meio da Lei n. 4.440, de 27 de outubro daquele ano. Trata-se de contribuição social obrigatória, devida pelas empresas vinculadas à Previdência Social, calculado com base em alíquota percentual sobre os salários dos empregados. O objetivo é que, com o recurso arrecadado, seja custeado o ensino primário dos filhos dos empregados em idade de escolarização obrigatória. Além disso, a Lei previu também que são isentas do recolhimento da contribuição do salário educação as empresas com mais de 100 empregados que mantenham serviço próprio de ensino ou que instituem convênio com escolas particulares por meio de bolsas de estudo (BRASIL, 1964).

Essa previsão de “isenção” do salário educação, constituiu-se, em verdade, em uma “escapada” para a privatização. É o que argumentam Cunha e Goés (2002, p. 43):

³²Como já mencionado no capítulo anterior, foram várias as práticas de repressão contra a educação. Pode-se mencionar a invasão da UNE no dia da deflagração do golpe de estado, a invasão ao congresso da UNE, 4 anos após o início do golpe; as diversas invasões que sofreu a Universidade de Brasília (UNB), a primeira delas 9 dias após o golpe, que acarretaram demissões, prisões e exílios, censura e violência física (SANFELICE, 2015; UNB, s/d); entre tantos outros episódios.

[...] foi justamente nessa época que as secretarias e os conselhos estaduais de educação passaram a ser ostensivamente ocupados pelos donos de colégios particulares e seus prepostos, que tinham todo o interesse em aprovar convênio que beneficiavam, antes de tudo, as empresas de ensino de sua propriedade ou às quais prestavam seus “serviços”.

Assim, as empresas se organizavam entre firmas de agenciamento e escolas particulares, de forma que o recurso destinado para o salário educação fosse, em verdade, destinado para as próprias escolas das empresas. Ainda mais alarmante: “Segundo dados do próprio Ministério da Educação, esse agenciamento empresa-escola foi responsável pelo desvio de cerca de 40% dos recursos devidos por conta do salário-educação” (CUNHA; GOÉS, p. 43).

Ainda, segundo Cunha e Goés (2002, p. 44), algumas prefeituras, não vendo como moralizar a situação, resolveram privatizar as próprias escolas, por meio de fundações de direito privado, para as quais transferiram toda a infraestrutura, instalações e pessoal: “era a privatização total”.

Ao decorrer da ditadura, diversos dispositivos legais buscaram minar a organização do movimento estudantil. Apresentamos a seguir três dos dispositivos mais significativos: a Lei n. 4.464/1964, o Decreto-Lei n. 228/1967 e o Decreto-Lei 477/1969.

Em 9 de novembro de 1964 é instituída a Lei n. 4.464 — popularmente conhecida pelo mesmo nome do Ministro da Educação do primeiro ano do governo de Castelo Branco, que ocupou a pasta entre 15 de abril de 1964 a 8 de março de 1965: Flávio Suplicy de Lacerda.

A “Lei Suplicy” pretendeu regulamentar os órgãos de representação estudantil. Nas entrelinhas, os objetivos foram de burocratizar e fiscalizar de perto os órgãos que poderiam funcionar legalmente, como o Diretório Acadêmico (DA), Diretório Central de Estudantes (DCE), Diretório Estadual de Estudantes (DEE) e Diretório Nacional de Estudantes (DNE). A lei proibiu aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de “caráter político partidário”, bem como incitar ou apoiar greves estudantis. Ainda, instituiu o voto obrigatório para a eleição dos Diretórios Acadêmicos, sendo penalizado academicamente o estudante que não o comprovasse (BRASIL, 1964).

Em 1967 o Decreto-Lei n. 228, de 28 de fevereiro — chamado de “Decreto Aragão”, por conta do Ministro da Educação e Cultura à época, Raymundo Augusto de Castro Moniz de Aragão — promoveu alterações na organização da representação estudantil. Acirrando a perseguição ao movimento estudantil, o novo dispositivo não fez previsão à existência das organizações estaduais e nacionais, colocando a UNE na ilegalidade. Estabeleceu também

que, as eleições para os DCEs passaram a ser indiretas, restringindo a democracia nos movimentos estudantis (BRASIL, 1967).

Em ambos os dispositivos, tanto na “Lei Suplicy” (1964) quanto no “Decreto Aragão” (1967), o Ministério da Educação e Cultura assume poderes de ingerência e intervenção direta nas organizações estudantis, bem como as direções e reitorias das universidades. Também em ambos, a menção aos grêmios estudantis, organizações dos estudantes do grau médio de ensino, foi breve, de forma que sua constituição deveria obedecer “finalidades cívicas, culturais, sociais e desportivas, cuja atividade se restringirá aos limites estabelecidos no Regimento, devendo ser sempre assistidos por um professor” (BRASIL, 1964; 1967).

Após as manifestações estudantis ocorridas em 1968, como mencionamos no capítulo anterior, há a intensificação da repressão aos estudantes e trabalhadores da educação. Durante a gestão de Tarso Dutra à frente do Ministério da Educação e Cultura, é editado o Decreto-Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definiu uma série de infrações disciplinares e punições a que podiam ser submetidos os professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares. Entre as infrações puníveis constam a deflagração de movimento de paralisação das atividades, organização e/ou participação de “movimentos subversivos”, e até passeatas e desfiles não autorizados previamente e prática de atos contra a moral ou ordem pública. Entre as sanções, estão a demissão para o trabalhador, não podendo ser recontratado por qualquer estabelecimento de ensino pelo prazo de 5 anos, e o desligamento para o estudante, não podendo se matricular em qualquer estabelecimento de ensino pelo prazo de 3 anos (BRASIL, 1969).

Segundo Cavalari (1987, p. 140 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 38), durante os dez anos de sua vigência, o Decreto-Lei 477/1969 “foi utilizado 245 vezes, atingindo 12 estudantes do ensino médio, 228 do ensino superior, três professores e dois funcionários de instituições universitárias”.

Não somente a respeito das organizações estudantis, as políticas educacionais da ditadura alcançaram também a organização, funcionamento, diretrizes e bases da educação brasileira. Foram duas as reformas educacionais mais significativas durante a ditadura brasileira: a Reforma Universitária (Lei n. 5.540/1968) e a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus (Lei n. 5.692/1971).

Entretanto, antes da implementação da Reforma de 1º e 2º graus de 1971, a ditadura militar realizou, em um processo experimental, a edição de um programa de escolas modelo, dando sequência às políticas já iniciadas na década de 1950. A partir de decisões centralizadas, e sem observar a participação dos setores interessados no desenvolvimento de

um programa educacional para todo o país, foi criado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN).

O PREMEN, que mais tarde teve sua regulamentação por meio do Decreto n. 63.914, de 26 de dezembro de 1968, foi resultante de acordos estabelecidos entre o MEC e a USAID. Assim como observamos a influência estadunidense desde os preparativos do Golpe de Estado, ela também alcançou diversos setores sociais, principalmente o educacional, conforme podemos verificar nos acordos promovidos entre o Ministério da Educação e a USAID (acordos MEC-USAID).

Os acordos e convênios firmados entre o Brasil e países estrangeiros vieram à tona em novembro de 1967, após o então deputado federal Márcio Moreira Alves, opositor à ditadura, junto ao Congresso Nacional, exigiu que o Ministro da Educação, então Tarso Dutra, publicasse oficialmente os documentos até então classificados como ultrassecretos, depois de haver iniciado um processo de crime de responsabilidade.

Depois que vieram a público, Alves (1968) publicou uma obra³³ na qual analisa pormenorizadamente os convênios, dentre os quais destacamos no Quadro 10.

Quadro 10 – Convênios internacionais – Brasil

(continua)

Id.	Documento e descrição	Data de início
1	Memorando de Entendimento firmado entre o Ministério para Assuntos de Planejamento e a Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (USAID) que regula a eficiente utilização dos recursos destinados a projetos a serem empreendidos em cooperação através de empréstimos ou doações.	22/04/1963
2	Convênio firmado entre o Ministério da Educação e Cultura através da Diretoria de ensino Secundário (DES) e a Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (USAID) com o objetivo de assistir os Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação em caráter consultivo ao preparo do planejamento de ensino secundário.	31/03/1965
3	Convênio firmado entre a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, o Escritório Técnico de Agricultura e a Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (USAID) para empregar recursos combinados em atividades que visem o desenvolvimento do Ensino Vocacional Agrícola e de Economia Doméstica.	09/07/1965
4	Convênio firmado entre Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Estado de Pernambuco, a Secretaria de Estado de Negócios de Educação e Cultura de Pernambuco (SEMEG), a Agência para o desenvolvimento Internacional (USAID/BRASIL) e o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança Para o Progresso (CONTAP) para a criação do Centro de Treinamento Educacional junto ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Recife (CRPER), do INEP.	03/06/1966

³³Trata-se da obra: ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5070044/mod_resource/content/2/BEAB%20C3%81%20DO%20MEC%20USAID-%20MARCIO%20ALVES.pdf. Acesso em: 10. jul. 2022.

Id.	Documento e descrição	Data de início
5	Contrato de Empréstimo entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Brasil (Empréstimo n. 145/SF-BR. Resolução DE – 59/67) com o objetivo de colaborar no financiamento de um programa de expansão e melhoramento da educação técnica de nível médio e de aprendizagem industrial.	30/06/1967
6	Convênio firmado entre Ministério da Educação e Cultura do Brasil, através da Diretoria do Ensino Secundário (DES), a Agência Norte-Americana Para o Desenvolvimento Internacional (USAID), o Escritório Brasileiro Para Cooperação Técnica e o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (CONTAP) para o Planejamento do Ensino Secundário e Serviços Consultivos para prorrogar as atividades de planejamento ao ensino secundário, ampliar a participação de novos estados e melhor a coordenação do sistema elementar e médio de ensino.	17/01/1968

Fonte: elaborado pelo autor com informações de Alves (1968) e USAID (2023).

Com exceção do documento identificado pelo número 5, que se trata de contrato de empréstimo entre o BID e o Brasil, os demais são convênios firmados no âmbito do MEC-USAID. Nos interessa neste momento especialmente os convênios relacionados ao planejamento do ensino secundário, quais sejam o segundo e o sexto (este significou a prorrogação daquele).

O convênio de número 2 trata da formação de um núcleo para aconselhamento e assistência técnica aos serviços de educação dos estados brasileiros, formado por quatro peritos americanos, do *San Diego State College Foundation*, e quatro brasileiros, que resultou na Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM). Até janeiro de 1968 a EPEM havia prestado assistência a cinco estados brasileiros (Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia e Pernambuco). Além disso, 8 brasileiros foram enviados aos EUA para programas de treinamento, e outras estavam sendo recrutadas para tanto.

Mais tarde, o convênio de 1968, de número 6, tratou de renovar e ampliar essas atividades, com a finalidade de alcançar novos estados, realizar um levantamento de dados sócio econômicos pertinentes à educação elementar e média, e melhorar a coordenação entre os sistemas estaduais de educação. Para tanto, foram designados mais 6 educadores brasileiros para servir à EPEM e a USAID foi incumbida de arcar o custo dos serviços do número necessário de consultores educacionais da *San Diego State College Foundation* ou outra instituição qualificada.

Embora os resultados advindos das atividades realizadas pelos convênios nunca tenham sido publicados, sabemos que resultaram na ampliação dos ginásios vocacionais. Conforme Cunha (2005, p. 171),

[..] foi tomando corpo, pouco a pouco, desde os anos 50, no Brasil, a concepção de uma escola secundária não separada das escolas profissionais, no 1º ciclo do ensino médio. A inspiração dessa nova escola secundária na *high school* norte-americana foi apontada por vários autores, entre os quais Nunes (1980). Se a concepção brotou da iniciativa de protagonistas brasileiros, a sua implementação foi seguramente induzida, senão facilitada pelas agências norte-americanas de desenvolvimento e pelos protocolos internacionais que o governo brasileiro assinou, sob a égide dos EUA. Neste sentido, vale mencionar o Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso (1961) e a Declaração de Santiago do Chile (1962), que tratavam de promover tanto a extensão da escolaridade obrigatória quanto a iniciação profissional para os concluintes do ensino primário.

Segundo Arapiraca (1979), a partir de 1968 o treinamento de pessoal foi intensificado. Em mais de doze programas de treinamento nos EUA, promovidos pela *San Diego State College Foundation*, duzentos e treze bolsistas foram treinados, sendo que, quarenta e dois desta realizaram os programas de longa duração, em nível de mestrado ou doutorado, e cento e setenta e um em cursos de curta duração.

Assim, foi elaborado um plano para a construção de aproximadamente 300 Ginásios Orientados para o Trabalho (também chamados Ginásios Modernos, Ginásios Polivalentes ou Escolas Polivalentes) ainda na década de 1960, nos estados da federação em que a equipe do PREMEN trabalhava. Ainda, pelo menos uma escola em cada estado do país, e no distrito federal, seria inaugurada. Havia iniciativas no MEC que tendiam a generalização deste tipo de ginásio para todo o país (ARAPIRACA, 1979; CUNHA, 2005).

O projeto envolvia a fusão de ramos de ensino, dos cursos básicos profissionais com o ensino secundário. Os ginásios receberam diferentes nomenclaturas (ora “modernos”, ora “orientados para o trabalho” e ora “polivalentes”), e foram estimulados pelo Ministério da Educação entre 1961 e 1965 (CUNHA, 2005).

As razões apontadas para a fusão dos ramos de ensino eram a democratização do ensino, oferecendo uma formação básica comum a todos; o retardamento da especialização, deixada para o segundo ciclo; e a adequação às necessidades industriais. Conforme Cunha (2005, p. 170), a justificativa para novos ginásios modernos se dava

[...] mais em termos político-ideológicos do que econômico-ocupacionais ou psicopedagógicos. Era comum encontrar-se, nos textos que procuravam legitimá-lo, o apelo à experiência norte-americana como fonte de inspiração. Nos Estados Unidos, vigeria, como postulado político, o conceito de que o caráter democrático da sociedade é função da sua capacidade de oferecer a todas as crianças, independentemente de origem social, iguais oportunidades para o desenvolvimento das suas potencialidades. Para isso, desenvolvia-se, nesse país, uma escola secundária única, mas diversificada segundo as diferentes opções vocacionais oferecidas.

Segundo Arapiraca (1979), a implementação das escolas polivalentes pelo PREMEN decorreu de uma adaptação teórica dos modelos observados nos EUA, com a finalidade de servirem em um efeito demonstração, apresentando à sociedade a possibilidade de transformação qualitativa do sistema educacional brasileiro.

A Escola Polivalente se assemelhava em certos aspectos à *Comprehensive High School* estadunidense. Esse modelo procurava conciliar a formação geral com a iniciação vocacional. Conforme Arapiraca (1979), o objetivo da Escola Polivalente era de preparação da juventude para o tipo de sociedade industrial capitalista. Portanto, o estudo era introduzido em áreas vocacionais que seriam desenvolvidas posteriormente, na medida em que não oferta a profissionalização propriamente dita, mas uma educação flexível o suficiente para introduzir os estudos em áreas vocacionais.

Entretanto, apesar do discurso humanista e da intenção declarada de modernização do ensino médio, os Ginásios Orientados para o Trabalho, em verdade, determinaram a terminalidade desse nível de ensino, de forma a abreviar o percurso dos estudantes. Assim, em vez de proporcionar o acesso ao ensino superior, os Ginásios forneciam habilitações profissionais de baixo custo que permitiam objetivavam o imediato acesso ao mercado de trabalho, aliviando a alta demanda pelas universidades e atendendo a exigência por mão de obra especializada em decorrência do desenvolvimento que se encontrava o país (BIZZOCCHI, 2022).

Além de atender a necessidade de mão de obra que exigia o mercado, a solução encontrada era mais barata que o ensino superior. Dessa forma, o estudante era preparado para a precoce inserção no mercado de trabalho, atendendo o interesse da indústria nacional e da internacional que ingressava no país. Afinal, os convênios realizados por meio da USAID não buscavam atender somente aos interesses educacionais estadunidenses, mas sim aos interesses contidos na relação educação-trabalho, ou, melhor dizendo: os interesses contidos na relação educação-trabalho delegados ao Brasil na condição de país dependente perante a divisão internacional do trabalho. Arapiraca (1979, p. 261) é enfático ao afirmar que

a ajuda internacional ao sistema educativo brasileiro visou simplesmente a transformação do estudante em um indivíduo treinável pela fábrica, e mais facilmente preparável para o aperfeiçoamento de sua competência profissional e técnica na força de trabalho, do que seria se não tivesse tal educação. Isso porque, à escola do modo de produção capitalista, não cabe, por questão de coerência, o papel de formar o trabalhador final em nível de eficiência profissional para desempenho na indústria, mas o de instrumentizá-lo nos valores do Capital, da competição, da propriedade privada, enfim socializá-lo na racionalidade do capital.

Ademais, o modelo exportado pela USAID, em vez de moderno e tecnologicamente avançado, foi, em verdade, um modelo alternativo aplicado às minorias locais nos EUA, há muito superado, que lá constituiu apenas a legitimação da subalternidade daquelas classes. No período em que foi trazido para o Brasil, esse modelo já representava um fracasso e tinha péssimos resultados nos EUA (ARAPIRACA, 1973). Por conta destas e diversas outras razões, anos mais tarde os Ginásios Orientados para o Trabalho seriam abandonados. Entretanto, antes mesmo de serem abandonados, era possível inferir que uma nova reforma educacional estava prestes a ocorrer.

O Conselho Federal de Educação já vinha apontando a necessidade da revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional desde o ano de 1969³⁴. Nesse mesmo ano foi instituído um grupo de trabalho sob o Ministério da Educação para propor a reforma do ensino. Em 1971, após ser aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente Emílio Médici, entra em vigor a Lei 5.692, de 11 de agosto daquele ano.

A Lei n. 5.692 de 1971 fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus³⁵. Estabeleceu a compulsoriedade da habilitação profissional para o ensino secundário. Segundo Arapiraca (1979), apesar de não corresponder exatamente ao modelo preconizado pela USAID, dos Ginásios Polivalentes, o “espírito” da Reforma de 1971 foi nele inspirado, já que determinou compulsoriamente a profissionalização do ensino de nível médio.

É ilustrativo da mentalidade da época o texto “Precisa-se de técnicos”, material de apoio para o programa de televisão “PRECISA-SE”, transmitido pela primeira vez entre 1972-73 pela TV cultura de São Paulo, com apoio da Universidade de São Paulo (USP) e do Ministério da Educação e Cultura. O texto inspirado nos *scripts* da série buscou contribuir com “o trabalho de Orientação Educacional, no momento em que se implanta a nova Escola brasileira, resultante da Reforma do Ensino” (GOLDBERG; FERRETTI, 1974, p. 4):

Em nenhuma época da história o Brasil experimentou de modo tão intenso e tão generalizado como no presente a necessidade de selecionar e preparar, com rapidez e eficiência, pessoal técnica para o exercício das atividades requeridas pelo desenvolvimento do País. O extraordinário surto de progresso em que a Nação vive, hoje em dia, é acompanhado por sérios desafios que precisam ser enfrentados por administradores, educadores e especialistas em seleção e treinamento de pessoal: numerosas profissões, desconhecidas até há poucos anos, reclamam pessoal devidamente preparado para o exercício das mesmas; há um esforço febril de adaptação do ensino em seus vários níveis às exigências de natureza científica e

³⁴Vide os Pareceres n. 466 e n. 793, emitidos pelo Conselho Federal de Educação, ambos de 1969.

³⁵A Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, em que pese indique em seu preâmbulo que objetiva fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, parte da bibliografia prefere caracterizá-la como uma reforma, em vez de Lei de Diretrizes e Bases, haja vista que continuou em vigência os títulos de um a cinco da LDB de 1961, que trata dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade de ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino. Nesse sentido, ver Zotti (2004) e Saviani (1996).

tecnológica da atualidade; a sociedade brasileira, tendo deixado de ser, como até há pouco, predominantemente rural, se urbaniza e se industrializa em ritmos realmente vertiginosos. Começamos a experimentar, assim, no Brasil, notadamente nos centros urbanos mais populosos, grande parte dos problemas e das angústias que caracterizam as sociedades “pós-industriais” ou “supercivilizadas” dos nossos dias. Pode-se afirmar hoje com segurança que o progresso científico e tecnológico não substitui homens por máquinas, mas, pelo contrário, intensifica a necessidade de técnicos e especialistas com formação cada vez mais refinada — e esta necessidade é bastante sensível no Brasil de hoje e dos próximos anos.

É nesse contexto que adquire excepcional importância qualquer tentativa séria e bem fundamentada de orientar a juventude a respeito do mundo das profissões, das oportunidades de escolha de cursos e da importância do bom ajustamento entre vocação e trabalho (NETTO. Prefácio. *In*: GOLDBERG; FERRETTI, 1974, p. 6-7).

Os objetivos declarados da Reforma de 1971 foram (i) propiciar a formação para o desenvolvimento de potencialidades visando a auto-realização, (ii) a qualificação para o trabalho e (iii) o preparo para o exercício consciente da cidadania, conforme versa o artigo 1º da lei:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

A implementação da reforma ocorreria de forma gradativa, de acordo com as possibilidades e peculiaridades dos sistemas de ensino e Planos Estaduais de Implantação (art. 72, *caput* e parágrafo único). A lei orientou, inclusive, para que estabelecimentos de uma mesma localidade se reunissem em unidades mais amplas, se entrosando e intercomplementando, bem como sugeria a relação com outras instituições sociais para aproveitar a capacidade ociosa e a organização de centros interescolares (BRASIL, 1971, art. 3º).

O currículo foi dividido em duas partes, uma de educação geral e outra de formação especial. No ensino de primeiro grau predomina a parte de educação geral, ao tempo que há sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho. No ensino de 2º grau predomina a parte de formação especial, com objetivo de habilitação profissional. A iniciação ao trabalho e a habilitação profissional deveriam levar em conta as necessidades de mercado locais e regionais (BRASIL, 1971, art. 5º e parágrafos).

Previu ainda, a reforma, que as habilitações profissionais poderiam ser realizadas em cooperação com as empresas. E que, a disciplina de Educação Moral e Cívica seria obrigatória (BRASIL, 1971, art. 7º)³⁶.

A lei estendeu a obrigatoriedade de ensino de 1º grau dos 7 aos 14 anos, fundindo o antigo ensino primário com o ensino médio de 1º ciclo. (cf. art. 20). A gratuidade também foi garantida para estes níveis. Aos níveis posteriores a gratuidade atingiria apenas aqueles que provarem insuficiência de recursos e não tenham repetido mais de um ano letivo (BRASIL, 1971, art. 44).

A extensão da escolaridade no ensino de 1º grau foi uma das inovações da Lei n. 5.692/1971. Anteriormente a obrigatoriedade do ensino de 1º grau era somente de quatro anos, agora passa a ser de oito anos de caráter obrigatório e gratuito.

Zotti (2004, p. 164), ao propor o questionamento sobre “o que levou o governo a voltar-se para as camadas populares, ao determinar a extensão da escolaridade obrigatória?”, conclui que

Essa atitude está relacionada ao discurso do “Brasil-potência”, pois não só o analfabetismo era um entrave ao desenvolvimento como também a baixa média de escolaridade do “cidadão” brasileiro. O Estado também buscava legitimidade com a maioria da sociedade.

A respeito do ensino de 2º grau a lei afirma: que destina-se à formação integral do adolescente (BRASIL, 1971, art. 21); que terá três ou quatro séries anuais, compreendendo carga horária de 2.200 ou 2.900 horas, respectivamente; e que sua conclusão habilita para o prosseguimento aos estudos em grau superior (BRASIL, 1971, arts. 22 e 23).

Sobre o financiamento, o entendimento é que a educação é dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade (BRASIL, 1971, art. 41).

Define ainda que, o Poder Público fornecerá amparo técnico e financeiro às instituições privadas, quando julgadas satisfatórias as condições de funcionamento e a suplementação de recursos se mostrar mais econômica. E, em não havendo vaga em estabelecimentos oficiais para o ensino de 1º grau, uma vez demonstrada a insuficiência de recursos do estudante, serão concedidas bolsas de estudos (BRASIL, 1971, art. 45 e art. 46 e parágrafo único).

³⁶A disciplina de Educação Moral e Cívica já havia sido anteriormente regulada pelos Decretos-Lei n. 369/1969 e n. 869/1969.

Também define que as empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para empregados e seus filhos, dos 7 aos 14 anos, mediante a contribuição do salário educação BRASIL, 1971, arts. 47 e 48).

Nestas passagens ficam demarcados os aspectos privatizadores da lei. Além do salário educação que, como já demonstramos, resultou numa enorme transferência de recursos públicos para instituições privadas, se estabelecem mais duas possibilidades de transferência direta de recursos do Estado para o mercado educacional: amparo técnico e financeiro quando se mostrar “mais econômico”, e concessão de bolsas de estudo, quando as vagas forem ineficientes. Ou seja, em vez de um maior investimento em novas escolas públicas e novas vagas, se optou pela simplista transferência de recursos para empresas do ramo educacional.

A regulamentação posterior, por meio do Decreto n. 72.495/1973, garantiu a concessão de amparo financeiro e técnico às instituições privadas por meio de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A criação do FNDE também foi produto das políticas da ditadura, vide a Lei n. 5.537/1968 e Decreto-Lei n. 872/1969 (BRASIL, 1968; 1969; 1973).

Não obstante, a lei prevê também que, a gratuidade das escolas oficiais, bem como as bolsas de estudo oferecidas pelo Poder Público, serão progressivamente substituídas, no ensino de 2º grau, pela concessão de bolsas sujeitas à restituição (BRASIL, 1971, art. 63 e parágrafo único). Este dispositivo remete sua regulação à lei complementar futura, a ser editada.

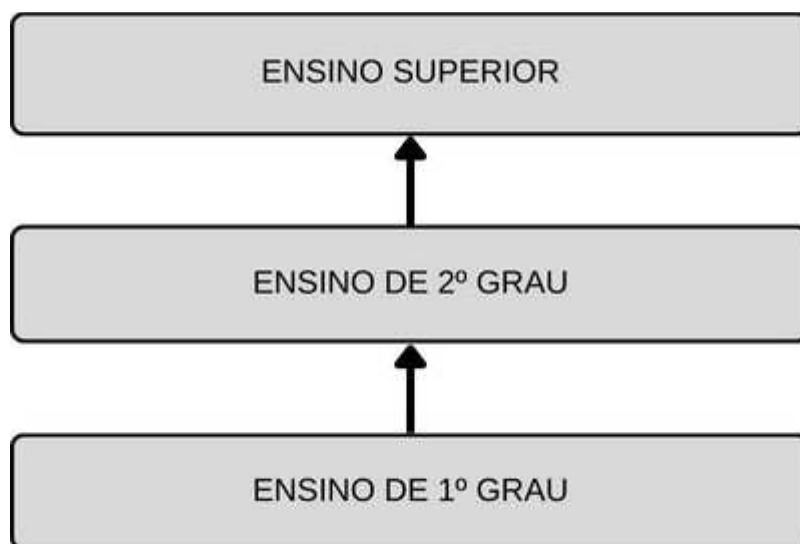
Esta medida permite compreender que se objetivava diminuir os gastos públicos com a educação, substituindo o financiamento público da escola pública por uma espécie de empréstimo estudantil, que garantiria o acesso à escola privada, num primeiro momento pago pelo estado — garantindo a mensalidade e o respectivo lucro dos empresários educacionais — que depois deveria ser ressarcido pelo estudante.

Fica estabelecido na Lei também que, a União prestará assistência financeira aos Estados e ao Distrito Federal para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino (BRASIL, 1971, art. 52), além de que, atendidos alguns critérios, concederá auxílios aos sistemas estaduais por meio de convênios (BRASIL, 1971, art. 54 e parágrafos).

Por fim, é previsto ainda que, a iniciação para o trabalho e habilitação profissional poderão ser antecipadas em duas ocasiões: quando a gratuidade escolar nos Estados alcançar série inferior à oitava; e/ou quando considerado adequado às condições individuais, inclinações e idade dos alunos (BRASIL, 1971, art. 76 e alíneas).

Isto posto, a Reforma do ensino de primeiro e segundo grau articulou os níveis de ensino conforme o representado na Figura 4.

Figura 4 – Articulação entre os níveis de ensino, segundo a Lei n. 5.692/1971



Fonte: adaptado de Caires e Oliveira (2016, p. 80).

Conforme previsto na Lei, o Conselho Federal de Educação recebeu a atribuição de realizar uma série de regulamentações. De forma que, em 12 de janeiro de 1972, o Conselho Federal de Educação emite o Parecer n. 45.

O Parecer n. 45/1972 tece algumas interpretações sobre legislação educacional, na medida em que comparou a LDB de 1961 com a nova Lei, sobre o que argumenta: a nova Lei representa uma profunda modificação de mentalidade no que diz respeito à qualificação para o trabalho. Para o Conselho, a LDB de 1961 tratou a qualificação para o trabalho de forma implícita e vaga, enquanto a nova Lei tem finalidades definidas e claras para a educação integral, remetendo, nessa passagem, os três objetivos expressos no art. 1º da Lei, acima já apresentado (BRASIL, 1972).

Ademais, o parecer expõe o debate sobre a nova filosofia da educação contida na reforma, que denomina “tecnologia *versus* humanismo”, a qual aparece expressa no texto legal, segundo o Conselho, por meio dos termos de “educação geral” e “formação especial”. A reforma realizaria, então, a síntese dos elementos de técnica e de cultura geral. Integração que é entendida como a forma adequada para o crescimento econômico acompanhado do desenvolvimento, ou, para a articulação do econômico com o social — portanto, bem avaliada pelo Conselho e interpretada como condição para o progresso da humanidade.

Isto posto, a certa altura o Parecer se debruça sobre a possibilidade de abreviação dos estudos para o ingresso precoce no mercado de trabalho. Sobre o assunto, não hesita em determinar que:

[...] o aluno pode, sim, fazer apenas a parte da formação especial do currículo de 2º grau, quando tem pressa de ingressar na força de trabalho; mas não se pode deduzir que possa fazer somente a parte de educação geral dos estudos do mesmo grau (que é a parte menor) para ingresso mais rápido na Universidade (BRASIL, 1972, p. 7).

Dito de outro modo, é permitido ao estudante antecipar o fim de seus estudos, se dedicando, no 2º grau, somente à parte de formação profissional, abrindo mão dos estudos de cultura geral. Já, o contrário não seria possível: não se pode antecipar os estudos gerais para o ingresso no ensino superior. O ingresso ao mercado de trabalho é facilitado, o ingresso ao ensino superior não.

Para justificar esta postura, o parecer alude à “própria aptidão” do aluno, e até ao “aproveitamento correto e oportuno dos alunos mais dotados” que consistiria em “uma das maiores riquezas de toda nação” (BRASIL, 1972, p. 8).

Argumentos que, não se demonstram sólidos. Os exemplos dados pelo parecer para a abreviação do ensino geral beiram à subjetividade (aptidão) e às condições inatas e extraordinárias (mais dotados) do estudante.

Em verdade, a apressada e precoce inserção de adolescentes e jovens no mercado de trabalho está diretamente relacionada com as necessidades materiais, isto é, com a falta de recursos financeiros das camadas mais pobres da sociedade. Além de que, a defesa de como a supressão dos estudos gerais contribui para a formação integral exigiria uma ginástica retórica tamanha que o parecer não foi capaz de apresentar.

O Conselho Federal de Educação ficou também responsável por fixar os conteúdos curriculares do núcleo comum do ensino de 1º e 2º graus, além do mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional de 2º grau.

A Lei prescreve que a carga horária mínima de duração dos trabalhos escolares no ensino de 2º grau são de 2.200 ou 2.900 horas, obedecendo ao mandamento legal de que prevaleça a parte de formação especial sobre a de educação geral. Dessa forma, propugna o Conselho que as cargas horárias mínimas para cada habilitação técnica, de cada um dos setores, e outras habilitações sejam as seguintes:

- Técnicos do Setor Primário: mínimo de 2.900 horas, sendo ao menos 1.200 destas destinadas para o conteúdo profissionalizante, além da complementação prática;

- Técnicos do Setor Secundário: mínimo de 2.900 horas, sendo ao menos 1.200 destas destinadas para o conteúdo profissionalizante, além da complementação prática;
- Técnicos do Setor Terciário: mínimo de 2.200 horas, sendo ao menos 900 destas destinadas para o conteúdo profissionalizante;
- Outras habilitações profissionais: mínimo de 2.200 horas, sendo ao menos 300 destas destinadas para o conteúdo profissionalizante.

O Conselho indica que, as habilitações além das de Técnico, de menor carga horária, são as quais os estabelecimentos de ensino poderão recorrer com maior facilidade ao início da implantação da lei, pois são de simples implementação, haja vista que um dos objetivos primordiais da Lei é o de que “ninguém deve terminar os estudos de 2º grau sem alguma capacitação para o trabalho” (BRASIL, 1972, p. 17).

O Parecer demonstra como a habilitação diferente de Técnico poderia ser antecipada, tomando de exemplo o curso Técnico em Contabilidade, conforme o Quadro 11:

Quadro 11 – Currículo mínimo para habilitações auxiliares ao técnico em contabilidade

	Disciplina	C.h.	Habilitação
1	Contabilidade e Custos	300 horas	Auxiliar de Contabilidade
2	Mecanografia	100 horas	Auxiliar de Escritório
	Organização e Técnica Comercial	100 horas	
	Contabilidade e Custos	100 horas	
3	Mecanografia e Processamento de dados	200 horas	Auxiliar de Processamento de dados
	Contabilidade e Custos	100 horas	
4	Economia e Mercados	60 horas	Corretor de Mercado de Capitais
	Direito e Legislação	200 horas	
	Estatística	40 horas	

Fonte: adaptado de Brasil (1972, p. 18).

Neste exemplo, a escola poderia oferecer alguma das 4 habilitações, e assim cumpriria os critérios suficientes para a profissionalização de 2º grau. Ao passo que, uma vez reunidas as habilitações acima, obedecendo ao mínimo estabelecido para cada disciplina, estaria atendida a habilitação de Técnico em Contabilidade.

O Parecer relacionou as habilitações profissionais de 2º grau, sendo as 52 primeiras para cursos Técnicos e as seguintes para outras habilitações de menor carga horária, conforme o Quadro 12.

Quadro 12 – Habilitações profissionais relacionadas pelo Parecer n. 45/1972 do CFE
(continua)

Habilitações técnicas	Outras habilitações
1 – Agropecuária	53 – Auxiliar de Análise de Solos
2 – Agricultura	54 – Agente de Defesa Sanitária Vegetal
3 – Pecuária	55 – Agente de Defesa Sanitária Animal
4 – Edificações	56 – Auxiliar de Adubação
5 – Estradas	57 – Auxiliar de Forragens e Rações
6 – Saneamento	58 – Classificador de Produtos Vegetais
7 – Agrimensura	59 – Desenhista de Arquitetura
8 – Mecânica	60 – Desenhista de Estruturas
9 – Eletromecânica	61 – Auxiliar de Escritório Técnico de Edificações
10 – Eletrotécnica	62 – Desenhista de Instalações Hidráulicas
11 – Eletrônica	63 – Desenhista de Estradas
12 – Telecomunicações	64 – Laboratorista de Solos e Pavimentação
13 – Instrumentação	65 – Topógrafo de Agrimensura
14 – Geologia	66 – Desenhista de Agrimensura
15 – Mineração	67 – Topógrafo de Estradas
16 – Metalurgia	68 – Cadastrador de Agrimensura
17 – Química	69 – Laboratorista de Saneamento
18 – Petroquímica	70 – Auxiliar Sanitarista
19 – Têxtil	71 – Cronometrista
20 – Fiação	72 – Desenhista Mecânico
21 – Tecelagem	73 – Desenhista de Ferramentas e Dispositivos
22 – Malharia	74 – Desenhista de Instalações Elétricas
23 – Acabamento Têxtil	75 – Desenhista de Máquinas Elétricas
24 – Alimentos	76 – Desenhista de Circuitos Eletrônicos
25 – Leite e Derivados	77 – Desenhista de Circuitos de Telecomunicações
26 – Carne e Derivados	78 – Auxiliar Técnico de Mecânica
27 – Assistente de Administração	79 – Auxiliar Técnico de Eletromecânica
28 – Contabilidade	80 – Auxiliar Técnico de Eletricidade
29 – Estatística	81 – Auxiliar Técnico de Eletrônica
30 – Publicidade	82 – Auxiliar Técnico de Telecomunicações
31 – Secretariado	83 – Auxiliar Técnico de Instrumentação
32 – Comercialização e Mercadologia	84 – Desenhista-Cartógrafo de Geologia
33 – Cerâmica	85 – Laboratorista de Geologia
34 – Curtimento	86 – Desenhista-Cartógrafo de Mineralogia
35 – Calçados	87 – Laboratorista de Mineralogia
36 – Refrigeração e Ar Condicionado	88 – Auxiliar Técnico de Instalação de Minas
37 – Artes Gráficas	89 – Auxiliar Técnico de Metalurgia
38 – Cervejas e Refrigerantes	90 – Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas
39 – Estruturas Navais	91 – Auxiliar de Laboratório Petroquímico
40 – Pesca	92 – Desenhista de Padronagem
41 – Manutenção de Aeronaves	93 – Auxiliar de Laboratório Têxtil em Fibras e Tecidos
42 – Decoração	94 – Auxiliar de Laboratório Têxtil em Química
43 – Tradutor e Intérprete	95 – Auxiliar de Inspeção de Leite e Derivados
44 – Redator Auxiliar	96 – Auxiliar de Inspeção de Leite e Derivados
45 – Turismo	97 – Auxiliar de Inspeção de Carne e Derivados
46 – Hotelaria	98 – Auxiliar de Escritório
47 – Enfermagem	99 – Auxiliar de Contabilidade
48 – Laboratórios Médicos	100 – Auxiliar de Processamento de Dados
49 – Prótese	101 – Desenhista de Publicidade
50 – Ótica	102 – Corretor de Imóveis
51 – Economia Doméstica	103 – Corretor de Mercado de Capitais
52 – Instrumentista Musical	104 – Promotor de Vendas
	105 – Despachante
	106 – Corretor de Seguros
	107 – Corretor de Mercadorias

	108 – Auxiliar de Laboratório em Cerâmica 109 – Auxiliar de Laboratório em Curtimento 110 – Modelador de Calçados 111 – Desenhista de Instalações de Refrigeração e Ar Condicionado 112 – Desenhista de Artes Gráficas 113 – Fotógrafo em Artes Gráficas 114 – Desenhista de Estruturas Navais 115 – Auxiliar de Laboratório (Pesca) 116 – Desenhista de Móveis 117 – Desenhista de Decoração 118 – Ornamentista de Interiores 119 – Auxiliar de Enfermagem 120 – Auxiliar de Administração Hospitalar 121 – Auxiliar de Documentação Médica 122 – Auxiliar de Fisioterapia 123 – Auxiliar de Reabilitação 124 – Secretárias de Unidade de Internação 125 – Auxiliar de Nutrição e Dietética 126 – Visitadora Sanitária 127 – Oficial de Farmácia 128 – Laboratorista de Análises Clínicas 129 – Auxiliar Técnico de Radiologia 130 – Auxiliar Técnico de Banco de Sangue
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: adaptado de Brasil (1972, p. 32-34).

Ao analisar a listagem das habilitações formuladas pelo Conselho, Cunha (2005, p. 194) argumenta que:

[...] em especial a comparação das habilitações para técnicos com as de auxiliares técnicos, mostra que seus elaboradores fizeram uma confusão básica: entre os cursos escolares e as ocupações constantes dos planos de classificações de cargos das empresas ou das entidades. Ora, não tem o menor sentido o oferecimento de cursos tão específicos para habilitar auxiliares técnicos em “secretaria de unidade de internação”, “auxiliar de inspeção de alimentos”, “auxiliar técnico de eletricidade”, e outros. O curso deveria ater-se à especialidade técnica, cabendo ao empregador classificar o trabalhador conforme a hierarquia profissional da empresa ou entidade, de modo que ele ocupasse um cargo de auxiliar ou de técnico pleno ou supervisor. No entanto, o próprio Parecer n. 45/72 sugere que a oferta de cursos profissionalizantes começasse pelas habilitações para auxiliar técnico, justamente o que não tem cabimento, numa possível composição entre a ambição do objetivo da lei e as condições existentes.

Ou seja, se o objetivo da lei é que o estudante finalize o 2º grau com uma habilitação profissional que possibilite o ingresso no mercado de trabalho, não faz sentido a oferta de habilitações não técnicas, com formações menores e fragmentadas destinadas ao exercício de cargos tão específicos devido a fragmentação da formação proporcionada.

Em continuidade ao exemplo da habilitação de Técnico em Contabilidade, o parecer apresenta o currículo mínimo para a educação geral e a formação especial, conforme o Quadro 13:

Quadro 13 – Currículo mínimo para habilitação de técnico em contabilidade (80 créditos – 2.400 horas)

Núcleo comum	Educação geral	C.	H.	Formação especial	C.	H.
Comunicação e expressão	Língua e literatura nacionais	12	360	Redação e expressão	270	270
	Língua estrangeira			Mecanografia		
	Educação artística					
Estudos sociais	Geografia	10	300	Estudos regionais	360	360
	História			Economia e mercados		
	Educação moral e cívica			Direito e legislação		
	Organização social e política do Brasil			Organização técnica e comercial		
Ciências	Matemática	6	180	Estatística	660	660
	Ciências			Processamento de dados		
				Contabilidade e custos		
				Programas de saúde		
Educação física (9 créditos – 270 horas)						

Fonte: adaptado de Brasil (1972, p. 37).

A reforma, contudo, não logrou êxito, não foi capaz de atingir os objetivos esperados. O completo fracasso da reforma é diagnosticado, inclusive, em um estudo encomendado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). O estudo foi realizado por Carlos Cury, Maria Tambini, Maria Salgado e Sandra Azzi. Segundo o estudo, diversas pesquisas realizadas à época nos estados de Minas Gerais, Paraíba, Rio de Janeiro e São Paulo demonstraram o fracasso da reforma promovida pela Lei n. 5.692/1971 com base nos seguintes pontos (INEP, 1982, p. 44):

- a profissionalização restringiu-se, praticamente, às escolas públicas e particulares que já era profissionalizantes antes da Lei;
- os Estados ainda possuem escolas nitidamente acadêmicas;
- a preferência é pela implantação de habilitações de baixo investimento, geralmente ligadas às atividades terciárias (sobretudo Magistério, Contabilidade e Secretariado), sem qualquer consonância com as necessidades do mercado de trabalho ou com as aptidões dos alunos;
- a oferta de habilitação profissional pela escola de 2º grau não diminuiu a massa crescente de candidatos aos concursos vestibulares;
- o crescimento do ensino de 2º grau vem ocorrendo mais acentuadamente nos cursos que privilegiam a formação geral;

- a maioria da clientela do ensino de 2º grau não tem interesse em adquirir uma profissão, sendo que sua grande motivação é a continuidade dos estudos;
- a maioria dos egressos de cursos técnicos profissionalizantes não exerce atividade de técnicos de nível médio.

Assim, fica patente o fracasso da reforma que, não levou em conta a realidade objetiva das instituições de ensino que, por motivos como a carência de profissionais com formação acadêmica compatível com os cursos técnicos que se almejavam oferecer, bem como a precariedade da infraestrutura, que sem os laboratórios, oficinas e bibliotecas adequadas para a formação profissional, optaram pelos cursos improvisados e de menor investimento.

Quatro anos após o início da vigência da reforma, o Conselho Federal de Educação elabora o Parecer n. 76/1975, em que são relatados equívocos e perplexidades em relação à reforma. São várias as objeções à Lei n. 5.692/1971 apresentada pelos seminários de educação, secretarias de educação, pronunciamentos de educadores e consultas recebidas pelo Conselho, sendo as mais recorrentes (BRASIL, 1975, p. 26-27):

- [i] falta de recursos financeiros por ser elevado o custo deste ensino; [ii] escassez de pessoal docente qualificado; [iii] carga horária reduzida da parte de educação geral; [iv] complexidade no regime de cooperação com as empresas; [v] carência de informações sobre as necessidades do mercado de trabalho; [vi] diminuição de oportunidades de trabalho para os professores licenciados antes da vigência da Lei n. 5.692/71.

Considerando todos os problemas enfrentados, o Conselho Federal reinterpreta a Lei de maneira distinta da que havia realizado anteriormente. Agora, a profissionalização passa a ser entendida como qualificação para o trabalho a ser atendida por meio da oferta de habilitações básicas ou parciais, lecionadas na parte especial do currículo de segundo grau — o que não impede a oferta de habilitações correspondentes à formação de técnico. Embora, na prática, uma vez adequando a progressiva implementação da reforma à realidade concreta e material das instituições de ensino, a oferta de cursos técnicos fugiria à regra, dada as condições de recursos, infraestrutura e pessoal, conforme já mencionado.

Agora, segundo o Parecer, os estudantes do segundo grau “não devem, necessariamente, ser conduzidos a uma especialização de para determinada ocupação, mas todos devem adquirir uma formação básica para o trabalho” (BRASIL, 1975, p. 42). Para o Conselho, não há que se confundir “educação profissionalizante” com “treinamento profissional”. O primeiro — adotado pela reforma segundo esta interpretação — visa oferecer uma base sólida de conhecimentos que permita uma melhor compreensão do mundo e que permitirá a adaptação do aluno às mudanças do mercado de trabalho; enquanto que, o

segundo, é a aquisição de técnicas específicas para o desempenho de determinada ocupação profissional.

Se trata de um novo conceito de habilitação: “[...] que até agora tem sido entendido como preparo para o exercício de uma ocupação, e que passaria a ser considerada como o preparo básico para a iniciação a uma área específica de atividade, em ocupação que, em alguns casos, só se definiria após o emprego” (BRASIL, 1975, p. 38).

Ainda, o Parecer indica que está equivocada a interpretação de que “transformar todas as escolas de 2º grau em escolas técnicas”, já que isto seria completamente inviável, resgata, portanto, a já mencionada na lei, a “intercomplementariedade”, relação a ser estabelecida com as escolas técnicas federais, conjugações de escolas e centros interescolares, ou com o SENAI e SENAC, por exemplo. Outra opção apontada é o oferecimento de cursos que exigem pouco despendimento de recursos, como a formação do magistério e outras ocupações da área de prestação de serviços.

Essa mudança de interpretação atendeu ao interesse dos empresários do ensino que, desde os primeiros momentos após a promulgação da Lei n. 5.692/1971 reclamaram dos altos custos que teriam que despender para oferecer o ensino profissional, haja vista que os reajustes de mensalidade não acompanharam o investimento exigido. As escolas públicas também inventaram um ou outro artifício extraoficial para a cobrança de taxas dos alunos, sem a qual não conseguiriam manter o funcionamento minimamente adequado.

Além destas razões, que obviamente desagradaram os estudantes, especialmente os da escola pública, e o movimento estudantil, não menos incômodo e também objeto de protesto era o fato de que a preponderância da formação profissional sobre a formação geral os prejudicava na disputa pelas poucas vagas disponíveis no ensino superior.

A “reforma da reforma”, como denomina Cunha (2005), que já se anunciava no parecer do CFE, é concretizada com a aprovação da Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982.

A Lei deu nova redação a alguns dispositivos da Lei n. 5.692/1971. O artigo 1º, que antes determinava que,

Art. 1º. O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, **qualificação para o trabalho** e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Passa a vigor com a seguinte redação:

Art. 1º. O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, **preparação para o trabalho** e para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1982).

A “qualificação para o trabalho” foi substituída por “preparação para o trabalho”. Esta pequena modificação dá conotações completamente diferentes para os objetivos da Lei, haja vista que a *preparação*, conforme já propunha o CFE, tem um significado muito mais abrangente e flexível.

No currículo, permaneceu o núcleo comum obrigatório em âmbito nacional. Já a parte diversificada atenderia as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, os planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos. Segundo a nova norma, a preparação para o trabalho *poderá* ensinar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino (cf. art. 4º, *caput* e §2º).

A Resolução n. 6 de 26 de novembro de 1986 do CFE esclarece o tema mais tarde, afirmando que (BRASIL, 1986, p. 2):

Art. 5º — A preparação para o trabalho, que é obrigatório nos currículos do ensino de 1º e 2º graus, poderá assumir, a critério do estabelecimento:
a) a função de elemento da formação integral do aluno;
b) a função de ensinar uma habilitação profissional.

Desse modo, culminaram atendidas as reivindicações dos empresários do ramo educacional, causando o completo esvaziamento dos objetivos inicialmente promovidos pela Lei n. 5.692/1971, ao flexibilizar de tal a forma a “preparação para o trabalho” que, poderia ser compreendida, inclusive, aulas preparatórias para os exames vestibulares, garantindo aos estudantes de mais alta renda o ingresso no ensino superior (CUNHA, 2005).

Ponto cabal do fracasso da reforma que impôs a profissionalização compulsória é que, ao contrário do esperado, o novo modelo não diminuiu a demanda de acesso ao ensino superior. No mesmo sentido, Cunha (1973, p. 19) argumenta que este foi um dos objetivos não declarados da reforma de 1971, a função contendora:

[...] apontamos a existência de alvos não manifestos além da cobertura de uma suposta carência de profissionais de nível médio e da eliminação da frustração de concluintes que não têm formação profissional e são compelidos a buscá-la em cursos superiores. Estas seriam suas funções manifestas. Suas funções não manifestas seriam de conter os crescentes contingentes de jovens de classe média que buscam nos cursos superiores um requisito cada vez mais indispensável à ascensão social através das hierarquias ocupacionais. É o que chamamos de função contendora.

A função contendoradora tem, então, como objetivo determinar a “terminalidade” desta etapa de ensino, contendo a grande demanda e baixa oferta de vagas que havia para o ensino superior à época — motivo de inconformidade e manifestações da juventude e do movimento estudantil — e, supostamente, a partir das necessidades do mercado de trabalho, oferecer a inserção profissional dos jovens logo após a conclusão do ensino de 2º grau (RAMOS, 2014).

Ao contrário das razões manifestas, com a reforma da Lei 5.692/71 acreditava-se que “preparando para o trabalho, fizesse diminuir a demanda de vagas nas instituições de ensino superior, logo de excedentes” (CUNHA, 2014, p. 9), demanda que era alta na época e gerava grande número de excedentes.

As funções propedêuticas foram menosprezadas e mesmo a profissionalização compulsória se demonstrou um fracasso, especialmente nas escolas públicas estaduais e municipais, diante da ausência de profissionais qualificados, carência de recursos e deficiências na infraestrutura. Fatos que culminaram ainda no maior distanciamento nos ensinos da elite e do povo em geral (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 81-82).

Há a formação propedêutica, de um lado, cujo acesso é possibilitado às classes mais abastadas e, de outro lado, de formação acelerada, em maioria de operários para trabalho simples, bem como de técnicos para trabalhos intermediários, para atender a demanda das multinacionais (RAMOS, 2014).

Assim, mais uma vez, se identifica a dualidade educacional, ou seja, a especificidade educacional que é outorgada a depender da classe social: o ensino propedêutico, via de regra oferecido por colégios particulares para quem possa pagá-los, com vistas à continuidade da formação, ingresso na universidade, acesso aos melhores postos de trabalho; e a profissionalização acelerada e precoce para o atender a demanda de trabalho manual, destinada ao povo em geral.

Para Acácia Kuenzer (1997, p. 16-17), além da contenção da demanda de ingresso no ensino superior e da preparação de força de trabalho, a reforma da Lei n. 5.692/1971 também teve o objetivo de “despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista”.

Ao analisarem o tema da pedagogia tecnicista durante neste período, Kuenzer e Machado (1982, p. 29-30) demonstram que, o discurso desenvolvimentista, ao denunciar a baixa produtividade do sistema escolar, defende a racionalização do sistema de ensino, isto é, a absorção da ideologia empresarial, sua eficiência e adequação ao modelo de desenvolvimento.

São basicamente duas concepções que se misturam e orientam a pedagogia tecnicista, especialmente as que fundamentam o discurso da Lei 5.692/71. De um lado, pelas tentativas

de integração, a Teoria Geral dos Sistemas que, ao buscar superar em eficiência e levar às últimas consequências a filosofia taylorista, promove a natureza dinâmica das empresas, inserida num sistema maior que define seus objetivos aos quais seus produtos devem se ajustar, por meio da máxima produtividade, racionalização da divisão e controle do trabalho. E, de outro lado, no que se refere aos materiais didáticos, a linha Skinneriana de tecnologia educacional, comportamental (leia-se, de modificação de comportamentos), de visão determinista, mecanicista e fragmentada (KUENZER; MACHADO, 1982).

Ademais, os fundamentos da pedagogia tecnicista também podem ser encontrados na Teoria do Capital Humano. Para Freitas (2016, p. 110-111), o referencial central do estado ditatorial para as políticas públicas e reformas educacionais está na TCH, que será “ponto pacífico entre as organizações nacionais, regionais e internacionais” com a finalidade comum de manutenção do pleno funcionamento do sistema capitalista.

A TCH defendida por Theodore Schultz a partir da década de 60 expressa que

aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou mais que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Trata-se de uma perspectiva integrada da educação escolar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, bem como o risco de sua expansão (FRIGOTTO, 2013, p. 4).

Sobretudo difundida aos países subdesenvolvidos, a “pseudo-teoria” do capital humano afirma a ideia de ascensão e mobilidade social por meio da escolarização. Trata-se de uma teoria que instrumentaliza e molda os sistemas educacionais de acordo com o interesse da classe dominante (FRIGOTTO, 2013, p. 5)

Segundo Arapiraca (1979, p. 152),

Os valores do capital [...] começaram a ser repetidos dentro do *aparelho* escolar, dando fotos de eficácia neutral a uma nova racionalidade pedagógica. Impunha-se, explicitamente, uma nova eficiência de ensino correspondente àquela observada no processo de produção industrial. Busca-se, com o concurso de novas metodologias, ditar medidas neutras, tomadas de empréstimos da economia, viabilizar um retorno, corrigido, dos investimentos aplicados em educação, visto que ela passou a ser um bem econômico e como tal um capital. O indivíduo que não consegue se *capitalizar* através da acumulação do seu capital humano é conscientizado ideologicamente à auto purgação da sua indolência. É tido como um perdedor, e incapaz para a competição.

A mística do capital humano passa a se constituir no passaporte da ascensão social possível, já que está ao alcance de todos a oportunidade de educar-se e daí aumentar o seu poder de barganhar maiores salários. Todos são iguais perante a lei. Ganha o mais apto. Reifica-se o indivíduo em detrimento da classe. Minimiza-se a contradição social básica entre o capital e o trabalho.

Assim, vimos que a reforma educacional fez parte do plano de desenvolvimento econômico acelerado, com intenção de posicionar o país para o ingresso na competição econômica e tecnológica internacional, “adequando política-economia-educação numa mesma compreensão de mundo e de visão de sociedade, que se fazia meramente tecnicista e a favor da mais radical face do capitalismo” (SANTOS, 2018, p. 64).

Isto posto, são as considerações preliminares acerca das políticas de educação profissional de nível médio durante a ditadura brasileira:

[i] A reforma do ensino de 2º grau promovida pela Lei n. 5.692/1971 representou uma nova concepção educacional que refletiu, destacadamente:

- (a) a Doutrina de Segurança Nacional, por meio da qual se promove a guerra contra o “inimigo interno”;
- (b) o ideário tecnicista de racionalização da vida;
- (c) a função ideológica de formação de uma juventude passiva e adaptável;
- (d) a visão apologista da educação como propulsora da mobilidade social e do desenvolvimento econômico nacional fundamentada na Teoria do Capital Humano.

[ii] Foram os objetivos declarados da reforma do ensino de 2º grau promovida pela Lei n. 5.692/1971:

- (a) proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização;
- (b) proporcionar ao educando a qualificação para o trabalho, por meio da profissionalização compulsória;
- (c) proporcionar ao educando o preparo para o exercício consciente da cidadania;
- (d) integrar “tecnologia” e “humanismo”, “técnica” e “cultura geral”, síntese entendida como forma adequada para o progresso da humanidade;
- (e) atender a demanda do mercado por trabalhadores qualificados.

[iii] Foram os objetivos não declarados da reforma do ensino de 2º grau promovida pela Lei n. 5.692/1971:

- (a) terminalidade desse grau de ensino, o último a ser acessado;
- (b) função contendor: contenção da alta demanda pelo ensino superior;
- (c) ampliação da oferta de mão de obra que, somada ao arrocho salarial, se tornou barata e atrativa para o capital estrangeiro;

- (d) formação de uma juventude passiva, por meio da Educação Moral e Cívica;
- (e) privatização da escola pública.

[iv] Representaram o fracasso da reforma do ensino de 2º grau promovida pela Lei n. 5.692/1971:

- (a) a profissionalização ficou praticamente restrita às escolas públicas e particulares que já eram profissionalizantes antes da lei;
- (b) o dualismo educacional, vez que a terminalidade dos estudos e a precoce inserção no mercado de trabalho foi direcionada para as camadas mais pobres da sociedade; enquanto as camadas mais ricas continuaram acessando a formação acadêmica;
- (c) a falta de recursos financeiros, de pessoal e infraestrutura que levou à adoção majoritária de cursos de baixo investimento, geralmente ligados às atividades terciárias, que não apresentavam correspondência com as necessidades do mercado de trabalho;
- (d) não diminuiu a demanda dos estudantes pelo ingresso no ensino superior;
- (e) não proporcionou acesso a cargos qualificados no mercado de trabalho;
- (f) diminuiu a oportunidade de trabalho para os professores licenciados antes da vigência da reforma.

[v] A reforma educacional promoveu a privatização da escola pública:

- (a) ao incentivar a destinação do salário educação às escolas particulares por meio de convênios ou bolsas de estudo (Lei n. 4.440/1964);
- (b) ao priorizar o amparo técnico e financeiro às instituições privadas, em vez da escola pública, quando as primeiras se mostrarem mais econômicas (Lei n. 5.692/1971);
- (c) ao conceder bolsas de estudos às instituições privadas quando as vagas públicas forem insuficientes (Lei n. 5.692/1971 e Decreto n. 72.495/1973); e
- (d) ao determinar a progressiva substituição da gratuidade do ensino público pela concessão de bolsas de estudo sujeitas à restituição (Lei n. 5.692/1971).

[vi] Foi institucionalizada a repressão e perseguição política a estudantes e trabalhadores da educação por meio da:

- (a) Regulamentação dos órgãos de representação estudantil promovidas pela Lei n. 4.464/1964 e pelo Decreto n. 228/1967;

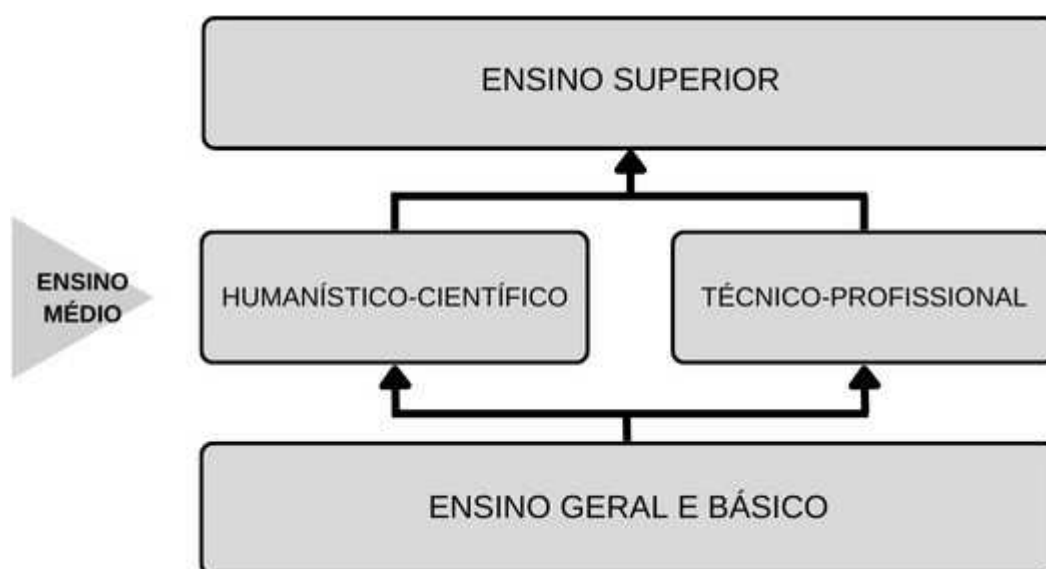
- (b) Edição de uma série de infrações disciplinares destinadas a punir manifestações políticas com punições duradouras, por meio do Decreto-Lei 477/1969;
- (c) Política criminal subterrânea caracterizada por violações aos direitos humanos, como prisões ilegais, desaparecimentos forçados, execuções e torturas.

3.2 LIBERDADE: DE ENSINO OU ECONÔMICA? O CASO CHILENO

Durante os primeiros anos da ditadura civil-militar-imperialista chilena (1973-1990), sob o comando de Pinochet a educação técnico-profissional não sofreu grandes transformações. A estrutura organizativa implementada pela Reforma Educacional de 1965 permaneceu inalterada até 1981.

A Reforma Educacional de 1965, promovida por meio do Decreto n. 27.952, de 7 de dezembro de 1965, durante o governo da *Democracia Cristiana*, sob a presidência de Eduardo Frei Montalva, estabeleceu duas modalidades educacionais, de grau equivalente, para o nível médio de ensino, o ensino humanístico-científico e o técnico-profissional (CHILE, 1965). A articulação entre os níveis de ensino pode ser visualizada na Figura 5.

Figura 5 – Articulação entre os níveis de ensino, segundo a reforma de 1965



Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da Reforma de 1965, a educação geral básica, destinada a atender estudantes entre 7 e 15 anos, com 9 anos de duração, foi dividida em dois ciclos. O primeiro ciclo, fundamental, de 4 anos de duração, teve como objetivo o ensino globalizado. O segundo ciclo, também de 4 anos, que poderia ser estendido por mais um ano, teve especial ênfase na exploração vocacional. Ao final da educação geral básica o estudante recebia uma habilitação que continha seu rendimento escolar, as características mais relevantes de sua personalidade e suas aptidões e interesses vocacionais. Os seis primeiros anos são obrigatórios e gratuitos (CHILE, 1965, art. 3º).

Já, a educação média, como mencionado, estava dividida em duas modalidades equivalentes, o ensino humanístico-científico e o ensino técnico-profissional (ETP), ambos com 4 anos de duração cada (CHILE, 1965, art. 4º, incisos I, II e III).

O ensino médio na modalidade de ensino humanístico-científico tinha por objetivo continuar e intensificar a educação geral de nível básico. Priorizava, portanto, a preparação dos alunos que desejassem ingressar no nível superior de ensino, sem prejuízo do oferecimento de atividades relacionadas com a produção ou serviços como um complemento à formação geral (CHILE, 1965, art. 4º, II).

A modalidade de ensino técnico-profissional teve o objetivo de capacitar para o desempenho de distintos ofícios e funções técnicas requeridas para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país, bem como preparar para a continuação dos estudos superiores. Na maior medida do possível, a formação técnico-profissional integraria seu objetivo fundamental de especialização profissional com a continuação dos estudos gerais (CHILE, 1965, art. 4º, III).

Os planos de estudo das duas modalidades se articulavam de forma que se permitia a transferência de alunos entre uma e outra modalidade. Os estudantes poderiam passar de uma modalidade para outra, desde que comprovassem os conhecimentos requeridos (CHILE, 1965, art. 4º, IV).

Ademais, estabeleceu a reforma que, o Ministério da Educação deveria oferecer, sob sua responsabilidade ou por meio das Universidades do país, oportunidades de educação em nível superior para os concluintes do nível médio que desejarem a formação de professores do ciclo básico de educação geral ou a continuação dos estudos em alguma das especialidades iniciadas em nível técnico-profissional (CHILE, 1965, art. 5º).

Para ingressar na modalidade técnico-profissional o estudante deveria ter concluído o oitavo ano da educação geral básica, possuir idade não superior aos 16 anos, ser aprovado em no exame de admissão e na entrevista pessoal. Após a aprovação em quatro anos de estudos

na modalidade técnico-profissional, deveria ainda cumprir um período de prática profissional para a obtenção do título de técnico na especialidade estudada (PIIE, 1984a).

As especialidades eram oferecidas em quatro áreas (PIIE, 1984a):

1. **Comercial:** Contabilidade, Secretariado, Vendas e Publicidade;
2. **Agrícola:** Pecuária, Silvicultura, Arboricultura Frutífera, Indústrias Agrícolas, Cultivos, Indústrias Agropecuárias;
3. **Industrial:** Mecânica, Máquinas e Ferramentas; Mecânica, Combustão Interna e Automotiva; Eletromecânica; Construção; Eletricidade; Eletrônica; Instalações Sanitárias; Ar Condicionado; Química;
4. **Serviços e Técnicas Especiais (*Liceo Técnico*):** Alimentação, Bem Estar Social, Vestuário, Tecidos, Cuidados Infantis, Secretariado Bilíngue, e outros.

Os estabelecimentos educacionais que ofertavam o ensino de nível médio eram denominados “Liceos”. No caso em específico, quanto aos que ofertavam a modalidade técnico-profissional, eram acompanhados do nome da área de especialidade, como: *Liceo Comercial*; *Liceo Agrícola*; *Liceo Industrial* ou *Liceo Técnico*. Caso o estabelecimento oferecesse especialidades de duas ou mais áreas receberia a denominação de *Liceo Polivalente*.

A distribuição dos estabelecimentos objetivava ocorrer de acordo com as necessidades de cada região do país — na prática, entretanto, as regiões rurais eram desfavorecidas, com menor assistência do Estado.

A reforma educacional de 1965 foi desenvolvida com três objetivos: (i) a rápida ampliação e equalização das oportunidades educacionais, (ii) a modernização e melhoramento das práticas escolares, e (iii) a adequação do desenvolvimento educacional com as mudanças econômico-sociais e políticas que atravessava esse período (PIIE, 1984a).

A estratégia da reforma foi legitimada politicamente pela Aliança para o Progresso. A forte expansão e diversificação do sistema educativo tornou possível que as classes médias e os trabalhadores aumentassem a participação na educação e que a população campesina e marginal urbana tivessem pleno acesso à escolaridade.

Entretanto, no aspecto político-institucional, a reforma enfrentou problemas com a oposição política e sindical, que a acusou de ser verticalista, sectária e pouco participativa. Houve incapacidade do governo de levar a cabo uma reestruturação profunda da administração educacional compatível com as mudanças empreendidas (PIIE, 1984a).

Apesar do notável crescimento da cobertura educacional (ver Tabela 10, Tabela 11 e Tabela 12), a Reforma de 1965 não foi capaz de atender as demandas sociais, que exigiam a efetiva mobilidade social. As camadas médias da sociedade foram as mais beneficiadas, que obtiveram as maiores vantagens a partir das oportunidades oferecidas pelo sistema educacional. As críticas à seletividade do sistema educacional cresceram, pois, uma porcentagem muito pequena conseguia acessar o nível superior (PIIE, 1984a).

O estado assume um papel centralizador a partir da reforma, de modo que a distribuição dos recursos atendia majoritariamente as capitais, destinados, sobretudo, na medida em que se estabelecem acordos políticos, em vez de a distribuição refletir as reais necessidades sociais de cada localidade do país (PIIE, 1984a).

A seletividade educacional, a burocratização e centralização administrativa excessiva, o privilégio dos investimentos em determinadas localidades em detrimento de outras, denunciavam os limites da modernização e democratização do ensino almejado pelo governo de Eduardo Frei. Os movimentos estudantis e dos trabalhadores da educação exerceram importante papel nas reivindicações pelo aumento da oferta e melhor qualidade da educação:

[...] embora o sistema educacional apresente uma expansão notável no período de 40 anos que antecede o golpe militar de 1973, expansão que segue uma orientação democratizante em múltiplos sentidos, ela não é suficiente em relação ao aumento da demanda por educação [...] Esta situação permite, por sua vez, que o próprio sistema educativo aumente a pressão política sobre o Estado e os partidos para acelerar as mudanças educativas, aumentar a quantidade da oferta educativa e reajustar e melhorar a sua qualidade. Dentro do sistema escolar, os agentes com maior capacidade de pressão política são os professores. Nas universidades, a capacidade de pressão é exercida pelos estudantes. O movimento docente e o movimento estudantil chegarão a ser destacados atores políticos na cena pública nacional [...] (PIIE, 1984a, p. 44-45, tradução livre)

Em virtude do acúmulo de força política dos setores sociais que, nos últimos meses de 1970 é instaurado o governo da Unidade Popular, após Allende vencer as eleições. Neste novo governo, ainda que tenha ocorrido a continuidade de diversos aspectos educacionais do período anterior, como a evolução e ampliação da oferta educacional, o processo de expansão tem seu ápice com a notável democratização institucional, aberta à participação e controle dos setores populares (PIIE, 1984a).

Os anseios sociais clamavam por uma educação que não poderia ocorrer sem que fosse operada uma reforma estrutural. No lugar da “tecnoburocracia” do governo anterior, a administração institucional é assumida por membros de uma origem sindical e política (na qual se agrupam setores da classe média, campesinos, e da classe urbana marginalizada), que passam a conduzir os trabalhos (PIIE, 1984a).

O governo da Unidade Popular articulou amplo diálogo com os atores interesses no processo de reforma educacional. Do diálogo iniciado pelo Ministério de Educação Pública com a Central Única de Trabalhadores (CUT) e o Sindicato Único de Trabalhadores da Educação (SUTE), se deu origem ao Congresso Nacional de Educação³⁷. O Congresso teve objetivo de estabelecer um diálogo aberto, participativo, e democrático que desse respostas aos anseios sociais e necessidades populares (SANHUEZA, 2014).

Do congresso, realizado entre os dias 13 e 16 de dezembro de 1971, que contou com a participação de professores, pais e responsáveis, representantes sindicais, estudantes e associações comunitárias, foram aprovados 5 grandes temas, debatidos e aprofundados em diferentes comissões (MIRANDA, 1972, p. 63):

1. As necessidades e problemas culturais e educacionais do povo do Chile e as tarefas da construção do socialismo.
2. O planejamento e o sistema nacional de educação em trânsito para o socialismo.
3. A política de democratização educacional: resposta imediata às exigências de uma nova educação.
4. A Escola Nacional Unificada como instituição representativa da nova educação chilena.
5. Bases para um projeto de lei de democratização da educação.

Um dos acordos, fruto do Congresso Nacional de Educação, foi a plena democratização do sistema educacional, em especial dos processos de planejamento e administração, por meio da criação de Conselhos Regionais, Provinciais e Locais de Educação, bem como de Conselhos de Trabalhadores da Educação e da Comunidade Escolar, em cada estabelecimento de ensino (PIIE, 1984a).

Em cumprimento ao acordo estabelecido entre o governo e a sociedade civil, é editado o Decreto n. 224, de 6 de março de 1973, também denominado de Decreto de Democratização, que cria, a título experimental, os conselhos de educação (PIIE, 1984a).

No preâmbulo, o Decreto 224/1973 enaltece a autêntica democratização que o governo promove, cujo pleno desenvolvimento será alcançado quando os trabalhadores e as forças sociais organizadas assumirem a liderança dos processos econômicos, sociais e políticos do país. Esta é uma entre diversas iniciativas semelhantes, são criados conselhos e comitês para o desenvolvimento nacional, para a produção, para a administração das empresas públicas, para a reforma agrária, para a saúde, entre outros. Segundo o Decreto,

³⁷Nesse sentido, ver a convocatória em: CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Convocatoria, reglamento y programa del Congreso Nacional de Educación**: 13, 14, 15 y 16 de diciembre de 1971. Disponível em: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:64084>. Acesso em: 18 de março de 2023.

o objetivo final do processo de democratização educacional é a plena participação dos trabalhadores da educação, dos pais e responsáveis, dos estudantes, da comunidade organizada e dos trabalhadores municipais e rurais, na direção, administração e governo dos serviços de educação e cultura e no acesso seguro de todos eles para seu pleno gozo e diversão (CHILE, 1973, em tradução livre).

O texto legal anunciou que era imprescindível buscar a desconcentração administrativa e a descentralização territorial do governo e da administração escolar. Essas medidas também diversificaram territorialmente a oferta educacional.

Ainda, em diversas passagens, o documento enaltece a necessidade de participação popular no processo e apela para que o povo organizado atue ativamente nas instâncias democráticas — a colaboração com o governo é entendida como condição para o sucesso da proposta (CHILE, 1973).

A democratização assumiu um caráter experimental, pois as atribuições dos conselhos (regionais, provinciais e locais) criados foram de assessorar, colaborar, estudar e propor medidas para o desenvolvimento educacional e a coordenação do processo educativo. O funcionamento dos conselhos seria futuramente avaliado, no prazo de até dois anos, em uma próxima Conferência Nacional, na qual a experiência obtida daria fundamentos para modificações constitucionais e legais que dessem respaldo efetivo e amplo da participação das forças sociais organizadas (PIIE, 1984a).

Entretanto, o governo não teve força política para promover uma nova legislação que consagrasse a capacidade deliberativa dos conselhos, permanecendo suas decisões apenas em caráter consultivo, bem como, não houve tempo hábil para a Conferência que se realizaria, haja vista a deflagração do golpe de estado (PIIE, 1984a).

Durante o breve período, de quase três anos, em que a Unidade Popular esteve à frente do governo chileno, houve significativa expansão do sistema educacional. As matrículas no ensino profissional passaram de 99.700 em 1970 para 163.100 ao final do ano de 1973, um crescimento médio anual de 17,6%. As matrículas no ensino médio, contemplando o ensino humanístico-científico (ou simplesmente secundário) e o técnico-profissional (ou simplesmente profissional), alcançaram 42,9% da população entre 15 e 19 anos, conforme se pode observar na Tabela 10, Tabela 11 e Tabela 12.

Tabela 10 – Número de matrículas por nível de ensino entre 1961 e 1970 (Chile)

Nível de ensino	Matrículas / Ano		
	1961	1970	1973
Básico	1.371.800	2.044.591	2.316.874
Secundário	87.100	202.400	282.800
Profissional	23.700	99.700	163.100
Universitário	25.612	76.979	139.999

Fonte: elaborado pelo autor com informações de PIIE (1984a, p. 22).

Tabela 11 – Média de crescimento anual das matrículas por nível de ensino entre 1958 e 1973 (Chile)

Nível de ensino	Taxa média de crescimento anual		
	1958-1964	1964-1970	1970-1973
Básico	3,6%	5,3%	4,3%
Secundário	7,4%	11,8%	11,8%
Profissional	9,1%	19,4%	17,6%
Universitário	6,3%	15,4%	22%

Fonte: elaborado pelo autor com informações de PIIE (1984a, p. 22).

Tabela 12 – População matriculada por nível de ensino entre 1961 e 1973 (Chile)

Nível de ensino / Faixa etária	População matriculada / Ano		
	1961	1970	1973
Básico — população de 6 a 14 anos	83,6%	96,8%	100%
Médio — população de 15 a 19 anos	15,1%	33,5%	42,9%
Universitário — população entre 20 e 24 anos	4%	9,2%	16,1%

Fonte: elaborado pelo autor com informações de PIIE (1984a, p. 22).

Além da ampliação do acesso, uma série de outras medidas foram tomadas no sentido da democratização do ensino: foram redobrados os programas de assistência estudantil, em quantidade e qualidade oferecidas; houve contratação de mais professores, com aumento real de seus salários; materiais didáticos e equipamentos para o ensino técnico-profissional passaram a ser distribuídos gratuitamente; em 1971 é duplicada a superfície construída de novas instalações em comparação com a construída no ano anterior (PIIE, 1984a).

O processo de expansão e melhoramento implicou um aumento nunca antes visto do gasto público em educação. Houve opção clara pelo desenvolvimento do ensino profissional de nível médio. A estratégia educacional do governo Allende teve o objetivo de democratização e ampliação da igualdade de oportunidades educacionais, em continuidade das reformas inacabadas do governo anterior (PIIE, 1984a).

Entretanto, a democratização promovida pelo governo de Allende demonstrou seus limites. Primeiro, porque não logrou acabar com as desigualdades educacionais, com a dualidade estrutural e com as taxas de evasão mais elevadas dos mais pobres da sociedade. Segundo, porque o advento da crise econômica fez com que os gastos e investimentos fossem reduzidos nos anos seguintes de governo. Terceiro, porque as reformas ocorreram dentro do sistema educacional já existente que, apesar dos avanços, têm sua origem no capitalismo e, portanto, limites estruturais (PIIE, 1984a).

O Congresso Nacional de Educação já havia apontado, entre seus temas, a necessidade de uma reforma estrutural da educação. A partir do entendimento de que, o projeto educacional deveria corresponder às formulações político-ideológicas do novo regime e de sua base social radical, qual seja, de avanço para o socialismo, é formulado o projeto da Escola Nacional Unificada (ENU) (PIIE, 1984a).

Nesse sentido, em janeiro de 1973 é publicado, pelo Ministério de Educação Pública, o *Informe sobre Escuela Nacional Unificada*. O documento é fruto de estudos técnicos do ministério, apoiado nas disposições do Congresso Nacional de Educação, um trabalho coletivo que definiu as linhas centrais da nova organização escolar chilena (CHILE, 1973).

O objetivo do informe é aportar contribuições à discussão, sem esgotar o debate. São apresentados no documento os fundamentos, as características, os objetivos, a estrutura e ações e requisitos para pôr em prática a ENU (CHILE, 1973).

O projeto ENU propõe uma profunda reestruturação do sistema educativo, com fins de superar a tradicional dualidade educacional classista por meio de uma integração nos níveis das unidades escolares, da administração escolar e da formação de professores. Tem como objetivo geral uma formação integral, geral e politécnica:

Especificamente, se quer desenvolver habilidades, conceitos, atitudes e valores favoráveis ao trabalho produtivo, à convivência democrática e ao compromisso social. Se promove a formação de uma consciência nacional, de uma concepção científica da sociedade, do homem e da natureza e a mudança da mentalidade consumidora por outra produtiva e solidária (PIIE, 1984a, p. 26, tradução livre).

De acordo com a proposta, o ensino geral e básico e o ensino de nível médio são unificadas no ensino geral e politécnico, com duração de 12 anos, atendendo jovens dos 6 aos 18 anos. Estabelece ainda que,

O Ensino Geral e Politécnico criará as condições para que os estudantes, os trabalhadores da educação e a comunidade participem na criação coletiva dos bens culturais que a nossa sociedade necessita. Isto implicará que os alunos aprenderão

criando e não apenas consumirão ciência mas contribuirão para sua produção; não só desfrutarão dos valores da arte e da cultura, mas contribuirão para o seu desenvolvimento e enriquecimento.

O Ensino Geral e Politécnico contribuirá para a aquisição dos fundamentos científicos dos mais importantes ramos da produção de bens e serviços, para o domínio teórico e prático da tecnologia e para o conhecimento e solução dos problemas sociais que afetam o país. Isto se realizará por meio da íntima ligação entre a escola e a vida, o ensino e a produção, a teoria e a prática, tornando a educação mais vital, o conhecimento mais científico, o desenvolvimento mais completo e assegurando em cada jovem a formação do homem, do cidadão e do produtor (CHILE, 1972, p. 11-12; tradução livre).

A estrutura curricular foi dividida em quatro níveis. Do 1º ao 4º ano os conteúdos curriculares foram organizados de forma integrada (unidades); Do 5º ao 6º ano foram combinados o sistema globalizado (interdisciplinar) com a organização por áreas e disciplinas; Do 7º ao 8º ano gradualmente se harmonizava a organização de conteúdos por área com a de disciplinas e enfatizava o processo de orientação para o trabalho socialmente útil; Do 9º ao 12º ano o currículo foi estruturado em 3 planos, o comum, o eletivo e o de especialização, intensificando gradualmente a formação tecnológica (CHILE, 1973).

Conforme o preconizado, o caráter unitário e contínuo do ensino geral e politécnico deveria estar presente em todos os níveis, em harmonia com a organização dos conteúdos. Como visto, a ênfase maior para a formação tecnológica ocorria no último nível que, por sua vez, foi dividido em 3 planos. O plano comum teve por objetivo assegurar uma base cultural mínima, tanto para a continuação dos estudos quanto para a incorporação à vida familiar e comunitária. O plano eletivo permitia que os alunos tivessem a possibilidade de escolher os conteúdos curriculares de acordo com suas aptidões, interesses e habilidades. O plano de especialização, por fim, compreendia os conteúdos e as atividades práticas ligadas à especialidade profissional escolhida (CHILE, 1973).

No 9º ano de ensino o estudante tinha contato com os diversos ramos e especialidades profissionais, mediante uma orientação geral técnica. A partir do 10º ano a atividade tecnológica era reduzida a uma única área de estudo, além do plano comum e do eletivo. A partir do 11º ano a atividade tecnológica se concentrava em uma única especialidade, além do plano comum e do eletivo. Se necessário, seria ofertado o 13º ano de estudos para especialidades de maior complexidade. O ciclo tecnológico deveria ocorrer não somente nas salas de aula e laboratórios, o processo de estudo-trabalho (teoria e prática) deveria ocorrer também por meio de trabalhos voluntários na comunidade, integrados com as indústrias e serviços locais (CHILE, 1973).

Ao final do ciclo de ensino geral e politécnico o estudante receberia o título de subtécnico ou de técnico de nível médio (CHILE, 1973).

Sobre a organização do aparelho escolar, o informe sugere a estruturação de Complexos Educacionais, no qual se reunirão sob a mesma jurisdição dos Conselhos Locais de Educação, os estabelecimentos de ensino básico e médio, de ensino humanístico-científico e técnico-profissional, com o objetivo de obter um racional aproveitamento dos recursos humanos, materiais, técnicos e financeiros. Os estabelecimentos de ensino que possuam condições adequadas podem tomar a forma de uma Unidade Escolar completa.

Segundo o estudo elaborado pelos pesquisadores do *Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación* (PIIE) — entre os quais se encontram Guillermo Briones, Eduardo Castro, Adriana Delpiano, Rafael Echeverría, Verónica Edwards, Marcela Gajardo, Consuelo Gazmuri, Luiz Eduardo González, Ricardo Hevia, Carmen Luz Latorre, Gabriela López, Abraham Magendzo, Salomón Magendzo e Iván Núnêz — o programa da Escola Unificada se apoiou “de um lado, na tradição democratizante e integradora sustentada pelo magistério desde os anos [19]20, e de outro, no enfoque marxista sobre a educação e também em recomendações de organismos internacionais, como a UNESCO” e, além dos objetivos declarados já apresentados, esperava facilitar o acesso de grande contingente dos estudantes ao trabalho industrial e de serviços, postergando a insustentável e crescente demanda de acesso ao ensino superior (1984a, p. 24, tradução livre).

A ENU recebeu forte reação dos opositores, entre os quais, partidos políticos, militares e Igreja Católica, que acusaram o governo de utilizar a escola como instrumento de manipulação ideológica e de obstar a liberdade de ensino. A centralidade da proposta em aspectos políticos e ideológicos serviu de pretexto para levar o tema educacional às ruas e desestabilizar o governo da Unidade Popular, que se vê obrigado a retirar a pauta da reforma educacional do debate, que nunca fora implementada (PIIE, 1984a).

Desse modo, permaneceu em vigência a reforma educacional de 1965 nos anos que sucederam a deflagração do golpe militar por Pinochet.

As primeiras ações do governo militar de Pinochet se basearam mais em difundir a “visão educacional” da junta, em um juízo ideológico e político-militar, do que propriamente em novas políticas educacionais, no sentido estrito do termo (AGUILERA, 2015).

Num primeiro momento, o regime militar é marcado pelas políticas repressivas, aplicadas em todo o sistema educacional para eliminar as ideias marxistas e possíveis críticas ao governo. Assim, transparece que não há, no governo, ideias claras do que fazer a respeito da educação (AGUILERA, 2015).

No lugar de um projeto a respeito da matéria, os documentos que tratam da educação nesse período propugnam tanto [i] orientações católico-conservadoras, como valores morais, espirituais, cristãos e nacionalistas, como [ii] orientações neoliberais, como a defesa de um Estado mínimo, subsidiário, da diminuição dos gastos públicos e do incentivo de privatização (muito embora, neste primeiro momento, se trate mais de um manifesto oficial, de caráter anunciativo, em vez da normatização propriamente dita, que se dará mais tarde) (AGUILERA, 2015).

Os militares estavam convencidos de que seria necessário realizar diversos ajustes na educação nacional, sem os quais seriam impossível qualquer desenvolvimento cívico e econômico. As políticas educacionais do governo anterior, especialmente o Decreto de Democratização e o projeto da Escola Nacional Unificada foram imediatamente interrompidas. A ideologia marxista-leninista, a serviço do imperialismo soviético, a qual as políticas da Unidade Popular supostamente representavam, foram declaradas inimigas nacionais. Isto se pode depreender na mensagem de Pinochet aos educadores do Chile, em 1974:

O movimento militar do 11 de Setembro estabeleceu a missão de reconstruir uma nação dividida e à beira da sua desintegração moral, institucional e econômica. Para tanto, destacou que a unidade civil militar busca o objetivo nacional como o mais precioso. Mas a impossibilidade de levar a cabo a tarefa de reconstrução nacional não escapa à nossa consideração se a mentalidade dos chilenos, e especialmente das novas gerações, não for profundamente alterada.

Longos anos de demagogia fizeram com que muitos dos nossos compatriotas acreditassem que o progresso espiritual, econômico e social de um povo depende unicamente da ação do Estado ou da magia das ideologias. O trabalho e o aperfeiçoamento pessoal têm sido geralmente adiados, apresentando-os mesmo como valores opostos à solidariedade social. Com isso, a mediocridade tomou conta das atividades nacionais, e o cumprimento do dever foi fragilizado em favor do conforto ou do capricho de cada um. O mérito foi assim substituído pela prebenda, e o sucesso de alguém numa tarefa foi visto com desdém, se não com suspeita ou inveja mesquinha.

A esta realidade dos últimos anos soma-se o desejo de distanciar o nosso país dos valores essenciais da sua tradição cristã, tentando impor-nos o domínio de uma ideologia estrangeira anti-chilena, como o marxismo-leninismo. Isto se deveu ao desejo de uniformizar as consciências para caminhos estranhos ao nosso ser nacional, que ficou evidente no projeto da chamada “Escola Nacional Unificada” promovido pelo regime deposto, e contra o qual a grande maioria dos chilenos lutou e rejeitou com razão (CHILE, 1974, p. 2, tradução livre)

A política educacional é um dos aspectos mais destacados da gestão do governo militar. Entretanto, as reformas mais significativas ocorreram em uma fase bastante avançada do governo. Entre os efeitos imediatos de maior significado que ocorreram logo após o golpe

de estado estavam a ocupação militar do aparato estatal, o desmantelamento das organizações políticas e sindical, a intervenção sobre a educação e sobre os meios de comunicação (PIIE, 1984a, p. 49-50, tradução livre):

A partir do momento da tomada do poder, o governo militar toma posse de todo o sistema educativo quer através dos meios que o próprio Estado confere a grande parte do sistema escolar; pela intervenção militar de todas as universidades, nas quais são nomeados Reitores-Delegados oficiais das Forças Armadas; pela submissão de todos os estabelecimentos de ensino sob autoridade militar. Isto inicia um profundo processo de purificação ideológica através do qual um vasto contingente de professores comprometidos com o governo da Unidade Popular é expulso, os programas de estudo são revistos e os textos considerados ideologicamente perigosos são eliminados das bibliotecas.

Uma das ferramentas utilizadas pelo governo para controle autoritário direto e imediato da educação foram as circulares emitidas pelo Ministério de Educação e subordinados que, segundo o próprio Ministério, foram instruções dirigidas a um grande número de funcionários indicando-lhes a maneira de aplicar uma lei, um regulamento ou outro dispositivo legal e as medidas que devem ser tomadas para o melhorar o funcionamento de um serviço público (PIIE, 1984b, p. 477).

Desse modo, as circulares funcionaram como um instrumento normativo no interior da instituição escolar. Considerando que, o governo militar havia declarado guerra ao inimigo interno, que deveria ser vigiado, atacado e punido, haviam encontrado um eficiente instrumento para realizá-lo na escola: as circulares.

Um dos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores do *Programa Interdisciplinario de Investigaciones em Educación* (PIIE), tratou de analisar sistematicamente 402 de um total de 869 circulares emitidas por diversas autoridades educacionais entre 1973 e 1981. As circulares podiam ser de carácter ordinário (de domínio público), de carácter reservado (conhecida somente pelos interessados) ou de carácter secreto (destinada para comunicação entre as autoridades máximas). Entre as analisadas pelos pesquisadores se encontram majoritariamente as de domínio público (PIIE, 1984b).

A análise circulares pelos pesquisadores ocorreu sob cinco categorias: [i] sujeição da escola às autoridades militares; [ii] controle da informação; [iii] controle ideológico; [iv] controle e promoção de valores; [v] controle das organizações educacionais e outras (PIIE, 1984b).

Sobre a sujeição da escola às autoridades militares, foram identificadas circulares que, entre outros objetivos, buscavam controlar toda a atividade dos trabalhadores da educação, em todos os níveis de educação. Entre as determinações, se estabelecia um canal de denúncias de

professores, auxiliares, pessoal administrativo que em qualquer aula ou atividade realizem (PIIE, 1984b):

- Comentários sobre política;
- Propagação de rumores mal intencionados sobre atividades do governo ou de grupos extremistas;
- Propagação de piadas sobre a Junta de governo ou seus membros;
- Distorção dos conceitos e valores pátrios;
- Distorção das ideias contidas nos textos de estudo, lhes dando interpretações caprichosas/extravagantes e parciais;
- Não cumprimento de seus horários ou de seu programa de ensino;
- Proposição ou realização de reuniões, dentro ou fora do estabelecimento de ensino, sem a autorização correspondente da Autoridade Militar;
- Propagação de ideias com o objetivo de diminuir o conceito de autoridade do diretor frente a todo seu pessoal (docente e discente);
- Não acatamento das disposições emanadas pelo Ministério da Educação ou da Autoridade Militar de forma rápida e efetiva, especialmente aquelas relacionadas com a exaltação dos valores pátrios;
- Propagação de ideias com o objetivo de forçar o diretor a autorizar a criação de organizações estudantis, de professores, etc., mediante votações diretas;
- Qualquer outro antecedente ou feito que demonstre a clara tendência de interromper, dificultar, frear, distorcer, deslocar, minar a disciplina ou alterar o normal desenvolvimento da atividade educativa dos alunos em todos os níveis;
- As determinações também se aplicam aos estudantes e pais e responsáveis.

Segundo as circulares, os reitores ou diretores das instituições de ensino eram os principais responsáveis pela fiscalização e cumprimento destas determinações, pelo cumprimento da ordem, regularidade e disciplina nos estabelecimentos. Dessa forma, tinham as atribuições disciplinares de investigação, suspensão e solicitação de intervenção militar (p. 482).

Ademais, a Autoridade Militar e as Forças Armadas eram responsáveis por resguardar que as determinações sejam cumpridas, e tinham atribuições em relação aos estabelecimentos educacionais, como (PIIE, 1984b):

- Visitar os estabelecimentos a qualquer hora;

- Convocar diretores e professores para comparecerem a qualquer lugar e qualquer hora que estimem conveniente;
- Suspender e exonerar trabalhadores (docente, auxiliar ou administrativo) e diretores;
- Acompanhar, sem aviso prévio, reuniões de organizações de pais e responsáveis e de docentes, podendo suspendê-las se não observarem as formas estabelecidas.

A respeito do controle da informação, foram identificadas determinações no sentido de (PIIE, 1984b):

- Proibir a aplicação de questionários/enquetes/entrevistas ou que se compilem dados pessoais por iniciativa particular, sem autorização expressa das autoridades;
- Proibir o uso de livros, textos de estudo ou outros materiais didáticos que não tenham recebido a aprovação das autoridades;
- Proibir que seja concedida qualquer informação aos meios de comunicação, exceto pelo Ministro da Educação e os Secretários Ministeriais;
- Controlar o ingresso nos estabelecimentos de ensino, com registro de nomes, identidade, hora de entrada e saída e motivo.

Sobre o controle ideológico, as determinações das circulares passam pelo(a) (PIIE, 1984b):

- Doutrinação em Direitos Humanos: obrigar a aplicação nos diferentes níveis de ensino dos conteúdos da Declaração de Direitos Humanos formulada pela Junta Militar. O documento em questão trata de justificar juridicamente o estado de sítio e as restrições e suspensões de direitos individuais realizadas pela Junta Militar devido a suposta ameaça de revolução comunista que teria como consequência a instauração da ditadura do proletariado;
- Colaboração com os trabalhos da Secretaria Nacional da Juventude: os Secretários de Educação devem colaborar para o êxito das atividades programadas pela Secretaria Nacional da Juventude e facilitar a participação dos jovens e estudantes;
- Proibição de participação de cursos relacionados com a realidade nacional: trabalhadores da educação e estudantes não podem participar de cursos, seminários ou similares que tratem de matérias vinculadas direta ou indiretamente com a realidade nacional em suas diversas facetas políticas, sociais, econômicas, filosóficas, etc., sem que estejam prévia e expressamente autorizados pelo Ministério do Interior.

No que diz respeito ao controle e promoção de valores, foram identificadas determinações no sentido do desenvolvimento do patriotismo e do nacionalismo (PIIE, 1984b):

- Obrigação da participação dos estudantes em atos, desfiles cívicos e festividades;
- Obrigação da realização da cerimônia de içamento da bandeira e canto do hino nacional;
- Proibição do uso, fixação e circulação de insígnias, símbolos, retratos que remetam a personalidades, governantes, nacionalidades ou ideologias estrangeiras.

Sobre o controle das organizações educacionais e outras, constam (PIIE, 1984b):

- O controle das associações de pais (*centros de padres*), mediante nova regulamentação que proíbe a intervenção em qualquer matéria de ordem política, religiosa, relacionadas com a organização técnica, as práticas pedagógicas e o regime administrativo e disciplinar. As associações passam a ser diretamente fiscalizadas pelo diretor de ensino e, em última instância, pelo Ministério da Educação. Os diretores das associações passam a ser selecionados por uma coordenação nacional;
- O controle das organizações estudantis (*centros de alumnos*) que, de igual forma, não podem intervir em questões a respeito de atividades políticas, religiosas, técnico-pedagógicas, administrativas e organizacionais dos estabelecimentos de ensino. A instância máxima de representação é a associação comunal que, deverá trabalhar e funcionar em coordenação direta com as autoridades do Ministério da Educação. As normas eleitorais serão designadas pelas autoridades educacionais correspondentes.

Não obstante tamanho controle das organizações mencionadas, foram dissolvidas e postas na ilegalidade as federações estudantis, tanto de nível médio quanto universitárias, exceto a Federação da Universidade Católica do Chile (PIIE, 1984b).

Como visto, o controle autoritário foi instrumentalizado pelas circulares, que tiveram a característica de resguardar e criar uma boa imagem, ao permitir a menção somente de aspectos positivos do governo, de centralizar as informações a serem repassadas aos meios de comunicação, e de obrigar a difusão da declaração de direitos humanos elaborada pela Junta; a característica de negar uma parte da realidade, ao selecionar os materiais didáticos que seriam autorizados, proibir reuniões, encontros, e até a realização de cursos e seminários sobre assuntos que tocam a realidade nacional; e, a característica de controlar as pessoas e

organizações, fiscalizando as atuações laborais, controlando as eleições das organizações estudantis e de pais e responsáveis (PIIE, 1984b).

No mesmo sentido, os controles autoritários também foram observados em relação às organizações dos trabalhadores. O Decreto Lei n. 82, de 11 de outubro de 1973, tratou de suspender as contribuições sindicais que os trabalhadores da educação faziam ao *Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación* (SUTE), e ainda congelou 90% dos fundos da organização (CHILE, 1973). Mais tarde, em 11 de dezembro de 1975 é editado o Decreto Lei n. 1.284, que cancelou definitivamente a personalidade jurídica do SUTE e de cinco outras organizações, entre sindicatos e associações de trabalhadores da educação (CHILE, 1975).

Em 11 de março de 1974 a junta de governo publicou a Declaração de Princípios do Governo do Chile. Novamente se verifica uma série de ataques ao governo anterior, na figura do “perigo comunista”. As bases ideológicas do regime foram representadas pela liberdade (econômica), pelo nacionalismo, pela primazia da disciplina e hierarquia militar, e pela defesa da propriedade privada; se busca forjar a unidade nacional e rechaçar qualquer concepção que suponha ou fomente o antagonismo irremediável entre as classes sociais. A educação recebeu apenas duas menções no documento. Segundo o texto, para atender o objetivo da reconstrução nacional, as metas de desenvolvimento econômico acelerado e um efetivo progresso social, se fazia necessário promover:

uma educação que fomente uma escala de valores morais e espirituais próprios de nossa tradição chilena e cristã, que hierarquiza tudo em função do objetivo último do homem. Nessa perspectiva, uma educação que respeite a liberdade de ensino e o foro íntimo da consciência de cada um, e que alcance a todos, terá que reforçar o conhecimento e o amor de cada um dos nossos compatriotas pelo Chile, sua geografia, sua história e seu povo (CHILE, 1974a, p. 14; CHILE, 1974b, p. 11, tradução livre).

Em dezembro de 1975 a junta militar publicou o documento “Objetivo Nacional do Governo do Chile”. No documento, foi afirmada a necessidade de uma educação que permita o aperfeiçoamento do ser humano, por meio de uma sólida formação intelectual e moral. O acesso à educação a todos os chilenos foi compreendido como fator essencial para robustecer a tradição e integração nacional, bem como para tornar realidade a igualdade de oportunidades diante da vida. O documento enfatizou, ainda, a educação como um meio para transmitir a unidade nacional, o amor à pátria, os valores nacionais e o respeito à vocação livre e transcendente do ser humano (CHILE, 1975).

Em 5 de março de 1979, Pinochet enviou ao Ministro da Educação, cargo ocupado por Gonzalo Vial Correa, em formato de carta, a “Diretiva Presidencial sobre a Educação

Nacional”. O documento delineou e orientou a revisão do processo educacional. Segundo o presidente, o processo educacional “adoece de graves defeitos e limitações”, razão pela qual o Ministro da Educação deveria propor medidas, com base em estudos detalhados, e em seguida pôr em execução a revisão do processo educacional em atendimento aos seguintes aspectos fundamentais (UGARTE, 1979, p. 2-3, tradução livre):

1. Todo o sistema educacional deve ser guiado pelo humanismo cristão, que está expresso nos documentos “Declaração de Princípios da Junta de Governo do Chile” e “Objetivos Nacional do Governo do Chile”;
2. Se deve constituir um sistema contínuo de educação, do ensino primário ao superior, com alternativas para quem não complete o processo, e com possibilidade de reiniciá-lo, assim como de se aperfeiçoar educacionalmente no trabalho e nas horas livres. Desse modo, a vida cívica oferecerá aos chilenos de qualquer idade múltiplas oportunidades de formação humana, através de numerosos e variados sistemas educacionais;
3. A possibilidade de que o Estado expanda ainda mais seu trabalho educativo deve ser considerada improvável, haja vista a magnitude alcançada, a escassez de recursos, a urgência de utilizá-los para consolidar o trabalho já realizado nesta área e a existência de outras necessidades sociais também prioritárias. Por conseguinte, se estimulará com energia a ajuda que o setor privado presta para a tarefa educacional;
4. O Estado centrará sua ênfase na educação básica e, a qualquer custo, cumprirá seu dever histórico e legal de que todos os chilenos, não só tenham acesso a ela mas também que efetivamente a adquiriram e se capacitem para ser bons trabalhadores, bons cidadãos e bons patriotas;
5. Alcançar a educação média e, em especial a superior, constitui uma situação de exceção para a juventude, e quem desfrute dela deve obtê-la com esforço — o qual implica um alto nível de trabalho e exigência compatível com os avanços científicos e tecnológicos — e ademais, deve ser pago ou devolvido à comunidade nacional por quem possa fazê-la agora ou no futuro. Aquele que recebe gratuitamente uma educação que pode pagar ou não restitui seu valor quando está ao seu alcance, priva outros chilenos de legítimas oportunidades;
6. Se deve resistir à tentação de mudar por mudar. Se deve aproveitar o trabalho já realizado e as experiências anteriores. Se deve utilizar também as experiências estrangeiras e a técnica pedagógica, sem se subordinar a elas, mas sim para criar uma educação chilena, fundada e adequada a nossa realidade nacional. Por último, não deverá ser introduzida nenhuma inovação que careça de recursos humanos e materiais que não tornem possível seu êxito;
7. O centro do processo educacional é o professor. O Estado e a comunidade nacional se empenharão em dar-lhe uma formação adequada, uma vida digna e a consideração que merece em todas as sociedades civilizadas;
8. Nem o Estado nem o magistério podem educar sem o auxílio da comunidade. Ela deve intervir ativamente no processo, sem prejuízo das atribuições da autoridade docente. Finalmente, devo assinalar que o cumprimento dessa última tarefa significará um efetivo avanço no processo da nova institucionalidade, integrado às conquistas obtidas em outros campos da vida nacional, já que ao pô-la em execução a comunidade recuperará o controle de importantes entidades intermediárias, como as associações de pais e responsáveis [*centro de padres y apoderados*], as organizações estudantis [*centros de alumnos*] e as universidades.

Fica evidente nas diretivas de Pinochet ao Ministro da Educação a tomada de decisão de que o Estado deixava de ser responsável pela ampliação da oferta educacional, tarefa que

foi transferida para o setor privado, em que pese as funções normativas e fiscalizadoras ainda permaneciam sob comando estatal.

O propósito privatizador foi ainda mais acentuado em relação ao ensino técnico-profissional de nível médio, na medida em que este poderia ser vinculado diretamente às empresas privadas. O objetivo dessas medidas foi assegurar a esta modalidade de ensino um mercado ocupacional próprio. Ao subordinar o ensino técnico-profissional à lógica da empresa privada se permitiu aos futuros trabalhadores uma formação dentro de marcos e conteúdos definidos pelos próprios interesses das grandes empresas e corporações privadas (PIIE, 1984a).

Se até meados de 1977 o ensino técnico-profissional se manteve sem grandes transformações, é a partir desse período que o governo militar dá início a um projeto experimental para reorientação da política educacional, no sentido de adequá-la às necessidades manifestadas pelos agentes privados da economia.

O movimento de reforma iniciou com um projeto piloto, que transferiu e delegou a administração da *Escuela Agrícola de San Fernando* à *Sociedad Nacional de Agricultura*, que, para tanto, se organizou em uma corporação privada sem fins lucrativos, uma das chamadas Corporações de Desenvolvimento Social (MAGENDZO; GONZÁLEZ, 1981; PIIE, 1984b).

Após essa experiência o projeto de privatização foi ampliado. Em 1978 três outras escolas agrícolas foram entregues à iniciativa privada, quais sejam, as escolas *San Felipe*, *Molina* e *Río Negro*. No mesmo ano mais três escolas, desta vez industriais, receberam o mesmo destino, as escolas *Maipú*, *San Miguel* e *Quinta Normal* da Área Metropolitana, foram transferidas para a *Sociedad de Fomento Fabril* (MAGENDZO; GONZÁLEZ, 1981; PIIE, 1984b).

Até o início da década de 1980 o processo de privatização se repetiu com várias instituições do ensino técnico-profissional de diversas especialidades, que foram incorporadas à *Cámara de Construcción*, à *Cámara de Comercio*, bem como ao *Instituto Textil*, à *Asociación de Impresores Gráficos*, ao setor de eletrônica, ao setor automotivo, entre outras (MAGENDZO; GONZÁLEZ, 1981; PIIE, 1984b).

Em 1980 o Estado assumia cerca de 80% do total da cobertura educacional. A respeito do ensino técnico-profissional de nível médio a cobertura do estado era menor, já que, em 1979 o estado assumia pouco mais de 65% da cobertura desta modalidade de ensino (PIIE, 1984). Como se pode observar na Tabela 13, em se tratando do ensino técnico-profissional, em 1979 existiam 154 estabelecimentos públicos e 82 particulares distribuídos pelo país.

Tabela 13 – Estabelecimentos de ensino técnico-profissional de nível médio públicos e particulares, por especialidade, em 1979 (Chile)

Especialidade	Público	Particular
Comercial	42	16
Industrial	54	23
Agrícola	10	15
Liceos Técnicos	27	28
Politécnicos	21	—
Total	154	82

Fonte: adaptado de PIIIE (1984b, p. 312).

Assim, a administração das escolas foi delegada às sociedades e corporações, que representavam o empresariado das diferentes áreas da economia. Até 1983 vinte escolas já haviam sido entregues para a gestão destas sociedades e corporações (MAGENDZO; GONZÁLEZ, 1981; PIIIE, 1984b).

Estas medidas privatizadoras, de transferência dos estabelecimentos educacionais às corporações privadas fazem também parte das diretrizes presidenciais para a educação nacional, de 1979. As diretrizes apontaram, para além do já exposto, que o governo deverá:

- Agilizar e completar a transferência das escolas técnico-profissionais viáveis e cuja linha de negócios se relacione com a empresa privada, transferência que deverá ser realizada às pessoas naturais ou jurídicas afins com especialidade respectiva.
- Criar, manter e desenvolver em um nível de eficiência aquelas escolas técnico-profissionais que considerar adequado promover como projeto piloto ou por motivos estratégicos de segurança; e refundar, fechar ou transformar em estabelecimentos de outro modelo de ensino alternativo as restantes.
- Ao decidir por estas opções se considerará, devidamente, a possibilidade econômica e financeira de um equipamento eficiente, a demanda ocupacional e um nível razoável de matrícula (CIDE, 1979 *apud* MAGENDZO; GONZÁLEZ, 1981, p. 17, tradução livre).

Dessa forma, o governo estimulou a instalação de escolas técnico-profissionais pelas empresas privadas que tinham interesse, na medida em que necessitavam de pessoal especializado em grande número e queiram formá-lo. O objetivo final foi que a maior parte das escolas técnico-profissionais fossem autônomas do Estado. Ademais, o Estado continuou assistindo as escolas financeira e tecnicamente, bem como subsidiou os custos mediante um fundo de bolsas próprio para esse fim.

O dispositivo legal que disciplinou a entrega da administração dos estabelecimentos educacionais do ensino técnico-profissional à iniciativa privada foi o Decreto Lei n. 3.166, de 29 de janeiro de 1980. Alguns meses depois a matéria foi regulamentada pelo Decreto n.

5.077, de 19 de junho de 1980. A legislação em questão estabeleceu que (CHILE, 1980; CHILE, 1980; PIIIE, 1984):

- O Ministério da Educação poderá realizar a transferência da administração de estabelecimentos educacionais públicos do ensino técnico-profissional à instituições ou pessoas jurídicas, desde que não tenham fim de lucro, e cujo objetivo principal tenha relação com as finalidades almejadas com a criação do estabelecimento educacional;
- A transferência da administração poderá ser acompanhada de contratos que permitam o uso dos bens imóveis e móveis necessários para o funcionamento do estabelecimento;
- O pessoal (trabalhadores da educação, docente e administrativo) que trabalhava no estabelecimento transferido poderá ser destinado a desempenhar funções em outro colégio. Caso não o seja, poderá se aposentar, tendo cumprido os requisitos legais. Ou, então, caso não cumpra os requisitos para aposentadoria, será desligado de suas funções, deixando de prestar serviços para o Estado, e terá direito ao valor de seis meses de salário a título indenizatório;
- O Ministério da Educação poderá destinar anualmente recursos aos estabelecimentos educacionais transferidos, para despesas operacionais e de funcionamento, que serão proporcionais ao número de estudantes matriculados;
- Os estabelecimentos estão submetidos ao controle e supervisão do Ministério da Educação Pública, tanto em relação a metodologia e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, como a respeito dos recursos públicos entregues;
- Será aplicado aos estabelecimentos transferidos as mesmas normas relativas à cobrança de matrículas e taxas escolares a que estão submetidos os estabelecimentos públicos de ensino médio.

Percebemos que, além da transferência de móveis, imóveis, da destinação de recursos públicos (subvenções), foi prevista a cobrança de matrículas e outras taxas escolares aos pais e responsáveis dos estudantes.

A cobrança destes valores foi prevista também para as instituições que se encontram sob a administração estatal, por meio do Decreto Lei n. 3.635, de 26 de fevereiro de 1981, que dispõe que compete ao Ministério da Educação Pública fixar anualmente os montantes máximos referentes às matrículas e taxas escolares que deverão pagar os responsáveis pelos

estudantes tanto das escolas públicas de ensino médio, quanto das particulares subvencionadas pelo Estado (CHILE, 1981).

Tratou-se, portanto, de uma privatização total, os *liceos* profissionais foram diretamente transferidos do Estado para o setor particular interessado, de forma intencional, estimulada, subvencionada e autorizada a realizar cobranças para a oferta do ensino. O ensino técnico-profissional passou a assumir, definitivamente, os interesses dos grandes setores da economia, de maior poderio e articulação, que têm condições de administrar os estabelecimentos de ensino.

Assim, percebemos que a educação técnico-profissional foi pioneiramente selecionada para as experimentações realizadas pelo governo na privatização do sistema educacional. Nesse mesmo sentido, afirma Aguilera (2015, p. 1480-1481, tradução livre), que

É importante sublinhar que [...] estes estabelecimentos de ensino [os *liceos* profissionais] foram vítimas da primeira onda de privatizações, antes da reforma educativa dos anos 80 e da filosofia que acabou por ser posta em prática [sendo que] foram entregues a corporações educacionais criadas por associações empresariais. O Estado, no entanto, continuou a financiar estas formações, com subsídios diretos às associações, muito mais generosos do que o subsídio dado ao resto do sistema. Argumentou-se que a ideia era vincular mais estreitamente estes cursos de formação ao mundo do trabalho, promovendo uma transição bem sucedida dos estudantes para o mercado de trabalho. Na prática, esta gestão significou uma estagnação na expansão das matrículas escolares para estas formações e uma deterioração significativa no ensino. Além disso, o ensino técnico foi desvalorizado, as famílias atraídas pelo sistema de ensino geral e as perspectivas profissionais que se abriam aos seus filhos, que funcionaram como um mecanismo de mobilidade social, geraram desinteresse por este tipo de escolas [os *liceos* profissionais]. Houve uma espécie de abandono social em relação a esta modalidade educativa, que preparava os jovens para o mundo do trabalho.

Ademais, além das políticas de privatização específicas do ensino técnico-profissional, todo o aparelho educacional sofreu reestruturações administrativas com vistas a uma ampla privatização dos serviços públicos, por meio do processo de “municipalização”, que abordaremos a seguir.

O processo chamado de “municipalização” foi uma das principais políticas educacionais posta em prática pelo governo militar. Desde que ascendeu ao poder, a Junta Militar almejava reformular as estruturas fundamentais da nação e fundar uma nova institucionalidade.

Desse modo, o governo promove uma profunda reforma administrativa, que não foi exclusivamente destinada ao setor educacional, mas sim a toda a organização da gestão estatal. O governo pretendeu, com urgência, revisar a organização da administração pública e

suas estruturas, para melhorar o processo administrativo por meio de métodos racionais que permitam alta produtividade para as tarefas de governo.

Para dar início à reforma foi criada a Comissão Nacional da Reforma Administrativa (CONARA), por meio do Decreto Lei n. 212/1973. Entre as atribuições delegadas à CONARA constam: estudar e propor modalidades de legislação e regulamentação administrativa, alterações estruturais da administração pública e dos Serviços Públicos; planejar, coordenar e promover a aplicação de programas específicos de ação, controlar o progresso da implantação destes programas; estudar e propor medidas destinadas a efetivar uma adequada regionalização administrativa do país; entre outros (CHILE, 1973).

Os estudos e proposições da Comissão, para uma nova concepção de administração estatal, sustentada pelos princípios de subsidiariedade e de segurança nacional buscou compatibilizar uma distribuição de funções, com a concentração de poder em matérias de governo, culminando com a ratificação da Constituição Política de 1980 (PIIE, 1984).

A municipalização da educação foi implementada por meio de uma série de reformas gradativas e complementares que alteraram a concepção de administração estatal, as responsabilidades municipais e a forma de financiamento, a saber (CHILE, 1973; 1975; 1979; 1980; 1980; 1980):

- Decreto Lei n. 212, de 26 de dezembro de 1973: Cria a Comissão Nacional da Reforma Administrativa;
- Decreto Lei n. 1289, de 12 de dezembro de 1975: Lei Orgânica dos Municípios — altera a estrutura de governo e administração ao determinar que os municípios fazer parte do executivo central, aumentando a concentração do poder unitário ao passo que distribui responsabilidades;
- Decreto Lei n. 3.063, de 24 de dezembro de 1979: Estabelece normas sobre as rendas municipais — cria um Fundo Comum Municipal destinado a criar, manter e prestar serviços públicos à comunidade local e prevê a transferência de serviços públicos às municipalidades, autoriza que os recursos do fundo também podem ser destinados para o setor privado;
- Decreto com Força de Lei n. 1-3063, de 02 de junho de 1980: Regulamenta o Decreto Lei n. 3.063/1979 — dispõe sobre o uso do Fundo Comum Municipal para a transferência de serviços públicos (acompanhado dos respectivos ativos, recursos financeiros e recursos humanos) para os municípios; estabelece que as normas a serem aplicadas aos estabelecimentos que prestam serviço de educação e saúde serão as mesmas que as aplicadas aos estabelecimentos privados; estabelece que, sobre os

profissionais que trabalham no estabelecimento transferido, serão regidos pelas normas trabalhistas que aplicadas ao setor privado;

- Decreto Lei n. 3.476, de 29 de agosto de 1980: Fixa normas aos estabelecimentos particulares de ensino subvencionados pelo Estado — estabelece os requisitos e valores a serem destinados do Estado para os estabelecimentos particulares de educação gratuita. A subvenção se dá por valor unitário — dimensionado por Unidade Tributária (UT) — mensal e contabilizado por aluno, que varia de acordo com especialidade de ensino: Ensino Médio Científico-Humanista recebe 0,63 UT, Ensino Médio Técnico-Profissional recebe 0,37 UT para o primeiro e segundo ano e 0,63 UT para os seguintes;
- Decreto Lei n. 3.477, de 29 de agosto de 1980: Estabelece normas de caráter orçamentário, de administração financeira e de pessoal — estabelece que o governo outorgará um aporte extraordinário de 5, 4 ou 3% do gasto anual com remunerações dos serviços de educação, saúde e de atenção a menores transferidos aos municípios em 1980, 1981 e 1982, respectivamente; autoriza, ainda, que os municípios transferiram para pessoas jurídicas, em comodato, os bens imóveis destinados à prestação dos serviços mencionados.

Por fim, em 08 de agosto de 1980 é promulgada a nova Constituição Política chilena, por meio do Decreto Lei n. 3.464. O Capítulo III da carta constitucional, acerca dos deveres e direitos constitucionais relacionados à educação, dispõe que:

Art. 19. A Constituição assegura a todas as pessoas: [...]

10°. – O Direito à educação.

– A educação tem por objeto o pleno desenvolvimento da pessoa nas distintas fases de sua vida.

– Os pais têm o direito de preferência e o dever de educar seus filhos. Caberá ao Estado garantir a especial proteção ao exercício deste direito.

– A educação básica é obrigatória, devendo o Estado financiar um sistema gratuito para este fim, destinado a assegurar o acesso de toda a população.

– Caberá ao Estado, além disso, fomentar o desenvolvimento da educação em todos os seus níveis; estimular a investigação científica e tecnológica, a criação artística e a proteção e incremento do patrimônio cultural da Nação.

– É dever da comunidade contribuir com o desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação.

11°. – A liberdade de ensino inclui o direito de abrir, organizar e manter estabelecimentos educacionais.

– A liberdade de ensino não tem outras limitações que as impostas pela moral, os bons costumes, a ordem pública e a segurança nacional.

– O ensino oficialmente reconhecido não pode ser orientado para a propagação de qualquer tendência político partidária.

– Os pais têm o direito de escolher o estabelecimento de ensino para seus filhos.

– Uma lei orgânica constitucional estabelecerá os requisitos mínimos que se deve exigir em cada um dos níveis de educação básica e média e designará as normas objetivas, de aplicação geral, que permitirá ao Estado velar pelo seu cumprimento. A referida lei, do mesmo modo, estabelecerá os requisitos para o reconhecimento oficial dos estabelecimentos educacionais de todos os níveis (CHILE, 1980, art. 19, incisos 10º e 11º, tradução livre).

O trecho citado contempla as únicas menções relevantes acerca da educação na Constituição de 1980. Observamos que, o direito à educação é compreendido, de um lado, como “direito de escolha” dos pais, sobre onde seus filhos devem estudar, e, de outro lado, como “liberdade de ensino”, ou liberdade de mercado, da iniciativa privada para a criação e manutenção de estabelecimentos educacionais.

Segundo Aguilera (2015), o princípio da liberdade de ensino tem três dimensões possíveis: a liberdade de cátedra, pelo que se compreende a liberdade de ensinar e aprender e disseminar o conhecimento científico; a liberdade de empreender e criar e manter em funcionamento estabelecimentos de ensino que prestem serviços educacionais — livre iniciativa; e a liberdade das famílias de eleger um estabelecimento de ensino no qual desejem educar seus filhos. Sob o regime ditatorial de Pinochet só foram garantidas as liberdades de empreender e a de escolha, pelos pais e responsáveis, do estabelecimento de ensino em que seus filhos seriam educados. A educação assume a condição de mercadoria, a ser consumida pelo seu público alvo. A liberdade acadêmica, de cátedra, pelo contrário, foi duramente reprimida, haja vista o controle e vigilância autoritários exercidos pelo governo — este foi um ponto de consenso que uniu católicos conservadores e neoliberais: a repressão.

O “direito de escolha” representou, em última instância, a falsa liberdade propagada ao consumidor, na sociedade de consumo, de que, o consumidor (por meio da demanda) tem o poder de controlar a oferta, fundamento da teoria subjetiva do valor. Dito de outro modo, o “direito de escolha” teve como fundamento a crença de que, havendo concorrência de mercado, a qualidade educacional aumentaria significativamente, haja vista que as melhores escolas seriam escolhidas pelos consumidores em detrimento das piores, e, estas para continuar operando teriam que ofertar melhores serviços, e assim sucessivamente. Evidente que isto é absolutamente falso, já superado pela teoria objetiva do valor, que compreende a mercadoria como expressão de um trabalho humano concreto que, no capitalismo, é produto da exploração dos homens sobre os homens, ou, de uma classe sobre outra, por meio da extração do mais valor, da qual decorre a acumulação de capital.

Ademais, o “direito de escolha” desloca a responsabilização da qualidade de ensino ao estudante e seus responsáveis, pois, induz que resultados futuros, o destino de sucesso ou

fracasso que aguarda os jovens, depende da escolha assertiva de um ou outro estabelecimento de ensino que julguem adequados. É a individualização de toda responsabilidade política, econômica e social, é o deslocamento da lógica empresarial e neoliberal para a educação, para parte da vida social, cultural, cotidiana e subjetiva.

Do ponto de vista prático, o Estado deixou de ser responsável pela administração do ensino médio, função delegada à iniciativa privada, de modo que bastava que financiasse as matrículas: uma privatização com recursos públicos. Para operacionalizar a liberdade de escolha, se colocou em prática a utilização dos *vouchers* (vales), que nada mais são que títulos de crédito que possuem um valor monetário supostamente equivalente ao custo do ensino a ser ofertado ao estudante. Assim, em posse dos *vouchers*, coube aos pais e responsáveis a escolha de uma instituição, entre as ofertadas, na qual seus filhos vão estudar.

Desse modo, o Estado assumiu um papel subsidiário na oferta de ensino, com responsabilidade restrita de financiar a educação obrigatória de nível básico. Entretanto, permaneceu controlando autoritariamente o ensino sob os significantes “moral”, “bons costumes”, “ordem pública” e “segurança nacional”, alicerçados na Doutrina de Segurança Nacional.

As políticas neoliberais mencionadas, ao operarem a municipalização, causando a privatização, precarização, desmantelamento da educação, e transformação de um bem público em um bem de consumo, repercutiram também na degradação do trabalho dos profissionais da educação, que viram seus salários reduzidos, deixaram de ser funcionários públicos, e, com isso foram submetidos à legislação trabalhista do setor privado (MORENO-DOÑA; JIMÉNEZ, 2014).

Ao analisar a situação da educação técnico-profissional nos fins de 1979, Magendzo e González (1981) identificam o perfil e o destino dos egressos dessa modalidade de ensino: nesse mesmo ano, a população chilena atingia quase onze milhões de habitantes (10.989.100), dos quais 3.477.400 constituíam a força de trabalho, sendo 3.003.400 ativos e os 13,6% restantes desempregados.

Entre os ativos, 148.100 tinham concluído o ensino técnico-profissional, o que representa 4,93%. Entre os desempregados, 15.400 tinham cursado o ensino técnico-profissional, o que representa 3,24% destes. Do total dos egressos ativos e inativos, 95% são provenientes de regiões urbanas (MAGENDZO; GONZÁLEZ, 1981).

Ademais, os pesquisadores destacam que, considerando todos os ramos de ensino profissional (comercial, industrial e agrícola), em 1980 havia, em todo o país, um superávit de 37.351 técnicos de nível médio. O ramo de ensino com maior superávit é o industrial, com 50

mil excedentes. Esse excesso pode ser atribuído às mudanças econômicas promovidas pelo regime, que, no lugar da substituição de importações, a economia foi aberta ao mercado externo, prejudicando as indústrias nacionais. Outro fator que poderia explicar o excedente é a redução do consumo interno, causada pelo arrocho salarial promovido pelo governo e empresariado, com objetivo de maximização de lucros e redução da inflação (MAGENDZO; GONZÁLEZ, 1981).

O ramo agrícola também estava com um pequeno superávit, de cerca de dois mil técnicos. Por outro lado, o oposto ocorria no ramo comercial, em que havia um déficit de 13 mil profissionais. Magendzo e González (1981, p. 4, tradução livre) analisam as possíveis razões para o déficit:

No ramo comercial o déficit da oferta seria importante, já que supera os treze mil trabalhadores. Este déficit praticamente se concentraria na Região Metropolitana. A esse déficit se poderia atribuir o considerável aumento que experimentou o setor financeiro e comercial e que está associado ao processo de privatização e de liberalização da economia do país.

Em síntese, pode-se afirmar que resta comprovado o desajuste entre o que requer o mercado de trabalho e a oferta de egressos do ensino técnico-profissional. Nesse sentido, do ponto de vista quantitativo, o desajuste demonstra um superdimensionamento da educação técnico-profissional, que produziria um excesso de mão de obra qualificada. Já, do ponto de vista qualitativo, são frequentes os casos em que há incongruência entre a especialidade seguida no ensino e o campo de trabalho no qual se insere o egresso (MAGENDZO; GONZÁLEZ, 1981). Isto é, podemos ratificar o exposto caso se parta da premissa de que a questão educacional deve ser orientada e adequada ao *status quo* da política econômica, no geral, e da demanda do mercado de trabalho por recursos humanos, no particular.

Desde seu início, o ensino técnico-profissional foi concebido como uma formação destinada aos setores menos favorecidos economicamente (MAGENDZO; GONZÁLEZ, 1981). Trata-se, novamente, da dualidade educacional, que dicotomiza a formação prática com ênfase laboral precoce em relação àquela do ensino humanístico-científico, destinada à continuidade dos estudos superiores.

Ademais, segundo Magendzo e González (1981), entre os problemas que afetaram o ensino técnico-profissional chileno à época estavam: [i] o destino dos egressos; [ii] evasão escolar; [iii] desarticulação na formação de recursos humanos; [iv] baixo nível educacional dos alunos que ingressam no ensino técnico-profissional; [v] insuficiências do processo de orientação vocacional; e [vi] formação de pessoal docente.

Sobre [i] o destino dos egressos, ou seja, sua participação no mercado trabalho, os autores mencionam que grande parte dos estudantes que optaram pelo ensino técnico-profissional raras vezes ingressam no mercado de trabalho como técnicos, vez que o mercado tende a não reconhecer os títulos outorgados e os postos são preferencialmente ocupados por egressos da modalidade de ensino humanístico-científico. O ensino técnico-profissional foi socialmente visto como uma via mais fácil para obter o ensino médio. Os egressos dessa modalidade que optavam por prosseguir os estudos eram facilmente superados pelos egressos do ensino humanístico-científico (MAGENDZO; GONZÁLEZ, 1981).

Um dos problemas mais graves no ensino técnico-profissional foi [ii] a evasão escolar. Em 1978 uma avaliação exaustiva das escolas profissionais mais relevantes da Área Metropolitana demonstrou que a taxa média de evasão alcançava mais de 50% nos quatro anos de estudo, e ainda, em algumas especialidades a taxa de evasão chegava até 90% (MAGENDZO; GONZÁLEZ, 1981).

Outra questão foi [iii] a desarticulação existente entre o sistema de ensino técnico-profissional e a formação profissional de ensino superior, que em algumas ocasiões aparecem competindo. Se soma a isso que as diferentes instâncias administrativas, públicas e privadas, decidiam sobre o ensino técnico-profissional sem estarem articuladas entre si (MAGENDZO; GONZÁLEZ, 1981).

Outro fator foi [iv] o baixo nível educacional dos ingressantes do ensino técnico-profissional que, em que pese tenham cumprido o ensino básico obrigatório, limitavam qualquer esforço que se realizasse para o campo da formação profissional, haja vista que não contavam com os elementos fundamentais que deve se basear a educação para o trabalho (MAGENDZO; GONZÁLEZ, 1981).

Também, [v] a carência de um adequado processo de orientação vocacional capaz de assessorar os alunos para, de acordo com seus interesses e capacidades, buscar alternativas de estudos técnico-profissionais foi um aspecto débil do sistema educacional (MAGENDZO; GONZÁLEZ, 1981).

As maiores dificuldades em relação aos docentes diz respeito à contratação de pessoal para atender os cursos especializados, em especial os instrutores de oficinas, haja vista [vi] a ausência de formações profissionais para tanto. Regularmente se recorreu aos egressos do mesmo curso, sem formação pedagógica, para suprir a ausência de docentes (MAGENDZO; GONZÁLEZ, 1981).

Ademais, que a proliferação de especialidades sem os devidos equipamentos e recursos necessários para a execução dos cursos ocasionaram a precarização do ensino. Ao

tempo em que, os planos e programas de estudo eram pouco funcionais, careciam de uma análise séria da realidade das ocupações e ofícios (MAGENDZO; GONZÁLEZ, 1981).

Dessa forma, a política operada pelo governo militar em relação ao ensino técnico-profissional resultou no decréscimo das matrículas, pelo menos até o ano de 1982. É o que demonstram os dados da Tabela 14: a partir de 1974 as matrículas sofrem decréscimo nesta modalidade de ensino, enquanto crescem as matrículas na modalidade de ensino humanístico-científico.

Tabela 14 – Matrículas do ensino médio nas modalidades humanístico-científico e técnico-profissional entre 1970 e 1982 (Chile)

Ano	A	B	C	D	E
	Matrícula científico humanista	Taxa de crescimento anual	Matrícula técnico profissional	Taxa de crescimento anual	% de C sobre A
1970	202.605	13,2	99.700	16,1	49,2
1971	238.651	17,8	127.448	27,8	53,4
1972	261.205	9,5	146.819	15,2	56,2
1973	282.721	8,2	163.141	11,1	57,7
1974	291.068	3,0	164.449	0,8	56,5
1975	285.806	-1,8	163.105	-0,8	57,1
1976	307.946	7,7	157.989	-3,1	51,3
1977	318.441	3,4	168.823	6,9	53,0
1978	324.379	1,9	186.092	10,2	57,4
1979	358.127	10,4	178.301	-4,2	49,8
1980	371.626	3,8	170.013	-4,6	45,7
1981	392.940	5,7	161.809	-4,8	41,2
1982	418.649	6,5	147.096	-9,1	35,1

Fonte: PIIE (1984b, p. 618).

Ademais, as políticas de privatizações resultaram, conforme o esperado, na transferência de matrículas do setor público para o privado. Conforme demonstra a Tabela 15, especialmente a partir de 1976 percebemos o crescimento das matrículas nos estabelecimentos particulares, enquanto há o decréscimo nos estabelecimentos públicos.

Tabela 15 – Matrículas no ensino técnico-profissional de nível médio em estabelecimentos públicos e privados entre 1970 e 1981 (Chile)

Ano	Pública	Particular	Total
1970	81.000	18.700	99.700
1971	109.233	18.215	127.448
1972	129.276	17.543	146.819
1973	145.866	17.275	163.141
1974	146.544	17.905	164.449
1975	145.600	17.505	163.105
1976	137.205	20.784	157.989
1977	143.800	25.023	168.823
1978	149.298	36.794	186.092
1979	133.992	44.726	178.301
1980	121.992	48.021	170.013
1981	118.498	43.311	161.809

Fonte: PIIE (1984b, p. 619).

O ano de 1981 marcou o início de novas reformas que vieram a ocorrer a respeito da organização e práticas do ensino médio chileno. Em especial, é editado o Decreto 300, promulgado em 30 de dezembro de 1981, que aprovou planos e programas para o ensino médio (CHILE, 1981).

Há características que tornam a reforma promovida pelo Decreto n. 300/1981 diferente daquelas reformas anteriores. Antes dessa, o governo não costumava conceder à opinião pública nenhuma informação a respeito das características das reformas que estava prestes a implementar. Ocorreu, inclusive, um caso em que, diante de reformas estruturais bastante relevantes, qual seja, a transferência de alguns serviços para as administrações municipais, mais de uma autoridade do Ministério da Educação deixou transparecer aos jornalistas que careciam de informação sobre o que estava ocorrendo. Via de regra, as reformas se tornaram públicas somente depois de publicadas no Diário Oficial (PIIE, 1984b).

Entretanto, a respeito da reforma de 1981, o governo deu ampla divulgação sobre as bases da reforma que seriam operadas. As autoridades encarregadas pela reforma realizaram conferências de imprensa, concederam entrevistas e publicaram documentos que assinalavam o conteúdo daquilo que seria decretado (PIIE, 1984b).

O Ministro da Educação e demais autoridades do alto escalão divulgaram que, quanto a estrutura, o ensino médio seria dividido em dois ciclos de dois anos de duração cada, alteração que afetaria tanto a modalidade humanístico-científico quanto a técnico profissional.

O primeiro ciclo seria de caráter humanístico-científico (correspondente ao 1º e 2º ano), comum para todos os egressos da educação geral básica. Já, o segundo ciclo (correspondente ao 3º e 4º ano), por sua vez, teria três alternativas à escolha do estudante: o “Liceo Tradicional”, com intuito de preparação para o ensino superior; o “Liceo Polivalente” que, além da conotação humanista prepararia para o trabalho na área de serviços; e o “Liceo Laboral” que, ligado às forças produtivas, prepararia os jovens para a área técnica produtiva e industrial, com rápido acesso ao mercado de trabalho (PIIE, 1984b).

Ocorre que, as disposições do Decreto n. 300/1981 não convergem com o projeto anteriormente publicado pelo Ministério da Educação. O Decreto, em vez da reforma abrangente do ensino médio em geral, tratou somente a respeito do ensino médio humanístico-científico, como já indica sua ementa: “aprova planos e programas para o ensino médio humanístico-científico” (CHILE, 1981, tradução livre).

O Decreto disciplinou os fins e objetivos do ensino médio, quais sejam:

Art. 1º. O Ensino Médio, que tem por finalidade geral servir a população escolar que tenha concluído o nível de ensino básico geral, tem as seguintes finalidades específicas:

1. Continuar a educação regular e sistemática, para que cada aluno se torne uma pessoa que assume responsabilmente compromissos com as suas famílias, com a comunidade nacional e com o desenvolvimento cultural que o mundo vive.
2. Garantir que o aluno alcance as aprendizagens e competências que lhe permitam desempenhar um papel ativo na sociedade, tanto material como espiritualmente, e que lhe permitam também tornar-se um gestor ativo da sua educação permanente.
3. Garantir que o aluno seja capaz de pensar livre e reflexivamente, julgando e decidindo por si mesmo.
4. Garantir que o aluno tenha uma compreensão clara do mundo em que vive e dos problemas e transformações que a humanidade enfrenta.
5. Aprofundar o conhecimento e a valorização do nosso legado histórico-cultural e alcançar um conhecimento atualizado da realidade nacional.
6. Formar pessoas que alcancem aprendizagens fundamentais que facilitem a continuação dos estudos em nível superior e a sua inserção no mundo do trabalho (CHILE, 1981, tradução livre).

Nos chama a atenção o sexto objetivo declarado. Segundo o *Programa Interdisciplinario de Investigaciones em Educación*, este objetivo contido no decreto não corresponde com o projeto inicialmente divulgado pelo Ministério. No documento prévio, a redação do sexto objetivo dispunha “6. Formar pessoas que alcancem aprendizagens fundamentais que facilitem a continuação de futuros estudos profissionais ou que desempenhem com eficiência as mais diversas profissões e ofícios” (PIIE, 1984b, p. 284-285).

A modificação na redação indica que não se alude mais a uma organização de estudos que abre alternativas vocacionais, mas sim que simultaneamente objetiva preparar para o

ensino superior e incorporar ao mundo do trabalho — já que, na nova redação o conector “e” assume o lugar de “ou”. Ao tempo em que, “desempenhem com eficiência as mais diversas profissões e ofícios” é substituído por “inserção no mundo do trabalho” o que indica que o objetivo imediato não é a preparação para o desempenho dos ofícios, que passa a ser tratado de uma maneira mais abrangente (PIIE, 1984b).

São desconhecidas as razões, técnicas ou políticas que existiram para a não materialização da reforma como foi anunciada previamente. É conhecido, entretanto, que as mudanças ocorreram há menos de dois meses da promulgação do decreto (PIIE, 1984b).

O Decreto n. 300/1981 disciplinou, também, a respeito da organização do ensino que o ensino humanístico-científico é dividido em dois ciclos de dois anos de duração cada. O primeiro ciclo (1º e 2º anos) é comum para todos os estudantes, de 30 horas semanais. O segundo ciclo (3º e 4º anos) é composto por um plano curricular comum de 21 horas semanais e outro, eletivo, de 9 horas. Soma-se também, em cada um dos ciclos, a disciplina de religião, de 2 horas semanais, que é optativa (CHILE, 1981, art. 3º).

O Decreto apresentou um rol exemplificativo de disciplinas eletivas que poderiam ser ofertadas pelos estabelecimentos educacionais, algumas propedêuticas e outras voltadas para a iniciação ao trabalho (CHILE, 1981, art. 3º).

Desse modo, o currículo estabelecido é flexível, ainda mais pelo fato que os estabelecimentos educacionais poderiam propor outras disciplinas eletivas não contidas no decreto, mediante aprovação das Secretarias Regionais Ministeriais de Educação, podendo considerar a ênfase na preparação para o mundo do trabalho (CHILE, 1981, art. 11).

O plano eletivo foi composto por três disciplinas, de 3 horas semanais cada, a serem escolhidas pelos estudantes, conforme suas áreas de interesse e conforme as possibilidades oferecidas pelo estabelecimento (CHILE, 1981, art. 3º).

O Decreto tratou ainda, embora com pouca ênfase, acerca da educação técnico-profissional, ao estabelecer que os estabelecimentos educacionais que ministram o ensino técnico-profissional poderão adotar no primeiro ciclo (1º e 2º anos) o plano de estudo comum. E, ainda, autorizou que os estudantes que tenham concluído o primeiro ciclo poderão ingressar no 3º ano do ensino médio na modalidade técnico-profissional em estabelecimentos que tenham adotado a divisão curricular por ciclos (cf. art. 17).

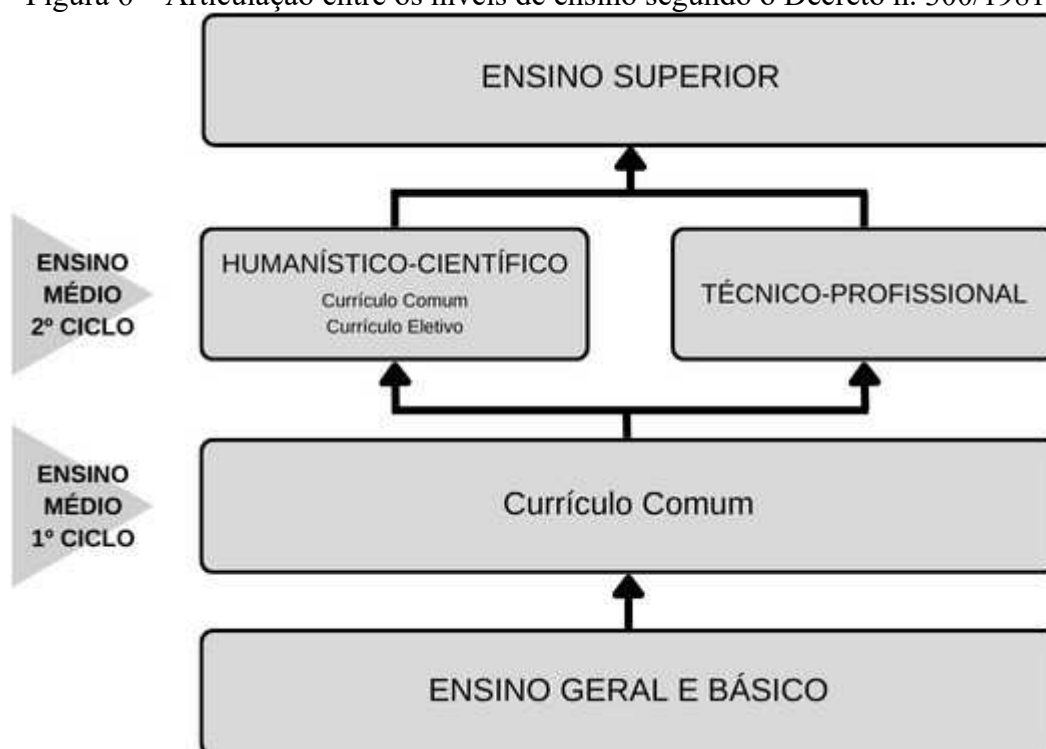
Desta forma, a adoção da divisão curricular por ciclos era opcional aos estabelecimentos educacionais que ofertavam ensino técnico-profissional. Portanto, aqueles que não optavam pela adoção, continuavam ofertando esta modalidade de ensino nos moldes da reforma de 1965. Se comparada à reforma de 1965, percebemos que a adoção pelos

estabelecimentos da nova legislação implicou a redução da duração do ensino técnico-profissional de 4 anos (o primeiro de sondagem de vocações e os três últimos com ênfase na especialidade escolhida) para 2 anos somente.

Portanto, foi estabelecida uma integração parcial e superficial entre as modalidades de ensino, pois indeterminada e ambígua, haja vista, em última instância, a permanência da dualidade, a redução da duração do ensino técnico-profissional e a flexibilidade que pois a cargo de cada uma das instituições de ensino a liberdade de optar, ou não, pela adoção da divisão em ciclos e de oferecer as disciplinas eletivas que desejassem.

A articulação entre os níveis de ensino, segundo o Decreto n. 300/1981, para o ensino médio humanístico-científico e para o ensino técnico-profissional, estabelecido em dois ciclos, está representada na Figura 6.

Figura 6 – Articulação entre os níveis de ensino segundo o Decreto n. 300/1981



Fonte: elaborado pelo autor.

Mais tarde, já ao fim do governo militar, em 07 de março de 1990 foi promulgada uma das principais legislações educacionais da ditadura militar chilena, a Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE) — Lei n. 18.962/1990 (CHILE, 1990). Diferentemente da reforma promovida em 1981, esta tratou do ensino de forma ampla, em todos os seus níveis.

Em consonância com a concepção de subsidiariedade das funções do Estado, doutrina intransigente da ditadura chilena, a referida lei tratou de fixar os requisitos mínimos que deveriam cumprir os níveis de ensino básico e médio, os quais o Estado tinha o dever de fiscalizar (CHILE, 1990, art. 1º). O artigo 2º anuncia a concepção de educação que se pretende promover, novamente marcada por valores morais, “espirituais” e nacionalistas (CHILE, 1990, art. 2º):

Artigo 2º. A educação é o processo permanente que abrange as diferentes fases da vida das pessoas e que tem por finalidade alcançar o seu desenvolvimento moral, intelectual, artístico, espiritual e físico através da transmissão e cultivo de valores, conhecimentos e competências, enquadrados em nossa identidade nacional, permitindo-lhes viver juntos e participar de forma responsável e ativa na comunidade.

A educação é um direito de todas as pessoas. Preferencialmente, os pais têm o direito e o dever de educar os filhos; ao Estado, o dever de conceder proteção especial ao exercício deste direito; e, em geral, à comunidade, o dever de contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação.

É também dever do Estado promover o desenvolvimento da educação a todos os níveis, estimular a investigação científica e tecnológica, a criação artística e a proteção e valorização do patrimônio cultural da Nação.

Como visto, ainda que o documento tenha considerado a educação um direito de todas as pessoas, foi estabelecido que o dever preferencial de educar era dos pais, e não do Estado. Ao Estado coube apenas assegurar a manutenção do direito dos pais. Segundo esta lógica, o Estado foi desresponsabilizado pela garantia da oferta educacional.

A LOCE estipulou, também, que era dever do Estado resguardar a liberdade de ensino, sendo as únicas limitações ao ensino ofertado pelos estabelecimentos educacionais as “impostas pela moral, os bons costumes, a ordem pública e a segurança nacional” e a proibição de propagar tendência política partidária (CHILE, 1990, art. 3º e art. 5º). Evidente que as limitações impostas são de ordem moral conservadora, fundamentadas na doutrina de segurança nacional.

Sobre o financiamento, a LOCE dispôs que era responsabilidade do estado financiar um sistema gratuito que assegure o acesso da população ao ensino básico (CHILE, 1990, art. 3º). Não foi determinada, portanto, a obrigatoriedade de financiamento público do ensino médio.

Até aqui, os artigos mencionados refletem o texto constitucional que já abordamos neste capítulo.

Ademais, a Lei definiu o ensino médio do seguinte modo:

Artigo 8º. O ensino médio é o nível educacional que atende a população escolar que concluiu o nível de ensino básico e tem por finalidade garantir que cada aluno, por meio do processo educativo sistemático, alcance a aprendizagem dos conteúdos mínimos obrigatórios que estão determinados em acordo com esta lei, aperfeiçoando-se como pessoa e assumindo com responsabilidade os seus compromissos com a família, a comunidade, a cultura e o desenvolvimento nacional.

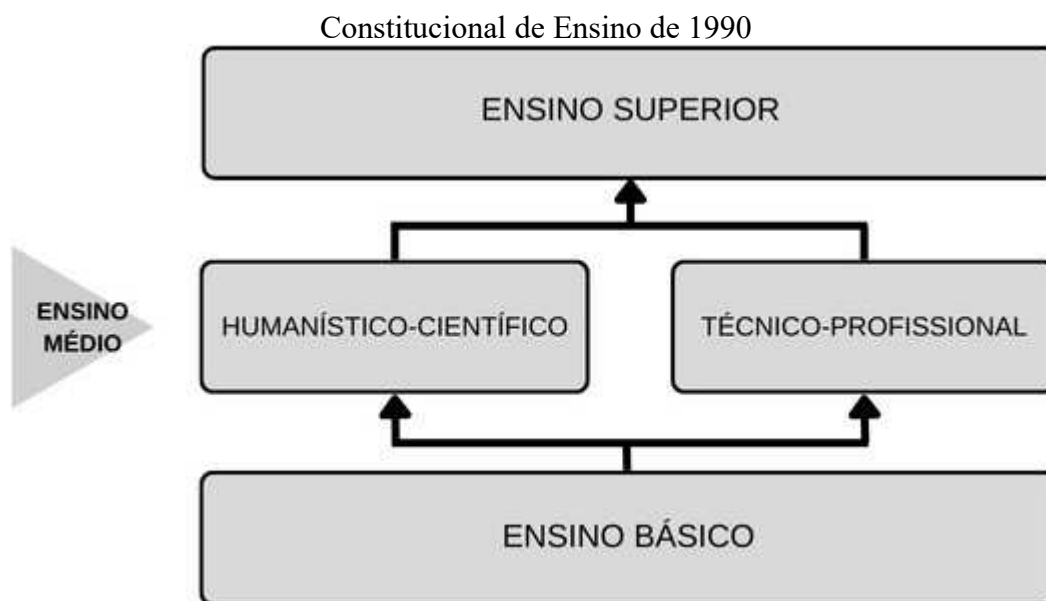
Esse ensino possibilita ao aluno, por outro lado, dar continuidade ao seu processo educacional formal por meio do ensino superior ou ingressar na vida profissional (CHILE, 1990, art, 8º).

O último parágrafo do artigo acima deixa claro qual a articulação adotada pela Lei Orgânica sobre as modalidades do ensino médio. Foram estabelecidos dois caminhos: um que possibilitava a continuidade dos estudos, o ingresso no ensino superior; e, outro que possibilitava a inserção imediata no mercado de trabalho — respectivamente, o curso humanístico-científico e o técnico-profissional.

Nesse sentido, permaneceu a dualidade educacional, desta vez ainda mais explícita que a determinada pela reforma de 1981. Ao tempo em que, foi reconhecida a equivalência entre os ramos de ensino, de forma que ambos possibilitavam o ingresso no ensino superior.

Se perdeu de vista a divisão do ensino médio por ciclos, como ditado na reforma de 1981. Então, a articulação voltou a ser semelhante à da reforma de 1965, a despeito das diferenças programáticas e curriculares, desta vez flexibilizadas, e da mudança de nomenclatura do “ensino geral e básico” para “ensino básico”. A articulação está melhor representada na Figura 7.

Figura 7 – Articulação entre os níveis de ensino segundo a Lei Orgânica



Fonte: elaborado pelo autor.

Em vez de dispor sobre a organização curricular, disciplinas e respectivas cargas horárias obrigatórias, a Lei se deteve a apresentar os requisitos mínimos para os níveis de ensino básico e médio, e os objetivos a serem alcançados. São os objetivos gerais disciplinados para o ensino médio:

Artigo 12º. Os objetivos gerais do ensino secundário serão garantir que os alunos, ao egressar, sejam capazes de:

- a) Desenvolver as suas capacidades intelectuais, emocionais e físicas baseadas em valores espirituais, éticos e cívicos que lhe permitam dar um rumo responsável à sua vida, tanto na ordem espiritual como material e que lhe capacitem a participar permanentemente na sua própria educação;
- b) Desenvolver a capacidade de pensar livre e reflexivamente e de julgar, decidir e realizar atividades por si próprio;
- c) Compreender o mundo em que vive e conseguir a sua integração nele;
- d) Conhecer e valorizar o nosso legado histórico-cultural e conhecer a realidade nacional e internacional, e
- e) Continuar os estudos ou desenvolver atividades de acordo com suas capacidades e expectativas (CHILE, 1990, art. 12º).

Para atingir tais objetivos, ademais, foram instituídos os requisitos mínimos:

Artigo 13º. Para atingir os objetivos gerais indicados no artigo anterior, os alunos do ensino médio deverão atender aos seguintes requisitos mínimos para o egresso:

- a) Adquirir e valorizar conhecimentos de filosofia, ciência, literatura, artes e tecnologia, com a profundidade correspondente a este nível, desenvolvendo competências para atuar de forma construtiva no desenvolvimento do bem-estar humano;
- b) Adquirir as competências necessárias ao uso adequado da linguagem oral e escrita e apreciar a comunicação nas expressões linguísticas;

- c) Adquirir os conhecimentos que lhe permitam apreciar as projeções da ciência e da tecnologia modernas;
- d) Conhecer e valorizar o ambiente natural como ambiente dinâmico e essencial ao desenvolvimento da vida humana;
- e) Conhecer e compreender o desenvolvimento histórico e os valores e tradições nacionais que lhe permitem participar ativamente nos projetos de desenvolvimento do país;
- f) Desenvolver a criatividade e a capacidade de apreciar os valores expressivos da comunicação estética nas diversas manifestações culturais;
- g) Alcançar um desenvolvimento físico harmonioso para um desempenho adequado na vida, e
- h) Adquirir a motivação e preparação necessárias para facilitar o seu desenvolvimento pessoal (CHILE, 1990, art. 13°).

A Lei implementou uma flexibilização total do currículo, de forma que aos estabelecimentos educacionais foi outorgada a liberdade de fixar, individualmente, seus próprios programas e planos de ensino que considerem adequados, desde que respeitem os conteúdos mínimos obrigatórios definidos e sejam aprovados pelo Ministério da Educação (cf. art. 17). Os conteúdos mínimos referidos não foram dispostos na Lei, mas determinou sua decretação futura — atribuição que delegada ao Ministro da Educação.

Um fato, no mínimo curioso, é que a LOCE foi publicada exatamente um dia antes do fim da ditadura militar, poucos dias antes do início do mandato do governo democraticamente eleito. Por conta de seu estatuto legal, de Lei Constitucional Orgânica, de maior hierarquia que as Leis ordinárias, foi responsável por cravar, na legislação chilena, as políticas educacionais realizadas dos militares, de forma a garantir que permanecessem em vigência mesmo após o fim dos 17 longos anos de ditadura, como de fato ocorreu.

Em síntese, conforme sugerem Moreno-Donã e Jiménez (2014), podemos classificar todas as transformações das políticas educacionais durante o regime militar em dois grandes momentos: O primeiro (1973-1979), se caracteriza pela desarticulação do sistema de ensino, acompanhado da forte repressão, controle e eliminação dos sindicatos dos trabalhadores da educação e do movimento estudantil; O segundo (1980-1990), é marcado pela descentralização e privatização do sistema de ensino, processo baseado na lógica neoliberal do sistema socioeconômico de mercado imperante.

Cabe assinalar que não encontramos, durante o desenvolvimento desta pesquisa, um número abrangente de referências bibliográficas e documentais a respeito da influência imediata dos organismos internacionais para a formulação/elaboração das políticas educacionais chilenas durante a ditadura militar.

Entretanto, como já observado no Capítulo 3, é patente a influência estadunidense em uma série de questões que afetaram a realidade político-econômica nos países latinos. Entre

os acordos estabelecidos estão, claramente os já mencionados *Carta de Punta del Este* e o *Plano decenal de educação da Aliança para o Progresso*, cujos países signatários se comprometeram ao cumprimento de metas que dizem respeito a expansão do ensino médio que incluía a formação profissional ou pré-profissional, bem como a formação acelerada de mão de obra para o desenvolvimento nacional.

Ademais, a influência estadunidense ocorreu sobretudo no que diz respeito a formação do pensamento econômico chileno. Conforme também já observado anteriormente, desde meados da década de 1950, o convênio firmado entre a Pontifícia Universidade Católica de Santiago a Universidade de Chicago e, mais tarde, em conjunto com o setor privado industrial, foi responsável pela formação de economistas e empresários que formularam as bases da política econômica do governo ditatorial — isto foi relatado em primeira pessoa por Sergio de Castro Spíkula, um dos mentores das bases do governo, mais tarde Ministro da Fazenda do governo militar (SERGIO, 1992). Sobre este convênio não encontramos maiores informações, como sobre as partes envolvidas no acordo (se foi realizado diretamente entre as universidades ou intermediado por agências e governos), sobre seu financiamento e as obrigações envolvidas.

Identificamos, ainda, com base em dados disponibilizados pela USAID (2023), a existência de dois projetos relacionados à educação em atividade durante o período ditatorial, conforme podemos observar no Quadro 14.³⁸

³⁸A base de dados digital da USAID, denominada *Development Experience Clearinghouse* os projetos desenvolvidos pela agência: USAID. **Development Experience Clearinghouse**: Projects 1946 to 1966 detail. Washington, 2023. Disponível em: <https://dec.usaid.gov/dec/home/Default.aspx>. Acesso em: 09 jul. 2022.

Quadro 14 – Convênios internacionais – Chile

Id.	Documento e descrição	Início/Fim
1	Convênio firmado entre o Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Educacional (CIDE) do Chile e a Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (USAID) com o objetivo de fortalecer e expandir uma rede de centros nacionais de pesquisa e documentação em educação na região da América Latina e do Caribe. O projeto ajudará os centros de rede fornecendo treinamento, equipamento, e financiamento para publicações.	1985-1988
2	Convênio firmado entre o Governo do Chile e a Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (USAID) com o objetivo de formação de participantes para melhorar as capacidades administrativas e de gestão nos setores privado e público. Profissionais de instituições do Governo Chileno, universidades e organizações privadas receberão treinamento avançado em diversas áreas. No entanto, as áreas da economia e da administração pública receberão prioridade. Os programas de treinamento serão realizados nos EUA ou em Porto Rico. Os participantes acadêmicos receberão treinamento durante 12 a 18 meses nos programas de pós-graduação dos EUA. Os participantes de curto prazo participarão de seminários e conferências.	1963-1977

Fonte: elaborado pelo autor com informações de USAID (2023).

A respeito do primeiro convênio, não encontramos maiores informações sobre os resultados advindos do convênio nem sobre o desenvolvimento das atividades do CIDE. Já, a respeito do segundo, um relatório produzido em 19/11/1970, redigido pelo então embaixador americano no Chile, Edward Malcolm Korry, revela a preocupação do autor em relação aos recentes acontecimentos políticos no Chile (USAID, 1970, p. 7, tradução livre):

O novo presidente, Dr. Salvador Allende, e a coligação de esquerda conhecida como Unidade Popular, anunciaram a sua intenção de empreender reformas econômicas e sociais massivas e abrangentes. Parece agora improvável que a AID seja solicitada a prestar um elevado nível de assistência ao governo Allende. Contudo, acreditamos que surgirão situações em que uma clara convergência de interesses justificará uma assistência limitada. Isto será especialmente verdadeiro na área de recursos humanos, onde o governo chileno e as instituições privadas chilenas necessitarão de pessoal treinado e onde desejamos financiar tal formação nos Estados Unidos.

A passagem denota que Korry acreditava que era improvável que Allende solicitasse a assistência dos EUA. Entretanto, pontua que o treinamento de pessoas nas áreas de governo e privada eram de interesse dos EUA, ainda que sob o governo da Unidade Popular. Entretanto, é sabido que desde o início do governo Allende foram interrompidos novos acordos e empréstimos, tanto pela USAID, como pelo BM e pelo BID, a mando da administração Nixon (GILBERT, 2002).

O relatório final do projeto, redigido em 1976 — três anos após início do governo ditatorial, portanto — informou que, durante todo o período de duração, 152 pessoas

terminaram o treinamento de longo prazo (programas de pós-graduação nos EUA), enquanto que outras 136 concluíram o de curto prazo. A respeito dos resultados, o documento informa que 99% do pessoal treinado retornou ao Chile, sendo que 80% está trabalhando em sua área de treinamento, e comenta (USAID, 1976, p. 3, tradução livre):

Alguns dos participantes do treinamento de longo prazo ocupam altos cargos no setor público e privado, tais como: Ministro da Economia, Presidente e Vice-presidente do Banco Central, Reitor da Faculdade de Agricultura e Reitor da Faculdade de Economia da Universidade do Chile, Reitor da Faculdade de Agricultura da Universidade Católica, Gerente da recém-criada filial chilena do First National City Bank de Nova York, presidentes de diversas cooperativas.

Portanto, é evidente que a influência estadunidense esteve presente na elaboração de políticas públicas do governo ditatorial, por conta da imediata relação entre a formação de quadros que vieram a ocupar os mais altos escalões da administração pública, das universidades e do setor privado. A doutrina neoliberal, que preconiza a mínima intervenção estatal, foi claramente aplicada em todos os setores sociais do país, incluindo a educação, que sofreu forte intervenção, especialmente por meio das privatizações promovidas diretamente pelo Governo Central, no caso dos *liceos* profissionais, e por aquelas advindas da municipalização, que afetou todo o ensino.

Diante do exposto, são as considerações preliminares acerca das políticas para a educação profissional de nível médio durante a ditadura chilena:

[i] As reformas educacionais promovidas pela ditadura chilena representam uma concepção educacional que tem como fundamento:

- (a) a Doutrina de Segurança Nacional, por meio da qual se promove uma verdadeira guerra contra o “inimigo interno”, qual seja, toda representação política de esquerda, ainda que simbólica;
- (b) a máxima liberdade econômica, em detrimento da intervenção Estatal nesta seara;
- (c) unidade nacional, por meio do nacionalismo e patriotismo;
- (d) primazia da disciplina e da hierarquia militar;
- (e) valores morais conservadores;
- (f) valores espirituais e cristãos;
- (g) a visão apologista da educação como propulsora da mobilidade social e do desenvolvimento econômico nacional, fundamentada na Teoria do Capital Humano.

[ii] Foram os objetivos declarados das reformas educacionais promovidas pela ditadura chilena:

- (a) respeitar a liberdade de ensino e o foro íntimo da consciência de cada um;
- (b) aperfeiçoar o ser humano por meio de uma sólida formação intelectual e moral;
- (c) possibilitar a todos os cidadãos o acesso à educação;
- (d) tornar realidade a igualdade de oportunidades diante da vida;
- (e) fornecer uma formação adequada e vida digna ao professor, centro do processo educacional;
- (f) garantir uma educação regular e sistemática comprometida com o desenvolvimento cultural;
- (g) garantir que o estudante seja capaz de pensar livre e reflexivamente;
- (h) formar a partir de aprendizagens fundamentais que facilitem a continuação dos estudos e a inserção no mundo do trabalho.

[iii] Foram os objetivos não declarados das políticas educacionais para a educação profissional de nível médio promovidas:

- (a) terminalidade deste grau de ensino, com rápida inserção no mercado de trabalho;
- (b) ofertar um ensino prático, com ênfase em trabalhos manuais, destinado às classes mais pobres, promovendo a dualidade educacional;
- (c) ampliação da oferta de mão de obra e arrocho salarial;
- (d) anulação da participação direta do Estado na oferta;
- (e) financiar a criação de um mercado educacional privado para a exploração do serviço;
- (f) sobrepor o interesses das corporações privadas em detrimento da formação integral;
- (g) formar estudantes dóceis e acríticos, que não conheçam a realidade sociopolítico-econômica nacional.

[iv] Representam o fracasso das políticas educacionais para a educação profissional de nível médio promovidas:

- (a) a deterioração do ensino;
- (b) a fuga de estudantes, que migraram para o ensino humanístico-científico;
- (c) altos índices de evasão;

- (d) o excedente de egressos que não encontra ocupação no mercado de trabalho;
- (e) insuficiência de formação de pessoal capacitado para lecionar;
- (f) falta de recursos para equipamentos;
- (g) planos e programas de ensino não correspondem à realidade das ocupações e ofícios.

[v] A reforma educacional promoveu a privatização da escola pública:

- (a) pioneiramente, ao transferir a administração dos *liceos* profissionais à corporações ligadas ao setor privado de indústrias, comércios e agricultura;
- (b) ao descentralizar/municipalizar o ensino médio, em todas as suas modalidades
- (c) ao subsidiar o custo de operação e funcionamento dos estabelecimentos ao setor privado (privatização com dinheiro público);
- (d) ao transferir os bens móveis e imóveis gratuitamente ao setor privado;
- (e) ao autorizar a cobrança de matrícula e taxas escolares;
- (f) ao delegar a confecção do currículo a cada estabelecimento individualmente;
- (g) ao promover o direito de escolha do estabelecimento, por meio dos *vouchers*;
- (h) ao desligar todo o pessoal do serviço público e submetê-los às normas do regime privado;
- (i) ao retirar do Estado qualquer responsabilidade com a garantia da oferta de ensino, exceto pelo financiamento.

[vi] A ditadura institucionalizou de forma contundente e autoritária a censura e a repressão no interior dos aparelhos educacionais por meio da(o):

- (a) sujeição da escola às autoridades militares, de modo a controlar toda a atividade dos trabalhadores, dos valores propagados, das reuniões realizadas, das posturas adotadas, fiscalizando presencialmente, inclusive;
- (b) controle da informação, por meio da proibição de pesquisas, livros, materiais didáticos, entrevistas à mídia e do ingresso de pessoas nos estabelecimentos, exceto se previamente autorizado;
- (c) controle ideológico, a partir do adoutrinamento em Direitos Humanos, exclusivamente segundo a interpretação da Junta Militar e da proibição da frequência em cursos de formação não autorizados;

- (d) controle e promoção de valores, como a obrigação da participação em atos cívicos e realização de cerimônias;
- (e) controle das organizações de pais e responsáveis e estudantis, delimitando suas atividades e forma de escolha de seus representantes;
- (f) extinção dos sindicatos e associações de trabalhadores que faziam oposição ao governo.

4 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL (1964-1985) E NO CHILE (1973-1990)

Neste capítulo comparamos as semelhanças e diferenças das políticas públicas para a educação profissional de nível médio nos períodos ditatoriais do Brasil (1964-1985) e do Chile (1973-1990). Para tanto, nos valem da análise dos contextos históricos em suas dimensões socioeconômicas, políticas e filosóficas. Relacionamos local e globalmente as influências internas e externas, os objetivos declarados, os objetivos reais e as consequências advindas das políticas adotadas nos períodos em questão.

Conforme analisamos no Capítulo 3, as ditaduras do Brasil (1964-1985) e Chile (1973-1990) ocorreram em contextos históricos semelhantes. A polarização entre o capitalismo liberal e o socialismo alcançava praticamente todo o globo em decorrência da Guerra Fria na segunda metade do século XX.

Amedrontados com a revolução comunista cubana (1959), e o reflexo que poderia causar nos demais países latinos, os EUA desenvolveram o programa da Aliança Para o Progresso (1961), formando um pacto entre os países americanos, que previa a assistência dos EUA para o desenvolvimento econômico na região. A assistência, entretanto, não era desinteressada. Pelo contrário, por meio da mobilização de diversas frentes de atuação, os EUA buscavam a hegemonia no continente.

A atuação dos EUA, ademais, não ocorreu somente nos aspectos assistenciais e legítimos. O órgão de inteligência americano, a CIA, atuou diretamente para a realização dos Golpes de Estados em inúmeros países latinos. Entre suas práticas estavam o financiamento de políticos de oposição aos regimes que se buscava depor, o treinamento de militares, e a mobilização de agentes e até das tropas americanas para dar assistência aos golpes.

O treinamento dos militares em bases panamenhas e estadunidenses foi essencial para a propagação da DSN. Adotada nas Escola Superior de Guerra e na Academia de Guerra, instituições do Brasil e Chile respectivamente, a DSN objetivava a destruição do comunismo em território nacional, bem como se associava ao modelo capitalista dependente, impostos pelos EUA para os países periféricos.

A dominação estadunidense ocorreu, ademais, por meio do financiamento para formação acadêmica de pessoal em suas universidades. Especialmente no Chile, pudemos observar que os cursos da Escola de Chicago formaram os quadros que ocuparam cargos nos mais altos escalões do setor público e privado durante as ditaduras.

A formação de civis contribuiu para a disseminação teórica e acadêmica do projeto social que se buscava implantar, e fortalecer o apoio para a deflagração das ditaduras. Os golpes militares não seriam possíveis, portanto, sem o apoio civil, que ocorreu por parte das classes políticas, daqueles que ocupavam cargos nos altos escalões de governo, do poder judiciário, de parte da igreja católica, e também do empresariado, a burguesia nacional.

Por isso, conforme propõe Ianni (2019), se trata de uma dupla contrarrevolução. De um lado, a contrarrevolução se impõe contra a classe trabalhadora, que em ambos os países vinha acumulando direitos políticos e sociais. De outro lado, é uma contrarrevolução contra a própria revolução burguesa (esta revolução em atraso, que nunca ocorreu na América Latina), haja vista que a burguesia local se submeteu ao papel destina pelos EUA aos países periféricos, que na divisão internacional do trabalho se caracteriza pela dependência econômica e tecnológica, nunca enfrentando uma verdadeira industrialização nacional.

No Brasil, com as reformas de base que Goulart promoveu, e, de modo semelhante as promovidas por Allende no Chile, acirraram a luta de classes, e ameaçaram a hegemonia das burguesias nacionais, que não demoraram em articulação os Golpes de Estado e a instauração de ditaduras sangrentas.

Ademais, outro fator comum às ditaduras analisadas diz a respeito da necessidade e do ímpeto na “legitimação” jurídica dos regimes ditatoriais. Desta forma, em cada um dos países, foi elaborado um arcabouço normativo (pós-golpes) que autorizava a própria existência dos regimes ditatoriais, a centralização dos poderes nas Juntas Militares, e toda ordem de arbitrariedades adotadas. Medidas como a cassação de políticos e partidos opositores, suspensão dos trabalhos do poder legislativo, censura à mídia, à publicações impressas e manifestações artísticas marcaram ambos os regimes.

A Operação Condor, inaugurada em 1975, em cooperação regional entre os EUA e as ditaduras do Cone Sul, incluindo a chilena, por meio da DINA, e a brasileira, por intermédio do DOI-CODI — ambos órgãos de inteligência e repressão — realizaram diversas operações de terrorismo de Estado, envolvendo torturas, execuções, desaparecimentos forçados e sequestros na América Latina.

Relatórios produzidos pelos Estados num período posterior à ditadura, que buscaram trazer à tona as violações de direitos humanos perpetradas pelos regimes, concluíram que: no Brasil, 434 pessoas foram mortas ou desaparecidas pelo terrorismo de Estado, e outras 1.843 foram acometidas por tortura ou outras violências injustas, estima-se ainda que 8.350 indígenas morreram diretamente por ação do Estado ou por sua omissão; no Chile, 3.197

dissidentes foram assassinados e cerca de 28 mil pessoas foram torturadas (BRASIL, 2014; HOLTON; AUSTIN, 2018).

Os dados oficiais, entretanto, não refletem a totalidade de violações praticadas pelos regimes, haja vista que o próprio *modus operandi* dos regimes, de atividades secretas, com apagamento de vestígios, dificulta muito a documentação e comprovação de todas as violações praticadas. Ainda assim, em se considerando os dados acima citados, percebemos que as violações de direitos humanos praticadas pela ditadura chilena foram numérica e proporcionalmente muito superiores às perpetradas pela ditadura brasileira.

Outro fator que merece especial atenção em nossa comparação é a política econômica adotada em cada um dos países que, como pudemos observar nos capítulos anteriores, foram distintas em alguns pontos, senão vejamos.

A política econômica adotada pela ditadura brasileira, foi alvo de disputa inclusive entre os militares. Entretanto, a tendência que permaneceu foi a de Industrialização por Substituição de Importações. Ainda que a ditadura brasileira tenha privilegiado o ingresso de multinacionais estrangeiras em território nacional (abertura ao comércio internacional) tratou também de constituir e fortalecer, por intermédio de políticas protecionistas e controle de preços, por exemplo, importantes setores nacionais, como o sistema bancário e financeiro, industrial pesado e de construção civil, mantendo forte intervenção Estatal. Ademais, ao longo dos 21 anos de regime autoritário, 47 estatais foram criadas pelos militares, em diversas áreas da indústria nacional, como tecnologia da informação, indústria da aviação, telefonia, energia nuclear e importantes fundos sociais, como o FGTS. Grandes obras, chamadas de faraônicas, foram construídas, como hidrelétricas, pontes e rodovias. Além disso, 15 universidades federais foram fundadas, embora as universidades privadas tenham crescido em maior número (MEC, 2006). Assim, em que pese suas contradições, a ditadura brasileira majoritariamente se caracterizou pelo nacional desenvolvimentismo, conferindo ao Estado o papel de liderar este processo de modernização nacional.

A ditadura chilena adotou uma política econômica alinhada à doutrina neoliberal. As características gerais da política adotada pela Junta Militar chilena são de um Estado mínimo. Consequentemente, toda ordem de serviços públicos foram privatizados, e legislações que, de alguma forma, interferiram ou regulavam a atividade econômica privada foram flexibilizadas. Entre os serviços privatizados constam o sistema de saúde, o sistema previdenciário, o sistema bancário e a educação. Ademais, a título de exemplo, como já observado, em um curto período de tempo, entre 1985 e 1988, mais de 16 empresas estatais foram privatizadas, dos setores de energia elétrica, comunicação, industrial, transportes, mineração e silvicultura

(ELICKER, 1988). Sofreram reformas, ainda, as legislações trabalhistas, que passaram a autorizar a subcontratação (terceirização). O papel conferido ao Estado pela ditadura chilena foi de intervenção mínima no âmbito econômico, atuando a partir da abertura ao mercado externo, em defesa da primazia da liberdade econômica e do livre mercado.

Em ambos os países, as políticas econômicas adotadas ocorreram em benefício da burguesia e em detrimento do proletariado. Isto é, sob a ótica do conflito capital-trabalho, percebemos que em ambos os casos os trabalhadores foram diretamente prejudicados pelo arrocho salarial, pela precarização do trabalho, pela desarticulação e controle das organizações sindicais e pela restrição do direito de greve. Observamos que, os sucessos macroeconômicos, reivindicados como milagrosos, culminaram no aumento da acumulação de capitais e da concentração de renda.

O resultado das mencionadas políticas foi o aumento da desigualdade social. Conforme podemos observar na Tabela 4, no Brasil, apesar do número absoluto de pessoas em situação de pobreza ter reduzido ao longo da ditadura, a desigualdade social aumentou, em virtude da maior concentração de renda — em 1980 os 10% mais ricos detinham 49,6% da renda nacional. Já, no Chile, além do aumento da concentração de renda, conforme exposto na tabela Tabela 8, observamos também o aumento do número de pessoas em situação de pobreza — em 1990 os 10% mais ricos detinham 40,7% da renda nacional.

A concepção de Estado e as políticas econômicas adotadas refletem diretamente nos projetos educacionais que as ditaduras colocaram em prática. Fato é que, tanto no Brasil como no Chile, os militares não ascenderam ao poder com um projeto educacional pré concebido. No Brasil a política educacional mais significativa para o ensino médio profissional foi a profissionalização compulsória promovida em 1971. Somente em 1982, já no período de arrefecimento da ditadura, a Lei n. 5.692/1971 foi reformada e a profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau foi retirada. A preparação para o trabalho permaneceu como elemento de formação integral do aluno, obrigatória no ensino de 1º e 2º graus; já no ensino de 2º grau, manteve no texto a possibilidade de habilitação profissional, a critério dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1982).

No Chile, as experiências de privatização da educação iniciaram justamente pelo ensino profissional de nível médio, em caráter experimental. Em 1977 as primeiras instituições de ensino profissional foram entregues para corporações privadas sem fins lucrativos que eram geridas por grandes empresas. O objetivo foi submeter diretamente a organização e oferta do ensino profissional aos interesses corporativos empresariais dos grandes setores da economia, aqueles que detinham condições para a gestão de tais

estabelecimentos educacionais. O processo intencional de privatização foi ainda subvencionado pelo Estado, com a destinação de recursos e a autorização de cobrança de taxas e matrículas para a oferta do ensino. Até o início da década de 1980 todo o sistema de ensino profissional se encontrava sob o controle do setor privado. O processo se repetiu, de forma semelhante, com todo o sistema de ensino médio, uma grande reestruturação administração promoveu a municipalização do ensino, decorrentes de uma série de reformas que culminaram na promulgação da Constituição autoritária de 1980. Assim, o Estado assumiu um papel subsidiário na oferta do ensino, priorizando a educação privada subvencionada pelo setor público.

Percebemos, desse modo, que grande importância foi dispensada pelas ditaduras a esta modalidade de ensino que constitui o objeto de estudo deste trabalho. O que, por sua vez, demonstra que as relações entre trabalho e educação constituíram os processos históricos dos períodos analisados.

No caso chileno, especificamente, foi possível observar uma política mais uniforme e linear, isto é, as políticas educacionais inicialmente experimentadas foram mantidas ao longo da ditadura e gradualmente avançaram sobre o aparelho educacional. Enquanto que, no caso brasileiro, a disputa em torno dos projetos de país refletiu em recuos e avanços nas políticas educacionais. Isto se deve, também, devido a forma de governo de cada país, centralizada no Chile e federativa no Brasil. Outra diferença consiste no fato de que no Chile, Pinochet foi uma figura ímpar, com alta concentração de poder, presidindo o regime durante todo o período ditatorial, enquanto que no Brasil, mesmo entre os militares, haviam divergências e disputas a respeito das políticas econômicas, entre os grupos “moderados” e “linha-dura”.

A respeito das **concepções educacionais** adotadas pelas reformas promovidas pelas ditaduras do Brasil e Chile, identificamos, em comum, que se fundamentaram: na Doutrina de Segurança Nacional, que promove uma verdadeira guerra contra os “inimigos internos”, aventada pela iminência do “perigo comunista”; na formação de uma juventude passiva e adaptável, no Brasil especialmente pela disciplina de Educação Moral e Cívica, no Chile pela ampla profusão de valores conservadores, nacionalistas, patrióticos e religiosos e da disciplina e hierarquia militar; e, na visão apologista da educação como propulsora da mobilidade social e do desenvolvimento econômico nacional, fundamentada na Teoria do Capital Humano. Destacamos que, no caso chileno, aparece de forma mais acentuada a difusão dos valores espirituais e cristãos, bem como a liberdade de mercado, que não observamos na mesma dimensão na reforma brasileira — conforme o Quadro 15.

Quadro 15 – Concepções educacionais das reformas para a educação profissional de nível médio promovidas pelas ditaduras no Brasil e no Chile

Brasil	Chile
(a) a Doutrina de Segurança Nacional, por meio da qual se promove a guerra contra o “inimigo interno”; (b) o ideário tecnicista de racionalização da vida; (c) a função ideológica de formação de uma juventude passiva e adaptável; (d) a visão apologista da educação como propulsora da mobilidade social e do desenvolvimento econômico nacional fundamentada na Teoria do Capital Humano.	(a) a Doutrina de Segurança Nacional, por meio da qual se promove a guerra contra o “inimigo interno”; (b) a máxima liberdade econômica, em detrimento da intervenção Estatal; (c) unidade nacional, por meio do nacionalismo e patriotismo; (d) primazia da disciplina e da hierarquia militar; (e) valores morais conservadores; (f) valores espirituais e cristãos; (g) a visão apologista da educação como propulsora da mobilidade social e do desenvolvimento econômico nacional, fundamentada na Teoria do Capital Humano.

Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse mesmo sentido, a respeito dos **objetivos declarados** das reformas promovidas para o ensino profissional de nível médio pelas respectivas ditaduras, destacamos que, há em ambas semelhantes declarações que denotam: o desenvolvimento individual do educando, ao aludir à auto-realização, ao respeito do foro íntimo e da consciência; o desenvolvimento para a vida em sociedade, por meio da formação moral, intelectual, cultural e cidadã; a qualificação para o mercado de trabalho e a conseqüente ascensão social; a formação integral, seja ao se comprometer com a integração entre “tecnologia e humanismo”, no caso brasileiro, seja ao se comprometer com a integração entre o “intelectual e o moral” e a preparação para o “mundo do trabalho”, no caso chileno. Destacamos, ademais, que, estão entre os objetivos declarados das políticas educacionais chilena o respeito à “liberdade” e a “livre consciência” — conforme o Quadro 16.

Quadro 16 – Objetivos declarados das reformas para a educação profissional de nível médio promovidas pelas ditaduras no Brasil e no Chile **(continua)**

Brasil	Chile
(a) proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização; (b) proporcionar ao educando a qualificação para o trabalho, por meio da profissionalização compulsória; (c) proporcionar ao educando o preparo para o exercício consciente da cidadania; (d) integrar “tecnologia” e “humanismo”, “técnica” e “cultura geral”, síntese entendida como forma adequada para o progresso da humanidade;	(a) respeitar a liberdade de ensino e o foro íntimo da consciência de cada um; (b) aperfeiçoar o ser humano por meio de uma sólida formação intelectual e moral; (c) possibilitar a todos os cidadãos o acesso à educação; (d) tornar realidade a igualdade de oportunidades diante da vida; (e) fornecer uma formação adequada e vida digna ao professor, centro do processo educacional; (f) garantir uma educação regular e sistemática

(e) atender a demanda do mercado por trabalhadores qualificados.	comprometida com o desenvolvimento cultural; (g) garantir que o estudante seja capaz de pensar livre e reflexivamente; (h) formar a partir de aprendizagens fundamentais que facilitem a continuação dos estudos e a inserção no mundo do trabalho.
------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pelo autor.

Do mesmo modo, acerca dos **objetivos reais** (não declarados), destacamos, em comum, no que diz respeito a educação profissional de nível médio: a terminalidade desta etapa de ensino, a última a ser acessada; a precoce inserção no mercado de trabalho; a ampliação da mão de obra e arrocho salarial; função ideológica para formação de juventude dócil, acrítica; ensino de trabalhos manuais em detrimento dos intelectuais; a consequente promoção da dualidade educacional; e, pretensões privatizadoras. Se destaca no caso chileno, sobretudo, a anulação da participação estatal na oferta do ensino — conforme podemos observar no Quadro 17.

Quadro 17 – Objetivos reais das reformas para a educação profissional de nível médio promovidas pelas ditaduras no Brasil e no Chile

Brasil	Chile
(a) terminalidade desse grau de ensino, o último a ser acessado; (b) função contendor: contenção da alta demanda pelo ensino superior; (c) ampliação da oferta de mão de obra que, somada ao arrocho salarial, se tornou barata e atrativa para o capital estrangeiro; (d) formação de uma juventude passiva, por meio da Educação Moral e Cívica; (e) privatização da escola pública.	(a) terminalidade deste grau de ensino, com rápida inserção no mercado de trabalho; (b) ofertar um ensino prático, com ênfase em trabalhos manuais, destinado às classes mais pobres, promovendo a dualidade educacional; (c) ampliação da oferta de mão de obra e arrocho salarial; (d) anulação da participação direta do Estado na oferta; (e) financiar a criação de um mercado educacional privado para a exploração do serviço; (f) sobrepor o interesses das corporações privadas em detrimento da formação integral; (g) formar estudantes dóceis e acríticos, que não conheçam a realidade sociopolítico-econômica nacional.

Fonte: elaborado pelo autor.

Identificamos, ademais, o **fracasso das reformas** promovidas pelas respectivas ditaduras para o ensino profissional de nível médio, pelas seguintes razões: culminaram na deterioração do ensino; pela insuficiência de profissionais capacitados e infraestrutura adequada para os cursos profissionais; por não proporcionar aos egressos o acesso a vagas qualificadas no mercado de trabalho; e, pela discrepância entre a formação ofertada e a realidade ocupacional. A respeito das políticas chilenas, em virtude de suas especificidades, se

destaca a fuga de estudantes que migraram do ensino profissional para o humanístico-científico. No caso chileno foram constatadas altas taxas de evasão no ensino profissional, enquanto que no caso brasileiro aparece, ainda, o fracasso da função contendor, que não diminui a demanda pelo ensino superior — conforme o Quadro 18.

Quadro 18 – O fracasso das reformas para a educação profissional de nível médio promovidas pelas ditaduras no Brasil e no Chile

Brasil	Chile
(a) a profissionalização ficou praticamente restrita às escolas públicas e particulares que já eram profissionalizantes antes da lei; (b) o dualismo educacional, vez que a terminalidade dos estudos e a precoce inserção no mercado de trabalho foi direcionada para as camadas mais pobres da sociedade; enquanto as camadas mais ricas continuaram acessando a formação acadêmica; (c) a falta de recursos financeiros, de pessoal e infraestrutura que levou à adoção majoritária de cursos de baixo investimento, geralmente ligados às atividades terciárias, que não apresentavam correspondência com as necessidades do mercado de trabalho; (d) não diminuiu a demanda dos estudantes pelo ingresso no ensino superior; (e) não proporcionou acesso a cargos qualificados no mercado de trabalho; (f) diminuiu a oportunidade de trabalho para os professores licenciados antes da vigência da reforma.	(a) a deterioração do ensino; (b) a fuga de estudantes, que migraram para o ensino humanístico-científico; (c) altos índices de evasão; (d) o excedente de egressos que não encontra ocupação no mercado de trabalho; (e) insuficiência de formação de pessoal capacitado para lecionar; (f) falta de recursos para equipamentos; (g) planos e programas de ensino não correspondem à realidade das ocupações e ofícios.

Fonte: elaborado pelo autor.

A respeito da promoção da **privatização** do ensino, no Brasil houve a destinação do salário educação para convênios ou bolsas de estudos para instituições particulares, a priorização do amparo às escolas privadas, quando mais econômicas e quando as vagas públicas forem insuficientes, além da determinação da progressiva substituição da gratuidade pela concessão de bolsas sujeitas à restituição.

No Chile, a privatização foi mais incisiva e bem sucedida, especialmente por meio da transferência dos *liceos* profissionais às corporações privadas ligadas aos setores industriais, comerciais e agrícolas. A privatização ocorreu também por meio da descentralização e municipalização do ensino, pelo subsídio do setor privado pela operação e funcionamento, pela transferência gratuita da infraestrutura ao setor privado, resultando na desresponsabilização estatal pela oferta. Ademais, foi autorizada a cobrança de taxas e matrículas e o currículo foi flexibilizado.

Ademais, no Chile, foi implantada a “liberdade” de escolha operacionalizada pelos *vouchers*. A liberdade de escolha, furtivamente denominada de liberdade de ensino pelo regime ditatorial, representa, na verdade, a possibilidade de os pais e responsáveis escolherem a instituição em que seus filhos cumprirão o ensino obrigatório. Assim, deslocando a oferta de um ensino de qualidade à “demanda de mercado”, individualizando a responsabilidade pelo sucesso educacional e disseminando a lógica empresarial para a subjetividade dos indivíduos, para o modo de condução e organização da vida — conforme podemos observar no Quadro 19.

Quadro 19 – A privatização nas reformas para a educação profissional de nível médio promovidas pelas ditaduras no Brasil e no Chile

Brasil	Chile
(a) ao incentivar a destinação do salário educação às escolas particulares por meio de convênios ou bolsas de estudo (Lei n. 4.440/1964); (b) ao priorizar o amparo técnico e financeiro às instituições privadas, em vez da escola pública, quando as primeiras se mostrarem mais econômicas (Lei n. 5.692/1971); (c) ao conceder bolsas de estudos às instituições privadas quando as vagas públicas forem insuficientes (Lei n. 5.692/1971 e Decreto n. 72.495/1973); (d) ao determinar a progressiva substituição da gratuidade do ensino público pela concessão de bolsas de estudo sujeitas à restituição (Lei n. 5.692/1971).	(a) pioneiramente, ao transferir a administração dos <i>liceos</i> profissionais à corporações ligadas ao setor privado de indústrias, comércios e agricultura; (b) ao descentralizar/municipalizar o ensino médio, em todas as suas modalidades (c) ao subsidiar o custo de operação e funcionamento dos estabelecimentos ao setor privado (privatização com dinheiro público); (d) ao transferir os bens móveis e imóveis gratuitamente ao setor privado; (e) ao autorizar a cobrança de matrícula e taxas escolares; (f) ao delegar a confecção do currículo a cada estabelecimento individualmente; (g) ao promover o direito de escolha do estabelecimento, por meio dos <i>vouchers</i> ; (h) ao desligar todo o pessoal do serviço público e submetê-los às normas do regime privado; (i) ao retirar do Estado qualquer responsabilidade com a garantia da oferta de ensino, exceto pelo financiamento.

Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto à **censura, repressão e perseguição política** durante as ditaduras, no Brasil destacamos o controle dos órgãos de representação estudantil e a edição de uma série de infrações disciplinares destinadas a punir estudantes e trabalhadores da educação. No Chile, além de políticas análogas às brasileiras, foram institucionalizadas também a sujeição imediata das instituições de ensino ao comando militar, além do controle da informação e circulação de materiais impressos, do controle da formação continuada dos trabalhadores, além da extinção das organizações sindicais dos trabalhadores da educação. No caso chileno o controle autoritário, muito em razão da organização administrativa centralizada, esteve

presente de maneira mais contundente no cotidiano e no interior dos aparelhos escolares — conforme o Quadro 20.

Quadro 20 – Censura, repressão e perseguição política no âmbito das reformas educacionais promovidas pelas ditaduras no Brasil e no Chile

Brasil	Chile
(a) Regulamentação dos órgãos de representação estudantil promovidas pela Lei n. 4.464/1964 e pelo Decreto n. 228/1967; (b) Edição de uma série de infrações disciplinares destinadas a punir manifestações políticas com punições duradouras, por meio do Decreto-Lei 477/1969; (c) Política criminal subterrânea caracterizada por violações aos direitos humanos, como prisões ilegais, desaparecimentos forçados, execuções e torturas.	(a) sujeição da escola às autoridades militares, de modo a controlar toda a atividade dos trabalhadores, dos valores propagados, das reuniões realizadas, das posturas adotadas, fiscalizando presencialmente, inclusive; (b) controle da informação, por meio da proibição de pesquisas, livros, materiais didáticos, entrevistas à mídia e do ingresso de pessoas nos estabelecimentos, exceto se previamente autorizado; (c) controle ideológico, a partir do adoutrinamento em Direitos Humanos, exclusivamente segundo a interpretação da Junta Militar e da proibição da frequência em cursos de formação não autorizados; (d) controle e promoção de valores, como a obrigação da participação em atos cívicos e realização de cerimônias; (e) controle das organizações de pais e responsáveis e estudantis, delimitando suas atividades e forma de escolha de seus representantes; (f) extinção dos sindicatos e associações de trabalhadores da educação.

Fonte: elaborado pelo autor.

Isto posto, passemos para a análise de alguns dados a respeito da realidade educacional nos países no período em questão. Conforme podemos observar na Tabela 16, os dados a respeito do ensino secundário no Brasil indicam o aumento das matrículas no setor público, e conseqüentemente a diminuição das matrículas no setor privado, entre os anos 1980 e 1985.

Tabela 16 – Ensino médio no Brasil em 1980 e 1985

Variáveis	1980	1985
Alunos matriculados	2.819.182	3.016.138
Matrículas setor público	1.508.261	2.011.910
— % Setor público	53,5	66,7
Matrículas Setor Privado	1.310.921	1.004.228
— % Setor Privado	46,5	33,3
Taxa bruta de escolarização (%)	33,3	40,8 ¹
Taxa líquida de escolarização (%)	14,3	17,6 ¹

¹Taxas referentes ao ano de 1991.

Fonte: adaptado de UNESCO (2001, p. 113).

Por outro lado, no Chile, podemos observar o movimento oposto. Os dados da Tabela 17 que se referem a todo o sistema educacional, excluído o ensino superior, demonstram o crescimento das matrículas nas escolas privadas subvencionadas e nas privadas particulares, enquanto houve a diminuição de matrículas nas escolas públicas gratuitas, entre os anos 1980 e 1990.

Tabela 17 – Sistema educacional no Chile em 1980, 1985 e 1990

Variáveis	Anos		
	1980	1985	1990
Total de estabelecimentos	8.799	9.811	9.814
% Público municipal	72,4	66,0	64,1
% Privado subvencionado	18,5	26,9	27,5
% Privado particular	9,1	6,8	7,7
% Outros	-	7,7	0,7
Matrícula total	2.841.726	2.963.410	2.963.139
% Público municipal	78,0	65,3	58,0
% Privado subvencionado	15,1	28,1	32,4
% Privado particular	6,9	6,6	7,7
% Outros	-	-	1,9

Fonte: adaptado de UNESCO (2001, p. 131).

De um lado, no Brasil, houve a política da formação profissional compulsória no âmbito do ensino de 2º grau, por meio da Lei n. 5.692/1971. De outro lado, no Chile, conforme podemos observar na Tabela 18, ao início do regime ditatorial, em 1973, o ensino técnico profissional ocupava 36,6% do total de matrículas. Em 1985, a cinco anos do fim da

ditadura, a mesma modalidade de ensino ocupava apenas 19,3%, uma significativa redução, movimento que foi constante até essa data. Contudo, os dados de 1991, um ano após o fim da ditadura, demonstram que houve a retomada do crescimento das matrículas no ensino técnico profissional, que chegou a 37,5% do total de matrículas, superando o marco de 1973.³⁹

Tabela 18 – Matrículas no ensino médio, segundo modalidades (Chile)

Ano	Humanístico científico		Técnico-profissional	
	Total (milhares)	%	Total (milhares)	%
1973	282,7	63,4	163,1	36,6
1980	371,6	68,6	170,0	31,4
1985	539,2	80,7	128,6	19,3
1991	436,9	62,5	262,6	37,5

Fonte: elaborado pelo autor com informações de PIIE (1984b, p. 618) e UNESCO (2001, p. 135).

Desse modo, observamos que durante o período ditatorial chileno o ensino profissional de nível médio ocupou um lugar secundário, o oposto que o adotado na política brasileira, no qual a profissionalização foi ponto chave. Compreendemos que, isso se deve às diferentes políticas econômicas adotadas nos países. O Brasil, ao adotar uma prática nacional desenvolvimentista, que prezou pela ampliação e protecionismo da planta industrial em setores estratégicos da economia nacional, operou a política educacional para a formação de mão de obra qualificada. De outro lado, o Chile, ao perseguir uma política neoliberal, de Estado mínimo, realizar a abertura ao mercado externo e privatizar as riquezas nacionais e os serviços públicos essenciais, apostou numa estratégia de desenvolvimento pela financeirização, seja por meio da desregulamentação bancária e financeira, seja pela privatização dos fundos de pensão, seja pela privatização da saúde e da educação. Em outras palavras, no lugar de um capitalismo de produção é adotado um capitalismo financeiro, no qual a qualificação da mão de obra, a profissionalização pelo ensino técnico, perde relevância.

Por fim, a respeito da influência externa, especialmente a estadunidense, para a elaboração das políticas educacionais analisadas, identificamos: no Brasil, uma série de acordos foram firmados entre o MEC e a USAID no decorrer da ditadura, que resultaram na implantação de Ginásios Orientados para o Trabalho, na assistência e orientação das secretarias estaduais de educação no planejamento do ensino secundário, no treinamento de pessoal, que mais tarde, influenciaram a profissionalização compulsório promovida pela Lei

³⁹Não tivemos acesso aos dados de matrículas do período entre 1986 e 1990.

n. 5.692/1971; No Chile, foi possível traçar sobretudo a influência realizada a partir da formação econômica de pessoas selecionadas na Universidade de Chicago, que mais tarde, ao retornarem ao Chile, ocuparam cargos de alto escalão no setor público e de importantes instituições privadas, de forma que, hegemonicamente foi adotada a doutrina liberal da qual a universidade estadunidense é referência no tema, resultando na privatização do ensino.

CONCLUSÃO

Esta dissertação tratou de analisar as semelhanças e diferenças das políticas públicas educacionais para a educação profissional de nível médio no Brasil (1964-1985) e no Chile (1973-1990) a partir das determinações socioeconômicas, políticas e filosóficas.

Apesar de os golpes de Estado dirigidos pelos militares no Brasil e no Chile guardarem quase dez anos de diferença entre a deflagração do primeiro e do segundo, há muitas semelhanças entre as ditaduras. Ao analisarmos o contexto histórico da América Latina a partir da década de 1960, constatamos a indiscutível influência estadunidense para a perpetração das ditaduras no continente sul americano, que também contaram com participação militar e civil de setores nacionais. A polarização da guerra fria que circundava o continente desencadeou uma série de alianças, militares, civis, políticas e econômicas entre os países latinos e os Estados Unidos. O papel central desempenhado pelo Estado americano foi de exportação de suas políticas no sentido da obtenção da hegemonia no continente, ao custo de ditaduras sangrentas. A função desempenhada pelos países periféricos, de acordo com a divisão internacional do trabalho na economia capitalista, foi de dependência e submissão político-econômica, industrial e tecnológica ao imperialismo estadunidense.

Verificamos que, no Brasil, as políticas econômicas adotadas pela ditadura civil-militar foram orientadas a partir do nacional desenvolvimentismo. Isto é, ainda que tenham privilegiado o ingresso do capital internacional, mantiveram, ao mesmo tempo, políticas protecionistas, como o controle de preços, a reestruturação de empresas estatais e a formação de uma planta industrial, a exemplo dos setores elétrico e de construção civil. O papel adotado pelo Estado foi de protagonista para a modernização do país, ainda que sob o desenvolvimento dependente, de acordo com a divisão internacional do trabalho.

Por outro lado, as políticas econômicas adotadas pela ditadura civil-militar chilena se pautaram pela doutrina neoliberal, concepção que delega ao Estado o papel de subsidiariedade e promove a plena liberdade econômica. Dessa forma, no lugar de uma modernização por vias do desenvolvimento industrial do país, foram adotadas políticas de flexibilização e desregulamentação econômica, promovendo a completa abertura de mercado às empresas internacionais. Operando especialmente por intermédio da financeirização da economia, foram privatizadas uma série de empresas estatais do setor industrial, bem como foram privatizados os serviços públicos que constituem direitos sociais como saúde, fundos de pensões e aposentadoria e a educação.

Ademais, em ambos os regimes a doutrina adotada pelos militares para a condução da segurança interna e de toda a filosofia por detrás de suas políticas foi a Doutrina de Segurança Nacional, herdada dos treinamentos militares promovidos pelos EUA, a DSN concebia que as nações estavam sob uma ameaça constante do comunismo, e que a manutenção da unidade nacional e da existência da pátria dependia do combate a todo custo dos inimigos internos.

Dessa forma, foram promovidas graves violações de direitos humanos, perpetradas por meio de execuções, torturas e desaparecimentos forçados, que ocorreram a larga escala, tanto de forma particular em cada um dos países, mas também de forma articulada entre EUA, Brasil, Chile e outras ditaduras do continente, por meio da Operação Condor.

Ao analisarmos as políticas públicas para a educação profissional de nível médio adotadas pelas respectivas ditaduras, verificamos a intrínseca relação entre as políticas econômicas adotadas e as políticas educacionais, haja vista que no Brasil se optou pela compulsoriedade do ensino profissional de nível médio, enquanto que no Chile este mesmo ramo de ensino foi no todo privatizado e ao longo do regime perdeu importância, com drásticas reduções de suas taxas de matrícula.

Dito de outro modo, a política econômica brasileira, caracterizada pelo nacional desenvolvimentos, que apostava no crescimento econômico por intermédio da industrialização nacional (ainda que de forma dependente, como já exposto), fundamentou a política educacional de profissionalização compulsória do ensino médio pela necessidade de mão de obra qualificada para atender a crescente necessidade do mercado em expansão. De outro lado, a política econômica chilena, caracterizada pelo neoliberalismo, no qual o Estado assume um papel subsidiário nas políticas públicas, se valendo largamente da privatização e subvenção pública à iniciativa privada, almejando o crescimento pela financeirização e abertura de capitais, negligenciando o setor produtivo.

A função destinada ao ensino profissional de nível médio em ambos os países foi de uma profissionalização apressada e precoce, com intuito de possibilitar a rápida inserção no mercado de trabalho e a contenção de acesso ao ensino superior. Essa modalidade de ensino, ao longo das ditaduras, foi responsável pela manutenção da divisão social do trabalho, privilegiando o trabalho manual em detrimento do intelectual, e também pela promoção da dualidade educacional, tendo como seu público-alvo as camadas mais pobres da sociedade.

A respeito das influências externa para a formulação das políticas públicas para a educação profissional de nível médio, traçamos algumas determinações, como a influência estadunidense a partir da DSN, a respeito da concepção educacional como fator de mobilidade social por meio da Teoria do Capital Humano, e da pedagogia tecnicista. No Chile, ademais,

verificamos uma determinação mais intensa no que diz respeito à doutrina neoliberal, propagada por meio da formação de importantes quadros dos setores públicos e privados nacionais, levando a TCH às últimas consequências por meio da privatização total e da implantação do direito de escolha e utilização dos *vouchers*. Já, a compulsoriedade do ensino profissional, advinda da reforma brasileira de 1971, aparece como uma política peculiar que não correspondia com a realidade nacional.

Em ambos os países, os objetivos e metas acordados no âmbito da Aliança para o Progresso indicavam a necessidade de ampliação do ensino profissional e da rápida formação de mão de obra. Na prática, entretanto, as políticas fracassaram em cumprir as metas: no Chile, porque o modelo econômico adotado delegou papel secundário à formação de mão obra, especialmente a industrial, e a educação profissional perdeu importância e foi drasticamente reduzida; no Brasil, porque a ambição do projeto era incompatível com a realidade educacional, e as formações almejadas foram substituídas por habilitações precárias, de mais simples implementação, posteriormente o erro foi reconhecido e a política retrocedeu.

As referidas ditaduras destacaram grande importância para suas políticas educacionais. No Brasil a profissionalização compulsória estendeu a todo o ensino médio a tarefa de qualificação técnica para o trabalho. No Chile, é justamente pela educação profissional de nível médio que experimentalmente o governo ditatorial inicia a privatização do ensino, entregando a administração dos estabelecimentos para as corporações privadas, que almejam formar sua própria mão de obra.

A partir disso, compreendemos que as políticas educacionais estiveram subordinadas às políticas econômicas e, em última instância, à concepção de Estado de cada uma das ditaduras. Como é sabido, na economia capitalista as políticas educacionais perpetraram a divisão social do trabalho, entre trabalho manual e trabalho intelectual, destinando instituições e formações distintas para as distintas classes sociais. Ambas as políticas, tanto as perpetradas pela ditadura brasileira quanto a chilena, resultaram na manutenção histórica da dualidade (ou dualismo) educacional, que se expressam pela fragmentação da escola, ofertando formações distintas entre as classes sociais.

Dessa maneira, ao encerrar esse trabalho, verificamos que atendemos os objetivos propostos ao início. O método adotado nos proporcionou a ampla compreensão do objeto, suas relações e determinações em contextos locais e globais. Entendemos ainda que, longe de termos esgotado o tema, é iminente a necessidade do aprofundamento da análise do objeto. Especialmente no que diz respeito às influências externas para a formulação das políticas

educacionais, haja vista que nos detemos em analisar a influência da USAID, enquanto os organismos multilaterais merecem também a devida investigação.

As ditaduras militares foram um episódio relativamente recente em nosso continente. A incipiente democracia como hoje conhecemos não foi uma constante histórica, e sua permanência e continuidade exige uma militância ativa e uma memória afiada para que nunca esqueçamos e que nunca mais aconteça.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alzira Alves de. Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). *In: Dicionário histórico-biográfico brasileiro (DHBB)*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. Disponível em: <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-superior-de-estudos-brasileiros-iseb>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- ALIANÇA para o progresso. *In: Dicionário histórico-biográfico brasileiro (DHBB)*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. Disponível em: <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/alianca-para-o-progresso-1>. Acesso em fev. 2023.
- ALMEIDA, Ana Maria F. O assalto à educação pelos economistas, *Tempo Social*, v. 20, n. 1, p. 163-178, jun. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12565>. Acesso em: 16 jun. 2023.
- ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5070044/mod_resource/content/2/BEAB%C3%81%20DO%20%20MEC%20USAID-%20MARCIO%20ALVES.pdf. Acesso em: 10. jul. 2022.
- ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, 1979.
- ARAÚJO, Emílio Luiz Pedroso. *Descentralização da oferta e financiamento educacional no Brasil e no Chile: implicações das reformas dos anos 1980 e 1990*. 2005. 116 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/5048>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. *Brasil: Nunca Mais*. Tomo I. Petrópolis, Vozes, 1985.
- AVILA, Andres Troncoso. *Política educacional chilena: da democracia cristã ao governo militar 1964-1990*. 1999. 174 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1588361>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- BARBOSA, Rita de Cassia Ribeiro. *Os planos de desenvolvimento e a educação: de Juscelino Kubitschek ao regime militar*. 2006. 263 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1603308>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- BARRADAS, Anésia Maria da Silva. *“Fábrica PIPMO” – uma discussão sobre política de treinamento de mão-de-obra no período 1963-82*. 1986. 230 p. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Departamento de Administração de Sistemas Educacionais, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8590/000049016.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BARROS, Alexandre; CHAVES, Luís Guilherme Bacelar. Escola superior de guerra (ESG) *In: Dicionário histórico-biográfico brasileiro (DHBB)*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-tematico/escola-superior-de-guerra-esg>. Acesso em: 20 jul. 2022.

(BCC) BANCO CENTRAL DE CHILE. **Deuda externa 1960-2000**. Santiago, s./d. Disponível em: <https://www.bcentral.cl/web/banco-central/sector-externo-deuda-externa-excel>. Acesso em: 2 set. 2023.

(BCN) BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE. **Periodo 1973-1990: Régimen militar**. Santiago, 2023. Disponível em: https://www.bcn.cl/historiapolitica/hitos_periodo/detalle_periodo.html?filtros=1,2,3,4,5,6&per=1973-1990&pagina=2&K=1#listado_hitos. Acesso em: 17 out. 2023.

BIZZOCCHI, Carlos Eduardo. **Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs): caminhos e descaminhos de um modelo educacional a serviço do desenvolvimento econômico**. 2022. 350 p. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Disponível em: 2022.

BRASIL. Ministério da Economia. **Histórico: SEST – 40 anos**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/empresas-estatais-federais/coordenacao/historico>. Acesso em: 22 set. 2022.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CAMPOS, Pedro Henrique Pedreira. **A ditadura dos empreiteiros: as empresas nacionais de construção pesada, suas formas associativas e o Estado ditatorial brasileiro, 1964-1985**. 2012. 539 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/16073>. Acesso em: 12 maio 2023.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. *Acta Scientiarum. Education*, vol. 36, n. 01, p. 129-141, jan.-jun. 2014. DOI: 10.4025/actascieduc.v36i1.19012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2178-52012014000100013&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 11 mai. 2023.

CARVALHO, Julio Cesar Pereira de. Empresariado e ditadura: contribuições para uma análise de longo prazo do processo de neoliberalização brasileiro (1967-1978), *Marx e o Marxismo*, v. 8, n. 15, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/382>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, vol. 5, no. 8, p. 27–41, 2011.

CHASTEEN, John Charles. **América Latina: uma história de sangue e fogo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001

(CEP) CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS. “**El ladrillo**”: bases de la política económica del gobierno militar chileno. Santiago: Centro de Estudios Públicos; Alfabet, 1992. Disponível em: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:9502>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio; GOÉS, Moacyr de. **O golpe na educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, out/dez. 2014a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, vol. 35, no. 127, p. 357–377, 2014b.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

DABÈNE, Oliver. **América Latina no século XX**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003

DIVISIÓN DE PROYECTOS EDITORIALES. **Actualización de Decreto Leyes dictados por la Junta de Gobierno de la República de Chile**: decretos leyes numeros 1 al 500. Tomo I. Santiago: Editorial Jurídica Ediar Conosur Ltda, 1990. Disponível em: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-85792.html>. Acesso em: 22 jul 2023.

DONGHI, Túlio Halperin. **História da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

ELICKER, Paul H. **Privatization in Chile**: a history and evaluation and a program for future USAID assistance. Washington, D.C.: Center for Privatization, 1988. Disponível em: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNABG477.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

GOVEIA, Luana. **Ensino superior público e privado no Brasil e no Chile desde as reformas educacionais de 1968 e de 1981 até a década de 2000**: financiamento, acesso e desigualdade. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7108>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FERMANDOIS, Joaquín. **Modernización, desarrollo, dictadura**: el papel de Sergio de Castro. **Estudios Públicos**, n. 108, Santiago, out. 2007, p. 281-313. Disponível em: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:86237>. Acesso em: 22 ago. 2023.

FERNANDES, Ananda Simões. A reformulação da Doutrina de Segurança Nacional pela Escola Superior de Guerra no Brasil: a geopolítica de Golbery do Couto e Silva. **Antíteses**, vol. 2, n. 4, jul./dez. de 2009, pp. 831-56. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/2668>. Acesso em: 15 set. 2023.

FERNANDES, Florestan. **Apontamentos sobre a “Teoria do Autoritarismo”**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FERNANDES, Luan Aiua Vasconcelos. **Professores universitários na mira das ditaduras: a repressão contra os docentes da UFMG (Brasil, 1964-1969) e da UTE (Chile, 1973-1981) no contexto das reformas do ensino superior**. 2016. 241 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-AQGGR5>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FERREIRA, António Gomes Ferreira. **O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção da identidade**, Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/2764>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FISHLOW, Albert. Brazilian size distribution of income, **The American Economic Review**, n. 62, v. 2, p. 391-402, 1972. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1821573>. Acesso em: 16 jul. 2023.

FISHLOW, Albert. Distribuição de renda no Brasil: um novo exame, **Dados – Revista de Ciências Sociais**, n. 11, p. 10-79, 1973. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/en/artigos/?id=94>. Acesso em: 16 jul. 2023.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados, **Educação & Sociedade**, 2000, v. 21, n. 72, p. 197-230. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300011>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Imperialismo e educação no Brasil: da ditadura militar às propostas educacionais da sociedade civil organizada na virada do milênio**. 2016. 331 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2016. Disponível em: <http://www.bdt.uerj.br/handle/1/14787>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FUNDACIÓN SOL. **La violencia estructural y cotidiana a 42 años del golpe: los 11 pilares que sostienen el actual modelo económico y son herencia de la dictadura**. Santiago: 2013. Disponível em: <https://fundacionsol.cl/blog/actualidad-13/post/la-violencia-estructural-y-cotidiana-a-42-anos-del-golpe-los-11-pilares-dictatoriales-que-sostienen-el-modelo-economico-social-3506>. Acesso em: 22 ago. 2023.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985: um estudo sobre a política educacional**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1990.

GILBERT, Alan. Power, ideology and the Washington consensus: the development and spread of chilean housing. **Housing Studies**, v. 17, n. 2, p. 305-324, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02673030220123243>. Acesso em: 16 set. 2023.

GONZÁLEZ, Juan; LIGÜEÑO, Sebastián; PARRA, Diego. Educación y gubernamentalidad en el Chile neoliberal, **Archivos de Filosofía**, n. 9-10, p. 85-118, 2014-2015.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; FERRETTI, Celso João. **Precisa-se de técnicos**. v. 2. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária (E.P.U.); Brasília: Instituto Nacional do Livro (INL), 1974.

HOFFMANN, Rodolfo. Desigualdade e pobreza no Brasil no período 1979-90. **RBE**, v. 49, n. 2, p. 277-294, abr./jun. 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rbe/article/download/641/7990/19918>. Acesso em: 17 set. 2023.

HOLTON, G. E. L.; AUSTIN, R. Houve um holocausto chileno? Campos de concentração, genocídio político e a ditadura de Pinochet. **Tensões Mundiais**, v. 3, n. 4, p. 294-344, jan./jun. 2018. DOI: 10.33956/tensoesmundiais.v3i4. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/730>. Acesso em: 14 jul. 2023.

IANNI, Octavio. **A ditadura do grande capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

NEMETH JUNIOR, Henrique; ANGELI, Eduardo. Hayek, Campos e a defesa do autoritarismo. **Análise Econômica**, Porto Alegre, v. 38, n. 76, p. 31-54, jun. 2020. DOI: 10.22456/2176-5456.81423. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/AnaliseEconomica/article/view/81423>. Acesso em: 22 fev. 2023.

KRAWCZYK, Nora. Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectiva. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 3, p. 199-204, set.-dez. 2013. DOI: 10.4013/edu.2013.173.03. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644347004>. Acesso em: 22 maio 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época; v. 63).

LAMARÃO, Sérgio. Juntas militares. *In: Dicionário histórico-biográfico brasileiro (DHBB)*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-tematico/juntas-militares>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LANGONI, Carlos Geraldo. Distribuição de renda: resumo da evidência, **FGV EPGE – Ensaios Econômicos**, n. 17, p. 1-43, 1974. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/761>. Acesso em: 16 jul. 2023.

LEAL JUNIOR, Antonyo. **A Reforma da Educação na Ditadura Militar (1964-1971): a influência ideológica do regime como violação de direitos fundamentais e humanos.** 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5215>. Acesso em: 20 nov. 2022.

LEIS Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946, As. *In*: Glossário: navegando na história da educação brasileira. Campinas: HistedBR, s.d. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/leis-organicas-do-ensino-de-1942-e-1946>. Acesso em: 18 fev. 2023.

MAGENDZO, Abraham; GONZÁLEZ, Luiz Eduardo. **Análisis de la educación media técnico profesional.** Monografía. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Dezembro, 1981. Disponível em: <https://piie.cl/biblioteca/publicaciones/libros/L1981-040.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846).** São Paulo: Boitempo, 2007. 614 p.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MATAMOROS, Christian Eduardo. Resistencias contrahegemónicas en el profesorado chileno. Cultura política popular bajo la dictadura militar: 1976-1980. **I Encuentro Internacional de Educación**, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2014. Disponível em: <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/handle/123456789/92>. Acesso em: 5 set. 2023.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de Direitos Humanos.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2020.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A legislação educacional: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira. *In*: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **Navegando pela história da educação brasileira.** Campinas: HISTEDBR, 2006. p. 1-13. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_072.html. Acesso em: 11 set. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 2 jun. 2023.

MIRANDA, Martín. Congreso Nacional de Educación, **Revista Mensaje**, v. 21, n. 206: jan.-fev. 1972, p. 63-67. Disponível em: <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1382674?show=full>. Acesso em: 16. jul. 2023.

MELLER, Patricio. **La historia reciente contada gráficamente**: comparación de los indicadores económico-sociales del gobierno de Pinochet com los gobiernos de la concertación. Santiago: Corporacion de Estudios para Latinoamerica, 2005. Disponível em: <https://www.cieplan.org/wp-content/uploads/2019/10/Comparacion-indicadores-eco-soc-pinochet-vs-concertacion.pdf>. Acesso em: 2 set. 2023.

MEMORIA CHILENA. **Conformación de la ideología neoliberal en Chile (1955-1978)**. Santiago, 2023a. Disponível em: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-31415.html>. Acesso em: 2 jul. 2023.

MEMORIA CHILENA. **El ladrillo**. Santiago, 2023b. Disponível em: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-98021.html>. Acesso em: 2 jul. 2023.

MEMORIA CHILENA. **La transformación económica chilena entre 1973-2003**. Santiago, 2023c. Disponível em: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-719.html>. Acesso em: 2 jul. 2023.

MEMÓRIAS DA DITADURA. **Estudantes**. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/estudantes/>. Acesso em: 8 nov. 2022.

MEMÓRIAS DA DITADURA. **Víctor Jara**. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/artistas/victor-jara/>. Acesso em: 17 out. 2023.

MEMORIA VIVA. **Campamento de Prisioneros Estadio Nacional**. Londres, Reino Unido, 2023. Disponível em: <https://memoriaviva.com/nuevaweb/centros-de-detencion/metropolitana/estadio-nacional/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. 174 p. Curitiba: CRV, 2021.

(MST) MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Assassinatos no campo: crime e impunidade, 1964-1985**. MST, 1985. Disponível em: <https://mst.org.br/download/dossie-assassinatos-no-campo-crime-e-impunidade-1964-1985/#>. Acesso em: dez. 2022.

MUÑOZ, Fernando Guzmán. **Estadio nacional: la sangre o la esperanza**. Trabalho de conclusão de curso, licenciatura em história. Orientador: Prof. Alfredo Riquelme. 2004. 171 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em História, Pontificia Universidad Catolica de Chile, Santiago, 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:85800>. Acesso em: 07 jul. 2023.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **A ajuda externa para a educação brasileira na produção do “mito do desenvolvimento”: da USAID ao BIRD**. 1998. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas – SP, 1998. 194 f. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/173858>. Acesso em: 20 nov. 2022.

OLIVEIRA, Daniele Teles. Movimento estudantil em Belo Horizonte: ações e relações dos estudantes ao Decreto-Lei 477 (1969-1979). **E-hum**, Belo Horizonte, vol. 3, n. 2, 2010. Disponível em: <https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/427>. Acesso em: 2 ago. 2023.

ORSO, Paulino José. O liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade à devastação ultraliberal. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, v. 2, n. 1, jan.-jun. 2021, p. 1-29. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/59817>. Acesso em: 28 out. 2023.

PEDROSO, Ledi Cerdote; PEDROSO, Márcia N. Cerdote. Brasil e Chile dos regimes militares ao século XXI: política econômica e distribuição de renda. **Revista Sociais e Humanas**, n. 20, v. 2, 2007, p. 121-133. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/791>. Acesso em: 5 set. 2023.

PEREIRA, Anthony W. The US role in the 1964 coup in Brazil: a reassessment. **Bulletin of Latin American Research, Journal of the Society for Latin American Studies**. v. 37. n. 1, p. 5-17, 2018. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/blar.12518>. Acesso em: 04 abr. 2023.

(PIIE) Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. **Las transformaciones de la educación bajo el régimen militar**. v. 1. Santiago, Chile: PIIE, 1984a.

(PIIE) Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. **Las transformaciones de la educación bajo el régimen militar**. v. 2. Santiago, Chile: PIIE, 1984b.

PIOVANI, J. I.; KRAWCZYK, N.. Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 3, p. 821–840, jul. 2017. DOI: 10.1590/2175-623667609. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bpZMFD6VmHfZ3vXgTDJpZTh/>. Acesso em: 19 mai. 2023.

PRIETO, Gustavo Francisco Teixeira. A ALIANÇA ENTRE TERRA E CAPITAL NA DITADURA BRASILEIRA. **Mercator**, v. 16, e16003, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4215/rm2017.e16003>. Acesso em: 17 set. 2023.

RAMOS, Maria Nogueira. **Prefácio**. In: CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

RAMOS, Maria Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica v.5).

SAFATLE, Vladimir. **A ditadura do sr. Guedes: neoliberais não suportam uma sociedade sem contestação; eles atiram quando o povo mostra seu descontentamento**. El País, 5. dez. 2019. Opinião. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2019-12-05/a-ditadura-do-sr-guedes.html>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SANCHEZ, Luis Nelson Cornejo. **O processo de implantação do sistema de municipalização de ensino de Arica (Chile)**. 1987. xvi, 249 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1574732>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SANFELICE, José Luís. O movimento civil-militar de 1964 e os intelectuais. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 357-378, set./dez. 2008.

SANHUEZA, Victor Hugo Arrieta. **Ciudadanía, dictadura militar y educación**. 2014. 56 f. TCC (Graduação) – Licenciatura em Filosofia, *Universidad de Chile*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Santiago, Chile. Disponível em: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/116116>. Acesso em: 13 out. 2022.

SANTOS, Auristela Rodrigues dos. **Reforma de ensino de 2º grau na conjuntura histórica da ditadura civil-militar (1964-1985)**: um estudo sobre as representações discursivas da lei nº 5692/71. 2018. 109 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12993>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SEPÚLVEDA, Sebastián Pérez. **Tercerización y regulación laboral em Chile**: una reconstrucción de las transformaciones del trabajo. *Revista Estudios Internacionais*, v. 6, n. 3, p. 1157-1183, set./dez., 2020. Disponível em: <https://www.estudiosinstitucionais.com/REI/article/view/537>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SERGIO DE CASTRO. **Prólogo**. In: CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS (CEP). “El ladrillo”: bases de la política económica del gobierno militar chileno. Santiago: Centro de Estudios Públicos; Alfabetá, 1992. p. 7-12. Disponível em: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:9502>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SIECZKOWSKI, Maria Anunciação Cichero. **O financiamento da educação básica nas reformas educacionais dos anos de 1990 e do regime militar de 1964-1985**: o papel dos entes federados no ordenamento constitucional-legal. 2007. 245 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/13269>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SILVA, Murilo Andrade da. **Desenvolvimentismo x neoliberalismo**: uma análise das medidas econômicas de Brasil e Chile pós 1º choque do petróleo e sua influência na crise da década de 80. Trabalho de Conclusão de Curso, Ciências Econômicas, Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/41993>. Acesso em: 17 out. 2023.

SILVA, Rafael Viana. da. (2018). O Movimento Estudantil Libertário (MEL) e o Maio de 1968 brasileiro. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 210, p. 76-88. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/44840>. Acesso em: 11 ago. 2023

SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. **As estratégias discursivas sobre políticas educacionais da ditadura militar**: o caso da Revista de Cultura do Pará. 2014. 253 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, PA, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/6275>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SIMON, Roberto. **O Brasil contra a democracia: a ditadura, o golpe no Chile e a Guerra Fria na América do Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

SOUZA, Daniela Moura Rocha de. **Intelectuais, ideologia e política educacional na Bahia durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985)**. 2016. 281 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1628088>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SOUZA, Jobson Monteiro de. **Economia brasileira**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

TIBOLA, Ana Paula Lima. **A escola superior de guerra e a doutrina de segurança nacional (1949-1966)**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo. 2007. 125 f. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/57/1/2007AnaPaulaLimaTibola.pdf>. Acesso em: 13 maio 2023.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. **Revista Educação e Sociedade**, v. 39, n. 142, p. 183-202, jan.-mar., 2018.

TROJAN, Rose Meri. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 55-74, jan./abr. 2010. DOI: 10.21573/vol26n12010.19683. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/19683>. Acesso em: 11 maio 2023.

(UNB) UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Invasões históricas**. Brasília, DF, s/d. Disponível em: <https://unb.br/a-unb/historia/633-invasoes-historicas?menu=423>. Acesso em: 20 jan. 2023.

(USAID) UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT = AGÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL. **Development Experience Clearinghouse: Projects 1946 to 1966 detail**. Washington, 2023. Disponível em: <https://dec.usaid.gov/dec/home/Default.aspx>. Acesso em: 09 jul. 2022.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de. Combate à fome no Brasil: uma análise histórica de Vargas a Lula. **Revista de Nutrição**, v. 18, n. 4, p. 439-457, jul. 2005. DOI: 10.1590/S1415-52732005000400001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rn/a/dBtStfvTzwqWjvqQgSL5zqd>. Acesso em: 12 jun. 2023.

VASCONCELOS, Joana Salem. **"O lápis é mais pesado que a enxada": reforma agrária no Chile e pedagogias camponesas para transformação econômica (1955-1973)**. 2020. Tese (Doutorado em História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-13042021-193600/pt-br.php>. Acesso em: 17 set. 2023.

VIEIRA, Luiz Alfredo Mello; GUSMÃO, Luiz Antonio. **Chile**. Brasília, Thesaurus Editora, 2011. Disponível em: https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/loc_pdf/1099/1/chile. Acesso em: 12. set. 2023.

WEBER, Javier E. Rodríguez. **Desarrollo y desigualdad em Chile (1850-2009)**: historia de su economía política. Santiago: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos e Museos, 2017. Disponível em: https://www.centrobarrosarana.gob.cl/622/articles-75886_archivo_01.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl; BATISTA, Nilo *et al.* **Direito penal brasileiro**: teoria geral do direito penal. v. 1. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

ZÁRATE, Verónica Valdivia Ortiz. **Pinochetismo e guerra social no Chile (1973-1990)**. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá Motta (Org.). **Ditaduras militares**: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos 1980. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL. **Ato Institucional n. 1, de 9 de abril de 1964.** Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa. Disponível em: https://www.planalto.gov.br//CCIVIL_03/AIT/ait-01-64.htm. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. **Ato Institucional n. 2, de 27 de outubro de 1965.** Mantém a Constituição Federal de 1946, as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as alterações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da Revolução de 31.03.1964, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br//CCIVIL_03/AIT/ait-02-65.htm. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. **Ato Institucional n. 3, de 5 de fevereiro de 1966.** Fixa datas para as eleições de 1966, dispõe sobre as eleições indiretas e nomeação de Prefeitos das Capitais dos Estados e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br//CCIVIL_03/AIT/ait-03-66.htm. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. **Ato Institucional n. 4, de 12 de dezembro de 1966.** Convoca o Congresso Nacional para se reunir extraordinariamente, de 12 de dezembro de 1966 a 24 de janeiro de 1967, para discursão, votação e promulgação do projeto de Constituição apresentado pelo Presidente da República, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br//CCIVIL_03/AIT/ait-04-66.htm. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. **Ato Institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968.** São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br//CCIVIL_03/AIT/ait-05-68.htm. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. **Ato Institucional n. 6, de 1º de fevereiro de 1969.** Altera a composição e competência do Supremo Tribunal Federal, amplia disposição do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968 e ratifica as emendas constitucionais feitas por Atos Complementares. Disponível em: https://www.planalto.gov.br//CCIVIL_03/AIT/ait-06-69.htm. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. **Ato Institucional n. 7, de 26 de fevereiro de 1969.** Dispõe sobre subsídios de custo de deputados estaduais; sessões extraordinárias renumeradas das Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais; remuneração de vereadores; contagem de tempo de serviço de mandato eletivo; eleições parciais para cargos executivos ou legislativos da União, dos Estados, dos Territórios e dos Municípios Disponível em: https://www.planalto.gov.br//CCIVIL_03/AIT/ait-07-69.htm. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. **Ato Institucional n. 8, de 2 de abril de 1969.** Atribui competência ao Poder Executivo dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios de população superior a duzentos mil habitantes, para realizar, por decreto, a respectiva reforma administrativa, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br//CCIVIL_03/AIT/ait-08-69.htm. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. **Ato Institucional n. 9, de 25 de abril de 1969.** Dá nova redação aos parágrafos 1º e 5º e revoga o parágrafo 11 do artigo 157 da Constituição Federal, de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br//CCIVIL_03/AIT/ait-09-69.htm. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. **Ato Institucional n. 10, de 16 de maio de 1969.** Dispõe sobre a aplicação de penas acessórias em virtude de cassação de mandatos eletivos ou de suspensão de direitos políticos, com fundamento em Atos Institucionais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br//CCIVIL_03/AIT/ait-10-69.htm. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. **Ato Institucional n. 11, de 14 de agosto de 1969.** Fixa data das eleições para Prefeitos, Vice-Prefeitos e Vereadores, estabelece normas para a coincidência de mandatos no âmbito municipal, extingue a justiça de paz eletiva, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br//CCIVIL_03/AIT/ait-11-69.htm. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. **Ato Institucional n. 12, de 1º de setembro de 1969.** Dispõe sobre o exercício temporário das funções de Presidente da República pelos Ministros da Marinha, do Exército e da Aeronáutica, enquanto durar o impedimento, por motivo de saúde, do Marechal Arthur da Costa e Silva, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br//CCIVIL_03/AIT/ait-12-69.htm. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. **Ato Institucional n. 13, de 5 de setembro de 1969.** Institui a pena de banimento do Território Nacional para o brasileiro que se tornar inconveniente, nocivo ou perigoso à Segurança Nacional e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br//CCIVIL_03/AIT/ait-13-69.htm. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. **Ato Institucional n. 14, de 5 de setembro de 1969.** Dá nova redação ao parágrafo 11 do artigo 150 da Constituição do Brasil, acrescentando que não haverá pena de morte, de prisão perpétua, de banimento ou confisco, salvo nos casos de guerra externa, psicológica adversa, ou revolucionária ou subversiva nos termos que a lei determinar e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br//CCIVIL_03/AIT/ait-14-69.htm. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. **Ato Institucional n. 15, de 11 de setembro de 1969.** Altera o art. 1º do Ato Institucional nº 11, de 14 de agosto de 1969, que fixa a data das eleições para Prefeitos, Vice-Prefeitos e Vereadores, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br//CCIVIL_03/AIT/ait-15-69.htm. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. **Ato Institucional n. 16, de outubro de 1969.** Declara a vacância dos cargos e fixa data para eleições e posse de Presidente e Vice-Presidente da República, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br//CCIVIL_03/AIT/ait-16-69.htm. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. **Ato Institucional n. 17, de 14 de outubro de 1969.** Autoriza o Presidente da República a transferir para reserva, por período determinado, os militares que hajam atentado ou venham a atentar contra a coesão das Forças Armadas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br//CCIVIL_03/AIT/ait-17-69.htm. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1337, de 21 de novembro de 1963.** Considera objeto de tratado a matéria da Carta de Punta Del Este, firmada em agosto de 1961 por representantes de nações americanas. Brasília: Câmara dos Deputados, 1963. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/190801>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório.** v. 1. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_1_digital.pdf. Acesso em: 02 abril 2023.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 45, de 12 de janeiro de 1972.** Trata da qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.

Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n.45-1972_a_qualificacao_para_o_trabalho_no_ensino_de_2o_grau.pdf. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 76, de 23 de janeiro de 1975.** Trata do ensino de 2º grau na lei n. 5.692/71. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_76-1975_o_ensino_de_2o_grau_na_lei_5.692-71.pdf. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 94, de 04 de fevereiro de 1971.** *In:* AGUIAR, José Márcio (org.). **CFE - Pareceres básicos; reforma - ensino de 1º e 2º graus.** Brasília: Mai Editora, 1975, v. 1. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n._94-1971sobre_emc.pdf. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 76/75, de 23 de janeiro de 1975.** O ensino de 2º grau na Lei 5.692/71. *In:* **Documento n. 170**, Rio de Janeiro, jan. 1975.

Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_76-1975_o_ensino_de_2o_grau_na_lei_5.692-71.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 6/86, de 26 de novembro de 1986.** Reforma o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus. *In:* RANGEL, Mary. **Currículo de 1º e 2º graus no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1988. Disponível em:

https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao_6-1986_reformula_o_nucleo_comum_para_os_curriculos.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1967)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966.** Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro-1966-373396-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 228, de 28 de fevereiro de 1967.** Reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0228.htm. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 252, de 28 de fevereiro de 1967.** Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-252-28-fevereiro-1967-376151-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969.** Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória [...]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 62.937, de 02 de julho de 1968.** Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 72.495, de 19 de julho de 1973.** Estabelece normas para a concessão de amparo técnico e financeiro às entidades particulares de ensino e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1973/D72495.html. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 4.440, de 27 de outubro de 1964.** Institui o Salário-Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4440.htm. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 4.464, de 9 de novembro de 1964.** Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos Estudantes e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4464.htm. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 5.537, de 21 de novembro de 1968.** Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5537.htm. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 7044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 nov. 2022.

(CIA) CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY = Agência Central de Inteligência. The World Factbook. **Brazil.** Washington, DC: Central Intelligence Agency, 2023a. Disponível em: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/brazil/>. Acesso em: 16 set. 2023.

(CIA) CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY = Agência Central de Inteligência. The World Factbook. **Chile**. Washington, DC: Central Intelligence Agency, 2023b. Disponível em: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/chile/>. Acesso em: 16 set. 2023.

CHILE. [Constitución (1981)]. **Constitución Política De La República De Chile**. Editorial Jurídica de Chile, Santiago, 1981. Disponível em: https://www.bcn.cl/Books/Constitucion_Politica_de_la_Republica_de_Chile_1980/index.html. Acesso em: 14 fev. 2023.

CHILE. Junta de Gobierno. **Declaración de principios del Gobierno de Chile**. Santiago, 1974a. Disponível em: <http://www.archivopatricioaylwin.cl/handle/123456789/9973>. Acesso em: 08 jan. 2023.

CHILE. Junta de Gobierno. **Declaración de principios del Gobierno de Chile**. Santiago, 1974b. Disponível em: https://www.archivochile.com/Dictadura_militar/doc_jm_gob_pino8/DMdocjm0005.pdf. Acesso em: 26 ago. 2023.

CHILE. Junta de Gobierno. **Resolución Extenta n. 3102, de 23 de diciembre de 1975**. Objetivo nacional del gobierno de Chile. Difusion y cumplimiento de directrices contenidas em documento “objetivo nacional de chile”. Disponível em: <http://archivomuseodelamemoria.cl/index.php/300029;isad>. Acesso em: 26 jul. 2023.

CHILE. Ministerio de Agricultura. **Decreto Ley n. 701, de 15 de octubre de 1974**. Fija régimen legal de los terrenos forestales o preferentemente aptos para la forestación, y establece normas de fomento sobre la materia. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=6294>. Acesso em: 7 jul. 2023.

CHILE. Ministerio de Defensa. **Decreto Ley 1, de 11 de septiembre de 1973**. Acta de Constitución de la Junta de Gobierno. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=237897&idParte=>. Acesso em: 7 jul. 2023.

CHILE. Ministerio de Defensa Nacional. **Decreto Ley 3, de 11 de septiembre de 1973**. Declara estado de sitio. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=215063>. Acesso em: 7 jul. 2023.

CHILE. Ministerio de Defensa Nacional. **Decreto Ley n. 5, de 12 de septiembre de 1973**. Declara que el estado de sitio decretado por conmocion interna debe entenderse “estado o tiempo de guerra”. Otras disposiciones. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=5664>. Acesso em: 7 jul. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Decreto con fuerza de ley n. 5, de 06 de febrero de 1981**. Fija normas sobre institutos profesionales. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=3668&idParte=0>. Acesso em: 14 fev. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Decreto con fuerza de ley n. 24, de 07 de abril de 1981**. Fija normas sobre centros de formación técnica. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=4067&idParte=0>. Acesso em: 14 fev. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Decreto Ley 82, de 11 de octubre de 1973.** Suspende aplicación del artículo 3° de la Ley n. 17.615, de 1972. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=215082&idParte=&idVersion=1973-10-31>. Acceso em: 14 ago. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Decreto Ley n. 1.284, de 11 de diciembre de 1975.** Cancela personalidad jurídica de los organismos que indica y crea comisión administradora de sus bienes. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=223589&f=1975-12-19>. Acceso em: 14 ago. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Decreto Ley n. 3.166, de 29 de enero de 1980.** Autoriza entrega de la administración de determinados establecimientos de educación técnico-profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=70774&idVersion=1980-02-06>. Acceso em: 6 jul. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Decreto Ley n. 3.635, de 26 de febrero de 1981.** Establece normas sobre pago de derechos de matrícula y de escolaridad em establecimientos fiscales de educación média. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=135668>. Acceso em: 6 jul. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Decreto n. 62, de 25 de marzo de 1983.** Exento fija texto actualizado y refundido diversos reglamentos sobre evaluación y promoción escolar y sobre otras disposiciones relativas a esta materia. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=8483>. Acceso em: 08 jan. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Decreto n. 146, de 26 de agosto de 1988.** Reglamento de evaluación y promoción de alumnos de educación general básica, de educación media, de educación de adultos y proceso de titulación em educación técnico-profesional. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=10011&idParte=0>. Acceso em: 14 fev. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Decreto n. 152, de 13 de octubre de 1989.** Aprueba plan de estudio mínimo para la educación media de adultos modalidad técnico-profesional. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=10116>. Acceso em: 08 jan. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Decreto n. 224, de 6 de marzo de 1973.** Crea con carácter experimental los consejos de educación que indica para asegurar la participación de las organizaciones que señala. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1034053>. Acceso em: 08 jan. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Decreto n. 300, de 30 de diciembre de 1981.** Aprueba planes y programas para la educación media humanístico-científica. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=12108>. Acceso em: 08 jan. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Decreto n. 318, de 20 de julio de 1988.** Delega em los secretarios regionales ministeriales de educación la facultad de aprobar planes y programas de estudio de educación media técnico-profesional. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=127524>. Acceso em: 08 jan. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Decreto n. 348, de 8 de agosto de 1988.** Reglamenta artículo 27 del decreto ley n° 3.476 de 1980 [...]. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=12547>. Acceso em: 08 jan. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Decreto n. 792, de 08 de agosto de 1986.** Reglamenta artículo 4° del decreto ley n° 3.476, de 1980, sobre cursos de educación técnica elemental de adultos con 800 clases de duración. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=141267>. Acceso em: 08 jan. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Decreto n. 1080, de 20 de octubre de 1983.** Reglamenta requisitos y procedimientos para funcionamiento de los centros de formación técnica. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=16752&idParte=0>. Acceso em: 14 fev. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Decreto n. 5.077, de 19 de junio de 1980.** Reglamenta decreto ley n° 3.166, de 1980, sobre entrega de la administración de establecimientos de educación técnico-profesional. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=19442>. Acceso em: 08 jan. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Decreto n. 27.952, de 7 de diciembre de 1965.** Modifica sistema educacional. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=19478>. Acceso em: 19 mar. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Informe sobre Escuela Nacional Unificada.** Santiago, janeiro de 1973. Disponible em: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/79>. Acceso em: 26 jun. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Ley n. 18.886, de 15 de diciembre de 1989.** Interpreta ley n° 18.830. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30259>. Acceso em: 08 jan. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Ley n. 18.962, de 7 de marzo de 1990.** Ley Organica Constitucional de Enseñanza. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330&idVersion=1990-03-10>. Acceso em: 6 jul. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. Mensaje del excelentísimo presidente de la junta de gobierno a los educadores de Chile, **Revista de Educación**, n. 47, maio 1974, p. 2-3. Disponible em: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18977>. Acceso em: 27 jul. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. Un sistema nacional para la educación permanente em una sociedade de transición al socialismo, **Revista de Educación**, n.43-46, set.-dez. 1972, p. 7-16. Disponible em: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/108>. Acceso em: 27 jul. 2023.

CHILE. Ministerio de Hacienda. **Decreto Ley n. 1.097, de 16 de junio de 1975.** Crea la superintendencia de bancos e instituciones financieras y señala sus funciones. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=6484>. Acceso em: 7 jul. 2023.

CHILE. Ministerio de Hacienda. **Decreto Ley n. 3.476, de 29 de agosto de 1980.** Fija normas a los establecimientos de enseñanza particular subvencionados por el Estado. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=7138&idVersion=1980-11-01>. Acceso em: 10 ago. 2023.

CHILE. Ministerio de Hacienda. **Decreto Ley n. 3.477, de 29 de agosto de 1980.** Establece normas de carácter presupuestario, de administración financiera y de personal. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=7139&idVersion=1980-09-02>. Acceso em: 10 ago. 2023.

CHILE. Ministerio del Interior. **Decreto Ley n. 212, de 17 de diciembre de 1973.** Crea comisión nacional de la reforma administrativa. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=5874&f=1973-12-26>. Acceso em: 10 ago. 2023.

CHILE. Ministerio del Interior. **Decreto Ley n. 1.289, de 12 de diciembre de 1975.** Ley organica de las municipalidades. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=6554&idVersion=1976-01-14>. Acceso em: 10 ago. 2023.

CHILE. Ministerio del Interior. **Decreto Ley n. 3.063, de 24 de diciembre de 1979.** Establece normas sobre rentas municipales. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=7054&idVersion=1979-12-29>. Acceso em: 10 ago. 2023.

CHILE. Ministerio del Interior. **Decreto con Fuerza de Ley n. 1-3.063, de 2 de junio de 1980.** Reglamenta aplicación inciso segundo del artículo 38º del Decreto Ley n. 3.063, de 1979. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=3389&idVersion=1980-06-13>. Acceso em: 10 ago. 2023.

CHILE. Ministerio del Interior. **Decreto Ley n. 25, de 12 de septiembre de 1973.** Determina cese de los alcades y regidores de las municipalidades del país. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=5675>. Acceso em: 7 jul. 2023.

CHILE. Ministerio del Interior. **Decreto Ley n. 77, de 8 de octubre de 1973.** Declara ilícitos y disueltos los partidos políticos que señala. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=5730>. Acceso em: 7 jul. 2023.

CHILE. Ministerio del Interior. **Decreto Ley n. 130, de 13 de noviembre de 1973.** Declara la caducidad de todos los registros electorales del país. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=5789>. Acceso em: 7 jul. 2023.

CHILE. Ministerio del Interior. **Decreto Ley n. 527, de 17 de junio de 1974.** Aprueba estatuto de la Junta de Gobierno. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=6164>. Acceso em: 7 jul. 2023.

CHILE. Ministerio del Interior. **Decreto Ley n. 575, de 10 de julio de 1974.** Regionalización del país. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=6210>. Acceso em: 7 jul. 2023.

CHILE. Ministerio del Interior. **Decreto Ley n. 788, de 2 de diciembre de 1974**. Dicta normas sobre el ejercicio del poder constituyente. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=204417>. Acceso em: 7 jul. 2023.

CHILE. Ministerio del Justicia. **Decreto Ley n. 21, de 17 de septiembre de 1973**. Cancela da personalidad jurídica de la Central Unica de Trabajadores de Chile y prohíbe su existencia, organizacion o funcionamiento. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=5668>. Acceso em: 7 jul. 2023.

CHILE. Ministerio de Justicia. **Decreto con Fuerza de Ley n. 1.122, de 13 de agosto de 1981**. Fija texto del código de aguas. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=5605>. Acceso em: 7 jul. 2023.

CHILE. Ministerio de Minería. **Decreto Ley n. 18.097, de 7 enero de 1982**. Ley organica constitucional sobre concesiones mineras. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=29522>. Acceso em: 7 jul. 2023.

CHILE. Ministerio de Relaciones Exteriores. **Decreto n. 498, de 11 de junio de 1980**. Promulga acuerdo por el cual japon suministra equipos de educación científica al ministerio de educación pública. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=400447>. Acceso em: 08 jan. 2023.

CHILE. Ministerio de Salud. **Decreto con Fuerza de Ley n. 3, de 27 de abril de 1973**. Fija normas para el otorgamiento de prestaciones y beneficios de salud, por instituciones de salud previsual. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=3570>. Acceso em: 7 jul. 2023.

CHILE. Ministerio del Trabajo y Previsión Social. **Decreto Ley n. 2.200, de 1° de mayo de 1978**. Fija normas relativas al contrato de trabajo y la protección de los trabajadores. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=6850>. Acceso em: 7 jul. 2023.

CHILE. Ministerio del Trabajo y Previsión Social. **Decreto Ley n. 2.759, de 29 de junio de 1979**. Modifica disposiciones legales que indica y establece normas laborales. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=6994>. Acceso em: 7 jul. 2023.

CHILE. Ministerio del Trabajo y Previsión Social. **Decreto Ley n. 2.756, de 29 de junio de 1979**. Establece normas sobre organización sindical. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=6991>. Acceso em: 7 jul. 2023.

CHILE. Ministerio del Trabajo y Previsión Social. **Decreto Ley n. 2.758, de 29 de junio de 1979**. Establece normas sobre negociación colectiva. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=6993>. Acceso em: 7 jul. 2023.

CHILE. Ministerio del Trabajo y Previsión Social. **Decreto Ley n. 2.950, de 15 de noviembre de 1979**. Modifica decretos leyes n°s 2.758, 2.756 y 2.759, y deroga disposiciones que indica. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=7033>. Acceso em: 7 jul. 2023.

CHILE. Ministerio del Trabajo y Previsión Social. **Decreto Ley n. 3.500, de 4 de noviembre de 1980**. Establece nuevo sistema de pensiones. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=7147>. Acesso em: 7 jul. 2023.

DIPUBLICO. **Carta de Punta Del Este (1961)**. Argentina, 2021. Disponível em: <https://www.dipublico.org/119066/carta-de-punta-del-este-1961/>. Acesso em: 18 set. 2023.

(MEC) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Criação de universidades: linha do tempo**. MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/linhatempo-ifes.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

PORTAL DA LEGISLAÇÃO DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Atos institucionais**. Brasília, DF, s/d. Disponível em: <https://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-historica/atos-institucionais>. Acesso em: 17 ago. 2023.

UGARTE, Augusto Pinochet. **Directiva presidencial sobre educación nacional, 5 de marzo de 1979**. Educación chilena – información de prensa n. 3. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/153522972/DIRECTIVA-PRESIDENCIAL>. Acesso em: 2 jul. 2023.

(UNESCO) ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-2000**: proyecto principal de educación. Santiago, Chile: OREALC, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147439/PDF/147439spa.pdf.multi>. Acesso em: 16 set. 2023.

(USAID) UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT = AGÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL. **AID and the Alliance for Progress**. Washington, DC, 1966. Disponível em: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNABL627.pdf. Acesso em: 22 jul 2023.

(USAID) UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT = AGÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL. **Development Experience Clearinghouse**: Projects 1946 to 1966 detail. Washington, 2023. Disponível em: <https://dec.usaid.gov/dec/home/Default.aspx>. Acesso em: 15 set. 2023.

(USAID) UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT = AGÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL. **The AID education program strategy**. Washintgon, DC, 1973. Disponível em: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNAAD509.pdf. Acesso em: 5 maio 2023.

(USAID) UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT = AGÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL. **Training for development**. Washington, 1970. Disponível em: https://dec.usaid.gov/dec/content/Detail_Presto.aspx?vID=47&ctID=ODVhZjk4NWQtM2YyMi00YjRmLTkxNjktZTcxMjM2NDBmY2Uy&rID=MjQ0MzQz. Acesso em: 15 set. 2023.

(USAID) UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT =
AGÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS PARA O DESENVOLVIMENTO
INTERNACIONAL. **Training for development**. Washington, 1976. Disponível em:
[https://dec.usaid.gov/dec/content/Detail_Presto.aspx?
vID=47&ctID=ODVhZjk4NWQtM2YyMi00YjRmLTkxNjktZTcxMjM2NDBmY2Uy&rID=
MTkwODY%3d](https://dec.usaid.gov/dec/content/Detail_Presto.aspx?vID=47&ctID=ODVhZjk4NWQtM2YyMi00YjRmLTkxNjktZTcxMjM2NDBmY2Uy&rID=MTkwODY%3d). Acesso em: 15 set. 2023.

(WB) WORLD BANK = (BM) BANCO MUNDIAL. **Data Bank**: World development
indicators. Washington, 2019. Disponível em:
<https://databank.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD/1ff4a498/Popular-Indicators>.
Acesso em: 2 set. 2023.

APÊNDICE A – LISTA DE TRABALHOS QUE COMPUSERAM A BIBLIOGRAFIA
SISTEMATIZADA DO ESTADO DO CONHECIMENTO

1. SANCHEZ, Luis Nelson Cornejo. **O processo de implantação do sistema de municipalização de ensino de Arica (Chile)**. 1987. xvi, 249 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1574732>. Acesso em: 20 nov. 2022.
2. AVILA, Andres Troncoso. **Política educacional chilena: da democracia cristã ao governo militar 1964-1990**. 1999. 174 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1588361>. Acesso em: 20 nov. 2022.
3. ARAÚJO, Emílio Luiz Pedroso. **Descentralização da oferta e financiamento educacional no Brasil e no Chile: implicações das reformas dos anos 1980 e 1990**. 2005. 116 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/5048>. Acesso em: 20 nov. 2022.
4. BARBOSA, Rita de Cassia Ribeiro. **Os planos de desenvolvimento e a educação: de Juscelino Kubitschek ao regime militar**. 2006. 263 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1603308>. Acesso em: 20 nov. 2022.
5. SIECZKOWSKI, Maria Anunciação Cichero. **O financiamento da educação básica nas reformas educacionais dos anos de 1990 e do regime militar de 1964-1985: o papel dos entes federados no ordenamento constitucional-legal**. 2007. 245 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/13269>. Acesso em: 20 nov. 2022.
6. GOVEIA, Luana. **Ensino superior público e privado no Brasil e no Chile desde as reformas educacionais de 1968 e de 1981 até a década de 2000: financiamento, acesso e desigualdade**. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7108>. Acesso em: 20 nov. 2022.
7. SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. **As estratégias discursivas sobre políticas educacionais da ditadura militar: o caso da Revista de Cultura do Pará**. 2014. 253 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, PA, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/6275>. Acesso em: 20 nov. 2022.
8. SOUZA, Daniela Moura Rocha de. **Intelectuais, ideologia e política educacional na Bahia durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985)**. 2016. 281 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1628088>. Acesso em: 20 nov. 2022.

9. FREITAS, Luiz Carlos de. **Imperialismo e educação no Brasil: da ditadura militar às propostas educacionais da sociedade civil organizada na virada do milênio.** 2016. 331 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2016. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/14787>. Acesso em: 20 nov. 2022.
10. FERNANDES, Luan Aiua Vasconcelos. **Professores universitários na mira das ditaduras: a repressão contra os docentes da UFMG (Brasil, 1964-1969) e da UTE (Chile, 1973-1981) no contexto das reformas do ensino superior.** 2016. 241 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-AQGGR5>. Acesso em: 20 nov. 2022.
11. SANTOS, Auristela Rodrigues dos. **Reforma de ensino de 2º grau na conjuntura histórica da ditadura civil-militar (1964-1985): um estudo sobre as representações discursivas da lei nº 5692/71.** 2018. 109 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12993>. Acesso em: 20 nov. 2022.
12. LEAL JUNIOR, Antonyo. **A Reforma da Educação na Ditadura Militar (1964-1971): a influência ideológica do regime como violação de direitos fundamentais e humanos.** 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5215>. Acesso em: 20 nov. 2022.

APÊNDICE B – BASES DE COLETA DE DADOS BIBLIOGRÁFICOS E
DOCUMENTAIS CONSULTADAS.

ARCHIVO-CHILE. Arquivo histórico, social, político e cultural com informação documental, mantido pelo *Centro de Estudios Miguel Enríquez* (CEME). Disponível em: <https://www.archivochile.com/entrada.html>.

ARQUIVO HISTÓRICO DO INEP. Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/>.

BIBLIOTECA CENTRAL DO IBGE. Biblioteca digital do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br>.

BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE (BCN). Repositório digital de documentos da *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Disponível em: <https://www.bcn.cl/portal/>.

BIBLIOTECA DIGITAL DO MINISTÉRIO DA ECONOMIA (ME). Repositório digital do Ministério da Economia do Brasil. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br>.

BIBLIOTECA DIGITAL MINEDUC: *Portal para el desarrollo docente y la comunidad educativa.* Repositório digital de documentos do *Ministerio de Educación de Chile*. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/>.

BIBLIOTECA EN LINEA — PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN (PIIE). Biblioteca digital do PIIE, organização não governamental (ONG) dedicada à investigação científica no âmbito da educação e das ciências sociais, Chile. Disponível em: <https://piie.cl/biblioteca/>.

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL DE CHILE. Plataforma que reúne todos os serviços e coleções digitais da Biblioteca Nacional do Chile. Disponível em: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl>.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE (CNV). Portal da CNV, mantida pelo Centro de Referência Memórias Reveladas, do Arquivo Nacional, Brasil. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>.

DEVELOPMENT EXPERIENCE CLEARINGHOUSE (DEC). Repositório digital de documentos da *U.S. Agency for International Development* (USAID). Disponível em: <https://dec.usaid.gov/dec/home/Default.aspx>.

HISTEDBR: grupo de estudos e pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”. Período Militar (1964-84). Seleção de bibliografias e documentos. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/periodo-militar-1964-84>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTATÍSTICA E GEOGRAFIA (IBGE). Base de dados do IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html>.

MEMÓRIA CHILENA. Repositório digital de documentos da *Biblioteca Nacional de Chile* e de outras instituições do *Servicio Nacional del Patrimonio Cultural*. Disponível em: <https://www.memoriachilena.gob.cl>.

MUSEO DE LA MEMORIA Y LOS DERECHOS HUMANOS. Arquivo digital da Fundação *Museo de la Memoria y los Derechos Humanos*. Disponível em: <http://archivomuseodelamemoria.cl/index.php/>.

PORTAL CEDOC. Repositório digital do *Centro de Documentación del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos* (CEDOC – MMDH). Disponível em: <https://cedocmuseodelamemoria.cl>.

PORTAL DA LEGISLAÇÃO. Repositório digital de legislação do Governo Federal do Brasil. Disponível em: <https://www4.planalto.gov.br/legislacao>.

PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO. Biblioteca virtual do Brasil, realização do Ministério da Educação (MEC) do Brasil. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>.

PORTAL MEMÓRIAS DA DITADURA. Repositório digital de documentos sobre a história do Brasil no período de 1964 à 1985, realização do Vlado Educação – Instituto Vladimir Herzog. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/>.

REPOSITÓRIO DO CONHECIMENTO DO IPEA (RCIPEA). Repositório institucional de acesso aberto. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/>.

UNESDOC: digital library. Repositório digital de documentos da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>.

WORLD BANK OPEN DATA: free and open access to global development data. Base de dados do *World Bank Group*. Disponível em: <https://data.worldbank.org/>.