



INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)

HISTÓRIA - LICENCIATURA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

JOAO VICTOR DA SILVA PEDROZO

Foz do Iguaçu

2019

JOÃO VICTOR DA SILVA PEDROZO

**DITADURA MILITAR E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O
CASO BRASILEIRO E O CASO CHILENO**

Trabalho realizado sob orientação do professor Tiago Costa Sanches, como requisito para a obtenção do diploma de licenciado em História pela Universidade Federal da Integração Latino Americana.

Foz do Iguaçu

2019

INTRODUÇÃO

A educação é uma arma muito poderosa. Ter o controle do sistema educacional, por vezes, significa ter o controle de como a sociedade pensa e se organiza. É por isso que a educação sempre se mostrou um lugar estratégico das intensas disputas políticas e ideológicas na América Latina. Podemos dizer que o ponto alto desse contraste aconteceu durante a implantação das ditaduras civil-militares no nosso continente, como é o caso do Brasil e do Chile, objetos da nossa análise. É importante lembrar que estudar esse período da nossa história é extremamente importante e que, por se tratar de episódios recentes, muito da nossa situação hoje em dia é consequência das políticas desse período.

Pela inviabilidade de se fazer uma análise geral da educação, o meu trabalho abordará em específico as transformações que ocorreram no Ensino e Aprendizagem de História nesse período, justificado pela minha linha de pesquisa e minha área de formação. É importante ressaltar que as ditaduras militares do Brasil e do Chile convergiram por alguns anos, durando no Brasil de 1964 a 1985 e no Chile de 1973 a 1990.

Por que o Chile? Um dos motivos de ter escolhido o período chileno como fator de comparação foi o fato de eu ter realizado mobilidade acadêmica na *Universidad de Santiago de Chile (USACH)* no segundo semestre no ano passado e ter participado de alguns debates sobre a temática nas aulas do curso de *Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales* da dita instituição. Anteriormente conhecida como *Universidad Técnica del Estado (UTE)*, a *Universidad de Santiago de Chile (USACH)* teve seu nome alterado no ano de 1981 como consequência da reforma da educação superior impulsionada no governo de Augusto Pinochet. É tida como uma das instituições que mais lutaram e que mais ofereceram resistência às políticas da ditadura militar.

Este trabalho tem como objetivo analisar algumas dessas reformas durante as respectivas ditaduras militares, principalmente no que se refere ao Ensino e Aprendizagem de História. O ponto de partida da discussão são as recentes reformas curriculares que vêm acontecendo em ambos os

países, visando cada vez mais um ensino tecnicista, conservador e de evidente desprezo com as disciplinas do campo das Ciências Sociais. Deste modo, buscaremos compreender de que maneira as políticas educacionais do passado e do presente podem nos fornecer um prognóstico.

Na primeira parte do trabalho falaremos dos objetivos do Ensino de História e das reformas em curso. Posteriormente abordaremos transformações no Ensino e Aprendizagem de História durante os períodos militares. No tópico de conclusão faremos uma síntese das situações apresentadas e um exercício de projeção das possíveis consequências que uma educação pautada na ideologia do mercado e neoliberal pode trazer para o Brasil e de que forma isso se assemelha ao processo ocorrido no Chile e os resultados dele atualmente.

OS OBJETIVOS DO ENSINO DE HISTÓRIA

Antes de tudo, é importante deixar claro que os objetivos do ensino de História variam de acordo com o lugar e a época em que é ensinado, podendo servir também como ferramenta de instrução e imposição da ideologia política dominante. É sem dúvida um instrumento de consolidação do poder das burguesias nacionais e das estruturas sociais, no sentido de promover um consenso social de justificação o poder dessa classe e seus aliados (CERRI, 2019).

Os objetivos do ensino de história também são históricos, condicionados às necessidades de determinado período. Ainda que na maioria dos programas e currículos o objetivo da disciplina apareça como “formar cidadão”, a verdade é que esse cidadão também muda com o tempo e o espaço (CERRI, 2009). Para Cerri, a história quando ensinada, serve para que os homens possam pensar historicamente, adicionando à sua reflexão elementos que não estão presente no imediato, mas sim no tempo longo, médio e curto (CERRI, 2009).

Consequentemente os objetivos do ensino de história num regime democrático serão totalmente diferentes dos objetivos de história em

um regime ditatorial. Veremos no decorrer desse trabalho quais as funções que o ensino de história exercia durante as ditaduras militares e quais os papéis que ele desempenhava na consolidação dos respectivos regimes.

DITADURA E ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Para compreender as influências exercidas pelo Regime Militar sobre o ensino da disciplina de História e seus resquícios hoje em dia usaremos como base o texto “*O Ensino de História Durante a Ditadura Militar*” de Rosimary Plazza e Angelo Priori. Os autores desenvolvem uma importante reflexão sobre o tema.

Para melhor compreensão da relação entre ensino de história e ditadura, faz-se necessário uma breve análise do contexto histórico em que vivíamos quando o golpe foi gestado. Isso leva em consideração todas as disputas políticas e ideológicas que aconteceram no Brasil a partir de 1945 (período conhecido como “populismo”) e as tensões do campo internacional geradas pela luta entre dois blocos econômicos antagônicos: o bloco socialista liderado então URSS e o bloco capitalista liderado pelos EUA. Esse período de disputa ficou conhecido como Guerra Fria (PLAZZA, PRIORI, 2013).

Durante o governo do general Eurico Gaspar Dutra o Brasil posicionou-se a favor do bloco capitalista na disputa internacional, mais especificamente no ano de 1947.

Nessa época, havia no Brasil basicamente duas vertentes políticas bem distintas. Uma delas conhecida como “entreguista” defendia a desregulamentação das normas de mercado, a abertura total e irrestrita do mercado nacional às multinacionais, defendiam o liberalismo econômico aos moldes do liberalismo econômico estadunidense (PLAZZA, PRIORI, 2013, pg. 3-4)

Em contraponto aos chamados “entreguistas”, havia os grupos “nacionalistas”, que defendiam um maior controle econômico e a regulamentação da atuação das multinacionais no território brasileiro, herdeiros políticos da ideologia populista de Getúlio Vargas (PLAZZA, PRIORI, 2013).

O momento crítico dessa disputa entre nacionalistas e entreguistas ocorreu após a renúncia de Jânio Quadros em agosto de 1961. Isso porque João Goulart deveria assumir oficialmente a presidência da República, mas teve que enfrentar a oposição e a resistência dos grupos direitistas que acreditavam piamente ser ele comunista. Jango somente conseguiu exercer o direito que lhe era devido, após o desencadeamento da “campanha pela legalidade” organizada por Leonel Brizola, então governador do Rio Grande do Sul. Para poder assumir a presidência da República, e para evitar a revolta dos setores contrários a sua posse, Jango viu-se obrigado a aceitar uma medida alternativa de governo, que foi o Parlamentarismo e somente após consulta popular (plebiscito) é que pode retomar as funções para as quais fora eleito, que era a de governar o Brasil.

De todo modo, os grupos de direita, articulados e com apoio dos militares simpatizantes da Doutrina de Segurança Nacional e com claro incentivo e financiamento dos Estados Unidos, efetivam no dia de 31 de março de 1964 um golpe de estado que culminou na substituição do governo democrático de João Goulart por presidentes militares comprometidos com uma política voltada aos interesses da direita e antipopular (PLAZZA, PRIORI, 2013).

Com a implantação da ditadura, as pessoas que estavam em oposição ao regime começaram a ser perseguidas. Os direitos democráticos e civis foram postos em xeque e muitos dos sindicatos e organizações estudantis atuaram como importantes grupos de mobilização e luta, sendo fortemente reprimidos pelo estado.

Os representantes do novo regime pretendiam transformar o Brasil, até então predominante agrário, em um país industrializado, desenvolvido. Para tanto, aumentar o nível de escolaridade da população era necessário, mas sem levá-los ao já sufocado ensino superior (PLAZZA, PRIORI, 2013). A criação do vestibular, a partir do ano de 1969, foi um meio encontrado para controlar/dificultar o aumento dessa demanda, incentivando assim cada vez mais uma formação profissional já a nível do ensino médio, proporcionando assim a opção de finalização dos estudos com uma formação profissional definida e valorizada (ROMANELLI, 1983 apud PLAZZA, PRIORI, 2013).

Diante das novas necessidades geradas por essa nova estrutura econômica e social mais urbana, o sistema educacional passa a assumir um papel de ainda mais importância como fator de controle e instrução

dessa nova classe urbana. Aumentam os investimentos e novos projetos são criados.

O papel da educação assim como as metas para o setor, estabelecidas pelo Estado Brasileiro a partir de 1964, estiveram estritamente vinculados ao ideário de segurança nacional e de desenvolvimento econômico. O projeto delineado nos Planos e Programas de Desenvolvimento, na legislação e nas diretrizes governamentais representa o ideário educacional de diversos setores internos e externos. No plano interno, temos a continuidade de experiências visando à elaboração de políticas e de tecnologia educacional, como, por exemplo, as Forças Armadas através da Escola Superior de Guerra, e os empresários através do IPES. No plano externo, há um estreitamento dos vínculos com organismos internacionais como USAID, além da OEA e Unesco (FONSECA, 1993, p.19 apud PLAZZA, PRIORI, 2013, pg. 7).

Plazza e Priori se apóiam nos trabalhos de Maria do Carmo Martins para identificar os objetivos principais do governo militar para a educação:

Tendo em vista que um dos principais objetivos do governo militar seria desenvolver o Brasil industrialmente, permitindo ampliação da implantação de multinacionais no território brasileiro, de acordo com Maria do Carmo Martins, o governo federal teria dois tipos básicos de preocupação: o primeiro se daria em relação ao ideário nacionalista baseado nos princípios de segurança nacional respeitando-se a “ordem pública” e a “hierarquia dos poderes” e o segundo diz respeito ao projeto desenvolvimentista de governo, levando em consideração a necessidade de um mercado consumidor e conseqüentemente o trabalhador capacitado para o trabalho na indústria (MARTINS, 2007, p. 29 pud PLAZZA, PRIORI, pg. 7-8).

Nesse sentido, a educação se mostra como fator fundamental na formação de mão-de-obra para o setor industrial, deixando de lado qualquer ensino questionador ou crítico, sendo o foco meramente as atividades mecânicas, de repetição e ou que não demandassem uma interpretação da realidade e das problemáticas sociais.

Com a necessidade de uma maior mão-de-obra, vem também a necessidade de profissionais para qualificar e treinar esses novos trabalhadores. Devido à urgência dessa necessidade, não poderia ser uma formação completa, pois demoraria muito e o mercado industrial não poderia esperar tanto. Surge aí a necessidade de reestruturação do ensino superior, como é o caso do Decreto de Lei nº 547, de 18 de abril de 1969, que autorizou

a criação de cursos de licenciaturas curtas no terceiro grau (PLAZZA, PRIORI, 2013, pg 8). De acordo com Selva Guimarães Fonseca:

Todas estas estratégias foram acompanhadas por um ataque central à formação dos professores. No início do ano de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº5, de dezembro de 1968, o governo, através do Decreto-lei nº547, de 18 de abril de 1969, autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissional superiores de curta duração. Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às “carências do mercado”, o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais, quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar mão-de-obra para a educação. Enquanto isso, outras áreas de formação profissional mantiveram os mesmos padrões de carga horária e duração (FONSECA, 1993, p.26 apud PLAZZA, PRIORI, 2013 pg. 8).

As licenciaturas curtas representam assim uma formação deficitária e insuficiente, com o objetivo de criar proletários da educação e sem a intenção de oferecer uma formação de modo a criar profissionais autônomos e conscientes. Nenhuma política deixa o professor mais impotente do que tirá-lo justamente a qualidade da sua formação e sua capacidade de contestação. Por isso que a criação dos cursos de licenciatura curta pela Lei 5692/71 e as sucessivas portarias que regulamentaram a implantação de Estudos Sociais num irrisório prazo de um ano e meio representam uma descaracterização do papel do professor e do seu poder de transformação social (CHAUÍ, 1978, pg. 148 apud PLAZZA, PRIORI, 2013).

É importante deixar claro que a criação de cursos que busquem a formação de cidadão acríticos, com baixo conhecimento e sem espírito de mudança não é fruto do acaso, mas sim consequências de políticas bem conscientes como essas que visam nos inculcar que mudanças não dependem de nós e de que não é o nosso papel lutar por isso.

Nos fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, ainda num contexto de forte repressão e controle autoritário da educação, a áreas das ciências humanas como Geografia e História foram uma das mais afetadas. Como diz a pesquisadora Ana Lagôa, isso se deve pelo fato de que a ciência histórica pode “mostrar ao homem que ele é capaz de mudar a sua própria história, mesmo que não seja um herói. Aí ele é levado a pensar sobre si mesmo e sobre as injustiças que o cercam” (LAGÔA, 1991, pg. 15 apud

PLAZZA, PRIORI, 2013, pg. 9).

É nesse sentido que a formação de um profissional da História através das licenciaturas curtas é, pois com uma formação deficitária pode não fornecer os instrumentos para compreender a realidade que o cerca, tampouco precisará refletir e pensar, apenas aprender e transmitir, no mais puro mecanicismo possível.

A substituição das Ciências Humanas pelos Estudos Sociais nessa época também teve uma motivação bem definida, a de despertar o civismo nos alunos, já que os conteúdos se restringiam em sua maioria a “fatos históricos e heróis brasileiros” (PLAZZA, PRIORI, 2013, pg.10). Esse processo deu-se num momento em que se foi proposto extinguir as graduações a nível superior em História e Geografia, sendo reduzidas a meras habilitações no interior da licenciatura plena em Estudos Sociais (CIAMPI & CABRINI, 2007, pg. 16 apud PLAZZA, PRIORI, 2013, pg.10). A reforma implantada pela Lei 5692/71 o controle e a preparação dos conteúdos para as aulas passa a ser competência do governo, podendo assim definir os programas a serem reproduzidos e monopolizando o ensino em todas as áreas do conhecimento, inclusive um novo programa curricular para a área de História:

O programa curricular imposto durante o Regime Militar, com a Reforma do Ensino de 1971, impunha um Ensino diretivo, acrítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente políticos e militares, com destaque para os “grandes nomes”, os espíritos positivos que conduzem a História (LIMA E FONSECA, 2007, p.55 apud PLAZZA, PRIORI, 2013, pg. 10).

Outra iniciativa importante que vale destacar foi a criação dos “Guias Curriculares”, material que listava todos os conteúdos e os objetivos adequados a cada série, uma vez que a dificuldade de se planejar uma aula foi dificultada pela junção dos amplos conhecimentos de História e Geografia (Estudos Sociais) numa mesma disciplina aumentou.

Dentro desse contexto educacional no qual estava inseridos os Estudos Sociais, visto que os professores de primeiro e segundo grau não estavam capacitados para lidarem com essa mistura feita entre os conteúdos de História e Geografia, era agravado pelo fato de não terem a opção de participar da escolha dos conteúdos a serem ministrados em sala e os Planos Curriculares ou os Guias

Curriculares a eles impostos não lhes darem outra informação a não ser os conteúdos selecionados por série, seus objetivos, etc., teria o agravante de que os mesmos não traziam em seu interior uma bibliografia a qual o professor pudesse consultar e se aprofundar sobre o assunto a ser trabalhado com os alunos. (PLAZZA, PRIORI, 2013, p. 13).

DITADURA E EDUCAÇÃO NO CHILE

A ditadura militar no Chile, implantada no ano de 1973, durou até o ano de 1990. O período de 1973 até 1979, ficou caracterizado principalmente pela forte repressão aos movimentos estudantis, controle, desarticulação da estrutura educacional até então vigente. O período de 1980 até 1990, ficou marcado pela privatização do sistema educativo, inserindo definitivamente o sistema educacional do Chile à lógica do mercado, delegando ao Estado nada mais do que um papel normativo e supervisor.

Logo após o golpe militar, o *Ministério de Educación* é submetido à *Armada* e ao *Ministerio del Interior*, momento em que começa uma profunda revisão do *Curriculo Escolar Nacional*, incorporando nele princípios nacionalistas e iniciando um forte processo de ideologização do sistema educativo de modo geral (RUIZ, 1997, 2010; CORVALÁN, 2013 apud MORENO-DOÑA, JIMÉNEZ, 2014, pg. 54).

Um dos marcos dessas reformas estruturantes foi a Constituição de 1980, no qual o governo da notório aval para a transformação da educação como bem público para o sistema de bem de consumo. Isso ocorre através da propagação de uma falsa liberdade de ensino, em que o discurso era ampliar o direito da escolha das escolas pelos pais e a proibição das instituições de propagar tendências político-partidaristas de qualquer forma. Nesse sentido, a municipalização da educação é rigorosa como arma de descentralização do sistema educacional, momento em que se evidencia de forma mais direta o desmantelamento dos moldes anteriores:

Es entonces cuando el Estado se desliga de su responsabilidad administrativa y la traspasa a los diferentes municipios y a los sostenedores particulares. El Ministerio de Educación tendrá como única responsabilidad el velar por los temas curriculares y de

cumplimiento de asistencia de los estudiantes. (OLIVA, 2010 apud MORENO-DOÑA, JIMÉNEZ, 2014, pg. 55)

Não sendo a municipalização comprometedor o suficiente, o governo instaura ainda o *Decreto com Fuerza de Ley DLF. N.º 1-3063 de 1980*, que apresenta em seu artigo 4º também que o *Código del Trabajo y de Previsión* passaria agora então ser regido pelo setor privado, produzindo uma diminuição significativa do salário dos professores e a desvalorização da profissão docente:

Esto tiene, sin duda alguna, una fuerte repercusión tanto en los docentes como en los directivos, quienes dejarían de ser funcionarios públicos y, por tanto, se estaría dando término a la carrera funcionaria al interior del Ministerio de Educación (NÚÑEZ *et al.*, 1984; RUIZ, 1997, 2010). Sin perjuicio de lo anterior, el Gobierno Militar promete y proyecta, desde entonces, la elaboración de un Estatuto Docente que se legisló, finalmente, con aprobación de la Junta Militar, en el año 1987 (NÚÑEZ; WEINSTEIN; MUÑOZ, 2010 apud MORENO-DOÑA, JIMÉNEZ, 2014, pg. 56).

Os autores continuam:

Junto a la municipalización ya comentada, con las consecuencias propias de reproducción de la inequidad – desigualdad y disminución de la calidad del sistema escolar –, el Gobierno Militar propuso la flexibilización de los planes y programas de la Educación General Básica, señalando la importancia de considerar los diversos contextos sociales y los diferentes recursos económicos presentes en las variadas zonas del país para su aplicación. Se autoriza, a través del Decreto con Fuerza de Ley, DFL N.º 4002 de 1980, la disminución de horas de trabajo y eliminación de alguna asignatura por imposibilidad de cobertura debido a causas económicas. Este Decreto sienta, también, las bases filosóficas y paradigmáticas de las teorías pedagógicas implantadas en el currículo escolar (CAZANGA, 2013). Este cambio fue sustancial pues comenzó a marcar las diferencias entre la educación pública y privada, entre los que tienen más y los que tienen menos, debido a que los planes y programas se transformaron en el mínimo obligatorio para las instituciones con más recursos, las privadas, y el “techo” para las más desfavorecidas, las públicas (MORENO-DOÑA, JIMÉNEZ, 2014, pg. 56).

Em relação ao Ensino Superior, impuseram diversos Decretos com Força de Lei (DFL N.º 1 y 4 de 1980; y DFL N.º 5 y 24 de 1981) para desestruturá-lo totalmente. Podemos destacar a abolição do caráter gratuito do estudos, a eliminação do caráter universitário dos cursos pedagógicos, tendo consequências negativas em relação a qualidade do processo formativo.

(MORENO-DOÑA, JIMÉNEZ, 2014, pg. 56-57)

DITADURA E ENSINO DE HISTÓRIA NO CHILE

Diversas reformas curriculares ocurrieron a lo largo de los años en Chile. Trataré aquí con más énfasis a las que más se acercan al período del golpe militar y que a mi ver más influenciaron e/ou sufrieron influencia directamente o indirectamente de ese régimen.

Es bueno recordar que los objetivos del estudio de Historia como disciplina escolar cambian de acuerdo con cada época. “Durante la primera mitad del siglo XX, se plantearon nuevos objetivos. Estos se relacionaron con el fomento de la honestidad, el patriotismo y los valores nacionales” (ZÚÑIGA, 2015, pg. 129). Los esfuerzos en la segunda mitad del siglo XX ya se concentraban más en fomentar la conciencia histórica y la participación ciudadana. (ZÚÑIGA, 2015). Al final de los años 80, volvió a tenerse en cuenta la temática del patriotismo y del civismo, pero en nuevos moldes y con nuevos objetivos.

Para Zúñiga:

Sin embargo, el programa que se dio a conocer en los años 80, tomó un enfoque distinto. Nuevamente se volvió a fomentar el patriotismo y los valores nacionales, dejando de lado el método de investigación histórica, debido a que ya no merecía un lugar preferente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos objetivos debían servir los propósitos político-nacionales e inculcar la moralidad y la responsabilidad entre los estudiantes. De esta manera, se evidenciaba el control social ejercido por la dictadura de Pinochet y el deseo asociado de erradicar la promoción del pensamiento crítico. (ZÚÑIGA, 2015, pg. 129)

En la reforma curricular de 1974, una de las primeras medidas implementadas por el gobierno militar fue la retirada de los programas de estudio que fueran considerados potencialmente conflictivos o que tuvieran una orientación política (Núñez, 1997; Valenzuela, Labarrera y Rodríguez, 2008 apud Zúñiga, 2015). Frente a esto, se condujeron en ese mismo año programas de exclusión de contenidos que propusieran ideas que estaban en desacuerdo con el gobierno vigente.

Los nuevos programas de estudios se implementaron en 1974. La mayor parte de los objetivos y contenidos sociales, culturales y económicos fueron retirados de las humanidades, especialmente de Historia (Reyes, 2002). Por el contrario, el gobierno militar potenció los objetivos y contenidos relacionados con los valores nacionales y el patriotismo (Superintendencia de Educación Pública, 1975 apud Zúñiga, 2015).

Nesse sentido, os novos objetivos da então chamada *Ciencias Sociales e Históricas* se concentram em fomentar o sentimento nacionalista através dos símbolos nacionais e o respeito às instituições.

Novos programas foram outorgados no *Currículum de 1981*:

La integración interdisciplinaria, a través de lo que se conocía como «Ciencias Sociales e Históricas» fue dejada de lado. Lo que ahora se ofrecía, eran disciplinas diferentes y separadas, las que incluían Historia Universal, Geografía General, Historia de Chile, Geografía de Chile, Educación Cívica y Economía. Se destacaban las acciones de las Fuerzas Armadas y de Orden, así como su influencia a lo largo de toda la historia de Chile (Ministerio de Educación, 1985). La Guerra de la Independencia y las victorias militares del siglo XIX eran exaltadas como exponentes de la importante contribución de las fuerzas militares a la organización y estabilidad del país. (ZÚÑIGA, 2015, pg. 127)

Logo após o golpe, foi buscado eliminar qualquer sinal de pensamento crítico sendo o ensino de História o porta-voz das narrativas do governo e um dos meios de imposição da ideologia autoritária e nacionalista à população.

El apagón educativo y universitario de los años de la dictadura (1973–1990) se reflejó en la escasa producción de textos, investigaciones y propuestas sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia. Esto fue el reflejo de una sociedad aplastada por las radicales reformas sociales y educativas realizadas autoritariamente por la dictadura y afectó considerablemente la discusión sobre la enseñanza de la historia en Chile, relegándola a la trasmisión del discurso oficial de los militares y sus seguidores civiles. (VÁZQUES 2011, pg. 15)

Renato Gazmuri Stein contribui tratando mais especificamente do espaço curricular:

En lo que al currículo común de Historia y Ciencias Sociales respecta, la ditadura de Pinochet significó un retorno hacia las concepciones más enciclopedistas y nacionalistas. Los cambios que afecaron al

currículum común se orientaron en un sentido dimetralmente opuesto al que había señalado la creciente influencia del proceso de renovación disciplinaria y pedagógica que se había producido en la década de los 60'. Desde la perspectiva de la política curricular, el régimen excluyó del currículum materias específicas contrarias a las ideologías de los gobernantes, redujo a "formación científica a la que la reforma de los años sesenta había asignado gran importancia", y volvió "a un currículum más academicista y menos paidocéntrico que el anterior" (GYSLING, 2003, pg. 215 apud STEIN, 2014)

Continúa:

En el caso de la Historia y las Ciencias Sociales, las primeras modificaciones se produjeron en 1975, eliminándose definiciones relativas a la integración latinoamericana y los enfoques referidos a estructuras sociales y económicas. El impulso nacionalista se verificó con la promulgación de la *Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional* de marzo de 1979, en la que se señalaba que la historia de Chile "debía ocupar un lugar central en el plan de estudios", para que los alumnos conocieran y valoran "las grandes hazañas bélicas, económicas, culturales y cívicas de nuestro país y pueblo", destacándose los valores individuales, especialmente de quienes habían "sacrificado su vida e interés al servicio de la patria (LIRA, 2004, pg. 190-201 apud STEIN 2014).

No processo de transição democrática nos anos de 90', as políticas educativas de reformulação tomaram espaço do debate, entre pactos e acordos entre as forças que defendiam as reformas políticas e econômicas de a época da ditadura e opositores. Nesse sentido, o governo de Eduardo Frei convocou uma *Comisión Nacional de Modernización*, na intenção de gerar um acordo para novas políticas para sistema educativo. "En el marco de esta Comisión se negociaron y pactaron una serie de políticas educativas, que buscaban responder a las crecientes demandas de la sociedad, pero sin reformar el modelo impuesto em dictadura" (STEIN, 2014, pg. 44). A parti daí, são definidos novos *Marcos Curriculares* para o ensino primário e médio, aprovados pelo *Consejo Superior de Educación* em 1996 e 1998, respectivamente (STEIN, 2014).

A grandes rasgos, esta reforma curricular tenía como propósitos declarados el actualizar la experiencia curricular, mejorar la calidad de la experiencia educativa y "modernizar" la base valórica de la sociedad, tras 17 años de "gran repliegue cultural", asó como "de reinstalar em la educación los valores democráticos" (GYSLING, 2003, pg, 218 apud STEIN 2014).

Os primeiros anos da transição para o sistema democrático foram difíceis e com pouca pesquisa na temática do ensino de História.

La reforma curricular que comenzó a implementarse en 1992 marcó un punto de inflexión y significó retomar preguntas históricas que habían quedado relegadas durante la dictadura ¿qué historia queremos enseñar luego de 17 años de dictadura?, ¿cómo comprendemos la historia reciente?, ¿cómo repensar el presente y el futuro social a partir del pasado reciente?, ¿qué ciudadanía desarrollar? Los desafíos de pensar un nuevo currículum escolar supusieron actualizar los conceptos y los procedimientos utilizados para enseñar historia y ciencias sociales. Los reformadores curriculares tuvieron que transformar un currículum enciclopedista, basado en la instrucción verticalista de contenidos factuales, recargado de nacionalismo militarista, presentado de forma fragmentada y excluyente, en uno que respondiera tanto a las demandas sociales de memoria e historia de la sociedad como al marco curricular impuesto por la dictadura en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (PINTO, 1998–1999:233 apud VÁZQUES, 2011).

O fim do período ditatorial e a volta da democracia puseram na agenda pública a necessidade de uma nova reforma no sistema de educação. No entanto, um obstáculo imenso tratou de dificultar todo esse processo. Dias antes de deixar o poder, o ditador Augusto Pinochet promulga a *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)*, que atratou de engessar e dificultar qualquer mudança significativa no sistema educacional nacional.

El dictador Pinochet promulgó días antes de irse una ley que enmarcó el debate educativo de las dos décadas siguientes. La reforma educativa comenzada en 1992 incorporó visiones renovadoras de la historia en el currículum de historia y ciencias sociales así como contenidos vinculados a la vida cotidiana de los estudiantes. Los reformadores plantearon la necesidad de incorporar al currículum la historia reciente de Chile (1960–1990). Esto generó intensos debates entre historiadores, educadores y reformadores del currículum sobre todo en el período 1990–1998 por la presencia gravitante del ex dictador y sus seguidores en la política y en Parlamento. Estas tensiones se registraron en el debate de los contenidos del currículum, en la escasa participación de los profesores/ as, en la elaboración de libros de texto y en la producción historiográfica en general. Pero el proceso de reforma no fue acompañado de estudios sobre el aprendizaje y la enseñanza de los estudiantes chilenos que avalaran los cambios que se habían sucedido. Nuevamente, se tomaron como referencia propuestas internacionales dada la escasez de referencias nacionales (investigativas y propuestas didácticas).(VÁZQUES 2011, p. 13)

ENTENDENDO AMBOS OS CONTEXTOS: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA E A CHILENA

Em linhas gerais, em muito se assemelha os regimes ditatoriais do Chile e do Brasil, a começar do seu caráter autoritário, repressivo e de imposição de uma ótica neoliberal de mercado em detrimento dos anseios populares.

Tanto o Brasil como o Chile estão inseridos em um contexto global de Guerra Fria. A influência da Revolução Cubana é outro ponto chave para compreender os anseios de grande parte da esquerda, que a via como um modelo a ser seguido, instigando os temores da direita e de forças conservadoras. Também cabe lembrar a constante presença norte americana que, desde a Doutrina Monroe, sempre considerou a América Latina como uma área de influência dos interesses dos Estados Unidos. Os Estados Unidos apoiaram em diferentes graus, os golpes dados pelas forças de direita na América Latina (VASCONCELOS, 2015).

As diferenças maiores residem no contexto interno de cada nação. O governo Goulart, apesar de ser um governo que possuía o apoio dos trabalhadores e de significativa parte da esquerda, incluindo o PCB, não era um governo socialista, estava longe de propor uma revolução proletária e possuía apoio, inclusive, de alguns setores do Partido Social Democrático (PSD), que era mais conservador e distante da esquerda. O programa de governo de Goulart propunha reformas, consideradas necessárias para desenvolver o país e diminuir a desigualdade social. Apesar de toda tensão social, greves e articulações políticas envolvendo movimentos sociais e militares, não ocorreu com a mesma intensidade no governo Goulart o enfretamento e polarização política que viveu o Chile dos anos Allende. Os grupos de esquerda não estavam no poder e a independência e força dos sindicatos brasileiros não chegou nem perto de experimentar a experiência que sucedeu aos trabalhadores, sindicatos e grupos da esquerda chilena (VASCONCELOS, 2015, pg. 115).

Já o governo de Salvador Allende, para Luan Vasconcelos (2015), possuía claramente em seu programa o projeto de fazer a revolução proletária no Chile, porém pelo que seria conhecido como a “Via chilena ao socialismo” ou a “Via democrática ao socialismo”.

Os principais partidos da coalizão da *Unidad Popular* eram o Partido Comunista e o Partido Socialista, que abarcavam diferentes correntes ideológicas de esquerda, mas que culminavam no fim último da revolução proletária. Não cabe aqui discutir os erros e acertos do governo Allende, nem as várias correntes que compunham o governo (VASCONCELOS, 2015, pg. 115).

Em suma, a polarização política no Chile alcançou níveis não imagináveis no Brasil (VASCONCELOS, 2015).

APROXIMAÇÕES ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA DE CHILE E BRASIL

Portanto, podemos afirmar a partir das análises que durante o período militar brasileiro e chileno houve a predominância da ideia de um ensino mecanicista e tecnocrático com o intuito de formar indivíduos produtivos e modelados para atender às exigências da lógica industrial de produção. As reformas educacionais nesse período foram essenciais para forjar essa nova estrutura de indivíduos “produtivos”. “As reformas educacionais implementadas após 1964 ficaram marcadas tanto pelo modelo de modernização autoritária do capitalismo brasileiro adotado a partir de 1964, quanto pela teoria econômica do “capital humano” (FERREIRA JR, BITTAR, 2008, p.333). A reforma universitária de 1968 e a reforma da educação de 1º e 2º graus de 1971 foram políticas justamente com esse viés, de uma mudança estrutural e diretiva do modelo de educação vigente. “Assim, o sistema nacional de educação que emergiu com as reformas da ditadura militar foi marcado pela ideologia tecnocrática, que propugnava uma concepção pedagógica autoritária e produtivista na relação entre educação e mundo do trabalho.” (FERREIRA JR, BITTAR, 2008, p.333).

Essas políticas impostas no período de 1964 a 1985 estiveram organicamente voltadas à aceleração desse modelo econômico de um projeto de desenvolvimento industrial do capitalismo brasileiro, num processo de modernização dessas estruturas. O domínio das estruturas nos mostra que essas reformas educacionais que estavam inseridas num contexto histórico de transição de uma sociedade agrária para uma sociedade urbano-industrial, cujas transformações societárias se desenrolavam desde 1930 (FERREIRA JR,

BITTAR, 2008).

As respectivas ditaduras, de modo geral, seguem uma mesma lógica: a depreciação do ensino básico e superior reflexivo e questionador em prol do ensino técnico e inclusivo na lógica do mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe considerar que as influências internacionais na educação não estão localizadas apenas no passado. Atualmente, no Brasil, tratamos de discutir a Reforma do ensino médio, com destaque para a produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No ano de 2016, o primeiro ato do governo de Michel Temer (PMDB) ao assumir a Presidência da República após processo pseudolegal de impeachment de Dilma Rousseff (PT) foi a publicação da Medida Provisória 746/16 que trata da polêmica “reforma do ensino médio” (DA SILVA, 2018).

Dentre os argumentos apresentados na Exposição de Motivos desse documento encontramos a intenção de “corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho”, e que a proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional estaria “alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)”. Além disso, a reforma se articulava “aos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (CN, Sumário Executivo da MPV 476. José Edmar de Queiroz Consultor Legislativo, 26 de setembro de 2016 apud DA SILVA, 2018, pg. 2).

Outra justificativa para a medida foi a necessidade de melhorar a colocação dos alunos brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) de que o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) está estagnado e que apenas 10% da matrícula do ensino médio é em educação profissional. “Essas falas explicam o teor das propostas,

bem como outras decorrências como, por exemplo, a perspectiva economicista do discurso reformador bem como a aproximação com o setor privado” (SILVA e SCHEIBE, 2017 apud DA SILVA, 2018, pg. 3). Discursos muito semelhantes aos usados durante a implementação de reformas no período do regime ditatorial.

A Medida Provisória 746/16 foi publicada com a finalidade de produzir mudanças de duas ordens: na organização curricular do ensino médio e no financiamento público desta etapa da educação básica. Tão logo dada a conhecer, desencadeia-se um processo midiático intenso em torno, principalmente, de duas de suas proposições, a extinção da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, e a possibilidade de que pessoas sem formação apropriada pudessem assumir a docência. Sem dúvida, trata-se de um aspecto bastante controverso o reconhecimento do “notório saber” para fins de docência, e, ainda que esta proposição se destine estritamente ao itinerário de formação técnica e profissional, ela institucionaliza ainda maior precarização do trabalho docente e significa o comprometimento da qualidade da educação profissional. (DA SILVA, 2018, pg. 3)

De igual modo, a exclusão velada da Lei 11.684/2008 que compunha o Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) implica em prejuízo na formação dos estudantes, haja vista os contextos em que essas disciplinas deixam de compor o currículo, marcados por atos em que toda crítica social é vista como ameaça a um ordem assentada no arbítrio e no autoritarismo (DA SILVA, 2018).

Além das alterações acima, a MP 746 introduziu uma separação no currículo dividindo-o em dois momentos: um, destinado à formação básica comum, e outro, subdividido em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) dos quais cada estudante faz apenas um. A principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como “educação básica”, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum. Além da retirada da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, os conhecimentos em Artes e Educação Física, assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012) foram negligenciados e configuram perdas no que diz respeito ao acesso a uma ampla gama de conhecimentos (DA SILVA, 2018, pg. 4).

Para Motta e Frigotto (2017), há de se considerar os diversos fatores conjuntura, bem como o Projeto de Emenda Constitucional 55/2016 (PEC do Teto dos Gastos Públicos) e a relação direta dela com a medida

Provisória 746/2016 (Lei 13.41/2017). De forma geral, são essas as alegações que deram força para que a Medida Provisória percorresse a Câmara dos Deputados e, posteriormente, tornar-se uma Lei que altera a LDB. (FELICIO, 2019). Dessa forma Frigotto e Motta alertam:

A PEC nº 55, aprovada no Congresso Nacional, representa, sem dúvida, as forças sociais que golpearam a democracia brasileira e constituiu-se na maior agressão às conquistas de direitos da classe trabalhadora desde o fim da escravidão. Liquida o Estado brasileiro como agente de garantia de direitos universais, dos quais se destacam o trabalho, a educação, a saúde e a habitação. Uma medida que confirma os argumentos da “urgência” da reforma do Ensino Médio, pois não só inviabiliza como educação básica de qualidade, como o privatiza por dentro. Assim como vai acabar de privatizar, por mecanismos diversos, as universidades públicas. (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p.366 apud FELICIO, 2019, pg. 28).

Ao participar das discussões da BNCC, a Reforma do Ensino Médio aparece como problema central. Quais as consequências dele para a disciplina de História? Algumas críticas a esse modelo de divisão das disciplinas em Itinerários Formativos foram feitas por diversos analistas, trago algumas dúvidas e questões a respeito do papel da disciplina de dentro do itinerário das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dividida em 6 (seis) competências específicas que, se dividem em 32 (trinta e duas) habilidades, envolvendo os conhecimentos das disciplinas que formam esse itinerário – História, Geografia, Filosofia e Sociologia – seguindo o modelo do Ensino Fundamental (FELÍCIO, 2019).

Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Essas competências específicas de área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas. Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas habilidades a ser desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática (LDB, Art. 35-A, § 3º). Todas as habilidades da BNCC foram definidas tomando-se como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, Art. 35-A, § 5º apud FELICIO, 2019, pg 20).

No caso da disciplina de História, nota-se que o texto da BNCC expressa uma visão tradicional e aparentemente artificial do ensino e

emaranhada a outros conceitos e conteúdos do Itinerário Formativo Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2019, p.463 apud FELICIO, 2019, pg. 21)

Além do mais, o texto não deixa claro de que forma os conteúdos de História serão ministrados nas 1800 (mil e oitocentas) horas obrigatórias e se serão para todos os alunos do Ensino Médio. (FELICIO, 2019).

No Chile, as consequências mais marcantes da ditadura foram algumas políticas que nos últimos anos vem se discutindo sobre o tratamento da história recente nos currículos. Em 2000, foram publicados os primeiros textos escolares que tratavam do Golpe de Estado de 1973, da ditadura de Pinochet e de sua política de violação dos direitos humanos (STEIN, 2014). No ano de 2004, no governo de Ricardo Lagos, foi convocada uma comissão (*Comisión Formación Ciudadana*) com o objetivo de “examinar los requerimientos formativos que plantea la ciudadanía democrática em las condiciones de la modernidad que Chile experimenta em los inicios de siglo, y como éstos está siendo abordados por la educación, proponiendo mejoras o nuevos criterios y líneas de acción al respecto” (MINEDUC, 2005, pg 12 apud STEIN, 2014).

Nos anos de 2007 e 2009, sob o governo da então ex-presidenta Michelle Bachelet, o *Ministerio de Educación* culminou num processo de ajuste ao currículo nacional, com o objetivo de que houvesse revisões periódicas do mesmo, a fim de que esse respondesse as novas demandas formativas e das mudanças no conhecimento. Isso, no entanto, não constituiu uma reforma significativa no currículo nacional, principalmente na área de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*.

No ano de 2010, já no governo de Sebastian Piñera, o Ministro da Educação, Joaquín Lavín, anunciou um decreto estabelecendo uma diminuição do tempo destinado a História e as Ciências Sociais no plano de estudo para os últimos sete anos de escolaridade, a fim de aumentar as horas na área de Educação Tecnológica e eliminação do *Consejo de Curso*, destinado à reflexão e solução de problemas por parte dos mesmos estudantes (STEIN, 2014). Depois de intensos protestos contra a medida, o governo o torna sem efeito.

La última reforma de esta administración fue la elaboración de unas nuevas *Bases Curriculares* para la enseñanza primaria en el 2012, y para la enseñanza secundaria en el 2013. La LGE, como se mencionó, mandatada la elaboración de estas *Bases Curriculares*, que debían reemplazar a los antiguos *Marcos Curriculares*. La nueva administración aprovechó la oportunidad para intervenir en el currículum nacional, a pesar de que el Ajuste Curricular de 2009, no se había terminado de implementar. Has la fecha se han publicado las *Bases* de primaria, mientras que las de secundaria están aún en condición de borrador preliminar. Esto se traduce que em la actualidad co-existente las nuevas *Bases* en primaria, con el *Ajuste Curricular* em secundaria, *Ajuste* que prontamente deberá ser reemplazado com unas nuevas *Bases Curriculares* de secundaria. Todo esto describe um escenario curricular particularmente inestable (STEIN, 2014, pg. 51).

A mais recente proposta curricular chilena, pode ser comparada em alguns aspectos a Reforma do Ensino Médio no Brasil. *El Nuevo Currículum para el 3º y 4º Medio* planeja uma mudança curricular para o ano de 2020 em que a disciplina de História sai do plano comum nos últimos 2 anos no período denominado *Secundaria*, imitando em parte o modelo educativo estadunidense. Ainda que não esteja oficialmente ratificado esse novo currículo, tudo indica que acontecerá em breve. Nessa nova proposta, a disciplina de *Historia y Ciencias Sociales*, antes obrigatória, passa a tornar-se eletiva.

A promessa é de uma liberdade de escolha maior para o aluno, uma formação diferenciada e objetivada para uma formação técnico-profissional:

Con el fin de abordar los desafíos identificados en el diagnóstico, esta propuesta se orienta a potenciar la Formación General, para favorecer la construcción de una base cultural común para los y las estudiantes de las tres formaciones diferenciadas que define la LGE

para el Currículum Nacional: Artística, Humanístico-Científica y Técnico-Profesional (MINEDUC, 2017, pg. 19).

A reforma de 2020, da continuidade a reforma das bases curriculares do 7º *básico* ao 2º *médio* de 2015. O documento curricular que entra em vigência a partir do próximo ano é a parte final de todo esse processo, já que entrega as bases curriculares para o 3º y 4º *medio*, anos que não sofreram alterações na reforma de 2015. A disciplina de História sofrerá uma das modificações mais agudas em termos de horas letivas nos planos comuns de todo o sistema educacional.

A inserção dos indivíduos nos novos processos educacionais, no nosso continente, não necessariamente levou à democratização da educação, já que as condições de desigualdade foram mantidas e acentuadas, sobretudo pelas reformas políticas e econômicas neoliberais implantadas na região (DA COSTA, 2012). É por esse e outros motivos que é extremamente importante a batermos na tecla da necessidade resistência da América Latina frente às imposições internacionais, imposições essas que se mostraram cada vez mais violadoras das soberanias nacionais dos países da nossa região.

Sob orientação dos organismos internacionais, as políticas na América Latina representaram a manutenção e reprodução da lógica do sistema capitalista e ignoraram por completo qualquer poder de autonomia dos povos, resultado direto disso é participação direta dos Estados Unidos nos golpes militares no nosso continente e sua imensa influência ainda nos dias de hoje.

Políticas neoliberais em setores estratégicos implantadas durante o regime do ditador Pinochet faz com que o Chile hoje viva imensos problemas, causados principalmente pelas privatizações da educação e da previdência na época da ditadura. Os violentos e massivos protestos que estão ocorrendo hoje no Chile são provas de que essas políticas de cunho liberal não fazem mais do que aumentar a desigualdade social e privar as classes menos favorecidas a direitos básicos. Das diversas reivindicações dos atuais protestos, as pautas principais são a renúncia do atual presidente Sebastián Piñera (político de direita e claramente adepto a políticas neoliberais) e a

formulação de uma nova Constituição Federal.

O Chile, hoje, encontra-se num patamar de avanço neoliberal muito à frente do Brasil e o claro descontentamento da população chilena com os serviços, as políticas educacionais e econômicas lá praticadas devem servir de alerta de que esse não é o caminho correto a ser seguido.

O governo brasileiro, liderado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, já se mostrou muitas vezes adepto às políticas do estado chileno, expostas principalmente pelas falas do Ministro da Economia, Paulo Guedes. Isso é muito preocupante, já que essas políticas lá se mostraram um verdadeiro fracasso para a população, principalmente na questão educacional e previdenciária. O *Programa Future-se*, apresentado nesse ano como política para o ensino superior também parte do princípio do aporte privado para educação, o que pode afetar de maneira muito agressiva o financiamento da pesquisa científica e o objetivo dela no Brasil.

As atuais mobilizações pela educação no Brasil, pouco depois das mudanças do governo serem aprovadas, indicam o descontentamento da classe e profundas críticas ao modelo proposto. Devemos defender a todo custo uma educação pública gratuita, democrática e de qualidade, maiores investimentos para o setor e criticar qualquer modelo imposto sem um amplo diálogo entre a sociedade e a escola.

REFERÊNCIAS

CERRI, Luis Fernando. Os objetivos do ensino de história. **História & Ensino**, v. 5, p. 137-146, 1999.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.

PLAZZA, Rosimary; PRIORI, Angelo. O ensino de História durante a ditadura militar. **Rev. Dia a Dia Educação**, p. 01-20, 2013.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008.

MORENO-DOÑA, Alberto; JIMÉNEZ, Rodrigo Gamboa. Dictadura Chilena y Sistema Escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada 1 educación”. **Educar em revista**, n. 51, p. 51-66, 2014.

PAVEZ URRUTIA, Jorge. Las reformas educativas en Chile. 2005.

DA SILVA, MONICA RIBEIRO. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. 2018.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. PROPUESTA CURRICULAR PARA 3º Y 4º MEDIO: DOCUMENTO DE CONSULTA PUBLICA. Bases del Futuro, 2017.

FELÍCIO, Silvio Célio et al. Reforma do ensino médio e a disciplina história: leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC. 2019.

DA COSTA, Fabio Luciano Oliveira. AS REFORMAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA NA DÉCADA DE 1990. **RVE-Revista Ver a Educação**, v. 12, n. 1, p. 65-88, 2012.

VASCONCELOS, Luan. A repressão contra os professores nas universidades latino-americanas durante a ditadura: os casos da UFMG (1964-1969) e da UTE (1973-1981). **Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación**, n. 4, p. 86-120, 2015.

