



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
INTEGRAÇÃO CONTEMPORÂNEA DA AMÉRICA  
LATINA (PPGICAL)**

**POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA COMPARADA: o impacto da transição democrática na política pública de educação básica Brasil, Argentina e Paraguai, no período de 1980 a 1999.**

**ELISEU SANTANA**

Foz do Iguaçu  
2020



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
INTEGRAÇÃO CONTEMPORÂNEA DA  
AMÉRICA LATINA (PPGICAL)**

POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA COMPARADA: o impacto da transição democrática na política pública de educação básica: Brasil, Argentina e Paraguai, no período de 1980 a 1999.

**ELISEU SANTANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Integração Latino-Americana.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Renata Peixoto de Oliveira

Foz do Iguaçu  
2020

Catálogo elaborado pelo Setor de Tratamento da Informação  
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA

S232p

Santana, Eliseu.

Política pública de educação básica comparada: o impacto da transição democrática na política pública de educação básica: Brasil, Argentina e Paraguai, (1980 - 1999) / Eliseu Santana. - Foz do Iguaçu, 2020. 139 f.: il.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política. Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina.

Orientador: Renata Peixoto de Oliveira.

1. Educação - democracia. 2. Ditaduras - Cone Sul - 1980 a 1999. 3. Reforma educacional. I. Oliveira, Renata Peixoto de, Orient. II. Título.

CDU: 37.014.53(8)

**ELISEU SANTANA**

**POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA COMPARADA: O IMPACTO DA TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA NA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: BRASIL, ARGENTINA E PARAGUAI, (1980 -1999).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Integração Latino-Americana.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Renata Peixoto de Oliveira  
UNILA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Jorgelina Ivana Tallei  
UNILA

---

Prof. Dr. Paulo Renato Silva  
UNILA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Olga Saavedra  
UNR - ARGENTINA

Foz do Iguaçu, 03 de abril de 2020.

## **AGRADECIMENTOS**

Esta dissertação é fruto da colaboração, do apoio e da generosidade de muitas pessoas, que de forma direta e indireta contribuíram para a realização deste trabalho. Os créditos desta pesquisa não devem ser dados apenas a mim. Assim, aproveito este espaço para mencionar aqueles que são autores indiretos, por isso, quero dedicar este trabalho e prestar homenagens. Meus agradecimentos à minha orientadora Professora Dra. Renata Peixoto de Oliveira, pela sua inestimável colaboração e apoio. Aos meus colegas, importantes companheiros nos momentos em que a trajetória se torna pesada. Ao corpo docente do Colegiado do Mestrado, desta Universidade, pela luta diária e incansável dedicação à arte de zelar pelo ensino de qualidade, mesmo quando as barreiras parecem intransponíveis. Aos funcionários da biblioteca do PTI e, em especial à bibliotecária Francielle Amaral da Silva Mesquita, pelo seu apoio e dedicação. Aqui um agradecimento especial às Professoras Silvia Lilian Ferro e Idete Teles dos Santos, pelo carinho com que escreveram a carta de recomendação, quesito obrigatório para o ingresso, minha eterna gratidão. Quero também agradecer a Professora Eliana Mary Bitencourt Bez Batti, pela estimável ajuda e colaboração na correção ortográfica. À minha família, pela compreensão nos momentos de ausência. Aos meus filhos, Lislyeri e Junior, motivo pelo qual me esforço nessa importante trajetória.

Dedico este trabalho aos meus pais, seu Joaquim Pernambuco e dona Maria Rita.

“In memoriam”

## Epígrafe

A teoria sem a prática vira “verbalismo”,  
assim como a prática sem teoria, vira  
ativismo. No entanto, quando se une à  
prática com a teoria tem-se a práxis, a  
ação criadora e modificadora da realidade.

Paulo Freire

## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar a Política educacional, no Brasil, Argentina e Paraguai, durante o regime ditatorial, de 1980 a 1999, e quais foram as políticas educacionais, a nível de governo, quais os projetos para a educação básica durante a ditadura civil/militar, bem como, e quais foram as políticas implementada na redemocratização, com o fim das ditaduras nos países analisados. Através da educação básica o sujeito caminha rumo à emancipação, não meramente em sua formação profissional, mas antes de tudo, em formação para a cidadania. Partindo-se do pressuposto que seria basilar nas construções de nossas democracias, em seus avanços e na própria defesa do regime democrático. Este trabalho visa contribuir com o debate sobre educação e democracia em três países do Mercosul. Neste sentido, busca-se aprofundar o tema principalmente no sentido de compreender o processo educacional nos três países, ou seja, Argentina, Brasil e Paraguai durante o período ditatorial e, os processos de transição, com retorno aos regimes democráticos, nas últimas décadas do século XX. De maneira detida, busca-se a articulação entre distintos condicionantes como o regime político e políticas públicas educacionais, no caso, as experiências ditatoriais, seguidos de processos de redemocratização. A educação acompanha o processo histórico, as necessidades sociais, econômicas e políticas de seu tempo. Ao analisar a reforma educativa da década de noventa, constata-se que ela ocorre num período de efervescência social, política e econômica vivida no país e no mundo, ou seja, ocorreu em meio à reestruturação do capital nas décadas de 1980 e 1990, marcada pelo contexto de políticas neoliberais, de globalização da economia, de expansão do capital financeiro, de revoluções tecnológicas e informacionais, que incidiram, sobretudo, no Brasil, Argentina e Paraguai. Portanto, à reforma educacional estava relacionada as exigências de órgãos internacionais, através de convênios assinado com estas instituições que determinava metas a serem cumpridas pelos signatários dos acordos.

**Palavras-chave:** Democracia, Educação, Ditaduras no Cone Sul, emancipação política.

## RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo analizar la Política Educativa, en Brasil, Argentina y Paraguay, durante el régimen dictatorial, desde 1980 hasta 1999, y cuáles fueron las políticas educativas, a nivel gubernamental, que proyectan educación básica durante la dictadura civil. / militar, así como, y cuáles fueron las políticas implementadas en la redemocratización, con el fin de las dictaduras en los países analizados. A través de la educación básica, el tema se dirige hacia la emancipación, no solo en su formación profesional, sino sobre todo en la formación para la ciudadanía. Partiendo del supuesto de que sería esencial construir nuestras democracias, sus avances y la defensa del régimen democrático. Este trabajo tiene como objetivo contribuir al debate sobre educación y democracia en tres países del Mercosur. En este sentido, buscamos profundizar el tema principalmente para comprender el proceso educativo en los tres países, es decir, Argentina, Brasil y Paraguay durante el período dictatorial y, los procesos de transición, con un retorno a los regímenes democráticos, en las últimas décadas del Siglo XX De manera cuidadosa, busca articular diferentes condiciones como el régimen político y las políticas educativas públicas, en este caso, las experiencias dictatoriales, seguidas de procesos de redemocratización. La educación sigue el proceso histórico, las necesidades sociales, económicas y políticas de su época. Al analizar a reforma educativa de los años noventa, parece que ocurre en un período de efervescencia social, política y económica que se vivió en el país y en el mundo, es decir, ocurrió en medio de la reestructuración del capital en los años ochenta y noventa. El contexto de las políticas neoliberales, la globalización de la economía, la expansión del capital financiero y las

revoluciones tecnológicas e informativas, que afectaron principalmente a Brasil, Argentina y Paraguay. Por lo tanto, la reforma educativa se relacionó con los requisitos de los organismos internacionales, a través de acuerdos firmados con estas instituciones que determinaron los objetivos a cumplir por los signatarios de los acuerdos.

**Palabras clave:** democracia, educación, dictaduras en el Cono Sur, emancipación política.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela: 1-</b> Alunos conveniados pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização, segundo as Grandes Regiões e Unidades da Federação: 1975-79.....	59
<b>Tabela: 2-</b> Alunos alfabetizados pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização, segundo as Grandes Regiões e Unidades da Federação: 1975-79.....	60
<b>Tabela: 3 -</b> Índice de analfabetismo na Argentina de 1960-1990.....	69
<b>Tabela: 4 -</b> Indicadores do Setor educativo 1954 e 1979.....	79
<b>Tabela: 5 -</b> América Latina: Población matriculada en la escuela primaria en 1970 y tasas promedio de crecimiento de la matrícula respectiva para veintidós países de la región en los períodos 1960-1970 y 1970-1975.....	81
<b>Tabela: 6 -</b> Taxa brutas de escolaridade na Argentina, Brasil e Paraguai: de 1950-1975.....	81
<b>Tabela: 7 –</b> Taxa de Analfabetismo por Faixa Etária – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000.....	97
<b>Tabela: 8 –</b> Taxas de Rendimento Escolar por Nível de Ensino – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000 .....	99
<b>Tabela: 9 –</b> Educação de Jovens e Adultos: Matrícula Inicial nos Cursos Presenciais, com Avaliação no Processo, por Nível de Ensino/Curso – Brasil e Regiões Geográficas – 1998-2000 .....	104
<b>Tabela: 10 –</b> Relação de vítimas do regime ditatorial.....	110

## LISTA DE SIGLA DE ABREVEATURAS

ABI	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE IMPRENSA
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AID	Agency Internacional Development
CCD	Centros Clandestinos de Detenção
CODI	Centros de Operações e Defesa Interna
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DOI	Destacamentos de Operação Interna
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
DSN	Doutrina de Segurança Nacional
ESG	Escola Superior de Guerra
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILAACH	Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História.
ILACVN	Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza
ILAESP	Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política.
ILATT	Instituto Latino-Americano de Tecnologia e Infraestrutura.
INDEC	Instituto Nacional de Estadística y Censos
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
MEC	Ministério da la Educación - Argentina
MEC	Ministério da Educação e Cultura – Brasil
MEC	Ministerio de la Educacioón – Paraguay
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
USAID	United States Agency for International Development

## Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 OS GOLPES E OS REGIMES MILITARES NO BRASIL, ARGENTINA E PARAGUAI .....	23
2.1 A ORIGEM DO GOLPE CIVIL/MILITAR DE 1964 NO BRASIL .....	24
2.2 ARGENTINA: UMA DEMOCRACIA INSTÁVEL E VÁRIOS GOLPES MILITARES, ATÉ A IMPLANTAÇÃO DA DITADURA MILITAR DE 1976.....	31
2.3 PARAGUAI E A DITADURA NO GOVERNO DO GENENRAL ALFREDO STROESSNER 1954-1989.....	38
3 EDUCAÇÃO DURANTE AS DITADURAS NO BRASIL, ARGENTINA E PARAGUAI.....	44
3.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR DE 1964 A 1985: UM PROCESSO IDEOLÓGICO E DE CONTROLE SOCIAL.....	44
3.1.1 A ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO DE 1964 – 1968....	47
3.2 A DITADURA ARGENTINA E O RETROCESSO NA EDUCAÇÃO: UM PERÍODO DE TERROR NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E NAS UNIVERSIDADES.....	63
3.2.1 AS LEIS EDUCACIONAIS NA ARGENTINA DURANTE O PERÍODO DITATORIAL DE 1975-1983.....	66
3.3 A EDUCAÇÃO DO PARAGUAI DURANTE A DITADURA DE ALFREDO STROSSNER DE 1956 – 1989: UMA EDUCAÇÃO EXCLUDENTE.....	72
4. O PROCESSO DE MUDANÇAS E TRANSIÇÕES DO REGIME CIVIL/MILITAR PARA A REDEMOCRATIZAÇÃO NO BRASIL, ARGENTINA E PARAGUAI.....	84
4.1 EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA NA REDEMOCRATIZAÇÃO.....	92
4.1.1 O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO NA REDEMOCRATIZAÇÃO.....	93
4.1.1.1 OS GOVERNOS DEMOCRÁTICOS DA DÉCADA DE 1990 E QUAL A SUA R LEVÂNCIA EDUCACIONAL.....	97
4.2 ARGENTINA UM PROCESSO DE LUTA PELA REDEMOCRATIZAÇÃO.....	107
4.2.1 ARGENTINA REDEMOCRATIZAÇÃO E EDUCAÇÃO UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO.....	113

4.3 PARAGUAI O PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO: RUPTURA OU CONTINUIDADE.....	120
4.3.1 REFORMA EDUCACIONAL PARAGUAIA E A REDEMOCRATIZAÇÃO, AVANÇOS E RUPTURAS.....	123
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	131
REFERÊNCIAS.....	136

## 1 INTRODUÇÃO

A finalidade da pesquisa é compreender o real impacto da redemocratização para a educação nos três países estudados, a saber: Argentina, Brasil e Paraguai, a partir de uma análise de seus sistemas políticos. Para isto, pretende-se comparar o marco legal educacional, em diferentes dimensões para avaliar de que forma a educação, em regimes que passam por processos de transição democrática, tem contribuído na formação e emancipação do sujeito, parte inerente à construção de culturas políticas democráticas e fortalecedoras de regimes, de fato, igualitários e libertários.

Através da educação básica os sujeitos caminham rumo à emancipação, não meramente em sua formação profissional, mas antes de tudo, em sua formação para a cidadania. Partindo-se do pressuposto que isto seria basilar nas construções de nossas democracias, em seus avanços e na própria defesa do regime democrático, este trabalho visa contribuir com um debate sobre educação e democracia em três países do Mercosul. Neste sentido, busca-se aprofundar o tema principalmente, no sentido de compreender o processo educacional nesses países, ou seja, Argentina, Brasil e Paraguai durante o período ditatorial e em seus processos de transição e nascimento de regimes democráticos, nas últimas décadas. De maneira detida, busca-se a articulação entre distintos condicionantes como o regime político e políticas públicas, no caso, as experiências ditatoriais, seguidos de processos de redemocratização e o perfil das políticas públicas educacionais moldadas naqueles períodos e de acordo com seus distintos objetivos e processos.

Para além dos aspectos científicos e metodológicos desta empreitada, destaca-se a necessidade de uma ciência alicerçada no compromisso com a sociedade democrática, multicultural e cidadã que se fundamenta na atuação, no pluralismo de ideias, no respeito pelas diferenças e na solidariedade, visando formar acadêmicos, pesquisadores e pesquisadoras profissionais para o desenvolvimento e a integração regional. Partindo-se da perspectiva de o quanto é ampla e relevante a necessidade desta pesquisa, no intuito de aproximar e eliminar barreiras, numa expectativa de maior interação e integração entre os referidos países.

Para além dos objetivos de pesquisa, os resultados alcançados e considerando-se o trabalho socialmente relevante, também é, o de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária na América Latina, chamando-se atenção para a necessidade de um desenvolvimento que considere o papel da educação para equidade econômica e social, de modo em que seja indissociada da realidade, nem da práxis, em sintonia com o processo de

formação dos sujeitos como cidadãos e cidadãs, para o exercício da cidadania plena.

O trabalho foi realizado, através de pesquisas em fontes primárias e secundárias como bibliografias, buscando-se analisar o processo de gestão e concepção da educação básica de cada país. As variáveis basilares desta investigação serão: 1) metodologia de ensino: aspectos didático-pedagógicos; 2) grade curricular do ensino básico; 3) programas, projetos e gestão da educação pública. Foram analisadas, fundamentalmente, as mudanças que ocorreram em função da transição do regime militar autoritário com a redemocratização principalmente, no sistema educacional. Existe uma diferença considerável entre a concepção, a visão, os objetivos e delineamentos para as políticas educacionais em regimes autoritários e em regimes democráticos? Isto foi verificado nos casos analisados, considerando-se a relevância da educação para a construção da cidadania e de valores democráticos.

Aqui também se chama atenção, no que versa sobre o papel da educação e o fazer político, no qual os processos representam uma visão de poder e que sempre estará associada uma força hegemônica com um viés ideológico. A interpretação da realidade, a partir da práxis e partindo do pressuposto que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico que o norteia em determinado período. Logo, a relação entre políticas públicas, projeto educacional e regime político é algo intrínseco.

Cabe salientar que nesta investigação, as políticas públicas de educação e o marco legal educativo destes países, foram avaliados com fundamentação no método comparativo, implicando também na explicação dos fenômenos, analisando-se dados concretos, deduzindo desses “os elementos constantes, abstratos e gerais.” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 107). Para Gil, o método comparativo procede pela investigação de indivíduos, classes, com vistas a ressaltar as diferenças e as similaridades entre eles. “Sua ampla utilização nas ciências sociais deve-se ao fato de possibilitar o estudo comparativo de grandes grupamentos sociais, separados pelo espaço e pelo tempo.” (GIL, 2008, p. 16-17). Centrado em estudar semelhanças e diferenças, esse método realiza comparações com o objetivo de verificar semelhanças e divergências. O método comparativo, ao ocupar-se das explicações de fenômenos, permite ao pesquisador analisar e comparar os dados concretos, deduzindo elementos constantes, abstratos ou gerais nele presentes.

Ainda no que tange aos aspectos metodológicos, ressalta-se que este trabalho se classifica como descritivo, nas análises pretendidas dos dados avaliados. O trabalho descritivo busca descrever as características de determinada população ou fenômeno e estabelecer possíveis relações entre as variáveis. Contudo, este trabalho não deixa de ser exploratório, como é dito por Mattar (1996), pois o método que visa obter conhecimento sobre o assunto,

através do levantamento bibliográfico e pesquisa de campo é um trabalho exploratório, porque este alimenta o pesquisador com uma gama maior de conhecimento a respeito do tema ou problema proposto.

Ao analisar a questão educacional no contexto histórico do regime ditatorial civil/militar nos três países, partiremos de referenciais históricos nacionais que são objeto dessa pesquisa, estudando a legislação pertinente, e, com maior ênfase, autores que tratam da influência dos organismos internacionais e das reformas políticas e educacionais que foram implementadas na década de 90, como, CORAGGIO (1996), FILHO, Lourenço (2004), FONSECA (1996), FRIGOTTO (1995), GENTILI (1995 e 2001), (1994), SADER (1995), SAVIANI (2001), FREIRE, Paulo ALMADA, M, dentre outros mencionados nas referências bibliográficas.

Neste trabalho, serão utilizadas fontes primárias tais como: livros, artigos e Leis referentes ao tema. Assim, o levantamento de dados realizado recebeu tratamento de modo a caracterizar a abordagem como qualitativa, ao explorar a natureza dos casos estudados, bem como quantitativa no que se refere ao levantamento de dados estatísticos, indicadores e índices que auxiliaram nesta tarefa de compreender as políticas públicas para o setor educacional.

Ainda cabe mencionar os meios pelos quais estas informações foram buscadas, objetivando captar o maior número de informações, com possibilidade de filtrá-las com melhor qualidade, buscar-se-á, uma revisão em toda a bibliografia alicerçada com ênfase na compreensão da literatura especializada sobre os temas centrais e a busca de informações em jornais e revistas, particularmente do período de 1980 á 1999, no Brasil, Argentina e Paraguai, e nas páginas eletrônicas de órgãos oficiais para coleta de dados estatísticos (MEC, INEP, IBGE, INDEC, DGEEC, etc.). Consultas a setores e órgãos que contribuíram para a realização desta pesquisa, bem como estudos técnicos que se vinculam ao tema em estudo, também cogitadas para uma melhor percepção das mudanças e dos projetos educacionais destes países, nas últimas décadas.

No que diz respeito ao marco legal, destaca-se que a análise documental tomará alguns documentos como base. Tais como: LDB- Lei de Diretriz e Base da Educação Brasileira, Lei. Nº 4.024, de 29 de dezembro de 1961, Lei. Nº 5692, de 11 de agosto de 1971 e Lei. Nº Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LEY Nº 26.206 LEY de Educación Nacional da Argentina e LEY Nº 1264/98 General de Educación do Paraguai.

Através da análise de leis, medidas e decretos que foram implementados e implantados principalmente, nos Governos autoritários do Brasil, Argentina e Paraguai e, também, no pós-

autoritarismo, uma questão que merece relevância foi o poder ideológico do aparelho do Estado, principalmente no que tange a educação pública. A educação é tida por diversos organismos internacionais como fundamental para o avanço do desenvolvimento social, econômico e político.

Contudo, nos países analisados, é preciso avançar consideravelmente quanto ao acesso e à qualidade do ensino. Os Estados teriam de criar condições para a ampliação do número de vagas na rede pública para atenderem a totalidade da demanda por educação, reduzindo assimetrias entre regiões, sem o mínimo de estrutura ou nenhuma presença do Estado no que se refere à educação básica. Entender e analisar até que ponto o Estado é dirigido pelos interesses mercadológicos, em função de distintos projetos políticos em disputa, foram objetos observados e debatidos, ao longo deste trabalho. Temas como a educação rural ou urbana e a formação para o mercado de trabalho, atendendo-se às demandas do capital para a classe trabalhadora, também estarão presentes em reflexões ensejadas.

Quando se trata do processo educacional nos países analisados, observa-se que o grande desafio é de que maneira conseguir conciliar uma educação de qualidade e gratuita a uma grande parte da população que se quer é alfabetizada, conforme dados dos próprios órgãos governamentais. Uma questão é que a prioridade até então, não era uma educação massiva com propósitos de formação e emancipação da população, mas sim, manter o controle sobre as massas, através de uma educação paliativa, em que os governos tentavam passar uma imagem de preocupados com a erradicação do analfabetismo nos países, com a formação integral. No entanto, tais medidas nunca passaram de promessas, no caso do Brasil que teve como pano de fundo, um projeto nacional de alfabetização (Mobral) e este por sua vez, deveria atender a demanda crescente por escolarização, em função das necessidades do mercado de mão de obra, que exigia qualificação para o trabalho, nas indústrias que se instalavam no Brasil.

Mesmo com todas as possibilidades postas, é preciso reforçar que o objetivo central é o de investigação sobre a situação exposta do Brasil, Argentina e Paraguai, no período de 1980 a 1999, em relação à educação básica, através da análise comparativa de investimentos dos governos nos âmbitos federais, estaduais e municipais e, qual política educacional está em voga, em termos curriculares e pedagógicos.

No primeiro capítulo, debater-se-á as características dos regimes militares do Brasil, Argentina e Paraguai, destacando-se, em especial, a política de educação dos regimes autoritários dos três países. O marco temporal varia de acordo com o período de extensão

destes regimes.

No segundo capítulo, serão analisados quais foram às políticas educacionais dos regimes ditatoriais como as Leis e Decretos, LDBs, e o marco constitucional de Brasil, Argentina e Paraguai.

Por fim, no terceiro capítulo, serão avaliados quais os impactos da redemocratização no sistema de ensino, nos casos analisados e quais foram às políticas referentes à Educação brasileira, argentina e paraguaia no âmbito do Mercosul, objetivando-se compreender a dimensão de acordos e cooperações entre os países.

## 2 OS GOLPES E OS REGIMES MILITARES NO BRASIL, ARGENTINA E PARAGUAI.

Este capítulo tem por objetivo fazer uma revisão histórica dos antecedentes que levaram à realização de golpes civil/militares nos três países analisados e, na sequência, a compreensão das características centrais das ditaduras implantadas nestes países. Fatores socioeconômicos, políticos-institucionais, o perfil dos pactos políticos firmados e fatores políticos-ideológicos que podem ser considerados, no sentido de caracterizar melhor estes regimes e chamar atenção para as principais distinções.

Isto posto, este se dedicará, essencialmente, a compreender o perfil das políticas educacionais destes regimes ditatoriais. Assim, tanto os investimentos em educação quanto à própria malha curricular, os planos nacionais de educação e suas diretrizes serão aspectos que merecerão atenção por serem determinantes, nos rumos que a educação tomou nestes países, no período em que os regimes estiveram em voga.

É importante observar a relação que se busca entre o tipo de regime político “democracia versus regime autoritário” e o tipo de regime autoritário, comparativamente, para se entender os impactos, as influências, o próprio direcionamento das políticas de educação, nestes três países, no período analisado.

Vários países Latino-Americanos passaram por regimes ditatoriais, no auge da guerra fria, principalmente depois da revolução cubana ter implantado o socialismo e aderido como modelo econômico o soviético. Neste contexto, aumentou a disputa pela hegemonia no continente, acarretando processos de implantação de ditaduras de cunho civil-militar com apoio dos Estados Unidos da América.

O Brasil atravessava uma turbulência no campo político, depois da renúncia do presidente Jânio Quadros e a posse do Vice-Presidente João Goulart, o qual não era bem-visto pela classe política, principalmente da elite empresarial brasileira, assim como o governo Norte-Americano. Nas forças armadas já havia certo descontentamento com os rumos que o país poderia tomar. Logo, se institui um campo fértil para a realização do golpe de estado, que derrubaria o presidente e ao mesmo tempo agradaria ao governo dos Estados Unidos da América. O golpe contou com apoio de instituições nacionais e estrangeiras. É importante ressaltar que este também foi recebido com alívio pelo governo dos Estados Unidos, pois não convinha a eles a aproximação de Goulart com outras nações com viés ideológico, diferentes da defendida pelos Americanos.

O que estava em jogo eram a supremacia e os interesses do capitalismo Norte-Americano que almejava a implantação de projeto de desenvolvimento e, com isso, o controle

no continente, que não queria e nem poderiam correr o risco de uma aproximação do Brasil com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Segundo AGUILLAR, 2011:

No nível doméstico, a ameaça ao movimento comunista internacional e da expansão da ideologia soviética, que patrocinava movimentos de esquerda, serviu de justificativa, por conta da doutrina de segurança nacional, para a implantação de regimes militares, apoiados pelos Estados Unidos. Com base na “ameaça comunista” que “agredia” o Estado, os militares no poder formaram, estruturaram, prepararam e empregaram as forças armadas para combater esses movimentos. Dessa forma, os militares conduziram as questões de segurança e defesa como um estado de guerra interna onde a oposição aos regimes configurava um perigo para os valores fundamentais das instituições e do próprio Estado. Em contraposição à revolução do povo pregada pela esquerda, os governos militares lançaram uma “guerra” contra o “inimigo interno” que agredia a nação. Tanto que os planejamentos de defesa trabalhavam exatamente com esses termos, “guerra interna” e “inimigo interno”. Ou seja, nesse “estado de guerra” os opositores aos regimes militares eram “inimigos” do Estado e deveriam ser combatidos como tal (AGUILLAR, 2011, p. 77).

De acordo com a visão autoritária dos detentores do poder, conforme afirma Aguillar, qualquer um que ousasse ser contrário ao regime de poder instituído, era considerado como inimigo da pátria, e por isso, deveria ser eliminado, já que representaria um perigo à ordem política e social estabelecida.

## 2.1 A ORIGEM DO GOLPE CIVIL/MILITAR DE 1964 NO BRASIL.

Na data de 31 de março, os tanques de guerra do Exército brasileiro já se dirigiam ao Rio de Janeiro, onde o Presidente João Goulart se encontrava. Era decretado o fim do governo democrático, que caiu sem grandes resistências. A ida do Presidente “Jango” para o Rio Grande do Sul serviu de motivos suficientes para o argumento do senador Auro de Moura Andrade, que presidia o Congresso Nacional, declarar a vacância do cargo de presidente da República, devido aos últimos acontecimentos. No dia 3 de abril, o general Castelo Branco já era o novo presidente do Brasil. De modo que, só restou ao já ex-presidente João Goulart (Jango) partir para o exílio forçado no Uruguai.

“O golpe foi realmente um golpe para essa geração a que pertenço, foi um corte muito violento na vida (...) um baque muito grande para todas as forças de esquerda. Começou logo uma perseguição muito grande e cortou a vida de todo mundo, quer dizer, os projetos que nós jovens tínhamos”. PRESTES, ANITA<sup>1</sup>

O golpe teve como sua principal bandeira, o combate à corrupção e ao comunismo,

---

<sup>1</sup> Depoimento concedido ao projeto “Marcas da Memória: História Oral da Anistia no Brasil” Equipe do Rio de Janeiro. UFRJ. Rio de Janeiro, 29 de junho de 2011. P.17. (Filha de Olga Benário e Luís Carlos Prestes).

justificando assim, que seria preciso “organizar a casa” de forma que o país fosse capaz de se transformar em uma nação pujante, rumo ao desenvolvimento e ao progresso. O ideal desenvolvimentista iniciou-se com o governo de Juscelino Kubitschek, cujo slogan era “50 anos em cinco”, marcando período de grande euforia, alavancado pelo chamado plano de metas, cujo objetivo central era a industrialização do País, de modo que, o mesmo saísse da condição de um mero exportador de matéria prima e importador de produtos manufaturados, alcançando-se a autossuficiência, através de estratégia, da substituição de importações.

Com o objetivo de acompanhar esse processo, o governo utilizou-se do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)<sup>2</sup>. O citado Instituto era o responsável pela propagação da ideologia nacional-desenvolvimentista que já havia sido iniciada na época de Vargas. No mesmo período, foi criada a Escola Superior de Guerra (ESG)<sup>3</sup> fundamentada na ideologia da interdependência que culminava com a doutrina da segurança Nacional. Assim, passou a existir de um lado o ISEB, e de outro, a ESG, compartilhando de premissas antagônicas.

Os bons resultados econômicos alcançados durante o governo de Juscelino Kubitschek permitiram uma convivência harmoniosa entre as duas instituições e minimizaram aparentes contradições, como o fato de que ao mesmo tempo em que o governo defendia o nacionalismo abria simultaneamente, o mercado para as grandes multinacionais se instalarem no Brasil, principalmente as fábricas de automóveis e máquinas pesadas. Estas, em verdade, podem ser vistas como inerentes a um modelo de capitalismo de Estado.

Contudo, o programa de viés nacionalista não era muito bem visto por alguns setores da sociedade brasileira. No sentido de combater o nacionalismo que era considerado de “populismo” por parte de Juscelino Kubitschek (JK), um grupo de empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo articulando-se com o empresariado multinacional e com a ESG, por intermédio dos Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva, fundaram, em 29 de novembro de 1961, o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES)<sup>4</sup>. É importante ressaltar

---

<sup>2</sup> Instituição cultural criada pelo Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura. Gozando de autonomia administrativa e de plena liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra, destinava-se ao estudo, ao ensino e à divulgação das ciências sociais, cujos dados e categorias seriam aplicados à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira e à elaboração de instrumentos teóricos que permitissem o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional. Desapareceu em 1964.

<sup>3</sup> A Escola Superior de Guerra (ESG), criada pela Lei nº 785/49, é um Instituto de Altos Estudos de Política, Estratégia e Defesa, integrante da estrutura do Ministério da Defesa, e destina-se a desenvolver e consolidar os conhecimentos necessários ao exercício de funções de direção e assessoramento superior para o planejamento da Defesa Nacional, nela incluídos os aspectos fundamentais da Segurança e do Desenvolvimento.

<sup>4</sup> O IPES foi fundado por um grupo de empresários de São Paulo e do Rio de Janeiro durante o período politicamente conturbado da década de 1960, tendo sua articulação inicial em novembro de 1961, logo após João Goulart, assumir a presidência do Brasil, em setembro. Pouco após a sua fundação, em 29 de novembro de 1961, o IPES passou a ser dirigido pelo general Golbery do Couto e Silva, um dos professores da Escola Superior de

que Golbery, foi o principal mentor/formulador da doutrina da interdependência na ESG, e quando este foi para a reserva, assumiu a direção do IPES.

Sobre a nova instituição, meios de ação controversos, conforme afirmação de Saviani, em que o instituto estava a serviço de uma determinada corrente de pensamento, em consonância com o regime que viria a se implantar no país:

Em suas ações ideológica, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica, fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes, em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares. (SAVIANI, 2008, p. 294)<sup>5</sup>.

Ainda há de se considerar que o projeto político defendido por Jango, não agradaria boa parte da chamada elite brasileira, que via no presidente a possibilidade de uma reeleição e a implantação do comunismo no país. Dado a sua relação com o então governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, que defendia a reforma de base a qual mexeria com as estruturas oligárquicas brasileiras:

Pesquisas realizadas pouco antes do golpe de Estado indicavam que João Goulart era muito popular e as reformas propostas por ele tinham o apoio da maioria da população, em geral. Mais de sessenta por cento da população aprovava o governo de Jango e quase setenta por cento apoiava as reformas de base propostas pelo governo de João Goulart. As chances eleitorais da direita eram mínimas. Pelo voto nunca teriam o apoio da população, que aprovava a política econômica e social do governo trabalhista. Só restava à direita brasileira o golpe de Estado (SEIXAS, 2018, p. 16).

O anteriormente exposto, ajuda a compreender os elementos que fundamentaram o golpe na década de 1960. O discurso do Presidente João Goulart “Jango”, na central do Brasil no Rio de Janeiro pode ter apressado o golpe, já que as reformas de base proposta por ele, não agradaria a elite brasileira e parte da classe média, pois tais reformas mexeriam com a estrutura social vigente no país:

Hoje, com o alto testemunho da Nação e com a solidariedade do povo, reunido na praça que só ao povo pertence, o governo, que é também o povo e que também só ao povo pertence, reafirma os seus propósitos inabaláveis de lutar com todas as suas forças pela reforma da sociedade brasileira. Não apenas pela reforma agrária, mas pela reforma tributária, pela reforma eleitoral ampla, pelo voto do analfabeto, pela elegibilidade de todos os brasileiros, pela pureza da vida democrática, pela emancipação econômica, pela justiça social e pelo progresso do Brasil (JANGO)<sup>6</sup>.

---

Guerra e estudioso da geopolítica e, anos depois, um dos artífices da ditadura militar, logo após pedir para passar para a reserva do Exército Brasileiro.

<sup>5</sup> Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 de fevereiro de 2019.

<sup>6</sup> Trecho do discurso de Jango no Comício da Central do Brasil.13/03/1964. Depoimento concedido ao projeto

As articulações e as alianças entre o empresariado e os militares foram fundamentais na condução do golpe civil-militar de 31 de março / 1 de abril de 1964, no qual os mesmos saíram vitoriosos com a implantação do modelo e da ideologia política e econômica da dependência defendida pelos militares, tendo como guru o general Golbery, que substituem a teoria do nacionalismo desenvolvimentista pela doutrina da interdependência. Conforme explica Bresser-Pereira, a questão do nacionalismo e a disputa sobre o modelo econômico a ser implantado, o da superexploração e da dependência associada<sup>7</sup>, era defendida por intelectuais brasileiros.

Em consequência, o novo modelo de desenvolvimento que emergiu após meados dos anos 1960, ou seja, o modelo de desenvolvimento dependente e associado era autoritário no nível político e concentrador de renda no nível econômico. Tais circunstâncias serviram de base para a interpretação da dependência associada, cujo trabalho fundador é o ensaio de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto publicado no Chile em 1969, *Dependência e Desenvolvimento na América Latina* (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 36).

Com o rompimento do poder democrático instituído e a nova ordem estabelecida pelos militares, dentro de uma visão ideológica de dominação e autoritarismo em relação ao nacional e, de total submissão em relação aos interesses Norte-americanos durante a guerra fria, BRESSER-PEREIRA, 2010 afirma:

O novo autoritarismo não foi uma fase natural do desenvolvimento econômico, mas uma consequência do colapso, no início dos anos 1960, do pacto político nacional-burguês em consequência da ameaça comunista que a revolução cubana representou. Assim, o autoritarismo não era “necessário” ou inerente ao desenvolvimento econômico, mas foi consequência do conflito ideológico da Guerra Fria. Conflito que não impediu que a burguesia associada aos militares continuasse basicamente nacionalista, nem impediu que, a partir de 1977, essa burguesia nacional se associasse às forças democráticas e nacionalistas na medida em que os empresários deixaram de temer o comunismo. (BRESSE-PEREIRA, 2010, p. 40)

A tomada do poder pelo golpe civil-militar de 1964, foi fundamental na implantação do modelo econômico no país, conforme afirma SAVIANI, 2001:

A “Revolução de 1964” foi realizada para assegurar a continuidade da ordem socioeconômica, é inegável seu significado de “mudança política radical”, atestada até mesmo pelo simples fato da permanência dos militares no poder por 21 anos, caso inédito na história política brasileira. (SAVIANI, 2001, p. 296)

---

“Marcas da Memória: História Oral da Anistia no Brasil” Equipe do Rio de Janeiro: UFRJ. Rio de Janeiro, 29 de junho de 2011. p. 17.

<sup>7</sup> Florestan Fernandes, o fundador e chefe da Escola de Sociologia de São Paulo, Octavio Ianni e Roberto Schwarz não adotaram a interpretação da dependência associada. Originalmente Florestan Fernandes não era marxista, mas se tornou marxista nos anos 1960 e, como quase sempre acontece com intelectuais republicanos ele se radicalizou para a esquerda, identificando-se com a interpretação da superexploração. (BRESSER-PEREIRA, 2010. p. 36).

No sentido de sustentar a permanência e a manutenção do regime no poder, os militares utilizavam-se de todas as formas a máquina pública e, o poderio dos meios de comunicação como ferramenta publicitária do regime e, também como instrumento ideológico para propagarem suas ideias e, deste modo, convencer a população de que era um período de calma e união de todos os brasileiros. Sendo a propaganda uma ferramenta importante na formação de uma consciência coletiva que fossem favoráveis ao regime, conforme afirma o ex-presidente:

Não indago se o regime político, em que esse programa de governo se cumpre, na mais estrita sintonia com as aspirações do povo, corresponde, nas suas linhas fundamentais, à democracia de tipo anglo-saxônico ou anglo-americano, deste ou de séculos passados, ou se ajusta aos moldes da democracia de tipo latino ou germânico, quer dos nossos dias, quer de outros tempos. Basta-me saber, a esse propósito, que a democracia, como forma de convivência política, não constitui categoria lógica, imutável no tempo e no espaço, porém conceito histórico, sujeito às revisões impostas pela conveniência social. (MÉDICE, E. G, 1971, p. 166).

Todas as medidas tomadas pelo governo eram justificadas neste âmbito e tinham por finalidade a invenção de um novo/outro sentido para a democracia, de acordo com as exigências da realidade social brasileira. Sendo assim, norteou a busca de aceitação e adesão ao regime político instaurado, em março de 1964. No sentido de continuar com o regime ditatorial os militares institucionalizaram a repressão e a tortura conforme explica:

O que de novo ocorre a partir de 1964, sobretudo depois de dezembro de 1968, com o AI-5, e que o delegado Fleury e convocado para aplicar sua *expertise* em presos políticos e a tortura passa a atingir segmentos da população antes protegidos por imunidades sociais: estudantes, jornalistas, advogados etc. Não era a primeira vez que tais métodos saiam do seu *habitat* – as cadeias comuns – e eram empregados com um desígnio político. A crônica dos atentados aos direitos humanos no Brasil do século XX está repleta de acontecimentos desse gênero (OLIVEIRA, 2011, p.11).

Ademais, o grupo que assume o poder “militares, representantes do grande capital e tecnoburocratas”, continuavam tentando ganhar adesão para o regime em vigor, através da insistência de que as medidas postas em prática reiteravam e, portanto, não negavam o sentido que eles imputavam à democracia.

Em 13 de dezembro de 1968, passou a vigorar o Ato Institucional nº 5, (AI-5)<sup>8</sup> que

---

<sup>8</sup> (O que dizia o AI 5) 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. Ato Institucional que deu plenos poderes ao Presidente da República, que suspender os direitos constitucionais e implantou a censura de todas as formas. E deu carta branca para o aumento do uso da força por parte dos aparelhos repressor do estado.

significou a implantação do estado de terror em nome da continuidade e do aprimoramento da ordem institucional. O executivo passou a ter plenos poderes para intervir em todas as esferas da sociedade, institucionalizava-se, assim, a tortura e outras formas de repressão: 1- Decretar o recesso do Congresso Nacional, Assembleias Legislativas e Câmaras de vereadores. 2 - Decretar a intervenção nos Estados e Municípios. 3 - Suspender direitos políticos de quaisquer cidadãos. 4 - Também ficariam suspensas as garantias constitucionais e de Habeas Corpus. 5 - E ainda excluía qualquer apreciação judicial de todos os atos praticados de acordo com o referido Ato.

À medida que pode ser considerado um golpe dentro do golpe, como recrudescimento do regime. Algo justificado pelos militares no poder como a única saída, tendo-se em vista a ampliação dos movimentos de resistência. O AI-5 teria, então, o objetivo de completar a revolução que, segundo o Presidente Costa e Silva, já era democrática na sua origem, porque levavam em conta os anseios do povo brasileiro. Mas de qual democracia se está falando? A do silêncio, dos instrumentos de tortura dentro dos órgãos oficiais, como o DOPS<sup>9</sup> e o DOI-CODI<sup>10</sup>, na qual as pessoas eram levadas para interrogatórios, torturadas e assassinadas. A canção de Chico e Gil retrata bem o que foi esse período:

Pai, afasta de mim esse cálice  
 Pai, afasta de mim esse cálice  
 De vinho tinto de sangue  
 Como beber dessa bebida amarga?  
 Tragar a dor, engolir a labuta?  
 Mesmo calada a boca, resta o peito  
 Silêncio na cidade não se escuta  
 De que me vale ser filho da santa?  
 Melhor seria ser filho da outra.  
 Outra realidade menos morta  
 Tanta mentira, tanta força bruta  
 Como é difícil acordar calado  
 Se na calada da noite eu me dano  
 Quero lançar um grito desumano  
 Que é uma maneira de ser escutado  
 Esse silêncio todo me atordoa

---

<sup>9</sup> Departamento de Ordem Política e Social.

<sup>10</sup> Destacamentos de Operação Interna (DOI) e aos Centros de Operações e Defesa Interna (CODI)

Atorreado eu permaneço atento  
 Na arquibancada pra qualquer momento  
 Ver emergir o monstro da lagoa [...]  
 “Cálice” - Chico Buarque; Gilberto Gil, 1973.

A luta pela redemocratização no Brasil, não foi uma tarefa fácil, já que foram longos vinte e um anos de ditadura no poder, os movimentos da sociedade organizada como: ABI<sup>11</sup>, OAB<sup>12</sup>, que travaram uma verdadeira batalha/guerra no sentido de derrubar o poder autoritário, e ao mesmo tempo buscar elucidar o paradeiro dos desaparecidos, durante o período da ditadura. A luta pela aprovação da Lei de Anistia, para os exilados políticos. Com a promulgação da Lei 6.683 de 28 de agosto de 1979, a “Lei da Anistia”, parte das vozes dissidentes conseguiu conquistar parte de seus objetivos. Conforme relatório da Anistia:

Afinal, a volta de exilados, clandestinos e ex-presos políticos era uma vitória considerável depois de tantos anos de silêncio e repressão. Apesar das conquistas com a anistia, muitos dos familiares não conseguiram sequer um atestado de óbito, ao invés disso, o governo emitia um “atestado de paradeiro ignorado” ou de “morte presumida” aos desaparecidos, procurando se eximir de suas responsabilidades e impedir a investigação das circunstâncias das mortes e desaparecimentos. Isso não impediu a luta destes familiares. Pelo contrário, até os dias atuais, a Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos atua no sentido de fomentar a busca pelos restos mortais dos militantes de esquerda e denunciar os crimes cometidos contra os direitos humanos durante a recente ditadura. Segundo Ludmila Catela, o desaparecimento pode ser encarado como uma morte inconclusa. A categoria “desaparecido” simboliza, ainda de acordo com Catela, uma tripla condição: “a falta de um corpo, a falta de um momento de luto e a falta de uma sepultura”. Nesse sentido, a ausência do corpo e de um ritual fúnebre perpetua a dor, já que o corpo “condensa e doméstica a morte. Torna-a concreta, definitiva, presente, individual, identificada”. Assim sendo, o desaparecimento, de certa forma, mata a própria morte. (Ditadura militar e democracia no Brasil: ARAÚJO, M. SILVA, I. SANTOS. D, 2013, p. 28).

A aprovação e promulgação da Lei de anistia não foi a desejada pelos setores mais combativos da sociedade, em especial o Comitê Brasileiro pela Anistia, uma vez que foi uma anistia parcial e restrita e deixava margem para o entendimento de uma “reciprocidade”. A anistia no Brasil tem, portanto, um caráter complexo. Ela representou, por um lado, uma conquista parcial da sociedade e dos grupos que lutavam pela “anistia geral e irrestrita”. De modo geral, ela foi também uma vitória parcial dos militares e, da classe dirigente que aprovou uma anistia limitada e, desobrigou da apuração das responsabilidades e dos crimes cometidos pelo regime.

---

<sup>11</sup> Associação Brasileira de Imprensa.

<sup>12</sup> Ordem dos Advogados do Brasil.

“Minha mãe só enterrou o meu pai (...) quando recebeu o atestado de óbito, em 1995. E essa é a diferença entre quem tem um morto para enterrar e o que não tem. Nós descobrimos recentemente que cada um de nós enterrou meu pai num ano diferente. (...) Porque você decidir que morreu é matar de novo. Eu já tinha matado o meu pai antes, mas para ela foi só nesse ano”. (VERA, PAIVA, 2012)<sup>13</sup>.

Mesmo com os trabalhos realizados pela comissão da verdade na apuração do que de fato aconteceu durante a ditadura militar, não foi o suficiente para os esclarecimentos que os familiares dos desaparecidos esperavam. Por isso que, para alguns grupos e organizações da sociedade civil, o tema ainda era prioritário. Assim, familiares e amigos de mortos e desaparecidos se organizaram em grupos e coletivos próprios (como o Grupo Tortura Nunca Mais), reivindicando e buscando esclarecimentos e informações e acerca das mortes e desaparecimentos, como também, denúncias das torturas. Depoimento da prisioneira do regime:

O Estado está agora diante de mim se curvando e me tratando desse jeito, que coisa linda! (...) No final, o Paulo Abrão (atual presidente da Comissão da Anistia), de pé leu a sentença, (...) foi quando ele disse que o Estado brasileiro me pedia perdão, foi quando eu desabei, eu me senti muito recompensada, foi uma coisa muito bonita mesmo que a gente saiba que, claro, não apagou as coisas do passado, mas você sente que finalmente a cidadania chegou nesse país. (...) Foi um momento muito lindo da minha trajetória. (PANDOLFI, DULCE)<sup>14</sup>.

## 2.2 ARGENTINA: UMA DEMOCRACIA INSTÁVEL E VÁRIOS GOLPES MILITARES, ATÉ A IMPLANTAÇÃO DA DITADURA MILITAR DE 1976.

Na Argentina, o processo de instabilidade política e social é perceptível pela ocorrência de vários golpes militares o século XX, porém, nesta ocasião, será centrado nos golpes que ocorreram desde 1955 até 1976. O país atravessou diversas crises e divergências entre a elite política e os militares, entretanto, convergências foram percebidas em alguns momentos.

Os civis e militares uniram-se para derrubar o governo Perón e os interesses das classes subalternas representados na agenda trabalhista de seu governo. O golpe contra o peronismo foi gestado entre o dia 16 e 23 de dezembro de 1955<sup>15</sup> e, visou à exclusão do

<sup>13</sup> Depoimento concedido ao projeto “Marcas da Memória: História Oral da Anistia no Brasil” (Equipe do Rio de Janeiro - UFRJ). Rio de Janeiro, 17 de fevereiro de 2012. P.29. (filha do Deputado Rubens Paiva) que foi preso pelo regime militar, e o seu corpo ainda não foi encontrado.

<sup>14</sup> Depoimento concedido ao projeto “Marcas da Memória: História Oral da Anistia no Brasil” (Equipe do Rio de Janeiro — UFRJ). Rio de Janeiro, 25 de maio de 2011.p.34.

<sup>15</sup> A Revolução Libertadora (Revolución Libertadora) foi um período da ditadura militar que governou a Argentina após derrubar o presidente Juan Domingo Perón, fechar o Congresso Nacional e depor os membros da Corte Suprema. Começou mediante um golpe de Estado no dia 16 de setembro de 1955 e que, após mais de dois anos de governo, entregaria o poder ao presidente Arturo Frondizi, em 1 de maio de 1958.

peronismo do cenário político nacional. Conforme citação:

Em 1956, houve uma tentativa de rebelião peronista dirigida pelo general Juan José Valle. Ao ser descoberta, a reação oficial revelou o temor que se tinha a uma virada da situação: ordenou-se o fuzilamento de numerosos implicados, começando por seu chefe, cometendo um ato já em desuso no país. O peronismo que havia gozado por uma década das vantagens do poder, maltratando frequentemente seus opositores, agora recebia a retribuição aumentada de seus excessos. Paralelamente, ao transformar-se ante a opinião pública de perseguidor em perseguido, começou a atingir simpatias de setores que não concordavam com a política do novo regime militar. (DI TELLA, 2017, p. 323).

Com o sucesso do golpe, foi formada uma junta para governar o país, contando também com uma junta consultiva, constituída pela a União Cívica Radica (UCR) que representava as classes médias urbanas e se tornou o principal adversário eleitoral do peronismo. Além disso, também constavam os Partidos Socialistas, Democrata Nacional, Democrata Cristão e Democrata Progressista. Este governo vigorou de 1955 até 1958 e ficou conhecido como a “Revolução Libertadora”. As eleições previstas tiveram caráter limitado e controlado pelas forças armadas.

Conforme explica (DI TELLA, 2017): “O Partido Peronista sob qualquer novo nome que este adotasse, ficou excluído por ser considerado de propensões totalitárias. A eleição também serviria como termômetro da opinião pública”. Essa foi a maior das formações partidárias, dada as dificuldades em conciliar as divisões dentro dos próprios partidos, com as várias denominações: direita com poucos votos, “frondizismo” de centro direita pragmático, radicalismo do Povo de centro “antiperonismo” e esquerda que por sua vez estava fragmentada.

O pleito foi vencido pela União Cívica Radical Intransigente (UCRI), liderado por Arturo Frondizi e legitimado depois de um pacto feito com Perón. Quatro anos se passam até nova ingerência dos militares. Uma vez que o resultado das eleições de 1962, não foi respeitado, conforme afirma (DI TELLA, 2017) “... o mais provável seria que a integração de que falava oficialismo, houvesse efetivamente ocorrido, pois grande parte da bancada de deputados e governadores estavam todos no papo”. Todavia, a radicalização dos movimentos sociais põe fim às alianças entre o governo e o bloco de apoio.

A repressão desses movimentos foi o principal componente da ruptura entre o governo e o peronismo, sobretudo sua ala sindical, e realimentou a Resistência Peronista acompanhada de sabotagens e greves violentas e ainda mais violentamente reprimidas. A estratégia de Frondizi e seus assessores sempre foi a de tentar recompor a aliança com um “peronismo razoável”, logo que passasse a tempestade das primeiras adequações às condições econômicas vistas como temporárias. (DI TELLA, 2017, p. 329).

O segundo golpe ocorreu em 29 de março de 1962, liderado pelo General Raúl Poggi,

após a detenção do presidente Arturo Frondizi. O objetivo do golpe foi o de restaurar os princípios de 1955, quando o peronismo foi banido da vida política do país. Contudo, nas eleições provinciais de 1962, o peronismo conquistou importantes vitórias, o que provocou novo golpe militar:

O objetivo das forças armadas era reconstituir o sistema de eleições e de partidos políticos, convocando em breve à votação. Porém, em sua opinião, era necessário corrigir a legislação e outras práticas corruptas, que continuavam favorecendo o peronismo nos sindicatos e nos municípios que controlavam. Imediatamente formaram-se duas facções militares: uma delas favorecia uma posição negociadora com o peronismo, o qual se podia canalizar, mas não eliminar; a outra era mais dura no enfrentamento e esperava poder destruir as bases de apoio social do movimento se combatido com decisão. (DI TELLA, 2017, p.332).

O diferencial do governo oriundo do golpe é que um civil, José Maria Guido, o qual era o presidente provisório da Câmara de Senadores, assumiu a presidência, tendo em vista a renúncia do Vice-Presidente Alejandro Gomez. Guido assumiu sobre juramento de obediência às ordens dos militares. Assim, foram anuladas as eleições vencidas pelo peronismo e ordenados o fechamento do Congresso Nacional e a intervenção nas províncias. Em 1963, convocam-se eleições limitadas com a interdição do peronismo, nas quais se sagra eleito Arturo Umberto I. Francesconi, pelo partido da União Cívica Radical do Povo (PUCR). Seu mandato dura de 12 de outubro de 1963 a 28 de junho de 1966.

Em 28 de junho de 1966, ocorre novo golpe e dessa vez, liderado pelo General Juan Carlos Onganía. Chama atenção, o fato de que as duas experiências antes relatadas se referiam a governos provisórios que objetivavam entregar o poder aos civis. Dessa vez, sob a égide de Revolução Argentina, o caráter passa a ser permanente similar aos que já existiam em vários países latino-americanos, conforme explica o Politólogo Guillermo O'Donnell, (1982), que cunhou a expressão “Estado burocrático autoritário”<sup>16</sup>.

De um modo geral, a ditadura Argentina adotou uma ideologia no tripé: “fascistas<sup>17</sup>-católica-anticomunista”, que tinha apoio irrestrito dos estados Unidos, bem como de países europeus. Com apoio de grandes potências, os militares fazem uma reforma constitucional em 1972. Nesse período, a Argentina vive uma grande instabilidade política com sucessivos golpes dentro do golpe, levando a sucessão de três presidentes: Juan Carlos Onganía, (1966-

<sup>16</sup> Brasil, Chile, Uruguai, Bolívia, Paraguai etc.

<sup>17</sup> FILOS, POLÍTICO, Sistema ou regime político e filosófico, antiliberal, imperialista e antidemocrático, centrado em um governo de caráter autoritário, representado pela existência de um partido único e pela figura de um ditador, fundado na ideologia de exaltação dos valores da raça e da nação em detrimento do individualismo, como o estabelecido na Itália por Benito Mussolini (1883-1945), em 1922, cujo emblema era, simbolicamente, o fascio, isto é, o feixe de varas dos lictores romanos. Aqui aplicada no sentido de controlar o comportamento como força de persuasão uso dos aparelhos de repressão como princípio de legitimar o poder. (grifo nosso).

1970), Marcelo Levingston (1970 – 1971) e Alejandro Agustín Lanusse, (1971 – 1973). Com os movimentos populares crescentes e generalizados, contrários ao regime ditatorial, os militares procuraram uma saída eleitoral com a participação do peronismo, que tinha sido banido da política argentina, porém com a proibição da candidatura de Perón, na eleição de 1973, quando sai vitorioso das urnas o candidato peronista Hector J, Cámpora, que assume a presidência em 25 de maio de 1973, renunciando em 13 de julho do mesmo ano, para assim permitir eleições livres.

O país atravessava uma crise institucional desde o levante dos trabalhadores argentinos em Córdoba. Nesse sentido, é importante sublinhar a relação entre a ascensão revolucionária de massas e o papel central da classe trabalhadora (desde o Cordobazo<sup>18</sup> em 1969) e entender o golpe de estado de 1976, como um golpe de classe. Uma resposta contrarrevolucionária contra a mencionada ascensão, num contexto de crise de acumulação de capital no plano mundial, no marco da crise geral do capitalismo, depois dos aumentos dos preços do petróleo.

Com eleições livres e sem restrições, Perón foi eleito presidente com maioria dos votos, tendo como vice-presidente (a), Maria Estela Martinez de Peron, sua esposa, que assume a Presidência da Argentina, após a morte de Perón, menos de um ano após assumir o poder. Isabelita, como ficou conhecida, seria deposta por mais um golpe militar em 1976:

O descrédito de Isabelita levou alguns de seus assessores, dentro do mesmo peronismo, a propor que renunciasse para deixar espaço ao muito moderado aliado democrata cristão José Antônio Allende ou ao peronista “tolerável” Ítalo Luder. Mas os setores mais entusiastas (verticais) opuseram-se a essa manobra, qualificando-a de traição ao movimento. Como alternativa, a presidenta tirou férias curtas, acompanhada pelas esposas dos comandantes das três forças, que a tinham virtualmente presa. O controle das forças armadas sobre o governo e sua ação praticamente autônoma na luta antiguerrilheira transformavam o governo constitucional cada vez mais em uma ficção. O golpe que se vinha preparando cuidadosamente desde algum tempo finalmente estourou em março de 1976. A presidenta foi detida e substituída por uma junta militar, formada pelos três comandantes, do Exército, da Marinha e da Aeronáutica. Estes, em seguida, designaram Jorge Rafael Videla Presidente de fato. (DI TELLA, 2017, p.367/8).

Com a chegada ao poder, os militares implantam um novo modelo econômico, ou seja, uma política de cunho neoliberal que já vinha sendo aplicada desde 1975, meses antes do golpe de Estado de março de 1976, pelo governo peronista de Isabel Perón, institucionalmente democrático, que se consolida com a política econômica do Ministro da Fazenda (entre março

---

<sup>18</sup> O “Cordobazo” foi um protesto social organizado na cidade de Córdoba pelos sindicatos classistas que convocaram uma poderosa greve o 29/05/1969, com o respaldo da Confederação Geral do Trabalho (CGT) local. Em uma cidade com uma das mais tradicionais universidades públicas do país, a Universidade Nacional do Córdoba (UNC), a greve foi uma forma de expressão da unidade operário-estudantil. Inicia-se uma situação revolucionária e o fim da ditadura militar autodenominada Revolução Argentina (1966-1973).

de 1976 e março de 1981) do autodenominado Processo de Reorganização Nacional (PRN), nome oficial da ditadura militar. A nova política econômica implantada pelos militares, não tinha como caráter objetivar a melhoria de vida da maioria da população e, principalmente os mais necessitados, e, sim, de concentração de renda nas mãos de poucos, conforme explica (ROJAS. 2014):

Os próprios economistas autodenominados “heterodoxos”, mas também do *establishment* e a serviço das classes dominantes, visualizam este período da seguinte forma: produz-se assim a quebra definitiva do modelo de acumulação apoiado na substituição de importações e, conseqüentemente, trocam as modalidades de intervenção estatal. Iniciou-se um processo de concentração econômica em mãos de uns poucos grupos, aprofundando uma tendência a transnacionalização da economia; entretanto, contra a corrente de sua prédica liberal-privatista, o Estado foi em ajuda do capital privado nos casos de quebras de entidades financeiras ou quando sob a presidência de Domingo Felipe Cavallo no Banco Central da República Argentina (BCRA), subsidiou-se os devedores privados ao estatizar sua dívida externa e socializá-la. (TORRE E GERCHUNOFF, 1988. ROJAS, 2014, p.168).

Em termos históricos da correlação de forças entre as classes antagônicas, a ditadura militar argentina resolveu a crise de hegemonia no interior do bloco de classes dominantes, que permaneceu por mais de vinte anos, desde a queda do Gral. Juan Domingo Perón (1955) até 1976. Os maiores favorecidos com a resolução da crise pertencem à fração da classe burguesa, vinculada ao capital financeiro, que conseguiram impor a sangue e fogo um modelo econômico, político, social e cultural “neoliberal”.

Para a implantação e a centralidade da ditadura militar na imposição deste modelo, é necessário entender que, para imposição de tal modelo, foi necessário derrotar os projetos das esquerdas revolucionárias da Argentina, que também emergiram novos atores sociais na sociedade civil como, por exemplo, o movimento de direitos humanos, no final da década de setenta e o movimento dos trabalhadores.

Em 24 de março de 1976, ocorre o golpe militar que instaura o regime que nos trouxe a concepção fidedigna do termo “terrorismo de Estado” por ter sido considerado um dos mais violentos da América-latina. Quanto a este regime ditatorial, a perda dos direitos políticos, da cidadania, conhecido como Processo de Reorganização Nacional (PRN), nome oficial dado pela ditadura militar, era governada por uma junta composta por três oficiais, sendo um de cada força: “Exército, Marinha e Aeronáutica”.

Em 1975-1976, finalmente, los liberales pudieron articular un discurso em el que se integraron tres núcleos temáticos que hasta entonces habían permanecido dispersos y que definieron la matriz del orden a erradicar; la subversión, caracterizando como tal no simplemente a las acciones guerrilleras sino también toda forma de activación popular, todo comportamiento contestatario em escuelas y fábricas y dentro de la familia, toda expresión no conformista em las artes y la cultura, y, em síntesis, todo

cuestionamiento a la autoridad; la sociedad política populista: el peronismo, los sindicatos, las oposiciones “complacientes” (es decir, los radicales y la izquierda parlamentaria) y el Estado tutelar; por último, la economía urbana apoyada em la dinámica del sector industrial, y sus soportes sociales básicos, una clase obrera “indisciplinada” y un empresariado “ineficiente” (CAVAROZZI, 2009, p.58).

O golpe ditatorial de 1976, não foi um mero acidente de percurso como explica NAVARO e PALERMO (2007), que apontam uma grande crise no país provocada pela instabilidade econômica e crescentes desequilíbrios na balança comercial, provenientes do aumento do preço do petróleo internacional e, desvalorização dos alimentos exportados, fomentando o aumento desenfreado da inflação. Como todo poder ditatorial se fundamenta no uso excessivo da força e do aparato do Estado como instrumento para manter a ordem, sob a alegação de que o país vivia uma crise pela falta de autoridade das elites tradicionais que estavam no poder, as forças armadas se colocaram como a única com autoridade moral para colocar o país nos eixos e combater o terrorismo e o comunismo.

Las fuerzas armadas se enfrentaron com lo que – no solo para ellas sino también para otros actores, internos y externos, quienes se dicaron eficazmente e reforzar esa percepción - en particular durante la década del setenta, aprecio como una característica que, ya esbozada en los golpes de la década del sesenta, se desplegó en plenitud durante los del la setenta: la idea del las fuerzas armadas de que, se a crises habia llegado a tal punto, no podia tratarse de extirpar algún “câncer” localizado, sino de someter a severo tratamiento al conunto de cuerpo social. (O’DONNELL, 2004, p. 101).

O processo de reorganização perpetuado pelos militares identificou como inimigos da nação os militares de esquerda; delegados sindicais; intelectuais; jornalistas; funcionários públicos; partidários etc. (NAVARO, 2007). “Todos eram surpreendidos em seus locais de trabalho e em seus lares, e assim engrossando a lista dos desaparecidos, o que aconteceu com uma velocidade alarmante”. Para se firmarem como salvadores da pátria os militares se transformaram em uma espécie de únicos donos da verdade, adotando-se um discurso único que não permitia contestação.

As prisões, torturas e os desaparecimentos transformam-se em uma prática recorrente para o regime. Além disso, contavam também com grupos de extermínio, formados pela sociedade civil como braço de apoio da ditadura. A princípio, não era reprimir a subversão e sim aniquilá-la completamente na clandestinidade, pois ao contrário do que houve no Chile, o objetivo era evitar interferências da pressão internacional (até mesmo do Vaticano) e assim, assegurar o sucesso das operações repressivas na clandestinidade. O resultado foi a paralização dos mecanismos de defesa da população por meio do medo. O golpe militar de 1976 registrou quase mil assassinatos promovidos pela repressão estatal, bem como também a prática à censura de revistas, editoras e filmes etc.

Grupo de nacionalistas jovens que se inspiravam no nacionalismo argentino de entre guerras e baseavam sua prática na luta de “tudo ou nada” contra os inimigos internos da nação. Exemplo notável dos variados desdobramentos que esse grupo teve – tanto para a direita como para a esquerda – foi o grupo paramilitar de extrema direita Alianza Anticomunista Argentina, a famosa Triple A, que superou Tacuara em sua objetivização da teoria que sustentava ambas: entre 1973 e 1976 a Triple A executou mais de 900 inimigos. (BORGES, 2009, 199/200).

O terrorismo de Estado foi marcado pelo uso de crueldade na repressão e, no disciplinamento social e cultural, utilizando-se de métodos como sequestro, tortura, com o desaparecimento de pessoas, bem como sequestros e mudança de identidade de bebês (TERÁN, 2008).

Durante o autodenominado PRN, sob a presidência do General Jorge Rafael Videla (1976-1980), esses grupos paramilitares articulam-se aos Grupos de Tarefas (GT) que vão tomar parte dos aparelhos repressivos a ditadura militar do terrorismo de Estado. A diferença dos GT com o triplo A é que os primeiros estavam incorporados ao Estado Terrorista: eram os grupos encarregados especificamente do sequestro das vítimas, responsáveis pelos desaparecimentos e de levar às pessoas desaparecidas até os Centros Clandestinos de Detenção (CCD) onde “depositavam”, segundo suas próprias palavras, seus corpos. Outro setor dos aparelhos repressivos do estado encarregava-se das torturas imediatas para obter informações e produzir os “traslados definitivos”, ou seja, o assassinato desses que continuariam como desaparecidos. (ROJAS, 2014, p. 169).

Em outubro de 1966, havia sido criada a Central Nacional de Informações (CNI), por meio da Lei de Defesa Nacional, seguindo os preceitos da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), com o objetivo de exercer atividades de inteligência necessárias para o planejamento da segurança do país. Na prática, a CNI não conseguiu realizar o sistema de coordenação da inteligência, por isso foi criado, em 1973, o Sistema de Informação do Estado (SIDE) que, após a deposição de Isabel Perón pela Junta Militar, foi reestruturado, tornando-se a Secretaria de Inteligência do Estado (SIDE). Esses sistemas, apesar de sua importância, tiveram sua atuação diminuída pelos serviços de inteligência militar, evidenciando seu despreparo com as questões de inteligência externa, evidenciada, sobretudo, durante a Guerra das Malvinas (1982).

Em tempo, esta guerra ganhou corpo por uma tática dos militares, de unificação política do país, quando a última ditadura militar argentina já se encontrava em crise. Tal aventura tornou-se, conforme explica ANTUNES (2005): “uma das derrotas mais humilhantes da história da Argentina”. Portanto, as atrocidades praticadas pelo regime ditatorial na Argentina: como sequestros, torturas e mortes em campos de prisão clandestinas, contra milhares de trabalhadores e parte da população tida como “terroristas” permanecem nas memórias daqueles que vivenciaram as truculências dos sistemas institucionalizados no país.

Conforme a canção: La memoria de León Gieco:

#### LA MEMORIA

La memoria despierta para herir  
 a los pueblos dormidos  
 que no la dejan vivir  
 libre como el viento  
 Los desaparecidos que se buscan  
 con el color de sus nacimientos,  
 el hambre y la abundancia que se juntan,  
 el mal trato con su mal recuerdo  
 Todo está clavado en la memoria,  
 espina de la vida y de la historia  
 “LEON, GIECO, 2001”.

### 2.3 PARAGUAI E A DITADURA NO GOVERNO DO GENERAL ALFREDO STROESSNER 1954-1989.

No dia 04 de maio de 1954, um movimento militar comandado pelo General Stroessner, depôs o então presidente Frederico Chávez. Stroessner não assumiu imediatamente o poder, o partido Colorado indicou como presidente provisório Tomás Romero Pereira, que marcou eleições para o dia 12 de julho. Stroessner tornou-se presidente do Paraguai pelas vias legais, apesar de a eleição ter apenas ele como candidato. Stroessner manteve-se no poder por 35 anos, seu governo durou mais que ditadura de Francia (26 anos) e que o governo dos López (28 anos).

A longevidade do regime Stroessner deve-se a uma conjuntura externa e interna favorável. Com um discurso fortemente anticomunista, Stroessner recebeu apoio dos Estados Unidos, por meio de financiamentos e empréstimos, tendo também apoio do governo brasileiro.

O Paraguai passa por um longo período de ditadura militar com a chegada ao poder do General Alfredo Stroessner, que em 1954 tirou do poder o Presidente Frederico Chávez com um golpe de Estado em que legitimou sua permanência no poder por 35 anos. Sendo a ditadura mais longa do país e o presidente com maior duração no poder na América latina. Durante o período de seu governo foram convocadas eleições em 1958, 1963, 1968, 1973, 1978, 1983 e 1988, contudo as eleições não eram transparentes, mas sim, uma forma de legitimar o poder

do ditador com um verniz democrático. Algumas características do regime foram à aliança com os Estados Unidos e simpatia pelo nazismo, dando asilo a ex-nazistas, como o Dr. Josef Mengele, que posteriormente veio residir no Brasil.

Os regimes autoritários implantado no Continente Sul-Americano, na segunda metade do século XX, tinha a finalidade bem definida que era o rompimento com o regime democrático e, a implementação de governos com viés ideológicos e hegemônicos com a América do Norte.

Ainda cabe ressaltar:

Na equação de poder do regime político, se entre 1936 e 1947 houve uma presença militar maior no cenário político, entre 1947 e 1954 surge à partidização militar, ainda com forte presença de caudilhos político-partidários no pacto de poder, Com Stroessner, a partir de 1954, o peso maior nesse pacto fica com as Forças Armadas, e os caudilhos colorados se estabelecem como administradores do sistema assistencialista, mas com importante papel de legitimação do regime ditatorial. O Estado como agente empregador ante um setor privado endemicamente fraco; a repartição das terras fiscais nos anos 1960, que atenuou durante alguns anos a demanda de terras; a migração para a Argentina, como válvula de escape ante insuficiência de fontes de trabalho, e a chegada da época dourada, com a construção de Itaipu nos anos 1970 marcaram mais de duas décadas em que a ditadura, apoiada sempre em seus pilares de controle e repressão pôde obter sua consolidação amparada na lógica bipolar Leste- Oeste (MARTINI, CARLOS, 2000, p.162).

A presidência de Stroessner foi marcada pela perseguição e prisão de mais de 150 mil pessoas e mais de três mil mortos e desaparecidos. Também é importante relatar sua inserção no Cone Sul, tendo-se em vista que, historicamente, a relação paraguaia com os países vizinhos sempre foi tensa, especialmente com Brasil e Argentina, depois do episódio da guerra da tríplice aliança, que ficou popularmente conhecida como Guerra do Paraguai entre (1864-1870). Com intenção de buscar um equilíbrio, no que se refere à política internacional, sempre procurou estabelecer uma aliança de paz e assim evitar os conflitos. Particularmente, o presidente paraguaio tinha uma boa relação com o Brasil, procurando manter uma relação comercial com o objetivo de se afastar da dependência argentina.

A aproximação do Paraguai com o Brasil e seu afastamento da Argentina foi resultado da análise da dinâmica comercial do Rio da Prata, uma vez que o mercado exportador paraguaio ficou refém dos embargos argentinos, como condição para o uso do porto de Buenos Aires na escoação de seus produtos. O estreitamento das relações entre os dois vizinhos se deu em ações efetivas, dentre as quais temos a criação da Ponte Internacional da Amizade, que liga as cidades de Foz do Iguaçu e Ciudad Del Este, inaugurada em 27 de Março de 1965 e, a assinatura do Tratado de Itaipu, em 26 de abril de 1973, instrumento legal para o aproveitamento hidrelétrico do Rio Paraná pelos dois países e criação da Usina Hidrelétrica de Itaipu,

inaugurada no dia 5 de Maio de 1985. As relações entre Brasil e Paraguai se modificam a partir dos tratados para a construção da Ponte denominada de ponte da Amizade, que era suma importância para o Brasil se consolidar como liderança na região da tríplice fronteira, no campo econômico e político:

As representações e relações Brasil/Paraguai não podem ser desvinculadas da Argentina. A Ponte da Amizade representou para o Paraguai a oportunidade de importar e exportar os seus produtos a partir do Porto de Paranaguá, no Brasil. Assim, a Ponte possibilitou uma alternativa ao Paraguai, diminuindo a dependência em relação aos portos argentinos. A construção da Ponte representava para o Brasil a oportunidade de se fortalecer no Cone Sul perante os argentinos, pois aumentaria a influência do país sobre o Paraguai. Além disso, garantia maior presença do Estado na fronteira do lado brasileiro, região historicamente vista como mais “integrada” à Argentina e ao Paraguai do que ao próprio Brasil. (SILVA; DIAS JÚNIOR, p.11, 2019)

A relação do Paraguai com o Brasil<sup>19</sup> se mostrou benéfica não só para o desenvolvimento econômico do país, como também serviu para a consolidação da ditadura de Stroessner, que compreendeu que para o seu regime se manter forte, necessitava do capital externo, no caso do capital brasileiro. Apenas assim, seria possível revitalizar a economia e infraestrutura do país. Isto engendra uma política de caráter conservador do nacionalismo, parte de seu discurso que o mantém durante três décadas no poder.

Ainda é importante ressaltar que com a ditadura surgiram graves problemas que assolaram a sociedade paraguaia:

Con Stroessner em el Palacio de López se institucionalizaron y generalizaron el contrabando y la corrupción pública em el Paraguay. Era el “precio de la paz”, según Stroessner y sus ideólogos (...). La corrupción pública, acompañada de la privada adquirió proporciones, nunca antes conocidas em el Paraguay y puede muy bien ser considerado un caso nacional que algunos denominan “estado de Corrupción” y que otros prefieren llamar (...) cleptocracia (SIMON. J, 1998, p.360-361).

A respeito da atuação das Forças Armadas no cenário político paraguaio convém destacar a análise de MORAES (2000), que pontua da seguinte maneira:

Mais que em outros países da América Latina, ali a função das Forças Armadas estava desvirtuada, indo muito além de seu verdadeiro papel, o da segurança e defesa externa do território. Historicamente, os militares têm-se arrogado o papel e agido como verdadeiros árbitros da nação. O que, em última instância, demonstra a “tragicidade” da história latino-americana, o atraso e as dificuldades para a consolidação de instituições verdadeiramente democráticas, bem como a total dependência econômica, pois, com algumas exceções, os militares sempre estiveram a serviço das classes dominantes ou de grupos ligados, ou representantes de interesses externos. (MORAES, 2000, p. 46).

---

<sup>19</sup> A usina de Itaipu, até o ano de 2012, era a maior usina hidrelétrica do mundo, sendo superada pela Hidrelétrica das Três Gargantas localizada na China. Tanto o Brasil, quanto o Paraguai se beneficiaram da obra a partir de circulação de capital vindo de trabalhadores, mercadorias e, principalmente, a produção de energia obtida na hidrelétrica, que é responsável por 17% da energia consumida no Brasil e 76% do consumo paraguaio.

A ditadura do General Alfredo Stroessner (1954-1989) certamente deixou marcas profundas no Paraguai. Primeiramente, por tratar-se da mais longa ditadura da história do país (35 anos de duração). Além disso, a nação paraguaia passou por uma série de transformações tanto na economia, com investimentos em infraestrutura e o estreitamento de relações com outros países, em particular com o Brasil e os Estados Unidos, como na política, ao adotar um regime extremamente opressor. Não sendo permitida nenhuma forma de oposição partidária, ou então, realizando eleições presidenciais com resultados forjados, somente para passar a imagem de um governo democrático e livre, o que não condizia com a realidade vivenciada pelos paraguaios.

Com o objetivo de controlar as instituições entre elas o sindicato, o movimento sindical do Paraguai sofre influência direta do governo com a imposição de liderança do regime na Central Paraguaia de Trabalhadores (CPT), com o principal objetivo o de afastar a influência dos comunistas. As principais lideranças do Partido Comunista Paraguaio (PCP), foram presas e mantidas sequestradas na Comissária Terceira em Assunção. Dentre as organizações de guerrilha, que consideravam a luta armada como a única possível para a derrocada da ditadura, destacou-se a “Frente Unida de Libertação Nacional” (FULNA), apoiada pelo PCP e por Cuba e o “Movimento 14 de Maio” (M-14), formado por setores radicalizados do partido Liberal e Febrerista, que pretendiam desencadear uma convulsão popular e camponesa e um conseqüente golpe de Estado contra Stroessner. Todavia, esses grupos de guerrilha, ao invés conseguirem o apoio dos camponeses, acabaram sendo delatados por eles e, conseqüentemente, reprimidos.

Outro movimento de resistência foi da Igreja Católica, principalmente, na organização das Ligas Agrárias Cristianas (LACs), onde se congregavam setores camponeses, trabalhadores sem terras e alas progressistas católicas. Entretanto, não foi menor a violência política e a repressão e sequer poupou a instituição religiosa e as delações acabaram por facilitar a desarticulação desses movimentos. Nem mesmo o campus da Universidade Católica do Paraguai foi poupado, sendo invadido por forças militares, em 1972, para reprimir uma manifestação contrária ao regime.

Além da Igreja, as manifestações organizadas pelo movimento estudantil chamaram a atenção para a vinculação ideológica do regime com os interesses imperialistas e foram da mesma forma reprimida de forma violenta. “Muitos dirigentes estudantis foram presos, torturados e arbitrariamente processados com base em leis de segurança nacional ou por profanação do estado de sítio” (SADER; JINKINGS, 2006).

A respeito dessa pretensa ideia de passar a imagem, tanto à sociedade paraguaia quanto ao cenário internacional, de que o regime de Stroessner era defensor da democracia e que respeitava os direitos dos cidadãos, é importante destacar que, para transmitir essa atmosfera positiva de seu governo, não eram poupados esforços para forjar e camuflar a verdadeira realidade opressora e autoritária daquele período. De modo que havia uma dualidade no discurso do Presidente General como bem observa.

Había dos lógicas apareadas en un mismo plano discursivo. Se mantenían en los papeles las formas legales y procesales, propias de una república democrática. Pero cada vez que éstas chocaban contra los intereses del poder autocrático prevalecía una inescrutable pero efectiva “orden superior” que demostraba que todo era un espejismo. Durante más de tres décadas los políticos colorados se encargaron de ofrecer las más ocurrentes justificaciones políticas a las insalvables contradicciones que esta doble lógica imponía al sistema de justicia paraguayo. (FARINA e PAZ (2008, p. 104, Apud, MORAES, 2000, p. 48).

Com o objetivo de passar a imagem de combatente incansável ao comunismo e um defensor do bem-estar social paraguaio, além de ser explorada pela propaganda política do governo, também era defendida por órgãos estrangeiros no país. Como exemplo, o trecho de uma declaração do Coronel norte-americano Waitt, referindo-se ao regime de Stroessner:

O coronel Waitt declara em Asunción que em sua solitária luta contra o comunismo o presidente Stroessner tem sido criticado por muitos. “Me pergunto, contudo, acrescenta, quanta gente parou para pensar que sem a sábia liderança de Alfredo Stroessner não haveria tranquilidade; não se poderia apreciar sua formosa música”. “Sua tranquila campina – prossegue – poderia estar cheia de fogo mortífero das armas que levam desolação e luto aos lares, que não haveria gente feliz que pensa a espera um amanhã melhor como agora”. O alto chefe militar norte-americano continua: “Vocês têm um paraíso aqui. Um dos últimos refúgios nesse mundo em que devemos viver. É nele que o homem pode encontrar paz para si mesmo e sua família”. Destaca em seguida o valor das Forças Armadas do Paraguai afirmando que nunca viu em país algum, salvo os Estados Unidos, sua disciplina, moral e espírito de luta. Conclui mencionando a sorte do Paraguai de possuir como líder um homem “a quem tenho o orgulho de chamar meu amigo: o general de Exército Alfredo Stroessner”. (LAINO, 1979, p. 30 e 31, Apud. MORAES, 2000, p. 47).

Portanto, deve ser destacado também que os investimentos do Estado ditatorial de Stroessner no desenvolvimento de uma ideologia fortemente nacionalista, deixaram suas heranças e ainda não foram superadas no Paraguai. Assim, primeiramente pôde-se concluir que a ascensão e permanência de Alfredo Stroessner no poder por mais de três décadas só foi possível devido a uma somatória de fatores que contribuíram para isso. Em tempos de Guerra Fria, a ditadura stronista foi ao encontro dos interesses dos Estados Unidos, com o discurso de que era preciso conter o avanço do comunismo na América Latina. Isto interferiu diretamente no desencadear de práticas autoritárias, tendo o respaldo e apoio da potência Norte Americana-

na, conforme discurso do Coronel Waitt em defesa do governo Paraguaio, ficando evidente o que diversos autores confirmam da existência de uma significativa ajuda econômica e militar dos Estados unidos ao Paraguai.

### 3 EDUCAÇÃO DURANTE AS DITADURAS NO BRASIL, ARGENTINA E PARAGUAI.

O sistema educacional brasileiro tem se mantido ao longo dos tempos, como algo que de certa forma estava a serviço do interesse das classes dominantes, como forma de se perpetuarem no poder, sendo um dos principais meio de divulgação e propagação das correntes ideológicas constituídas, desde a elaboração de conteúdos nas grades curriculares da educação básica, bem como o modelo de ensino. Diante das mudanças ocorridas a partir da segunda metade do Século XX, é importante entender qual era o viés educacional durante o regime de ditadura civil/militar, qual o papel da educação com o fim do regime autoritário e a redemocratização no Brasil, dentro de uma nova ordem econômica e social que se estabelecem na América Latina, no pós-guerra fria.

#### 3.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR DE 1964 A 1985: UM PROCESSO IDEOLÓGICO E DE CONTROLE SOCIAL.

O objetivo deste capítulo é fazer uma reflexão da educação básica nos três países do Mercosul: Brasil, Argentina e Paraguai, de modo que permita uma melhor compreensão entre os sistemas de ensino e as políticas públicas. Para que se possa ter uma melhor compreensão, é preciso buscar entendimento que o Brasil, Argentina e Paraguai tiveram uma formação histórica diferente, e por isso, o processo educacional não se desenvolveu da mesma maneira. Aqui não se está se referindo somente à língua mãe, mas sim, todo o contexto histórico, pois mesmo com muitas diferenças, ainda é importante ressaltar as semelhanças no que se refere ao processo educacional.

O Brasil desenvolveu algumas políticas nos planos educacionais, com o objetivo de tentar diminuir uma questão crônica: o alto índice de não alfabetizados que ainda era muito alto, principalmente na população adulta, para um país que tinha pretensões de se desenvolver industrialmente como nação. O país não tinha uma política educacional que buscasse o desenvolvimento econômico e social no sentido de ampliação do nível educacional dos brasileiros e que fosse capaz de atender a demanda, pois esta era muito grande, de modo que não havia um projeto político-pedagógico capaz de suprir tais demandas, restando fazer uma política paliativa, a qual não atendia a necessidade crescente por educação.

A partir do golpe civil/militar de 1964, os militares tentam implantar algumas medidas neste sentido, mas não foram suficientes, já que o número de vagas ofertadas não conseguiria atender a demanda, que superassem os longos anos de descaso com a educação no

país. O Brasil não tinha estrutura física e nem de pessoal, também não existia nenhum projeto de uma ampliação real das estruturas escolares existentes. Assim, com o avanço da industrialização, o país sofre um reverso com a migração do campo para os centros urbanos, proporcionando uma procura maior da população por educação, a que o novo modo de vida, ou seja; a vida urbana passa a exigir para a qualificação da mão de obra e que o novo modo de produção necessitava. O trabalho manual foi sendo substituído pelos que possuíam uma mínima qualificação para operar as novas máquinas.

Após o golpe, os militares em comum acordo com a força produtiva implantaram no país uma série de projetos educacionais, tendo como base o IPES<sup>20</sup>, que serviu de modelo no plano educacional do país até 1971, de modo que fica evidente a relação entre os empresários e os militares, com a participação do General Golbery do Couto e Silva, que sai dos quadros da Escola Superior de Guerra e volta à segurança nacional. Com sua ida para o IPES, demonstrou-se toda a relação e cumplicidades entre os empresários e os militares, conforme afirma Maria Inêz Salgado de Souza, da participação desde o início do IPES, dos generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva, os quais fizeram parte desde sua fundação:

Os principais dirigentes do IPES-GB eram quase todos empresários que estavam à testa das maiores organizações industriais, financeiras ou comerciais do Rio de Janeiro, e por isso mesmo formavam o corpo de sustentação da entidade. Mas também firmas de pequeno e médio porte contribuíram para os cofres do IPES. Oficialmente, nenhuma companhia estrangeira participava como membro-integrantes do IPES; embora firmas americanas tivessem sido sondadas antes de 1964, seus diretores temiam envolver-se numa organização com características políticas. Entretanto, sabe-se que tais firmas realmente colaboraram, sem aparecer, durante esse período. Na relação dos contribuintes enviados ao delegado do Imposto de Renda em 1969, de um total de 133 contribuintes, encontramos a participação de várias firmas multinacionais. Isso vem atestar mais uma vez as mudanças das características do IPES, em seu funcionamento e organização. Após 1966, não só passou a contar com o apoio financeiro ostensivo de empresa estrangeiras, como de órgãos governamentais do âmbito federal e estadual. (SOUZA, 1981, p. 25).

É importante ressaltar que o IPES, antes de 1964, havia desenvolvido estudos de relevância para o desenvolvimento do país, sendo o setor mais atuante até 1964, o de divulgação e o de pesquisa e estudo. Segundo SOUZA (1981), “as pesquisas tinham sido realizadas referentes às reformas constitucionais e estruturas necessárias a aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social do Brasil”. Alguns títulos já haviam sido publicados antes de 1964<sup>21</sup>, como se pode notar antes do aparelhamento do estado sobre o

<sup>20</sup> Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais – em 1961, foi organizado por um grupo de empresários das Cidades do Rio de Janeiro e São Paulo.

<sup>21</sup> A inflação suas causas e consequências, de Glauco M. Carneiro, 1963; Democratização do capital, de Konrad Aleksander Kowalewski, 1963; A crise da Previdência Social, de A.G. Costa, 1963; Reforma Constitucional, de

IPES, que vinha desenvolvendo atividades de cunho democrático e objetivava o desenvolvimento do país, dentro de um regime democrático, colocando para os empresários a responsabilidade da transformação de que a sociedade reclama.

Conforme: (SOUZA,1981):

(...) A sobrevivência da Democracia depende e muito do comportamento do empresário, no reconhecimento que demonstrar sua função social. (...) A propriedade privada só se justifica na medida em que seja utilizada em prol do bem comum, e a iniciativa particular só poderá subsistir em nossos dias se sobrepuser o objetivo do lucro e do bem-estar da coletividade. (SOUZA, 1981, p. 37).

Com a criação do IPES em 1962, que tinha como principal objetivo a pesquisa de caráter social e democrática, em consonância com o lançamento da encíclica “Mater et Magister”<sup>22</sup> e fazia uma defesa incontestada do social. Porém, o convênio firmado com o programa de ajuda dos Estados Unidos aos países latino-americanos “Aliança para o Progresso”, modifica a linha inicial de finalidade do Instituto que passa a adotar como doutrina, a da “aliança para o progresso”.

O lançamento da Aliança para o Progresso e a encíclica Mater et Magistra deu nova perspectiva aos empresários brasileiros, chamando-os ao cumprimento de seus deveres imediatos, a que não podem fugir, no sentido de uma participação permanente na vida pública, (SOUZA, 1981, p. 37-38).

O IPES tinha como princípios básicos, conformes relatórios apresentados à Comissão Parlamentar de Inquérito em 1963:

- a) O desenvolvimento econômico e social deve ser acelerado a fim de, no menor prazo possível, aproximar o padrão de vida do povo brasileiro dos níveis mais justos já alcançados pelos povos dos países mais desenvolvidos.
- b) [...]
- c) A justa remuneração e a garantia de adequadas condições de trabalho, legitimidade e liberdade de representação profissional em sindicatos democráticos, correspondem a interesse direto e profundo da sociedade, porque permitem o estabelecimento de sistema eficiente de relações entre empregados e empregadores ambos intimamente ligados na tarefa comum que é o progresso e bem-estar geral.

---

C. J. de Assis Ribeiro; Reforma tributária de Mário Henrique Simonsen, 1963, Reforma de Base, posição do IPES, 1963; A reforma agrária, problemas, bases, solução, 1963.

<sup>22</sup> Mater et Magistra-S. João PP. XXIII. 15 de maio de 1961.

- d) Devem-se incentivar, dentro das peculiaridades de cada região e por meios adequados, programas de reforma agrária inteiramente orientada na efetiva transformação. (...), E assegurar a produtividade e melhoria da produção agrícola em geral, a valorização do homem do campo e o êxito da reforma agrária, onde ela se impuser. É indispensável estabelecer para a agricultura plana, programas e condições que provoquem aceleradamente, um surto de progresso idêntico ao que se verificou nos últimos anos no plano industrial.
- e) É imperativo nacional, a solução definitiva e imediata do problema do analfabetismo, ampliando-se, paralelamente, em grande escala, as oportunidades de educação profissional, técnica, secundária e superior, adaptando-se às peculiaridades locais.
- f) [...]
- g) A atividade privada, consciente de sua responsabilidade cívica e social, deve estimular a promover o desenvolvimento do País em ritmo capaz de proporcionar oportunidades de trabalho e de progresso a todas as camadas sociais.

O fortalecimento e o aperfeiçoamento das instituições democráticas visam a dar aos membros da coletividade nacional o maior acesso à propriedade, sendo este um imperativo do bem comum e a garantia fundamental da liberdade da pessoa humana. (SOUZA, 1981, p. 38-39).

Com objetivo bem- definido na sua intenção o IPES, no seu nascimento tinha um caráter democrático, também o objetivo de preservar a ordem capitalista e conduzir reformas para a produtividade e a justiça social.

### 3.1.1 A ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO DE 1964 – 1968.

O sistema educacional foi dividido por níveis de ensino: primário, secundário, superior e de adultos. Dentro do modelo, a educação básica deveria ser de no mínimo oito anos para todos os brasileiros, com idade mínima para o ingresso entre seis e sete anos de idade. Para se alcançar o êxito desejado, foi proposto o fim da reprovação, ou seja, a repetência, a qual para os técnicos, seria a causa da baixa produtividade do curso primário, conforme citação abaixo:

Quando se fala em educação fundamental de oito anos escolares para toda a população brasileira, não faz sentido reprovar, porque isso é negar aquilo. Estabelecido que cada brasileiro tivesse o direito e o dever de cumprir oito anos escolares, não há como negar-lhe a oportunidade para isso. O problema é, portanto, de avaliação e de organização de grupos por níveis de aprendizagem. (SOUZA, 1981, p.54).

Para tentar justificar o problema de deserção escolar e reprovação em massa, o estado se exime da responsabilidade e a transfere para a falta de qualificação dos professores, que deveria ter curso superior. Porém, o que não se falava era que o país não tinha como atender essa demanda, uma vez que não existiam vagas suficientes em cursos de licenciaturas e, que por isso até o fim do século XX, ainda teria um grande número de professores com formação de nível secundário. O ensino secundário seria uma necessidade, levando-se em conta as transformações econômicas e sociais dos operários no meio urbano. Todavia, que a educação posterior ao nível primário, deveria estar associada a uma formação como capacitação profissional, nos cursos de educação de adultos de nível médio, conforme modelo abaixo:

O ensino secundário deveria ser organizado de dois anos básicos, mais quatro anos de cursos gerais e mais um ano de curso de capacitação ou escolha e preparação para cursos superiores. Além disso, para aqueles jovens que, terminados os dois anos básicos, não desejam ou não possa continuar os estudos e para os que saíam da escola antes de completar os quatro anos de cursos gerais, deve-se providenciar cursos paralelos, de seis a doze meses, de orientação e capacitação para o trabalho. (SOUZA, 1981, p. 56).

Para atender a necessidade do mercado, na época o sistema educacional foi transformado em dualista, de modo em que os educandos poderiam escolher se queriam uma qualificação profissional, “Curso Técnico” ou um que possibilitava o encaminhamento para um curso superior. A formação de nível secundário ou educação geral foi estruturada na grade curricular da seguinte forma:

Durante os quatro anos de cursos gerais deverão oferecer, além de um currículo nuclear, mínimo e comum, de desenvolvimento e aperfeiçoamento dos meios orais e gráficos, de comunicação e expressão, inclusive o conhecimento de um idioma estrangeiro, de matemática fundamental, de estudos sociais, incluindo história e geografia humana, alternativas curriculares segundo campos definidos de interesses e de pré-encaminhamento vocacional. (SOUZA, 1981, p. 57).

Por isso, o desenvolvimento de pesquisas sobre a educação básica no contexto de Brasil, Argentina e Paraguai na perspectiva sócio cultural, é uma forma de aprendizagem, de conhecimento mútuo, de divulgação de pesquisas dos países envolvidos e de promoção da cooperação e de desenvolvimento educacional.

A educação popular e de adultos no Brasil, não deveria servir para que os educandos tivessem uma função, mas para uma formação que fossem além do contexto socioeconômico e político da sociedade da época:

No caso dos países subdesenvolvidos tanto só o aspecto da educação político-social e econômica como sob o da alfabetização e capacitação para o trabalho, já não se trata tão só, de aperfeiçoamento e de orientação, mas ainda de formação e preparação das populações adultas, para uma vida mais consciente de responsabilidade e mais capaz de resolver situações problemáticas individuais, familiares e coletivas, próprias de atraso e arcaísmo sociais. Se for importante a

escola primária, obrigatória e gratuita, não menos é a educação de adultos, como processo mais diretamente implicado no desenvolvimento. As democracias ocidentais lhe atribuem papel decisivo na defesa nacional contra as tentativas internas e externas de totalização política ou de ditadura tanto fascistas como socialista. (SOUZA, 1981, p. 61).

O sistema educacional e de qualificação da população adulta para atender a demanda do mercado e também cumprir papel importante dentro da visão ideológica do período, deveria formar para o combate contra ditaduras fascista e comunista, mas não fala da ditadura civil/militar em que o país estava vivenciando e o IPES possuía como objetivo um projeto de poder em que a educação servira como instrumento da hegemonia da classe dominante da sociedade.

Tendo por finalidade atender a demanda crescente do mercado de trabalho que exigiria uma melhor qualificação profissional, e ao mesmo tempo diminuir o analfabetismo no país, o governo lança uma série de projetos para minimizar a situação, entre eles foram instituídas a Rede Nacional de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos. Em 15 de dezembro de 1967, foi promulgada a Lei nº. 379, pela qual ficava instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização, sob a forma de fundação, de duração indeterminada, com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro. Em março de 1968, eram aprovados os estatutos da Fundação Mobral, pelo Decreto 62.484.

A educação brasileira no intuito de atender a demanda dos interesses, conforme o novo modelo de desenvolvimento político-ideológico, adotado pelo Estado brasileiro, no regime civil/militar de 1964 a 1975, conduzido pelo MEC- Ministério da Educação e Cultura objetivava conduzir a população para as diretrizes políticas do Estado, com os acordos de cooperação e assistência técnica para o planejamento da educação, firmados entre o MEC e a USAID, em 1965 e 1966, renovados posteriormente.

A Constituição brasileira de 15 de março de 1967, no Regime de Ditadura Civil/Militar, ainda tratava de direitos democráticos:

Art. 1º - O Brasil é uma República Federativa, constituída sob o regime representativo, pela união indissolúvel dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios.

§ 1º - Todo poder emana do povo e em seu nome é exercido.

#### TÍTULO IV

Da Família, da Educação e da Cultura.

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e

de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - O ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - O ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - O ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem a falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

VI - é garantida a liberdade de cátedra;

Art. 169 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino e a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º - A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal.

§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.

Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Mesmo sendo de responsabilidade do Governo a garantia da educação básica, o poder público repassa para a iniciativa privada como corresponsável pela educação de seus funcionários e filhos. O Ato Institucional de Nº 5 de 13 de dezembro de 1968, os direitos civis e do exercício da cidadania foram abolidos em nome da revolução, conforme descrito no Artigo quarto:

Art. 4º - No interesse de preservar a Revolução, o Presidente da República, ouvido o Conselho de Segurança Nacional e sem as limitações previstas na Constituição, poderá suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais.

Com a instituição do Ato Institucional (AI-5), o sistema educacional passa por um processo de reformas no qual estaria mantido o caráter autoritário do sistema político ideológico e doutrinário. Mesmo antes da instituição do Ato Institucional (AI-5), os convênios firmados entre o Governo brasileiro e Governo dos Estados Unidos através dos convênios MEC-USAID<sup>23</sup>, de cooperação e desenvolvimento da educação no país, tem um caráter ideológico doutrinário, conforme explica Marcio Moreira Alves, BEABA, MEC-USAID, (1968):

É evidente que os propósitos de independência do Brasil conflitam com os interesses diretos dos Estados Unidos. É, portanto, claro que se a educação é um instrumento de independência, não pode ser ela planejada e dirigida pelo grande império de que nos procuramos libertar. Resulta que o planejamento educacional traçado através de acordos com a Embaixada Americana, que o financiou em grande parte e lhe emprestou o concurso preponderante de técnicos contratados pelo seu Governo, terá de ser dirigido pelos interesses norte-americanos e não pelos do Brasil. Até mesmo a maioria dos militares que apoiou o Governo do Marechal Humberto Castelo Branco, já reconheceu que a frase do ex-chanceler Juracy Magalhães “o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil” representa uma entrega da soberania nacional e um acumpliciamento ao esquema de dominação americana em nosso País. (ALVES, 1968, p. 23)

Os convênios assinados entre o Governo brasileiro com a Embaixada Norte-Americana, sempre foi de uma caixa preta, já que de fato o que previa os acordos de fins puramente educacionais, mas que na verdade o principal objetivo por trás dos acordos era desconhecido até mesmo dos membros do próprio MEC. Segundo ALVES. 1968. “Os ministros que assinaram os acordos entre o Governo brasileiro e a Embaixada Norte-Americana no setor da educação, tiveram a consciência exata de que estavam sancionando documentos contrários ao interesse nacional. Através do dinheiro, dominariam o ensino superior brasileiro e o moldariam aos seus interesses”.

---

<sup>23</sup> Na década de 1960, após o Golpe Militar, pelo menos nove acordos ou convênios foram assinados entre a parte brasileira e a norte-americana, cujos textos dos convênios são citados por ALVES (1968), abrangendo os três níveis de ensino: o primeiro acordo relativo ao ensino superior - de ASSESSORIA PARA MODERNIZAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA - foi assinado a 30 de junho de 1966; em 9 de maio de 1967, o acordo de 30 de junho de 1966 foi reformulado e ampliado, denominando-se “ASSESSORIA AO PLANEJAMENTO DO ENSINO SUPERIOR”; o CONVÊNIO ENTRE O MEC ATRAVÉS DA DES, O CONTAPE E A USAID/BRASIL foi o primeiro acordo sobre ensino médio, assinado em 31 de março de 1965; em 17 de janeiro de 1968 foi assinado o novo convênio PLANEJAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO E SERVIÇOS CONSULTIVOS relativamente ao ensino secundário; em 3 de junho de 1966 foi assinado o CONVÊNIO ENTRE A AID E MEC, ATRAVÉS DA SUDENE E DA CONTAP – CRIAÇÃO DE UM CENTRO DE TREINAMENTO EDUCACIONAL visando ao treinamento de professores; em 30 de dezembro de 1966 foi assinado o ACORDO DE PLANEJAMENTO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA; em 24 de junho de 1966 foi firmado novo convênio de ASSESSORIA PARA EXPANSÃO E APERFEIÇOAMENTO DO QUADRO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL prevendo o treinamento de professores secundários; em 27 de novembro de 1967 foi assinado o convênio EVOLUÇÃO VOCACIONAL E TREINAMENTO RURAL, versando sobre a educação e treinamento rural; em 6 de janeiro de 1967 foi assinado o convênio acerca de PUBLICAÇÕES TÉCNICAS, CIENTÍFICAS E EDUCACIONAIS MEC/SNEL/USAID.

O acordo de 30 de junho de 1966, em 9 de maio de 1967 foi reformulado e ampliado, denominando-se Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (BRASIL, Convênios.). O convênio foi assinado por Tarso Dutra (Ministério da Educação e Cultura), Faria Góes (Representante do Governo Brasileiro para Cooperação Técnica), A. Almeida Jr. (Conselho Federal de Educação) e William Ellis (USAID/BRAZIL). No preâmbulo deste convênio, ficaram objetivamente declarados os objetivos norte-americanos para o Continente, nos termos da Aliança para o Progresso.

De acordo com a Política Nacional de Educação e os compromissos assumidos na Carta de Punta del Este pelo Governo brasileiro, como um dos membros da Aliança Para o Progresso, o Ministério pretende aproveitar a experiência dos outros países para realizar planejamento a curto e em longo prazo do sistema do ensino superior, bem como aumentar a eficiência dos seus métodos de trabalho e de seus diversos programas coordenados, a fim de atender às necessidades educacionais presentes e futuras do Brasil, nesse setor (BRASIL, Convênios, s/p).

A parte brasileira se comprometeu a designar “pelo menos quatro educadores brasileiros de alto nível” para constituir Grupo Permanente de Planejamento junto à Diretoria, enquanto a USAID/BRAZIL assumiu o compromisso de fornecer os serviços de pelo menos quatro educadores de alto nível em planejamento educacional, bem como outros assessores em regime de contrato de curta duração, caso fosse necessário, sendo que os brasileiros passaram a constituir a Equipe de Assessoramento ao Planejamento do Ensino Superior – EAPES, para trabalhar ao lado dos “peritos” norte-americanos. Apesar dos pedidos de exoneração da maioria dos membros da equipe brasileira, não houve descontinuidade no trabalho dos professores norte-americanos.

Foram escolhidos pelo governo brasileiro os professores Ernesto Luís de Oliveira Júnior, Heitor Herrera, João Paulo de Almeida Magalhães, Paulo Accioly Sá e Rubem D’Almada Horta Porto. No entanto, num período de aproximadamente três meses, pediu exoneração grande parte da equipe, de modo que, em agosto de 67, o Grupo continuava e reduzido apenas ao Professor Rubens Porto (ALVES, 1968).

Os professores norte-americanos eram: J. Martin Klotsche, da Universidade de Wisconsin-Milwaukee, John D. Ryder, diretor da Escola de Engenharia e professor catedrático de Engenharia Eletrônica, da Michigan State University, Henry William Hoge, professor catedrático de Espanhol e Português, da Universidade de Wisconsin-Milwaukee e John M. Hunter, professor catedrático de Economia da Michigan State University (ALVES, 1968).

O Brasil estava entrando na era da industrialização de máquinas pesadas, sendo o parque industrial formado por multinacionais, principalmente Norte-americana. O Convênio entre o MEC, através da DES, CONTAPE e a USAID/BRASIL (BRASIL, Convênios, s/p) foi o primeiro acordo sobre ensino médio, assinado em 31 de março de 1965. Na descrição que faz o convênio da situação atual da educação brasileira neste nível e o desejo de descentralização do controle de ensino, atribui responsabilidades aos Estados, em atendimento aos ditames da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). A maior dificuldade identificada foi o fato de os diversos órgãos e instâncias do Estado “carecerem de experiência quanto à formulação de planos estaduais de ensino que consultassem os Estados e a disponibilidade de seus recursos, tanto humanos quanto materiais”, consignando como requisitos essenciais da reforma do ensino, o treinamento de autoridades estaduais de educação no preparo e execução de planos estaduais de ensino.

Um dos objetivos do convênio era a transformação das Universidades brasileiras em fundações no modelo Norte-Americano, que seria a condenação definitiva do Brasil ao subdesenvolvimento.

É preciso que se tenha uma boa-fé beirando a idiotice para se imaginar que, estando os centros de decisão das grandes indústrias instaladas no Brasil fora do nosso País, pudessem ou quisessem elas determinar o desenvolvimento da Universidade brasileira no sentido de aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos independentes. (ALVES, 1968, p.25)

As fundações financiadas pelo capital estrangeiro não investiriam em pesquisas autônomas porque estas não interessariam aos financiadores. O Brasil, um país que até a década de 1950, era de produção de matéria prima para exportação e demanda interna, onde a grande parte de sua população vivia no meio rural, passa por um projeto de industrialização.

As indústrias estrangeiras importam ciência e tecnologia de seus países de origem. Neles é que investem em pesquisa. No Brasil têm interesse apenas em investir na formação de gerentes e técnicos, capazes unicamente de aplicarem o know-how importado. Todo mundo sabe que são os conhecimentos técnicos e científicos a grande mola moderna de aceleração do desenvolvimento. Abrindo mão desta mola, o Brasil estaria simplesmente colocando o seu desenvolvimento na dependência das decisões políticas e econômicas dos países desenvolvidos. É importante ainda desmascarar certo tipo de argumentação desonesta empregado por homens que, dentro ou fora do Governo brasileiro, servem aos interesses norte-americanos e procuram confundir a opinião pública. Assim, é necessário esclarecer a questão dos acordos firmados pelo Ministério da Educação com países socialistas. Antes, é necessário dizer que no mundo moderno não existe possibilidade de desenvolvimento completamente autônomo, ou, por outra, não existe a possibilidade de um país fingir que não precisa levar em conta, no planejamento do seu desenvolvimento, as experiências de outros povos. Portanto, uma atitude que

recusasse aceitar, no Brasil, a colaboração técnica, científica e pedagógica dos países mais desenvolvidos seria irracional. (ALVES, 1968, p.26)

O grande desafio enfrentado era o de conciliar o novo modelo de produção industrial que necessitava de uma melhor qualificação para o desenvolvimento das atividades na linha de produção com o modelo educacional, em que pudessem atender as necessidades da nova classe média urbana que surgia no país. Com a mudança de paradigma no modelo produtivo nacional, o país precisava organizar o seu novo modelo de ensino nacional.

Com aumento da procura por vagas no sistema educacional, em decorrência do processo de industrialização e a migração do campo para a cidade, o governo brasileiro aprova a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a qual não foi defendida pela maioria dos educadores. É possível perceber como a lei aprovada configurou uma solução intermediária, entre os extremos representados pelo projeto original e pelo substitutivo Lacerda, quando analisado a título de comparação entre o projeto de 1948, o substitutivo Carlos Lacerda de 1958 e o texto da lei 4.024/61, estabelece-se um ponto de vista de viés ideológico sobre a questão educacional brasileira.

Conforme o manifesto dos educadores de 1959<sup>24</sup>, que defendia uma educação pública de qualidade e laica e deveria estabelecer um sistema completo de educação, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, com as novas diretrizes econômicas e sociais da sociedade atual em que atendessem os seguintes princípios gerais:

- I. Considerada em todos os seus graus como uma função social e um serviço essencialmente público, o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais;
- II. Cabe ao Estado federado organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidas na Constituição e em Leis ordinárias pela a União a que competem à educação na capital do país, uma ação supletiva onde quer que haja deficiência de meios e a ação fiscalizadora, coordenadora e estimuladora pelo Ministério da Educação;
- III. O sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com as suas aptidões naturais; única para todos e leiga, sendo a educação primária, gratuita e obrigatória; o ensino

---

<sup>24</sup> Manifesto dos educadores, janeiro de 1959. Este manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo e publicado em vários órgãos da imprensa no dia 1º de julho de 1959.

deve atender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e a gratuidade em todos os graus;

- IV. Organização da escola secundária de (de 6 anos) em tipo flexível, de nítida finalidade social, como escola para o povo, não preposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos, tendo, sobre a base de uma cultura geral comum, as ações de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância manual e mecânica (curso de caráter técnico);
- V. Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objetivo a organização da escola unificada, desde o jardim da infância à universidade, “em de seleção dos melhores”, e, portanto, o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial de anormais, subnormais e supernormais (classes diferenciais e escolas especiais)<sup>25</sup>.

O embate na formulação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional deu-se entre os estatistas que defendiam a escola pública e os defensores da escola particular. É importante ressaltar que os estatistas não eram a favor da escola pública única, e sim de que o ensino fosse responsabilidade e comando do Estado. Também, que as escolas particulares ficassem inteiramente subordinadas à autoridade do Estado, através do Ministério da Educação.

Nesta batalha de 16 anos da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, os que defendiam as ideias privatistas se impuseram sobre os estatistas. Sob a liderança do Deputado Carlos Lacerda, um dos membros da comissão elaboradora do projeto de lei, “foi a lei a que pudemos chegar!”<sup>26</sup>. Conforme depoimentos dos defensores da LDBEN. 4024/61: “Para mim, a lei de Diretrizes e Bases é uma verdadeira carta de alforria dá educação nacional”<sup>27</sup> pôr tudo isto e por muitas outras razões, considero a Lei de Diretrizes e Bases um verdadeiro marco da história do nosso progresso cultural. A Lei dá libertação e dá maioria ao ensino”<sup>28</sup>.

Os educadores que se posicionavam contrários à aprovação da LDBEN<sup>29</sup>, já que esta não alterava a situação do que era a educação pública e privada, sendo a mesma avaliadora do

<sup>25</sup> Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); e dos Educadores (1959). Coleção os Educadores, Ministério da Educação do Brasil. Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco. 2010. (p. 122 a 125).

<sup>26</sup> Carlos Lacerda Deputado Federal.

<sup>27</sup> Clóvis Salgado, Antigo Ministro da Educação e Cultura e atua membro do Conselho Federal de Educação.

<sup>28</sup> Celso Kelly, secretário geral do Conselho Federal de Educação.

<sup>29</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4020/61.

ensino privado com recursos público. “A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que acaba de ser sancionada pelo governo, constitui, para mim, um verdadeiro retrocesso histórico, no desenvolvimento da nossa educação. É a decretação oficial do monopólio da Escola Particular, e, em especial, do Ensino Médio, já que 80% do ensino secundário de grau médio está entregue a particulares, anomalia esta somente ocorrida no Brasil”<sup>30</sup>. Aqui mais um depoimento, “O que se vê é que a Lei de Diretrizes e Bases não tem por finalidade alterar o (statu quo), mas apenas regulamentá-lo”. A questão que referem aos financiamentos das escolas e universidades particulares, por parte da União. Não era regulamentada, na qual ainda se poderia reclamar contra uma atividade que constituía um desvio do dinheiro público, isto é, do povo para o bolso de alguns comerciantes estabelecidos no ramo pedagógico. Com a aprovação da Lei, esta situação foi legalizada. Conforme o questionamento de Álvaro Vieira Pito: “constitui mesmo, uma diretriz de a educação nacional encaminhar os recursos financeiros do orçamento público para a economia da empresa escolar privada”<sup>31</sup>.

Com a finalidade de organizar o ensino ao novo quadro político após o golpe militar de 1964, como instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica, ajusta-se a LDB 4.024/61, não sendo considerado pelo governo militar a necessidade de editar por completo a lei em questão. Atendendo à ideologia desenvolvimentista adotada pelo governo, ajustou-se a LDB de 1961, sancionando a Lei de 5.540/68, que reformou a estrutura do ensino superior, sendo por isso, chamada de lei da reforma universitária.

Para atender as demandas do ensino primário e médio foi necessária uma nova reforma educacional instituída pela Lei 5.692/71, que alterou a sua denominação para ensino de 1º e 2º graus. Desta forma, as disposições previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, relativas ao primário, médio e superior foram revogadas e substituídas pelo disposto nas duas novas leis sancionadas pelo Congresso.

Uma das características marcantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na época no Brasil Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, é o grau de responsabilidade em que se atribui aos Estados, no que tange aos ensinos primário e secundário. Embora este aspecto da Lei tenha sido bem recebido pelos educadores brasileiros, que o consideraram uma forma desejável de descentralização do controle do ensino.

As mudanças no sistema educacional brasileiro ocorrem 10 anos após aprovação da primeira LDB. Com a nova Lei de educação Lei Nº 5.692/71 para o ensino de 1º e 2º graus, e

---

<sup>30</sup> Hélio Marques, Presidente do Sindicato dos Professores da Guanabara.

<sup>31</sup> Álvaro Vieira Pinto, Professor da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, e diretor do ISEB Instituto Superior de Estudos Brasileiros, que pertencia ao Ministério da educação.

suas alterações de modo 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 autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§ 1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição Federal de 1967, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

Art. 7º Será obrigatória à inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística nos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades, atender desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

A relação entre a Constituição e a LDB, no que se refere ao processo de ensino aprendizagem, está de acordo com os compromissos assinados pelo governo brasileiro com os órgãos internacionais, como condições para os recebimentos de subsídios financeiros, e ao mesmo tempo, diminuir o alto índice de analfabetismo no país, com a finalidade de atender a necessidade de mercado na qualificação de mão de obra para as indústrias.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permita alcançar o maior número de alunos.

Ao observar-se o cenário político-institucional do Brasil e as reformas educacionais da década de 1960 e o sistema sócio educacional, pode-se afirmar que o período foi de muita disputa no campo ideológico, político e social. Dentre alguns eventos marcantes, cita-se a promulgação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 4.024/61); além disso, debates, reivindicações e lutas no campo político-social contrário a ideologia de desenvolvimento então vigente; a ocorrência do golpe militar de 1964; a influência pedagógica do educador Paulo Freire com seu método de alfabetização. Cabe ainda mencionar o fato de que o regime ditatorial no Brasil estabeleceu a Reforma Universitária (Lei 5.540/68), implantando algumas das ações estabelecidas pelo movimento estudantil, porém, tendo em vista a desmobilização da luta dos estudantes. (BORGES, 2005).

A universidade tornou-se rapidamente, um polo de resistência ao regime ditatorial. Tal resistência se transformou em ação audaciosa quando em 1968, várias faculdades foram tomadas pelos alunos que instalaram cursos-piloto, procurando

estabelecer fórmulas de autogestão na condução administrativa e pedagógica dos estabelecimentos de ensino. O Governo Costa e Silva percebeu que as medidas policiaescas não eram suficientes para conter a onda de protestos e, utilizando-se do velho raciocínio elitista de promover a reforma, criando o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. GTRU. Decreto 6277/02/07/68 (GHIRALDELLI JR, 1994, p.172).

Com objetivos bem- definidos, a reforma Universitária criou a departamentalização e a matrícula por disciplina, instituindo o curso parcelado, através do regime de crédito. Adotou-se o vestibular unificado e classificatório, o que eliminou com um passo de mágica o problema dos excedentes. Mesmo aprovado no vestibular, não teria como fazer a matrícula por falta de vagas.

Conforme afirma Ghiraldelli JR (1994) “... o problema dos excedentes ficou na verdade longe de ser resolvido, uma vez que a nova lei apenas usurpou o direito dos estudantes já aprovados no vestibular”. Na tentativa de resolver o problema da falta de vagas a ditadura militar incentivou a privatização do ensino na década de 1970, sem nenhum critério para as aberturas de cursos superiores pelas instituições privadas, o que provocou um aumento das vagas sem se preocupar com a qualidade do ensino.

Por isso, a importância deste estudo no sentido de analisar o papel das políticas educacionais. Para (FRIGOTTO. 2010), a partir da década de 1960, os programas de pós-graduação em Educação e as Faculdades de Educação tiveram um forte apelo economicista, tanto nas teorias educacionais quanto nas políticas públicas. Como efeito, houve o desmantelamento da rede pública e o reforço da educação como negócio, conforme afirma:

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções de valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de Na força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações (FRIGOTTO, G, 2010, p. 20).

Neste sentido, a educação é tida como uma mercadoria em que se visa primeiro o lucro dos empresários da educação, não a qualidade do ensino ou da formação. A situação que se apresenta é de uma história de educação formal que não levaria à emancipação do indivíduo, na condição de sujeito como protagonista do processo de lutas políticas, como forma de transformação da realidade e do meio em que vive. E sim, tinham como principal objetivo de mantê-los numa relativa ignorância, justamente pelo fato de a própria legislação do ensino

não refletir a realidade e as necessidades internas, por sofrer influxos do capital desde a elaboração das normas, levando inclusive os próprios docentes a servirem de instrumento para os fins almejados pelo poder hegemônico.

As reformas do ensino promovidas no período ditatorial objetivavam atender as necessidades dos grupos dominantes e alinhar o sistema educacional à ideologia do chamado desenvolvimento com segurança, conforme explica Paulo Ghiraldelli JR.

Os intelectuais que estiveram à frente do processo de elaboração dessa legislação começaram uma atuação organizada antes mesmo do golpe, visando obter a direção moral, intelectual e ideológica da sociedade no sentido de preparar e legitimar a tomada do poder governativo, a burguesia aliada a tecnoburocracia civil militar aliada aos oligopólios internacionais. (GHILRALDELLI JR, 1994, p.167).

Nos bastidores do processo legislativo, na área educacional, ocorreram influências nem sempre decorrentes dos interesses e necessidades internas, com importantes reflexos na educação. O que explicaria bem essa condição de submissão foram os convênios firmados entre o governo brasileiro e a Agency International Development (AID). Entre 1964 e 1968 firmaram-se doze acordos MEC-USAID, que determinavam qual a política educacional do país, com viés científico, para o segundo grau, e a reformulação e modernização da universidade brasileira.

Durante a ditadura, o país mantinha alto índice de analfabetos - 17.936.887, conforme o resultado do censo de 1970. Estes com quinze anos ou mais, correspondendo a 33% da população adulta. (MOBRAL, 1973, p. 9). Todos os esforços foram montados no sentido de diminuir os índices de analfabetismo no país, objetivando atender a demanda do sistema produtivo, uma vez que o Brasil saia da condição de país rural para um país em desenvolvimento industrial. A população que era predominantemente rural passa a ser urbana, com o processo de migração e a provocação do êxodo rural, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, 1967), os quais eram vistos pelo regime como uma forma eficaz no combate ao analfabetismo.

Os dados do Censo do IBGE de 1980 retratam as condições de analfabetos no Brasil, conforme o número de matrículas realizadas de 1975 a 1979. Veja tabela abaixo:

**Tabela: 1.** - Alunos conveniados pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização, segundo as Grandes Regiões e Unidades da Federação: 1975-1979.

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	ALUNOS CONVENIADOS				
	1975	1976	1977	1978	1979
Anos					

Brasil	4. 373. 859	3. 899.807	3. 893 795	3. 932 726	3. 348 677
NORTE	170. 234	166.342	133. 837	124. 908	111. 554
NORDESTE	2. 438. 866	2.177.353	2. 364 408	2. 443 442	2. 130 078
SUDESTE	1. 261.398	1. 080.398	915. 760	818. 899	818. 899
SUL.	301. 495	287. 482	269. 959	329. 124	290. 997
CENTRO-OESTE	201. 866	188. 232	209. 831	216. 353	173. 715

FONTE - Ministério da Educação e Cultura. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. p. 230. Anuário Estatístico: Brasil Rio de Janeiro, v. 41 p. 1-840. 1980.

A tabela que segue demonstra o índice de aproveitamento, ou seja, aqueles que receberam o certificado de alfabetizados e o número de alunos que é inferior a cinquenta por centos na maioria das regiões. Isto por si demonstra o alarde por parte dos governos de que o Mobral teria sido um grande sucesso, o que não é verdade, quando se compara os dados de 1975 e 1979, nas cinco regiões brasileiras:

**Tabela 2.** - Alunos alfabetizados pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização, segundo as Grandes Regiões, e Unidades da Federação: \_ 1975-79

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	ALUNOS ALFABETIZADOS					
	Anos	1975	1976	1977	1978	1979
Brasil		1. 656 502	1, 404 204	1. 203 268	1. 262 405	1. 129 489
NORTE		69. 031	61. 380	47. 923	46. 431	40. 637
NORDESTE		930. 910	811. 548	719. 649	754. 226	691.363
SUDESTE		418. 845	323. 848	242. 429	234. 439	188. 102
SUL.		147. 044	129. 019	119.714	156.593	143.998
CENTRO-OESTE		90. 672	78. 409	73. 553	70.716	65. 389

FONTE - Ministério da Educação e Cultura. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. P.230. Anu. Estat. Brasil Rio de Janeiro. v. 41. p. 1-840. 1980

Conforme citado inicialmente, a primeira Lei sobre educação brasileira foi a Lei 4.024/61, que permaneceu treze anos (1948/61), no Congresso Nacional para ser aprovada e, foi logo alterada pela LDB de 1971. As reformas do ensino foram elaboradas sobre a lógica do regime ditatorial e implantadas, conforme a Lei 5.692/71 e a 5.540/68 que tinham como finalidade um maior controle sobre o processo educacional, permitindo combater as bandeiras dos movimentos sociais que lutavam por uma educação popular emancipadora, inspiradas no método de Paulo Freire. Ele parte para o desafio de alfabetizar para além das cartilhas. Uma

educação que fosse libertária e emancipadora, tornando o sujeito autônomo e capaz de entender o mundo vivido, o mundo de sua realidade. Para ele as cartilhas não contribuem com o processo de criação do adulto em processo de alfabetização, que era ensinado pelo método da repetição de palavras soltas ou de frases criadas de forma forçosa e comumente se denomina como linguagem de cartilha, conforme citação:

[...] seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda de o educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. [...] A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora. (FREIRE, 1989, p. 13)

Para o educador Paulo Freire é importante não apenas ensinar a ler e escrever, mas sim, ensinar o educando a compreender o mundo ao seu redor, capaz de uma autonomia e, de consciência política como sujeito histórico, de modo que possa aprender e apreender os conteúdos trabalhados. A educação precisa ir além da concepção de educação bancária, onde o educando tem de ser o sujeito de si. Por educação bancária entende-se a educação tradicional que reflete uma sociedade opressora e discriminatória no qual os alunos são vistos como recipientes vazios que docilmente devem receber os depósitos, ou seja, conteúdos programáticos pré-definidos, os educadores, neste contexto, seriam os depositantes de conteúdos e, o educando o recebedor desses conteúdos, por isso, Freire a denomina de educação bancária.

De modo que, é preciso pensar uma visão de educação mais humana em contraposição à educação bancária. Essa visão, ou, concepção é tida como problematizadora e libertadora à medida que proporciona aos educandos uma constante busca, em que visa uma ação transformadora do mundo em que vivem. Desta forma, os educandos devem compreender a realidade

que os cerca, através de uma visão crítica da mesma e, respeitando-se sua cultura e história de vida.

Assim, a concepção educacional freiriana baseia-se na estimulação da criatividade dos educandos e, numa relação de simbiose entre educador e educando à medida que procura misturar os papéis dos mesmos, pois crê o autor que ninguém educa ninguém e ninguém se educa a si mesmo, mas os homens educam-se em comunhão, mediatizados pelo mundo.

O modelo de educação libertadora proposto por Freire tem como pilares fundamentais, o diálogo e a ação. O diálogo, neste caso, é visto como horizontal e libertador e não um monólogo opressivo do educador sobre o educando. O diálogo pode gerar críticas e problematizações através de questionamentos, fazendo com que o educando aprenda a aprender. Em uma ação dialógica é o caminho onde se identifica dois elementos fundamentais, os interlocutores, educadores e educandos e os conteúdos adquiridos por ambos. Este, no caso da educação, é justamente o conteúdo programático da educação que nunca deve ser desvinculado da vida dos educandos. A busca pela definição do conteúdo a ser abordado, inaugura um processo de diálogo entre educadores e educandos, através da investigação do universo temático dos educandos, ou o conjunto de temas geradores de conteúdo.

O método educacional que foi proposto pelo autor como forma de promover uma educação libertadora, é qualitativo e não quantitativo, de onde não podem ser avaliados pela quantidade de conteúdos sobre os quais os educandos são capazes de dissertar, mas sim, pelo potencial adquirido pelos educandos, de modo a proporcionar a transformação da sua própria realidade e, do mundo que os cerca.

Para Freire, o educando tem de ser visto como sujeito da história, construindo uma relação crítica, através de um processo de meta-reflexão que visa transformação. Do ponto de vista da autonomia, o educando é visto como um ser autônomo à medida que seja capaz de agir como elemento transformador do mundo, ponto chave do processo educacional proposto por Freire. Para a realização desse processo, a Escola deve ser democrática, respeitando o educando como sujeito da história e, centrada na problemática da comunidade em que vive e atua, propondo práticas pedagógicas capazes de provocar no aluno uma consciência crítica, fomentadora de transformações sociais.

O processo educacional brasileiro por ser influenciado por interesses externos e responder aos interesses das elites nacionais, leva a legislação de ensino nacional encontrar limites muito estreitos na sua capacidade de emancipação dos indivíduos e a condução do país ao desenvolvimento independente e à plena soberania e, autodeterminação. Ele vem carregado de

influências externas já na elaboração normativa, desde as Constituições até as inúmeras reformas das leis de ensino ao longo da República.

Como base de demonstração dessas influências externas na ingerência do processo educacional nacional estão os convênios firmados no início do regime militar, os quais ficaram conhecidos como Acordos MEC-USAID e as condições em que foram elaborados sob a égide do sistema, e por fim a Reforma Universitária Lei 5.540 de 1968.

### 3.2 A DITADURA ARGENTINA E O RETROCESSO NA EDUCAÇÃO: UM PERÍODO DE TERROR NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E NAS UNIVERSIDADES.

Objetiva-se analisar o que ocorreu com o sistema educacional argentino durante a ditadura militar, no período de 1976 a 1983, como foi implantado o sistema de terror e medo dentro dos estabelecimentos de ensino e principalmente, nas universidades e nos órgãos de classe sociais, a militarização dos setores e da burocracia nas universidades, reitorias, centros acadêmicos e colegiados. Todos passam a ser vigiados como verdadeiros centros de formação de terroristas; reitores, professores e trabalhadores da educação sofrem intimidações, em sua maioria. Na visão do regime são tidos como mentores do comunismo, e por isso, considerados inimigos da sociedade argentina.

Além do mais, a intervenção autoritária nas universidades implicou na chamada “noche de los bastones” largos quando no dia 29 de julho de 1966, a polícia federal argentina interceptou as instalações de cinco faculdades da Universidad de Buenos Aires (UBA). Nelas se encontravam alunos, professores e autoridades que resistiam à decisão do governo de intervir nas universidades, por meio da Lei n.º 16.912 (ARGENTINA, 1977). A “condição subversiva” que o discurso dominante visava aniquilar era propriamente a ideologia marxista e o esquerdismo. Entendia-se que, para combatê-los, era necessário atacá-los em seus focos de contaminação, disseminados pelos marxistas, comunistas ou criptocomunistas, esquerdistas e/ou revolucionários em geral. Católicos, terceiro mundistas, freudianos, ateus, peronistas, liberais e judeus eram alvos de ataques na medida em que representassem qualquer ameaça à ordem estabelecida (NOVARO; PALERMO, 2007).

Perseguições ocorreram nos centros estudantis, centros acadêmicos e colegiados de professores, dentro das Universidades, como controle social, onde os Campi Universitários se transformaram em centro de controle do estado e das organizações criminosas formadas e organizadas pela sociedade civil em apoio ao golpe militar, em nome da reorganização social e da paz. Esses grupos teriam como objetivo, combater os antipatriotas e subversivos da

nação.

Este retraimiento del Estado de su rol principal como educador se verifica también en otros temas. Por ejemplo, el discurso subsidiarista terminó por ocupar el espacio oficial. Esto fue posible además por una fuerte articulación con el discurso tradicionalista que sostenía la primacía de la familia, y por delegación la Iglesia y sus instituciones escolares, como agente educador principal, a la vez que desconfiaba del Estado por su pluralismo. (PINEAU, P, 2014, p.115)

As universidades que foram símbolos da liberdade na Argentina se transformaram em um centro de espionagem a serviço dos ditadores e da sociedade civil organizada (Elite), a qual controlava boa parte do aparato burocrático e de repressão a do Estado.

A educação como processo social passa por modificações de tal maneira, que o sistema educacional se transforma em uma arma a serviços dos ditadores, com o objetivo de transformar os cidadãos e cidadãs em uma espécie de olheiros dos militares, dando informações e denunciando os que achassem e fossem suspeitos de envolvimento com o terrorismo, prática antipatriótica. Conforme explica, PINEAU, 2014.

(...) la estrategia represiva se relacionó fuertemente con oscurantismo y la defensa del tradicionalismo. Pero ésa no fue su única articulación propositiva. Si bien los sectores adeptos a la dictadura coincidían indudablemente en la necesidad de “ordenar” y “pacificar” el país – eufemismos para justificar el aparato represivo –, diferían en sus propuestas sobre cuáles eran las nuevas pautas sociales a propiciar. En el terreno educativo, esto se evidencia en las marcadas diferencias entre los distintos ministros nacionales. Como ya había sucedido en otros gobiernos militares, la política educativa de aquellos años tuvo también un componente tecnocrático que buscaba generar una homogeneización disciplinada de las prácticas escolares mediante propuestas modernizadoras en cuestiones pedagógicas y didácticas. (PINEAU, 2014, p.115)

O processo educacional passa por muitas modificações, e por isso, os governos ditatoriais têm como propaganda institucional, nos meios de comunicação, o seu principal aliado, uma vez que a grande mídia sempre esteve ao lado dos poderes autoritários, seja no Brasil, Paraguai e na Argentina. Não poderia fugir à regra, já que esse meio sempre pertenceu à classe dominante, ou seja, a elite e quem mais lucraria com os poderes institucionalizados de repreensão. Torturas, assassinatos, prisões clandestinas não eram mais objeto de notícias jornalísticas (Revistas, Rádio e Televisão).

Este retraimiento del Estado de su rol principal como educador se verifica también en otros temas. Por ejemplo, el discurso subsidiarista terminó por ocupar el espacio oficial. Esto fue posible además por una fuerte articulación con el discurso tradicionalista que sostenía la primacía de la familia, y por delegación la Iglesia y sus instituciones escolares, como agente educador principal, a la vez que desconfiaba del Estado por su pluralismo. (PINEAU, 2014, p.115).

O sistema educacional argentino estava dividido entre o público e o privado, sendo que o privado também recebia ajuda do governo para dar assistência educacional aos que não tinham condições de arcar com as despesas da educação dos seus filhos. Esse processo passa

por alguma diferenciação, mesmo entre a educação privada, que se divide em as que recebem do governo uma forma de subsídio e as que não recebem. Por isso, há um tipo de escola privada que depende de subsídios estatais para pagamento de professores e outra parte destas escolas não recebe qualquer financiamento estatal e, assim, dependem apenas dos recursos que cobram das famílias para arcar com seus custos e para extrair benefícios. Estas escolas são mais elitistas e atendem famílias mais privilegiadas do que o outro tipo de escola privada, aquela que recebe um aporte financeiro do estado e que são, na sua imensa maioria, geridas por congregações religiosas católicas.

Nesta perspectiva, (PINEAU, 2014), explica as mudanças ocorridas no sistema educacional argentino, durante a ditadura militar:

El discurso de la estrategia discriminadora no hacía tanto foco en la “restauración de valores perdidos”, sino en la necesidad de “poner a tono al sistema educativo con los actuales requerimientos de la época” y en dar “respuesta a las profundas transformaciones científicas y tecnológicas”. Por eso el orden no se presenta como un fin en sí mismo, sino como una condición necesaria para el despliegue de las propuestas. Basada en una especial articulación de elementos modernizadores y tecnocráticos, su consecuencia fue romper la unidad del sistema de educación pública para dar lugar al fortalecimiento de circuitos diferenciados por sectores sociales para subordinarlo al modelo de distribución regresiva de la renta y a las demandas del mercado. Entre sus manifestaciones se encuentran las transferencias de las escuelas primarias y preprimarias en 1978, los exámenes de ingreso, el arancelamiento universitario, la adopción del subsidiarismo como posición oficial, el estímulo a las Cooperadoras Escolares, el Plan Dual en la enseñanza técnica, el vaciamiento de contenidos, la negación de la enseñanza y la segmentación interna del sistema. (PINEAU, 2014, p. 114).

As modificações que ocorreram durante o regime militar no sistema educacional, não tiveram como objetivo uma melhora na qualidade e a ampliação do sistema de forma equitativa e sim, foi uma forma de aumentar a desigualdade entre os que possuíam posse e os menos favorecidos economicamente:

La dictadura evaluaba a esta situación como un peligro social por su “efecto demagógico” que había resultado en una degradación del sistema educativo al haber relegado su función de “seleccionar de los mejores” y “formar a la futura dirigencia”. Esta situación se había visto agravada en las últimas décadas por la masificación de los estudios medios y superiores. La dictadura entonces se propuso reordenar el sistema de acuerdo con criterios excluyentes, meritocráticos y elitistas, a fin de lograr un mayor isomorfismo entre el sistema educativo y la pirámide de estratificación social. La dictadura favoreció a la “discriminación” educativa mediante el fortalecimiento de la segmentación interna horizontal y vertical, desarticulando las tendencias a la igualdad de oportunidades que presentaba el sistema previamente. Su efectividad radicó muchas veces en que estas políticas eran acompañadas y avaladas por los sujetos afectados como los docentes y los padres de los alumnos. (PENEAU, 2014, p.114 a116).

O governo militar argentino utilizou-se das estruturas educacionais como aparelho ideológico do estado com a finalidade de implantar o terror, no que se transformou a Argentina durante a ditadura. O aparelhamento das instituições com infiltração de agentes,

tanto militar como de milícias da sociedade civil organizada, como meio de controle e prática de terrorismo com todos aqueles que o sistema julgava perigosos à nação. Como explica (Pineau, 2014) “... os ditadores viam a educação como um perigo para a consolidação do projeto de poder autoritário dos militares, uma vez que a ampliação da educação era uma forma emancipadora seria muito perigosa”.

De acordo com normas publicadas pelo próprio Ministério da Cultura e Educação, através de um opúsculo em outubro de 1977, intitulado “Subversión en el ámbito educativo” (conozcamos a nuestro enemigo), distribuído para todos os estabelecimentos educacionais de responsabilidade do Ministério de Educação tinham como fim advertir docentes e discentes e sepultar de vez o discurso marxista considerado subversivo, Conforme se pode observar nos trechos apresentados, as instituições e estabelecimentos educacionais eram vistos como um local de luta contra as ameaças de “subversão”.

De acordo com Alonso (2007) “... discurso oficial de combate ao inimigo, se justificou pela tradição católica e hispânica na busca pela identidade nacional...”, conforme publicações do Ministério da Educação por meio dos Boletins de informação educativos, onde convocavam os docentes a consolidar o espírito e a essência da nacionalidade (formação moral e cívica) para que as crianças e jovens assumissem uma hierarquia de valores cristãos e tradição nacional a fim de merecer a dignidade argentina.

### 3.2.1 AS LEIS EDUCACIONAIS ARGENTINA DURANTE O PERÍODO DITATORIAL DE 1975 -1983.

O objetivo aqui é analisar as leis que tratam da educação básica na Argentina, no período de 1975 a 1983, com a finalidade de compreender como se desenvolveu o processo educacional durante os governos civil-militar na segunda metade do século XX, e qual o papel da educação para o desenvolvimento da sociedade.

Não só a Argentina, bem como a maioria dos países Latino-Americanos, sofria do mesmo mal, quando o assunto era a educação básica e que forma de educação deveria ter a nação: uma educação libertária humanista laica e gratuita ou uma educação voltada para atender as necessidades de mão de obra que o país necessitava? Uma vez que em quase todos os países subdesenvolvidos a educação nunca foi prioridade dos governantes, seja eles eleitos democraticamente ou autoritários.

A grande questão educacional sempre esteve relacionada aos altos índices de analfabetos, principalmente nas regiões mais distantes dos centros urbanos, em processo de

industrialização, o que diferenciava dos que viviam na zona rural, onde o acesso à escola e a alfabetização não atenderia a demanda. As poucas vagas que existiam não eram atrativas, pois a maioria encontrava-se em idade escolar, necessitava trabalhar para ajudar no sustento das famílias. Além da questão da falta de escola para atender a demanda do país que atravessava uma questão crucial que era definir se a educação seria de responsabilidade do Governo Federal ou das províncias, e se a educação básica seria pública, laica e gratuita, ou privada não laica e subsidiada com dinheiro público, conforme afirmação abaixo:

Entre los principios de dicha ley, que se considera fundante del sistema de instrucción pública argentino, se encuentran la obligatoriedad de la educación primaria, la gratuidad y la gradualidad de la misma. También, aunque es un concepto discutido, se pondera que la misma dispone la laicidad de la educación, como base de la educación argentina. (MENDEZ; VUKSINIC, 2015, p. 74).

Quando se analisa a educação da década de 1960, em virtude da Guerra Fria e da Revolução cubana<sup>32</sup>, observa-se que os países da América Latina foram cooptados pelos Estados Unidos da América, como sendo o protetor e defensor do continente, com ajuda econômica e tendo o como modelo econômico e com grande influência, inclusive nos modelos educacionais dos países com os convênios firmados.

A partir de este acontecimiento se dio lugar a un escenario de amplia disputa por el predominio en nuestra región –que para el caso de los Estados Unidos se expresó en los vínculos con las Fuerzas Armadas a través de la formulación de la Doctrina de Seguridad Nacional, y el aumento de la presión de los organismos internacionales de crédito- que se entrelazó con distintos y complejos conflictos políticos y económicos internos que signaron la inestabilidad de la Argentina a lo largo de la década. (MENDEZ; VUKSINIC, 2015, p.68).

Com a ingerência dos Estados Unidos no continente como potência hegemônica, e com o objetivo de combater o comunismo, tendo esse como sendo mal da humanidade, os países se aliam a sua doutrina e com a Argentina não foi diferente dos demais países. O pano de fundo para impor sua supremacia no continente foi os vários tratados assinados para a cooperação:

A nivel internacional la Alianza para el Progreso (ALPRO) es el ámbito donde los países latinoamericanos, bajo la tutela de los Estados Unidos, delinearon las metas educativas para esa década y que en cierto grado serán el sustento para las reformas

---

<sup>32</sup> Comenzó a establecerse la percepción de que la revolución no sólo era factible, sino que, para algunos, también era compatible con el peronismo y con el cristianismo. La idea de revolución pasó a ser un objeto de identificación no sólo en el mundo estrictamente político, sino también en el ámbito de los intelectuales, las letras, el arte, las universidades, es decir, aparecía como idea-guía de acciones específicas dentro de cada espacio particular de acción, pero también como medio de vinculación con el campo político (Bugnone, op. cit).

educativas en la Argentina<sup>33</sup>. Asimismo, irrumpieron las recomendaciones o proyectos especiales que se promueven desde organismos internacionales – muchos de ellos imbricados en la conformación de la ALPRO - tal es el caso de la Organización de Estados Americanos (OEA) o UNESCO, que enviaba regularmente misiones a los países en desarrollo y organizó Seminarios internacionales para trabajar temas puntuales emanados de sus conferencias, por ejemplo, el Planeamiento Educativo y la formación de especialistas. (MENDEZ; VUKSINIC, 2015, p. 66).

Os convênios firmados com várias organizações internacionais, sob a tutela dos Estados Unidos, como sendo projeto de melhorias em que iria alavancar o país rumo ao desenvolvimento, tanto na área econômica e social, bem como na área educacional, porém na realidade, o que imperava era a doutrina imperialista de supremacia do modelo pós-segunda guerra mundial em que Estados Unidos e União Soviética disputam a hegemonia com projetos antagônicos, no campo político, econômico, educacional e social, principalmente após a Revolução Cubana de 1959, ter se aliado a URSS.

O grande debate estava na relação da necessidade de ampliar o número de escolas e que fossem capazes de atender uma maior demanda na educação básica, principalmente nas cidades de menor porte e distantes dos grandes centros urbanos, bem como também os moradores da zona rural. Nessa perspectiva de aumento de vagas, estava a questão da qualidade no processo ensino-aprendizagem e uma melhor qualificação dos profissionais docentes, com formação adequada para o exercício do magistério, conforme determinação do conselho.

O convênio firmado chamado de A Aliança para o Progresso de estratégia para o continente sob a orientação dos Estados Unidos, tinha como base geral a Carta de Punta del Este, firmado pela Argentina em conjunto com mais dezoito países Latino-americanos, em 17 de agosto de 1961, com os Estados Unidos da América. A carta continha metas a serem alcançados pelos países signatários, no item 7, que diz:

En el punto 7 los países signatários se propusieron como objetivo de política educativa eliminar o analfabestismo, en la población adulta y garantizar antes de 1970 de no mínimo de 6 años de educación primaria para todos los niños en edad escolar. (BRASLAVSKY, 1980, p. 283).

---

<sup>33</sup> En Latinoamérica, el acuerdo de mayor envergadura para la educación fue el Proyecto Principal de Educación para la expansión y el mejoramiento de la educación primaria, que se desarrolló entre 1957 y 1966. En 1962 se desarrolló en Santiago de Chile la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina en la cual se reunieron los Ministros de Educación y de Planeamiento Económico de la Región. En ella se propuso “impulsar el progreso económico para mejorar rápidamente las condiciones de vida y para que los beneficios de este mejoramiento se extiendan a todos los sectores sociales. En esos propósitos ha de tener una participación muy activa la educación: los mejores planes de desarrollo económico se frustrarían irremediabilmente de no contar con hombres preparados en las distintas esferas de la actividad humana y ese condicionamiento requiere esencialmente para que sea fecundo, sistemas educativos eficaces” (UNESCO, 1962, P. 5).

O grande desafio estava em conseguir cumprir as metas estipulados pelos convênios, os quais sempre estiveram condicionados ao cumprimento das mesmas.

A porcentagem de analfabetismo na população Argentina de 15 anos ou mais de idade era, em 1980, 6,1, enquanto o censo de 1970 mostrava 7,4. Esse declínio relativamente lento, em conjunto com a baixa taxa de crescimento demográfico, é resultado no fato de em número absoluto de não alfabetizados permaneceu praticamente estável em 1960, 1970 e 1980, o qual atingiu aproximadamente 1.200.000 pessoas. Conforme estimativa do Ministério da Cultura e Educação para 1990 a taxa cairia para 4,7%, o que confirmaria a afirmação anterior. Além dos cidadãos que declaram analfabetos, também é calculado um grande número de semianalfabetos, ou seja, de pessoas que as passagens por um ou mais anos de ensino fundamental lhe proporciona assinar e ler precariamente, mas que não seria capaz de utilizarem a leitura ou escrita como ferramenta de comunicação e expressão. A tabela a seguir demonstra os dados em percentuais absolutos de analfabetismo:

**Tabela 3** -Índice de analfabetismo na Argentina de 1960-1990

Anos - com mais de 15 anos de Idade	Taxa
1960	8,6%
1970	7,4%
1980	6,1%
1985	5,2%
1990	4,7%

**Fuente:** INDEC. Censos de los años 1960, 1970, 1980. Cálculos de la Dirección de Planeamiento para 1985 y 1990. Pg. 6.

No que se refere ao campo educacional na Argentina, a disputa não é tarefa fácil, uma vez que o embate entre os que defendem a educação laica e gratuita e, os grupos que são contrários a esta proposta educacional, principalmente os grandes grupos de empresários e instituições das Escolas privada:

“enemigos” de la educación pública, gratuita y laica. Entre ellos podemos identificar a los gobiernos dictatoriales, los organismos internacionales y la Iglesia Católica. De esta manera la oposición a la ley 1420, y en definitiva a la educación popular, serían: la reforma educativa, la enseñanza religiosa, la privatización, provincialización o municipalización de la educación, la extranjerización, la alianza del Estado con el sector privado y católico, y los subsidios de este a la educación privada. (MENDEZ; VUKSINIC, 2015, p.75)

Nesta disputa havia um grupo de educadores e intelectuais, como: Ricardo Nervi, Susana de Falco, Olga Cossettini, Delia Etcheverry, Telma Reca, Berta Braslavsky que vinham trabalhando a questão da educação popular, tendo à frente o Professor Luís Iglesias, que havia desempenhado a função de professor em uma escola rural, na qual se desenvolveu atividades

educativas que modificaram os conceitos de educação tradicional da época. Nesta, o conhecimento está centrado na figura do professor. Estas inovações eram tidas como grande perigo para o regime da ditatorial da época. Cita-se:

Fue un Maestro Normal que se desempeñó por casi veinte años en una escuela rural de maestro único y grados integrados. Desde allí, y para enfrentar las diferentes dificultades que suponen este tipo de instituciones frente a la organización escolar tradicional, llevó adelante metodologías y propuestas educativas alternativas, que pueden enmarcarse dentro de la recepción de las ideas de la Escuela Nueva o Escuela Activa en nuestro país, y que lo colocan en un lugar de referencia al momento de mirar la educación rural y, especialmente, proyectos de innovación en las escuelas rurales. (MENDEZ; VUKSINIC, 2015, p. 71)

O professor Iglesias tinha novas ideias a respeito do modelo e do processo educacional de sua época, no qual questionava a maneira como a pedagogia não era atrativa para os educandos, por isso, ele acreditava em uma nova forma do fazer docência para além dos livros didáticos. Como fonte de informação e divulgação das novas ideias pedagógicas, ele se une a outros educadores na elaboração de um periódico, como se ressalta:

Que se unió junto con otros educadores e intelectuales, con la intención de conformar una publicación que les permitiera expresar todas las experiencias alternativas que se estaban gestando en materia educativa, pero, fundamentalmente, generar un espacio de discusión política que les permitiera expresarse, manifestarse e interpelar a los docentes a reflexionar y problematizar sobre la educación. Como el propio Iglesias manifiesta se trataba de un periódico “de agitación”, “nosotros nos manejábamos con ideas con un sentido de provocar inquietudes. Es decir, no una pedagogía chata, sino idealista” (Luis Iglesias, el camino de un maestro, 2008). (MENDEZ; VUKSINIC, 2015, p.71).

Como o próprio Iglesias definia que a educação popular deveria ser um movimento de formação para a cidadania, a linha editorial era de oposição aos governos ditatoriais, bem como também a política educativa gerida por setores liberais e católicos, como segue:

[...] Educación popular era un periódico de militancia del que participaban los maestros democráticos [...] Nuestra postura militante no sólo ponía las fuerzas en la defensa de nuestros colegas maestros o la escuela popular, laica y científica. También la energía estaba dirigida esencialmente a la defensa de los derechos del hombre [...]. Desde allí los responsables del mismo, se enfrentaban con dureza a algunas controvertidas políticas educativas de la época y marcaban sus diferencias con los gobiernos de turno. (IGLESIAS, 2004, p. 119).

Por defender novas ideias no campo educacional, que contrariava o interesse da classe hegemônica e por terem criado um periódico com objetivo de divulgação de um novo conceito político- pedagógico, Iglesias foi preso por 30 dias, durante o Governo de José María Guido.

Na luta contra corrente dominante da época, Iglesias propunha uma educação libertadora baseada nas obras e no pensamento do educador Paulo Freire: a educação como prática

da liberdade e pedagogia do oprimido, como modelo de uma educação problematizadora que propunha romper com o modelo vertical da educação:

Tuvo que hacer frente a una corriente que perturbó seriamente su primacía. Nos referimos A la educación liberadora, alentada por el pedagogo brasileño Paulo Freiré, autor de dos obras de fuerte impacto: La educación como práctica de la libertad (1967) y Pedagogía del oprimido (1969). En ambas propone una educación problematizadora: que rompe con los esquemas verticales. De este modo [escribe Freire], el educador ya no es sólo el que educa sino aquél que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Para Freiré la pedagogía del oprimido es un instrumento político de lucha por la liberación. Desde las clases dominantes se lo consideró como un intento subversivo, porque destruía el concepto tradicional de autoridad, adquirido por el educador, quien debía ser el único conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje. (MENDEZ; VUKSINIC, 2015, p.72).

No embate ao poder ideológico<sup>34</sup> dos governos autoritários, educadores e alunos vão para o enfrentamento, como no caso da nova lei de reforma geral do sistema educativo para adaptar ao Plano Nacional de “Desarrollo Y Seguridad” de 1971 - 1975, aprovado pela Lei 19.039 de 14 de março de 1971. Esta Lei não obteve êxito, em virtude da resistência de docentes e alunos que tiveram o apoio de parte da sociedade.

Artículo 5º.- Cada Provincia confederada dictará para sí una constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional, y que asegure su administrador de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria gratuita.

A Constitución como garantiza de que todos tienen derecho a una educación básica, que eran norteadas con algunos principios básicos conforme explica o artigo.

Artículo XII.- Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas.

Asimismo, tiene el derecho de que, mediante esta educación, se le capacite para lograr una digna subsistencia, en mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad.

El derecho de educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado.

---

<sup>34</sup> “Una ideología es muy literalmente lo que su nombre indica: la lógica de una idea. Su objeto es la Historia, a la que es aplicada la “idea”; el resultado de esta aplicación no es un cuerpo de declaraciones acerca de algo que es, sino el despliegue de un proceso que se halla en constante cambio. La ideología trata el curso de los acontecimientos como si siguieran la misma “ley” que la exposición lógica de su “Idea”. Las ideologías pretenden conocer los misterios de todo el proceso histórico, los secretos del pasado, las complejidades del presente, las incertidumbres del futuro merced a la lógica inherente a sus respectivas ideas”. (HARENDT, Hannah: La condición humana, Barcelona, Paidós, 1998, p.375).

Toda persona tiene derecho a recibir gratuitamente la educación primaria, por lo menos.

La educación y la instrucción corresponden a la familia y a los establecimientos particulares y oficiales que colaboren con ella, conforme a lo que establezcan las leyes. Para ese fin, el Estado creará escuelas de primera enseñanza, secundarias, técnico-profesionales, universidades y academias.

1. La enseñanza tenderá al desarrollo del vigor físico de los jóvenes, al perfeccionamiento de sus facultades intelectuales y de sus potencias sociales, a su capacitación profesional, así como a la formación del carácter y el cultivo integral de todas las virtudes personales, familiares y cívicas.

2. La enseñanza primaria elemental es obligatoria y será gratuita en las escuelas del Estado. La enseñanza primaria en las escuelas rurales tenderá a inculcar en el niño el amor a la vida del campo, a orientarlo hacia la capacitación profesional en las faenas rurales y a formar la mujer para las tareas domésticas campesinas. El Estado creará, con ese fin, los institutos necesarios para preparar un magisterio especializado.

3. La orientación profesional de los jóvenes, concebida como un complemento de la acción de instruir y educar, es una función social que el Estado ampara y fomenta mediante instituciones que guíen a los jóvenes hacia las actividades para las que posean naturales aptitudes y capacidad, con el fin de que la adecuada elección profesional redunde en beneficio suyo y de la sociedad.

4. El Estado encomienda a las universidades la enseñanza en el grado superior, que prepare a la juventud para el cultivo de las ciencias al servicio de los fines espirituales y del engrandecimiento de la Nación y para el ejercicio de las profesiones y de las artes técnicas en función del bien de la colectividad. Las universidades tienen el derecho de gobernarse con autonomía, dentro de los límites establecidos por una ley especial que reglamentará su organización y funcionamiento.

6. Los alumnos capaces y meritorios tienen el derecho de alcanzar los más altos grados de instrucción. El Estado asegura el ejercicio de este derecho mediante becas, asignaciones a las familias y otras providencias que se conferirán por concurso entre los alumnos de todas las escuelas.

### 3.3 A EDUCAÇÃO DO PARAGUAI DURANTE A DITADURA DE ALFREDO STROSSNER DE 1956 – 1989: UMA EDUCAÇÃO EXCLUDENTE.

Nosso objetivo aqui é analisar o processo educacional do Paraguai, durante o período da ditadura do Presidente Alfredo Stroessner.

Para que se possa entender como o processo educacional se deu durante a ditadura militar, no caso paraguaio, antecede ao golpe militar do Brasil 1964, ressalta-se que em 1954 se estabeleceu no país o regime militar mediante o governo do General Alfredo Stroessner e o setor educacional nesse contexto, estava alinhado sob os direcionamentos de organismos de cooperação internacional, tais como: USAID, BIRD, OEA e BID. Notadamente, desde a década de 1960, intensificaram-se no Paraguai os programas de cooperação educacional e, naturalmente, foram assimiladas as orientações e os posicionamentos de tais organismos. “Manter como políticas nacionais ativas a cooperação internacional significava, para o governo paraguaio, estender a capacidade clientelista e, também a base de legitimação governamental”. (RIVAROLA, 2000).

Como exemplo ilustrativo das influências externas no setor educacional paraguaio, cabe mencionar a reforma educacional instituída em 1957, quando entra em vigor um novo plano de educação de autoria de Emilio Uzcátegui, pertencente a UNESCO. Com o apoio financeiro da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e do Serviço Cooperativo Americano de Educação (SCIDE), ”... o ensino paraguaio foi organizado com seis graus de estudos primários, três cursos básicos e três de Bacharel, ou seja, uma sequência 6-3-3. Esta reforma incluiu a elaboração de programas e planos de atividades de estudos para todos os níveis de educação formal”. (JICA, 2004).

No que diz respeito à formação docente, foi aprovado um plano de estudos para as escolas normais em todo o país, criando escolas normais rurais e normais urbanas. Por meio de um convênio entre o Paraguai e os Estados Unidos foi construída a sede da escola Rural experimental na cidade de San Lorenzo. Essa escola que esteve a cargo do Serviço Cooperativo Americano de Educação (SCIDE) teve uma organização escolar que se converteu “... em escola piloto de formação profissional de cinco anos para obter o título de professor rural. Posteriormente, a escola se converteu no Centro Regional de San Lorenzo”. (JICA, 2004).

Tanto no plano educacional, como nos planos econômicos e políticos é possível identificar interferências estadunidenses, sobretudo, por meio de empréstimos, o que contribuiu para o endividamento do país e sua posição submissa às orientações impostas como condição para o estabelecimento das subvenções financeiras. Reconhece-se o papel do governo estadunidense no assessoramento e, na manutenção da ditadura militar do general Alfredo Stroessner no período de 1954 a 1989, com base “... no Plano Condor que foi executado em grande parte do continente, para reprimir os posicionamentos de ideologias no campo político, contrários aos interesses hegemônicos Norte-Americano”. (IRALA;

CORONEL, 2012).

Percebe-se que para o regime, a educação não era tida como prioridade governamental, as instituições privadas eram muito procuradas, já que o ensino público não atendia toda a demanda. “Exemplifica-se isto com o fato de que o ensino primário obrigatório e gratuito era de restrito acesso para as meninas” (ALMADA, 1974). Somente algumas escolas de congregação religiosa aceitavam a matrícula de meninas, mas em caráter de internato. A escola era um meio para a formação moral e espiritual dos educandos e, principalmente, para fomentar à obediência e à disciplina do povo paraguaio.

Sob esses condicionantes, o desenvolvimento do setor educacional do Paraguai passou a se estruturar em função dos interesses da civilização ocidental e cristã paraguaia em suas orientações pedagógicas e curriculares. Os centros educativos paraguaios eram instituições de repressão a toda manifestação de cultura nacional indígena e o idioma guarani, a língua da maioria da população, estava proibida.<sup>35</sup> (ALMADA, 1974). O setor educacional paraguaio é marcado por reformas de distintas amplitudes, com destaques as questões das reformas direcionadas para determinado nível educacional de abrangências, que abarcaram mudanças integrais, reestruturando todo o setor educacional paraguaio, como é o caso das reformas educacionais de 1973. Resumidamente, tratava-se de uma didática em que a prioridade era a aprendizagem por meio da iniciativa do aluno ao potencializar sua liberdade, atividade e autonomia. Os docentes se constituíam como um recurso nesse processo e essa tendência surgiu para superar a didática da escola tradicional e, introduzir métodos ativos na educação que teve incidência direta na elaboração dos conteúdos curriculares.

O contexto de reforma educacional e o plano de escola ativa, elaborado na tendência cultural do Paraguai, de copiar e implantar o modelo eurocêntrico de educação. Na ocasião da reforma educacional não foi formulado uma pedagogia paraguaia autêntica, pois se incorporou nos pressupostos da Europa burguesa, “... ao sugerir a filosofia da Escola ativa, iludidos de que poderia iniciar uma emancipação do setor educacional da nação guarani”. (ALMADA, 1971). Uma expressão da submissão e da perda de soberania foi a proibição do idioma guarani, língua materna de grande parte da população, a quem foi negado nos espaços escolares.

A educação paraguaia, até o fim da década de 1960, seguia mantendo grande parte de

---

<sup>35</sup> É possível evidenciar importantes disposições normativas e organizativas para a educação, tais como: a obrigatoriedade da educação comum, quando o Estado assume a responsabilidade da educação primária em substituição do município, a criação do conselho superior da educação, o surgimento da superintendência da educação pública e a elaboração de planos de estudos.

suas características históricas, ou seja, um forte predomínio das escolas localizadas em zonas rurais ou semiurbanas, altas taxas de repetência, evasão, diferença de qualidade educativa entre as escolas rurais e urbanas, limitada cobertura do ensino médio, alta concentração de recursos na capital, diferença por gênero no acesso e retenção na escola, forte proporção de profissionais não qualificados e, escassa atenção às modalidades linguísticas da população escolar. Essas características respondiam aos condicionamentos de ordem estrutural, como o caráter marcadamente agrário do sistema produtivo, o lento crescimento urbano e a dinâmica fortemente centralizadora de Assunção, dentre outros.

Em decorrência da construção da hidrelétrica de Itaipu, em 1973, ocorreu a aceleração das relações capitalistas de produção no Paraguai. Foram criados bancos, financeiras, empresas imobiliárias e, nas proximidades da hidrelétrica de Itaipu, empresas ligadas às indústrias de construção. O aquecimento econômico gerado pela construção da represa de Itaipu contribuiu para o Paraguai elevar seu status de país com ingressos médios na escala do Banco Mundial. (CORONEL, et al, 2012).

Foi durante esse período de efervescência econômica que se estabeleceu a necessidade de uma nova reforma educacional. Em 1968, a educação paraguaia foi diagnosticada pela evasão, repetência, escolas incompletas, carência do conteúdo programático às necessidades regionais, metodologia obsoleta, formação docente insuficiente, espaços escolares debilitados, carência de materiais didáticos e necessidade de um ensino que preparasse para o mercado de trabalho.

Assim, foi constituída uma comissão encarregada de elaborar projetos para a educação primária, secundária, formação docente de ambos os níveis, renovação administrativa e do currículo<sup>36</sup>. “Cabe destacar que foram realizados empréstimos do AID<sup>37</sup> e do Banco Mundial para a execução das medidas previstas no procedimento reformista, fazendo parte do Plano de desenvolvimento Educacional 1970-1980”. (BENÍTEZ, 1981). Os planos adotados por meio do estabelecimento da reforma educativa que foram implementadas na prática escolar em 1973, estiveram vigentes até o final do governo de Stroessner (1989), entrando em revisão a partir da transição democrática e a atual reforma de 1994 (JICA, 2004).

Em meados dos anos de 1980 e 1990, no contexto global, emergia a efervescência política, ideológica, social e econômica, decorrente da queda do muro de Berlin, do fim da

---

<sup>36</sup> Os fundamentos da reforma de 1970, que integra a elaboração de um novo plano de estudos para o ensino primário e secundário estão registrados nas seguintes publicações: El Plan de desarrollo educacional 1970-1980 e Innovaciones Educativas.

<sup>37</sup> Agência para o Desenvolvimento Internacional.

Guerra fria, da dissolução da União Soviética e dos avanços dos ideais neoliberais materializados pelas reformas de Estado na América Latina<sup>38</sup>. O Paraguai vivia um movimento relativamente impulsionado pela conjuntura mundial expressa pelo fim da ditadura militar<sup>39</sup>, pela transição democrática e a integralização dos pressupostos das reformas estatais.

No sentido de compreender quais os projetos voltados à educação básica nos governos autoritários e qual a relação com a Constituição do Regime ditatorial, será realizada uma breve análise da Constituição da República do Paraguai de 1967, que foi sancionada pela Convenção Nacional Constituinte em 25 de agosto de 1967 e promulgada pelo Poder Executivo na mesma data.

Artículo 1.- El Paraguay es y sera siempre una Nacion libre e independiente. Constituido en Republica unitaria e indivisible, adopta para su gobierno la democracia representativa.

Artículo 89.- Todos los habitantes tienen derecho a la educacion para desarrollar sus aptitudes espirituales y fisicas, formar su conciencia civica y moral, y a capacitarse para la lucha por la vida. La enseñanza primaria es obligatoria y se consagra la libertad de impartirla. El Estado sostendra las necesarias escuelas publicas para asegurar a todos los habitantes, en forma gratuita, la oportunidad de aprender, y propendera a generalizar en ellas, por los medios a su alcance, la igualdad de posibilidades de los educandos. Tambien sostendra y fomentara, con los mismos criterios de igualdad y libertad, la enseñanza media, vocacional, agropecuaria, industrial y profesional, y la superior o universitaria, asi como la investigacion científica y tecnologica.

Artículo 92.- El Estado fomentara la cultura en todas sus manifestaciones. Protegera la lengua guarani y promovera su enseñanza, evolucion y perfeccionamiento. Velara por la conservacion de los documentos, las obras, los objetos y monumentos de valor historico, arqueologico o artistico que se encuentren en el pais, y arbitrara los medios para que sirvan a los fines de la educacion.

Com as duas reformas educacionais ocorridas no Governo de Alfredo Stroessner, em 1957 e 1973, para a realização e implantação, o Governo paraguaio contou com apoios financeiros e técnicos de organismos internacionais principalmente, dos Estados Unidos,

---

<sup>38</sup> As reformas estatais dos anos de 1990 se estabeleceram em consonância com as demandas de desenvolvimento das relações capitalistas. Tratava-se de uma iniciativa que objetivava resolver a crise econômica que se alastrava, principalmente, na América Latina. Neste prisma, era necessário remodelar o papel do Estado e transformá-lo em eficiente e moderno. Assim, as estruturas. Políticas, econômicas e sociais mediante reformas setoriais (agrárias, educativas, tributárias, eleitorais etc.), foram reestruturadas.

<sup>39</sup> Alfredo Stroessner esteve no governo do Paraguai no período da ditadura militar que durou de 1954 até 1989.

através dos convênios com a Agência de Cooperação Internacional (USAID).

O Ministerio y Culto. El mandato específico del SCIDE fue establecido en un acuerdo general y los subsecuentes acuerdos firmados por los gobiernos de Paraguay y Estados Unidos. Sus objetivos fueron: desarrollar la educación vocacional en Paraguay, mejorar los programas de formación de docentes de áreas rurales, fortalecer la organización del Ministerio de Educación y Culto. El SCIDE finalizó en 1962 y un nuevo proyecto, Desarrollo de la Educación Rural (REDP) tomó su lugar. El REDP tuvo como objetivos específicos: actualizar las cualificaciones de los docentes, proveer aulas en zonas rurales, proveer materiales educativos y mejorar la administración del MEC. Además de estas actividades el programa incluyó proyectos llevados a cabo en la Universidad Nacional (con la creación de varias carreras) y Universidad Católica. El REDP fue seguido por el primer proyecto de préstamo externo desarrollado por el MEC conocido como el Programa de Desarrollo Educativo (1970). Este programa, a diferencia de los anteriores, era implementado por técnicos del MEC con asistencia de USAID. En 1978 se inició el Proyecto de Educación Bilingüe para dar una solución a la elevada tasa de abandono escolar de los estudiantes guaraní hablantes (USAID, 1988, ELIAS, CLACSO, 2014, p.14)

Os convênios assinados entre os Estados Unidos e o Governo Paraguaio incluíam vários acordos na área de educação, bem como a educação técnica, educação de adultos, desenvolvimento de currículo e material educativo, educação primária e formação de docentes, conforme citação:

(Centros Regionales y el Instituto Superior de Educación, ISE), construcción de aulas, programas educativos a través de la radio en zonas rurales, educación bilingüe (castellano – guaraní). El apoyo a la Universidad Nacional fue principalmente para las facultades de medicina, economía, agronomía y veterinaria, enfermería y administración pública. En la Universidad Católica la USAID promovió la creación de un centro para las ciencias sociales (1969 – 1974) con el asesoramiento de la Universidad de Georgetown, lo que permitió el desarrollo de nueve proyectos de investigación y el envío de egresados de la UCA a Estados Unidos y a otros países de América Latina para realizar cursos de postgrado. Los fondos para estas investigaciones provenían de USAID con escaso apoyo de la UCA (USAID, 1988, ELIAS, 2014, p. 13).

Com a finalidade de atender às necessidades do modelo de desenvolvimento econômico que foi imposto aos países em desenvolvimento, ou seja, de “terceiro mundo”, período em que houve crescimentos da economia e, no auge da guerra fria em que o país se obriga a fazer a reforma educacional. No ano de 1968, a educação paraguaia passa por uma revisão na qual foi diagnosticada; a questão da evasão, repetência, escolas incompletas, carência de conteúdo programáticos em que atendessem às necessidades regionais, bem como: metodologia obsoleta, formação docente insuficiente, espaços escolares debilitados, carência de materiais didáticos e a necessidade de um novo ensino que fossem eficientes e capazes de preparar para os educandos para o mercado de trabalho.

De acordo com nova visão de mundo e, sob o controle de organismo internacional, no continente, o Paraguai sob o poder do ditador Strossner, fazia a reforma no sistema

educacional em 1957.

La reforma educacional de 1957 introdujo cambios de estructura y de organización del sistema educacional del país, contando con la asesoría de técnicos de la UNESCO y del Servicio Cooperativo Americano de Educación (SCIDE). El sistema educacional propuesto fue organizado siguiendo la secuencia 6-3-3: seis grados de primaria, tres cursos básicos y tres de bachillerato diversificado. Esta reforma incluyó la elaboración de programas y planes de actividades de estudios para todos los niveles de la educación formal. En lo que respecta a la formación docente, se aprobó un plan de estudios para las escuelas normales en todo el país y se crearon las escuelas normales rurales y las escuelas normales urbanas. (ELIAS, 2014, p. 13).

Para resolver o problema educacional e ao mesmo tempo poder atender as demandas impostas pelos órgãos internacionais, foi constituída uma comissão encarregada de elaborar projetos para a educação primária, secundária e formação docente de ambos os níveis, renovação administrativa e do currículo<sup>40</sup>.

Cabe destacar que foram realizados empréstimos do (AID)<sup>41</sup> e do Banco Mundial para a execução das medidas previstas no procedimento reformista, fazendo parte do Plano de desenvolvimento Educacional 1970 -1980. Os planos adotados por meio do estabelecimento da reforma educativa, que foram colocados em prática escolar em 1973, estiveram vigentes até o final do governo de Stroessner (1989). Com o convênio firmado entre os Estados Unidos e Governo Paraguaio foi construído a primeira Escola Rural Experimental, na cidade de San Lorenzo, como escola piloto, na formação de professores com o título de Normal Rural, gerenciada pelo Servicio Cooperativo Americano de Educación (SCIDE).

Tanto no plano educacional como nos planos econômicos e políticos é possível identificar interferências estadunidenses, sobretudo, por meio de empréstimos, o que contribuiu para o endividamento do país e, a sua posição submissa às orientações impostas, como condição para o estabelecimento das subvenções financeiras.

Reconhece-se o papel do governo estadunidense no assessoramento e na manutenção da ditadura militar do general Alfredo Stroessner, no período de 1954 a 1989, baseado na doutrina do Plano Condor<sup>42</sup>, o qual é executado em grande parte do continente para reprimir os posicionamentos ideológicos e políticos, contrários aos interesses hegemônicos.

---

<sup>40</sup> Os fundamentos da reforma de 1970, que integra a elaboração de um novo plano de estudos para o ensino primário e secundário estão registrados nas seguintes publicações: El Plan de Desarrollo Educacional 1970-1980 e Innovaciones Educacionales.

<sup>41</sup> Agência para o Desenvolvimento Internacional.

<sup>42</sup> Para estabelecer a dominação dos países da América do Sul, durante a década de 1970 e 1980, o governo dos Estados Unidos elaborou o plano Condor que foi executado nas ditaduras militares em diferentes países da América do Sul entre eles o. (Brasil, Argentina e Paraguai).

Cabe señalar que estas reformas (la del 57 y del 73) estuvieron condicionadas por la situación política-ideológica imperantes en el país. La educación fue motivo de preocupación y de control por parte del gobierno, dada su importancia como instrumento ideológico y de adoctrinamiento. Por tanto, más allá de las propuestas pedagógicas y las innovaciones educativas planteadas en las reformas, las mismas estaban limitadas por los controles internos, la propaganda tendiente a legitimar al régimen y el temor a la represión “Los rígidos controles internos, la insistente propaganda tendiente a legitimar al régimen autoritario, el extendido temor a la represión, ponían límites insalvables al desarrollo de una educación plena y liberadora” (RIVAROLA, 2000, ELIAS, 2014, p. 14).

A reforma educativa foi um instrumento que sempre esteve a serviço dos interesses do Governo, com o principal objetivo de sustentar e manter o regime autoritário, que beneficiaria uma parte da população, e não a democratização da educação como forma de emancipação do cidadão e cidadã. O Governo via na educação uma ferramenta eficaz e eficiente para impor sua vontade e assim se perpetuar no poder.

**Tabela 4:** Indicadores del sector educativo 1954 y 1979.

1954 1979 % aumento	1954	1979	%% aumento
Presupuesto MEC	103.117.678 Gs.	5.626.617.420 Gs	5.356%
Nº de escuelas primárias	1.781	3.870	117%
Matrícula total	254.118	512.500	102%
Docentes de primaria	8.284	19.712	138%
Docentes titulados	40%	81%	100%
Nº de Colégios (nivel medio)	94	896	853%
Matrícula de nivel médio	14.468	109.126	654%
Profesores nivel médio	2.005	8.325	315%

Fuente: Elías y Segovia, 2011- ELIAS 2014. p.13

Conforme tabela acima, o Governo utiliza como propaganda institucional do regime, divulgando o aumento dos investimentos em educação e a ampliação do número de vagas com a construção de mais escolas e, a ampliação do número de colégios e ao mesmo tempo, a contratação de mais professores. Com esses dados aos olhos da população, o Governo tinha investido em educação, um percentual de mais de cinco mil por cento, em vinte e cinco anos, porém é evidente que no valor do acréscimo, não estava calculado a inflação nem o aumento populacional no mesmo período.

Entretanto, em todo sistema autoritário, o que o Governo não propagou é que os docentes estariam proibidos de participar de sindicatos ou associações para tais fins: “no podían sindicalizarse por su condición de funcionarios públicos, de acuerdo, a la Ley del Funcionario Público y de la propia Constitución de 1967”.

El sistema educativo fue un medio para promover y legitimar el modelo político. Como consecuencias de la educación stronista se pueden citar: la legitimación e

interiorización del autoritarismo, el estancamiento del desarrollo científico – técnico y cultural, la asunción de una práctica profesional y social cerrada, autoritaria y antidemocrática, la pérdida de perspectiva social e histórica en la gran mayoría escolarizada y la desconexión del conocimiento con la realidad (Chamorro Lezcano, 1998). Algunos conceptos utilizados por el gobierno de Stroessner y que repercutieron directamente en la educación fueron: orden y jerarquía; obediencia y disciplina; uniformidad donde las divergencias eran consideradas doctrinas “disociantes”; mistificación de los héroes; desarrollismo (Eliás y Segovia, 2011, ELIAS, 2014, p. 15).

A educação sempre foi motivo de preocupação nos governos autoritários, não em relação à qualidade do ensino e melhorias, mas como um instrumento de controle e ao mesmo tempo uma fonte de disseminação das ideias do regime, conforme citação:

La educación fue motivo de preocupación y control por parte de la dictadura por dos motivos: por el reconocimiento de su importancia como un instrumento de control ideológico y adoctrinamiento y por su importancia para controlar y sumar apoyo al gobierno a través de mecanismos de coacción y prebendarismo. De acuerdo al autor, uno de los procedimientos utilizados para el control fue la exigencia de afiliación al partido Colorado para acceder a un cargo público, como el de docente. (ELIAS, 2014, p.15).

A educação não era prioridade como política de estado e sim, como política de governo e partidária, levando sempre em conta a questão da manutenção no poder e não a emancipação dos educandos como sujeito de direitos e deveres, pois uma educação que fosse emancipadora seria um entrave aos governantes autoritários e um risco para a sua permanência no poder por muito tempo.

“... apunta que estas ten servido para chamar nossa atenção da relação educação e sociedade, pois este tipo de abordagem, “introduce al otro en nuestro universo cotidiano y es, en sí misma, un camino para el acercamiento entre países desde otro lugar y con otros intereses que, además, puede permitirnos el conocimiento o soluciones parciales, a experiencias exitosas y a colegas inquietos con quienes en el intercambio podamos construir”. (BRASLAVSKY, 1993, p.16).

Quando se analisa o Brasil, Argentina e Paraguai percebe-se um espaço de contrastes de histórias, lutas sociais, desigualdades socioeconômicas e de constante busca pela efetiva e permanente democratização em seus territórios e, também de desejos e interesses comuns. Por isso, a importância de realização de estudos acadêmicos que privilegiem a região, no intuito de entender e analisar a configuração política, educacional ou histórica, sob o olhar latino-americano.

Com esse propósito, Franco (2000) propõe que os estudos comparados no contexto latino-americano se desenvolvam com a reflexão histórica, precedida de uma análise crítica. Assim, ao se analisar os dados abaixo, fica evidente que a educação nunca foi uma prioridade dos governantes:

**Tabela 5.** América Latina: Población matriculada en la escuela primaria en 1970 y tasas promedio de crecimiento de la matrícula respectiva para veintidós países de la región en los períodos 1960-1970 y 1970-1975.

Países	Tasa de crecimiento en el período 1960-1970	Porcentaje de la población matriculada en 1970 (a)	Tasa de crecimiento en el período 1970-1975
Argentina	1,8	94,0	1,0
Brasil	6,3	72,0	5,8
Paraguay	3,5	68,0	1,3

**Fuente:** L. Ratinoff y M. Jeria, Estado de la educación en América Latina y prioridades de desarrollo, BID, marzo 1979, mimeo, basado en estimaciones a partir de datos básicos publicados en Anuarios Estadísticos de la UNESCO: 1969, 1970, 1973 y 1976 y O E A: América en Cifras 1972, 1974 y 1977. (TEDESCO. 1984.p.19).

Ainda, abaixo, análise da tabela da taxa do crescimento dos números de matrículas na educação básica média e superior, compreendido de 1905 a 1975, a fim de se observar o quanto ainda era necessário avançar, no contexto educacional, principalmente o Brasil e o Paraguai.

**Tabela 6.** - Taxas brutas de escolaridade na Argentina, Brasil e Paraguai: de 1950-1975.

País	Primária (a)			Média (a)			Universitária		
	1950	1960	1975	1950	1960	1975	1950	1960	1975
Argentina	94,1	98,3	98,1	10,4	27,0	50,5	5,2	11,3	28,0
Brasil	39,3	59,7	85,5	5,7	9,5	19,6	0,9	1,5	9,4
Paraguay	74,3	84,7	86,4	1,5	9,4	17,7	1,2	2,3	4,8

**Fuente:** Para 1950: UNESCO, *Statistical Yearbook 1963*. (Edades: 7-13 en primaria, 14-19 en secundaria.) Para 1960 y 1975: UNESCO y *Statistical Yearbook 1976*, para datos de matrícula CELADE, *Estimaciones de población*, para los tramos de edad. Edades 6-12 en primaria, 13-19 en enseñanza media y 20-24 en enseñanza universitaria. (TEDESCO. 1984. p. 136).

Conforme a tabela acima houve um crescimento no número de matrículas na educação básica de 1950 a 1975. A Argentina que já atendia mais de noventa por cento da população com a educação primária saltou para noventa e oito por cento (98,1%) em 1975, enquanto o Brasil, que só tinha trinta e nove por cento em 1950, saltou para oitenta e cinco por cento (85,5%) em 1975, o Paraguai foi de setenta e quatro para oitenta e seis por cento (86,4%), em 1975. No que se refere ao ensino médio, a Argentina foi quem mais avançou saindo de 10, em 1950 para 50,5 em 1975, enquanto o Brasil foi de 5,7 em 1950 a 19,6 em 1975 e o Paraguai saltou de 1,5 em 1950 para 17,7 em 1975.

Ao se comparar os dados da educação básica para o acesso à educação superior é que fica mais evidente a falta de compromisso com a educação como política pública da nação. A

Argentina foi o país que mais avançou, saindo de uma taxa de 5,2 em 1950 para 28,0 em 1975, o Brasil que em 1950 atendia 0,9 saltou 9,4 em 1975 e o Paraguai foi de 1,2 em 1950 para 4,8 em 1975.

O objetivo central da pesquisa é de analisar de forma comparativa as políticas e processos educativos nos três países, durante as ditaduras civil/militares: As políticas públicas curriculares, as políticas de ensino de educação básica, os avanços e dificuldades na implementação das decisões e resoluções do Mercosul Educacional, exemplificados comparativamente no Brasil, Argentina e Paraguai. A educação se transformou em um poderoso instrumento de intervenção do Estado, no modelo de ensino e as diferentes relações que se estabelecem e concretizam-se nas políticas curriculares. É neste contexto educacional e curricular que se situam as políticas públicas e curriculares para o ensino das disciplinas na educação básica.

As leis educacionais, nos três países sempre defenderam uma segunda língua, como parte integrante do currículo escolar, na educação básica, mas a língua escolhida sempre foi o Inglês. É importante ressaltar aqui que com as reformas educacionais ocorridas no Paraguai durante o governo do ditador Alfredo Stroessner (1954-1989), previa-se o guarani como língua na grade escolar, mas que não se efetivou na prática, ou seja, ficou só no papel. No Brasil a segunda língua não era o espanhol, bem como Argentina e Paraguai, não era o português. Os países reconhecem a educação como central nos processos de integração e têm indicado em seus documentos a harmonização dos sistemas educacionais e o favorecimento da aprendizagem dos seus idiomas oficiais, mediante a aprovação de políticas adequadas. Essa questão só passou a ser cogitada após a aprovação do Mercosul, na década de 1990, mas ainda não foi colocada em prática. Ou seja, não se efetivou de fato.

A educação sempre esteve associada aos interesses dos que detinham o poder e não como um instrumento de formação para a cidadania. Aqui serão citados três educadores, os quais tentaram modificar o processo educacional que estava enraizado nos porões das ditaduras: no Brasil, Paulo Freire, com uma nova visão de educação, libertária, autônoma e que formasse as pessoas, como cidadãos com consciência crítica, que fossem capazes de entender e compreender o mundo ao seu redor. Por sua visão libertária, foi exilado pela Ditadura civil/militar; No Paraguai, Martin Almada por tentar criar um grupo de estudo em que comungava com as ideias de Paulo Freire, também foi preso e exilado, por defender um novo projeto educacional, que contrariava os dogmas e as doutrinas da ditadura de Alfredo Stroessner. O mesmo aconteceu com Luis Iglesias, na Argentina, que ficou encarcerado por trinta dias na época da ditadura militar, por ser professor de uma escola rural, onde tentava

implantar e trabalhar com o Método Paulo Freire, de educação crítica, onde os educandos não apenas aprendiam a ler e somar, mas sim, serem capazes de entender o mundo que os rodeava e que sua vida não estava dissociada da vida política, das lutas sociais e que a educação era mais que o simples saber ler e somar.

O Processo educacional no Brasil, Argentina e Paraguai, durante as ditaduras civil/militares, em sentido comparativo, nos leva a fazer uma reflexão da importância da educação no desenvolvimento da Nação. Percebe-se que o processo educacional sempre esteve associado a interesses de grupos organizados, em detrimento do real interesse da população, mostrando que a educação nunca foi prioridade como política de estado.

Portanto, as ditaduras no Brasil, Argentina e Paraguai foram legitimadas a partir do discurso de reorganização da sociedade e da reestruturação capitalista para instauração de uma democracia “protegida” e, para isso, era preciso enfrentar os adversários que visavam destruir “a soberania do Estado”. Desse modo, a obsessão antimarxista, promovida pelas preocupações ideológicas de grupos civis, combinadas com a dos adeptos da Segurança Nacional, vai ao encontro da liberdade econômica, nem que para isso seja necessário o sufocamento político.

#### 4 O PROCESSO DE MUDANÇAS E TRANSIÇÃO DO REGIME CIVIL/MILITAR PARA A REDEMOCRATIZAÇÃO NO BRASIL, ARGENTINA E PARAGUAI.

As ditaduras civis militares implantadas na América Latina a partir da década de 1960 até o final da década de 1980 marcaram profundamente os processos democráticos nos países analisados. A forma como os projetos autoritários foram postos em prática no Brasil, Argentina e Paraguai, bem como sua condução e seu derrocamento, explicam muitos aspectos dos alcances e dos limites da nossa democracia. Perceber as continuidades e as rupturas com as estruturas dos regimes autoritários é essencial para determinar o caráter das novas democracias.

Os objetivos em voga dos regimes autoritários foram de transformar as estruturas e realizar profundas reformas em todas as esferas, abrangendo o campo econômico, social, político, educacional e cultural, como forma de erradicar de vez a sombra do comunismo, que eram vistos e, atribuído pela elite dominante como sendo os responsáveis pela radicalização dos conflitos sociais. Não eram analisados os verdadeiros motivos, como a falta de emprego, educação, saúde básica, inflação alta, falta de projetos sociais que pudessem amenizar e diminuir a desigualdade entre a elite e a classe trabalhadora.

O processo de ruptura com o regime que se seguiu após o ciclo de autoritarismo que assolou a América Latina, teve início com a redemocratização da Argentina, (1983), Brasil (1985) e Paraguai (1989). Com o fim das ditaduras na década de 1980, as transições democráticas produziram uma onda de otimismo a respeito do futuro da democracia.

Nesse sentido, a pesquisa se propõe a analisar os processos de redemocratização e, quais foram as políticas públicas para a educação básica no Brasil, Argentina e Paraguai, ocorridos nas últimas duas décadas do século XX, depois das suas últimas experiências autoritárias.

Parte-se de análise bibliográfica, na qual será apresentado alguns elementos dos casos do Brasil, Argentina e Paraguai. Neste sentido serão analisados os pontos de aproximação e de afastamento desses processos nos três países em análise. Também, quais foram às políticas educacionais voltadas para atender as necessidades de ampliação da oferta de vagas e melhoria no ensino fundamental, bem como abordar análises mais recentes sobre as transições políticas e, suas contribuições no processo educacional.

Com o objetivo de compreender o conceito de transição, conforme alguns autores delimitam o intervalo que se estende entre um regime político e outro, de um lado, o início da dissolução do regime autoritário, e de outro, o estabelecimento de alguma forma de democracia, ou o retorno de algum tipo de opressão, ou ainda o surgimento de uma alternativa revolucionária. No período de transição as

regras do jogo não estão definidas:

A liberalização é caracterizada como o processo para definir e ampliar direitos, que protejam indivíduos e grupos sociais contra atos arbitrários ou ilegais cometidos pelo Estado ou por terceiros. Seus resultados determinam o alcance e a extensão do processo de transição. E a democratização é alcançada quando se restabelece a cidadania, quando as normas e os procedimentos dessa são bem aplicados às instituições políticas antes regidas por princípios ditatoriais, ou ampliadas de modo a incluir indivíduos, abarcar problemas e instituições, que antes não gozavam de tais direitos (O'DONNELL; SCHMITTER, 1988, p.19-23).

Segundo O'Donnell (1988), “a transição estaria completa quando fosse estabelecido um governo democrático”. A partir desse momento se iniciaria a consolidação, a qual se estende desde o início do regime democrático, até o momento onde desapareceria o perigo do retorno ao autoritarismo. O processo de transição tem início com os primeiros indícios de liberalização e se estende até o estabelecimento do regime democrático. O caminho para a transição democrática implica modificações, a nível macro, mudanças dos limites e regras do jogo político; mudanças nos aspectos da luta política e, dos atores que participam dela e, mudança nos padrões de comportamento dos atores políticos e sociais.

A transição é um processo estendido no tempo, que passa por três fases: o início da decomposição do regime autoritário, a instalação de um regime político democrático e as tensões para consolidar esse novo sistema. Já a consolidação, seria constituída pelo êxito da institucionalização das estruturas do regime democrático e das estruturas de mediação, como partidos e organizações corporativas. A consolidação é um processo em que coexistem oposição e governo com lealdade generalizada ao sistema. (PORTANTIERO, 1987, p. 263).

As definições de O'Donnell nos leva a compreender muitos aspectos do processo de transição, de modo que, os conceitos de Portantiero (1987), por não ter uma delimitação temporal tão fixa, explicam melhor algumas realidades históricas, como a do Brasil e da Argentina. Assim, a consolidação só inicia quando há uma estrutura de medidas e leis que guiem o processo democrático e, que sejam respeitadas e incorporadas como normas de atuação pela sociedade civil, pelos partidos e pela oposição ao governo.

Ao analisar-se o período de luta pela redemocratização brasileira, que se inicia a partir de eleições indiretas em 1985 e, que só vai começar a mexer nas estruturas do regime autoritário com a Nova Constituição de 1988, percebe-se que a consolidação não inicia com a transição, e não teve fim com a posse do governo Sarney (1985-1989). Também é difícil afirmar se a consolidação tem início com a Nova Constituição, ou com as eleições diretas de 1989, ela se dá num período posterior. De modo que, uma transição não estaria consolidada apenas com a convocação de eleições livres e com a posse de um novo presidente.

A consolidação se inicia com a elaboração de uma nova constituição e seus graus de consensos, entre a sociedade, que marcariam a estabilidade ou a instabilidade da política.

Além disso, uma transição estaria consolidada quando nenhum dos principais atores políticos, partidos e/ou instituições, objetivariam tomar o poder por outro meio, a não ser a democracia.

Outro conceito importante para pensar a forma como ocorreram as redemocratizações é a diferenciação entre transições por consenso, também chamadas de pactuadas, ou por colapso, denominadas de não pactuadas. De acordo com as definições de O'Donnell, as transições pactuadas representam uma continuidade das estruturas, das elites e das práticas políticas dos regimes autoritários, o caso do Brasil. De modo que, as transições por colapso se produzem devido a uma derrota militar externa ou uma profunda crise interna dos regimes autoritários. Que é o caso da Argentina como exemplo dessa transição.

A redemocratização brasileira foi caracterizada como transições por consenso, por terem sido processos lentos e graduais condicionados pelos militares. Já na Argentina foram transições por colapso, porque os militares não puderam impor condições aos civis, nem encontraram tempo e estímulos necessários para cooperar e fazer acordos.

O caso do Brasil seria caracterizado como rupturas pactuadas, pois suas transições foram feitas de cima, ou seja, uma fração da elite a comanda faz acordos com a oposição e fixa os ritmos da mudança. A Argentina caracterizada apenas por ruptura, não se trata de uma transição feita de cima, mas também não é um produto de uma negociação clara ou de uma autodissolução do autoritarismo, mas o resultado de uma retirada desordenada, mas não total das forças armadas, que culmina em eleições gerais, no meio da crise de acumulação (PORTANTIERO, 1987, p.259-261).

No Brasil, o processo de transição democrática inicia-se, com o avanço e pressão das instituições organizada no país, após a assinatura do decreto de Anistia no qual foi permitido o retornos de intelectuais e políticos que tiveram seu exílio forçado pelo regime militar, a partir da instituição do AI-5 em 1968, pelo então presidente Costa e Silva, que fecha o congresso e força a aposentadoria compulsória de vários professores.

A transição brasileira é bastante peculiar, pois matematicamente tivemos um período maior de distensão política (11 anos, dos 21 anos de ditadura) do que de autoritarismo. Como explicar um período tão longo entre o começo da liberalização e a democratização de fato? Bresser-Pereira (1985) afirma que projeto da abertura foi uma “estratégia dos detentores do poder para conceder sempre o menos possível, postergando a democratização”. As concessões liberalizantes foram feitas com o objetivo de atender e acalmar a sociedade e dessa forma, garantir a manutenção dos militares no poder.

Muitos autores salientam que a disputa interna dentro das Forças Armadas, entre os grupos denominados moderados ou castelistas e os duros<sup>43</sup>, seria a explicação para uma distensão tão lenta e para a cautelosa proposta de abertura de Geisel, pois se temia que os duros retomassem ao poder e prolongassem ainda mais a ditadura. A distensão proposta por Geisel tinha a intenção de eliminar qualquer forma abrupta de ruptura institucional e de manter os militares no controle do processo da abertura. Nesse sentido, estabeleceram as condições para que a democratização se efetivasse e exigiram a não punição dos seus atos repressivos. Assim, a promessa, nunca datada de abertura, proporcionou a manutenção do poder nas mãos dos militares por mais onze anos; provando ser mais uma maneira para prolongar o poder ditatorial do que uma real intencionalidade de redemocratização.

O restabelecimento da democracia no Brasil foi marcado por um pacto político entre trabalhadores e burguesia. Nesse pacto todos se comprometiam a cooperar e moderar as suas expectativas e reivindicações para que a democracia pudesse ser instalada e mantida no país. Os pactos políticos são entendidos como alianças de classes ou de frações de classes que se formam para o exercício efetivo do poder político (BRESSER-PEREIRA, 1985, p.7).

A ditadura de 1964 consolidou no país o capitalismo tecnoburocrático, ou seja, uma formação social predominantemente capitalista e crescentemente estatal, marcada pela aliança entre a burocracia militar, com o capital industrial e bancário nacional e multinacional. O rompimento desse pacto autoritário, por parte da burguesia foi o principal motivo da redemocratização. O fim dessa aliança autoritária tem início em 1975 quando a burguesia faz uma campanha contra a estatização e chama a classe trabalhadora para se unir a eles em prol da redemocratização, firmando o que BRESSER-PEREIRA chama de “pacto social democrático de 1977”.

Essa aliança que parecia acelerar a abertura estaciona em 1979, quando tem início um processo de recomposição das direitas no Brasil, enfraquecendo o curso da redemocratização. Esse realinhamento tem início com o restabelecimento, da aliança da burguesia com a tecnoburocracia estatal. A posse do presidente João Baptista Figueiredo significava pelo menos mais seis anos de poder do mesmo grupo administrativo. “Dada a grande dependência, principalmente da grande burguesia, em relação ao estado, era necessário, ou conveniente para a burguesia uma recomposição com a tecnoburocracia governante” (BRESSER-

---

<sup>43</sup> Os primeiros teriam uma perspectiva insana que compreenderia tomar o poder para livrar o país dos subversivos e corruptos e depois devolvê-lo aos civis. Nesse grupo estavam os generais Castello Branco, Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo. Já os duros são conhecidos por acreditar que o país estava em contínua ameaça subversiva e que seria uma irresponsabilidade entregar o poder aos civis, sem antes eliminar todo o perigo vermelho. Nesse grupo são enquadrados os generais Costa e Silva e Médici, não por coincidência os seus governos são conhecidos como os mais repressivos da ditadura civil-militar brasileira.

PEREIRA, 1985). Por outro lado, o parcial realinhamento da burguesia com o governo explica-se também pela grande dimensão das manifestações sindicais ocorridas em 1978, 1979 e 1980, e pelos esforços que o governo fazia para agradar à grande burguesia:

[...] as classes burguesas haviam conseguido, progressivamente, recompor sua unidade, dessa vez em torno de um novo bloco histórico, neoliberal. (...). Daí a transição lenta, gradual e segura projetada pelos militares ter tido um significado histórico decisivo, pois estabeleceu o ritmo, o método e os meios através dos quais as classes burguesas foram capazes de superar a crise de hegemonia (MACIEL, D. 2014, p.273-4).

É importante ressaltar o caráter conservador do processo de transição da política brasileira e a forma como a elite e os militares definiram. Obviamente, não se pode descartar o papel das pressões populares na luta pela redemocratização do país e das propostas alternativas para a construção de um novo ciclo político. O projeto para as Diretas Já, do deputado Dante Oliveira, por exemplo, que exigia eleições diretas para presidente em 1985, mobilizou grandes comícios em diversas capitais do país e contou com a presença massiva da população. A proposta que acabou sendo derrotada no Congresso, contou também com as críticas da oposição que negociava o fim da ditadura. Esse foi o caso de Tancredo Neves, futuro candidato eleito presidente do Brasil, que considerava a campanha das Diretas Já um processo de radicalização política e também um atropelo ao “processo de conciliação com o governo que ele próprio vinha dirigindo, além de claramente enfraquecer suas possibilidades como provável candidato no pleito indireto” (MACIEL, 2014, p.289).

O Brasil retorna à democracia depois de 21 anos de autoritarismo e via eleições indiretas. Tancredo Neves morre antes de assumir o cargo, o qual acaba sendo ocupado pelo seu vice José Sarney, que fazia parte da base aliada que defendia a ditadura. Tancredo Neves e seus partidários falavam da necessidade de um pacto social, sob a mediação do governo, entre empresários e trabalhadores. Esse pacto, mesmo que informal e impreciso se baseava em três pontos: “1) restabelecimento da democracia, que interessava a todos; 2) moderada distribuição de renda, que interessa aos trabalhadores; 3) aceitação, por todos, do sistema capitalista, que interessava à burguesia” (BRESSER-PEREIRA, 1985, p.195).

Ao analisar-se a interpretação de Bresser-Pereira, parece afirmativo dizer que devido às características de nossa transição, não houve exatamente um pacto político. A abertura brasileira foi um processo político conservador, controlado pela burguesia e pelos militares e contou com a conservação de fortes traços de autoritarismo pela sociedade civil. Foi uma transição pelo alto, que eliminou os setores de esquerda de sua discussão e manteve restrito a um pequeno grupo, condições pelas quais seria realizada a transição. Além disso, as influências autoritárias eram muito profundas e limitaram a ação democratizante de vários grupos, a exemplo dos trabalhadores, que não conseguiram formar uma aliança e não tiveram força suficiente para impor uma abertura mais rápida.

Quando se compara à transição brasileira à negociação que não foi conduzida de modo transparente para a sociedade, porque não contou com a presença de partidos ou representantes que tivessem outra visão ou que não comungassem com a hegemonia majoritária, torna-se difícil concordar com a existência de um pacto político, pois os setores de esquerda e os trabalhadores eram constantemente aliçados das decisões políticas.

As dificuldades encontradas para uma transição política brasileira foram ampliadas pela ausência de um projeto alternativo ao autoritarismo e pela modalidade brasileira de transição, que estabeleceu um quadro de imensa continuidade entre o regime atual e o regime autoritário anterior. Foi firmado um acordo genérico sobre a necessidade de alterar a estrutura agrária, a distribuição de renda e o sistema tributário e salarial do país, mas sem estabelecer propostas concretas do que se mudaria. Isso fez com que o primeiro governo pós-abertura não priorizasse as rupturas necessárias para tirar de cena à estrutura autoritária e formular um projeto com bases democráticas. Pelo contrário, o sistema político adotado em 1985 se instalou sobre os alicerces institucionais do regime autoritário e permitiu que se mantivesse a maior parte da elite política e da administração do regime anterior (CAMPELLO DE SOUZA, 1988, p. 564-568).

Acredita-se que existiam projetos alternativos ao autoritarismo<sup>44</sup>, mas eles não tiveram espaço para florescer, visto que a oposição que estava no poder era extremamente moderada e, em sua maioria, advinda de grupos da elite ou da classe média, defendendo assim, os interesses desses setores sociais. É importante também salientar, a falta de identidade dos partidos políticos na Nova República, os quais mantiveram posturas difusas e heterogêneas para conquistar o maior número de eleitores possíveis.

A questão dos direitos humanos, diferentemente da Argentina, foi outro ponto mal trabalhado na redemocratização, que era constantemente atacado pela grande mídia que passou a identificá-la como causa para defender bandido. A Igreja Católica que havia puxado a campanha pelos direitos humanos, era uma das instituições mais agredidas e identificada como cúmplice da impunidade e da delinquência. Já na Argentina, os meios de comunicação atuaram como ressonância de todas as vozes oposicionistas, marcando a fogo a confrontação entre regime e sociedade.

No Brasil, as Forças Armadas praticamente se retiraram do cenário político, não provocando abalos na recente democracia, na Argentina os militares se mostraram dispostos a resistir ao controle civil, promovendo alguns levantes armados na tentativa de reverter seu desprestígio e sua situação de réus.

---

<sup>44</sup> Essa afirmação se fundamenta na atuação e nas propostas de alguns partidos e políticos, como é o caso do Partido dos Trabalhadores e seu líder Lula e do Partido Democrático Trabalhista e seu líder Brizola, Partido Socialista brasileiro – Miguel Arraes, é importante lembrar que Brizola e Arraes, estão retornando do exílio imposto pela ditadura, além de alguns movimentos sociais, que tinham propostas para uma democracia mais ampliada e um sistema econômico mais inclusivo.

Para O'Donnell (1998), "...as transições não pactuadas têm maiores chances de produzir uma democracia mais completa, mas também maiores risco de sofrer uma reversão autoritária", como foram as tentativas de alguns militares argentinos de retomar suas posições de comando.

No Paraguai os militares continuaram no poder por um longo tempo. Quase meio século havia se passado desde que o Partido Colorado recuperara plenamente o governo no golpe de Estado (1954), sob a liderança do General Alfredo Stroessner, que, por sua vez, terminou sendo derrubado por outro golpe de Estado, dessa vez chefiado pelo general Andrés Rodríguez, em 3 de fevereiro de 1989. Foi o início de um processo de transição à democracia que já durava trinta e cinco anos, e durante o qual o Estado oligárquico dependente foi legitimado por sucessivas eleições.

Os conceitos de transição e consolidação democrática são os que mais trazem divergências entre os autores, justamente por serem processos recentes e que ainda podem estar em gestação. A Argentina lidou melhor com seu passado repressivo, tentando fundar uma nova perspectiva de sociedade, não autoritária, punindo os torturadores e resolvendo, pelo menos em parte, as violações dos direitos humanos. Já o Brasil, ao contrário manteve muitas das bases da estrutura autoritária do Estado, não foram resolvidos os problemas dos direitos humanos e nenhum dos militares foi punido pelos seus crimes.

Quando o aparato anterior não se desintegra, pode neutralizar os temores dos defensores do status quo, em particular, da instituição militar e pode contribuir para moderar as demandas daqueles que desejam uma mudança social radical (LINZ, 1990, p.18).

Essas características marcaram a política brasileira desde a redemocratização, pois os projetos de alteração social e econômica são sempre moderados e os grupos que circundam o poder mantêm-se quase inalterados.

Nesse sentido, o presidente Menem vai distribuir uma série de indultos para militares processados pelas violações dos direitos humanos e, para civis processados por ações guerrilheiras. O fim dos julgamentos e o discurso do consenso vão efetivar várias medidas de esquecimento e relegar os direitos humanos a um lugar marginal. Essa situação começa a se modificar com o governo Kirchner, quando as questões do Terrorismo de Estado e as violações dos direitos humanos passam a ter uma nova centralidade e políticas de memória passam a ser desenvolvidas pelo Estado.

A Argentina passou por diferentes ondas de políticas de punição e de esquecimento, após sua redemocratização. Ao mesmo tempo em que Alfonsín levava adiante o julgamento de alguns militares, necessário, segundo ele, para a consolidação da democracia no país, tentava limitar o alcance desses, para não se indispor

demasiadamente com as Forças Armadas. As Leis de Obediência Devida e de Ponto Final foram tentativas de frear os processos de punição aos militares e dar por virada essa página da história argentina. De forma mais incisiva, Menem ao assumir a presidência, em 1990, inicia um Projeto de Pacificação Nacional “que implicaba dejar atrás el pasado para poder encarar las medidas que le permitieran al país desplegar todas sus potencialidades en el futuro” (LVOVICH; BISQUERT, 2008, p.50).

No Brasil não se conseguiu tocar no cerne da questão dos direitos humanos no que se refere à punição dos militares e o fim da Lei da Anistia, porém algumas medidas de reparação às vítimas foram tomadas, principalmente na questão econômica e a tentativa de dar respostas às famílias dos desaparecidos, efetivando buscas aos seus restos mortais. São ações contínuas no Estado brasileiro, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, pelas leis “Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos” (1995) e “Comissão de Anistia” (2002); e mais recentemente no governo de Dilma Rousseff pela “Comissão Nacional da Verdade”<sup>45</sup>.

Como pontos de semelhança, pode-se afirmar que o Brasil, Argentina e Paraguai, mantiveram os padrões de acumulação capitalista e pouco mexeram nas estruturas de distribuição de renda e de reforma agrária. Assim como nas questões sociais, pouco foi realizado para diminuir a desigualdade entre a classe dominante (elite) e a classe mais pobre. Por mais que nos últimos vinte anos as políticas governamentais do Brasil, Argentina e do Paraguai, tenham olhado e melhorado a questão social, não resolveram problemas crônicos de desigualdade social e de concentração de renda.

Outro ponto de aproximação entre os países foi o discurso sobre a necessidade de superar o passado e virar a página, pois o Estado salientava a necessidade da pacificação nacional e do perdão aos excessos violentos para conseguir dar estabilidade ao sistema democrático. Na questão brasileira o termo revanchismo era, e ainda é constantemente usado contra todas as tentativas de punição aos militares ou de revisão da Lei da Anistia<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> De acordo com ABRÃO & TORELLY, 2011, p.481 “O Estado brasileiro criou duas comissões de reparação independentes, ambas com poderes de busca de documentos e esclarecimento da verdade: (I) a Comissão Especial para Mortos e Desaparecidos Políticos, com a precípua função de reconhecer a responsabilidade do Estado, e indenizar os eventos cujo resultado fosse morte e/ou desaparecimento forçado, além de localizar os restos mortais dos desaparecidos e; (II) a Comissão de Anistia, cuja função é de reconhecer os atos de exceção ocorridos entre 1946 e 1988, na plena abrangência do termo (quais sejam, torturas, prisões, clandestinidades, exílios, banimentos, demissões arbitrárias, expurgos escolares, cassações de mandatos políticos, monitoramentos ilegais, aposentadorias compulsórias, cassações de remunerações, punições administrativas, indiciamentos em processos administrativos ou judiciais), e declarar a condição de anistiado político aos atingidos por estes atos e, assim, repará-los moral e materialmente”.

<sup>46</sup> Da mesma forma que os militares brasileiros em 1979, os argentinos em 1983 decretaram sua autoanistia, pela qual tentavam impedir a condenação e o julgamento de seus crimes políticos. No Brasil essa lei se mantém intocada até hoje, já na Argentina ela foi derrubada logo após a posse de Alfonsín.

O discurso da pacificação e a reconciliação entre civis e militares marcaram as tentativas de abrir um diálogo sobre os crimes da ditadura civil-militar brasileira, visando o mínimo de conflito e, buscando levar ao esquecimento dos crimes cometidos pelos militares.

Questões sensíveis, como a temática dos desaparecidos políticos, foram encaradas de acordo com essa lógica, de modo a evitar um confronto direto com os militares e não alterar suas relações com os civis, em nome da estabilidade política (BAUER, 2011, p.211).

É importante destacar, a intenção, de atribuir qualquer dificuldade do presente ao legado do passado e ao persistente apego de alguns setores da sociedade ao regime autoritário.

No caso brasileiro, é possível pensar em pesos iguais entre o legado do passado e as atuações da Nova República, pois a estrutura e os pactos elaborados para a transição, não foram rompidos por nenhum dos governos democráticos.

Na Argentina, pelo contrário, houve uma importante ruptura com as estruturas autoritárias, no entanto, as diferentes posturas dos presidentes democráticos, frente às forças armadas e as políticas de memória, revelam que não existe um consenso sobre como a questão deve ser tratada pelo Estado e que perduram eixos autoritários que não foram totalmente rompidos.

O processo de redemocratização no Paraguai se diferenciou do que ocorreu no Brasil e Argentina, pois teve esse a ditadura mais longa da América Latina. Isso significa que, ao longo do período transicional, os processos eleitorais facilitaram as mudanças políticas no partido do Estado o Partido Colorado, mas a guinada democrática não modificou as bases estruturais do Estado oligárquico dependente.

#### 4.1 EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E A REDEMOCRATIZAÇÃO.

O objetivo deste capítulo é de fazer uma análise histórica, educacional no Brasil que inicia com a abertura do nacionalismo ao capital estrangeiro, ainda no governo militar de Ernest Geisel, passando pela implementação no governo de José Sarney, vice na chapa encabeçada pelo então Presidente eleito pelo colégio eleitoral numa eleição indireta, Tancredo de Almeida Neves. Sarney assume a Presidência da República, depois da morte de Tancredo e enfrenta um país com muitas incertezas quanto ao futuro, em consequência de uma abertura política para a democracia plena, sem modelos econômicos e sociais estabelecidos. É obrigado a sobreviver sob a legislação ainda do regime ditatorial, e ao mesmo tempo, recriando um cenário político para a democracia do país, por meio do processo de edificação da nova constituição que só foi promulgada em 1988.

Os momentos cruciais do desenvolvimento de modelos educacionais que foram incrementados no Brasil, no período pós-redemocratização, compreende os governos a partir de José Sarney, Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, a partir de pensamentos exteriores que embasariam as reformas educacionais ocorridas com princípios de mercado, voltado a livre concorrência e à profissionalização, num país que trilharia seus passos rumo à democracia plena, no modelo de instâncias internacionais neoconservadoras.

No campo político, o país atravessa por várias crises. No governo Sarney, inflação alta, desemprego, falta de investimento em infraestrutura e seu sucessor também não consegue implantar uma política educacional de nação. Este período é marcado por circunstâncias como o Impeachment que tirou o presidente Fernando Collor do poder em 1992, as adequações de seu sucessor, o então vice-presidente Itamar Franco, prosseguindo os mesmos atos de abertura de mercado e de uma educação voltada às necessidades desse mercado, destacando-se em seu governo a criação do Plano Real, iniciada pelo Ministro da Fazenda Ciro Gomes e implementado pelo seu sucessor no ministério, Fernando Henrique Cardoso, que posteriormente, em 1994, daria continuidade ao plano instituindo a moeda nacional, o Real. Entretanto, na postura de Presidente da República Federativa do Brasil, durante dois mandatos consecutivos, gerenciou a educação brasileira sem um plano que fosse capaz de reverter os entraves ocorridos, na tentativa de desenvolvimento da educação nacional.

Pela primeira vez a educação brasileira, não se limita ao processo de transição entre os governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso e a construção do Plano Nacional de Educação no ano de 2001, com objetivos para os dez anos seguintes, finalizando com as remodelações do seu sucessor, Luiz Inácio Lula da Silva, com a implementação de uma escola pública para todos, tendo como marco signficante a continuidade de modelos neoliberais, mas sob perspectivas alinhadas ao caráter social.

#### 4.1.1 O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO NA REDEMOCRATIZAÇÃO.

Assim, como os demais países da América Latina, ou melhor, do mundo capitalista como um todo, o Brasil refletiria inovações impenetradas no seu ideal de nação, com o surgimento de novas tecnologias, necessidade de expandir economicamente e construir uma sociedade com características, a partir de modelos internacionais. Sob tal reflexão é que se construiu a partir da década de 1980, uma educação para todos; uma educação que deveria ser construída a fim de atender às demandas do mercado, direcionada para a formação de professores e preparar pessoas capazes de operar as novas tecnologias. Por isso, é que foram ampliadas no

Brasil as reformas educacionais, com a finalidade de atender e garantir as exigências de um mundo sofisticado em que a melhor maneira de sobreviver é a partir da exploração da força de trabalho humano. Conforme, RICCI, 2003:

A década de 80 do século passado marcou uma vaga de reformas educacionais em todo o mundo. Inicialmente, em virtude da pujança econômica dos países do leste asiático e de significativo investimento na educação de sua população, os projetos voltados para a formação de profissionais mais qualificados para criar e operar com tecnologias sofisticadas ganharam a atenção de inúmeros artigos e ensaios. O vínculo entre novas exigências profissionais e projetos educacionais ganharia projeção em diversas proposições internacionais. (RICCI, 2003, p. 92).

O país se submeteu à implementação de modelos voltados às exigências de organismos internacionais que investiam recursos financeiros, principalmente nas economias emergentes e, em troca, cobravam resultados baseados em formatos fixados por eles. Os organismos de forças exteriores influenciaram as reformas educacionais na pós-ditadura, como a redemocratização do ensino brasileiro, mesmo ferindo os princípios da então aprovada Constituição Federal de 1988, elaborada de forma participativa, sob o agrupamento dos diversos grupos sociais, organismos como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, os quais se infiltraram no sistema educacional brasileiro.

Para entender as mudanças ocorridas na educação brasileira ao longo da redemocratização do país, é interessante limitar o estudo aqui proposto, voltar o olhar sobre a transição do regime onde se verifica as motivações que desencadearam em reformas na educação no Brasil. As motivações que foram o centro gerador das mudanças: Motivações pedagógicas, Motivações sociais e Motivações políticas.

Distintas no campo de atuação, mas tênues nas consequências de reavaliação da educação nacional. O elaborador dessa teoria motivadora, no campo pedagógico, o governo federal reorganizou os objetivos curriculares, a partir da necessidade econômica de expandir a oferta de mão de obra para a indústria de bens de consumo durável, em franco desenvolvimento nas décadas de 1980. O que se observou no período, em mudanças pedagógicas, foram à introdução de disciplinas semiprofissionalizantes nos níveis de ensino fundamental e médio, modalidades curriculares incorporadas, a partir de arquétipos anglo-saxônicos.

Nesse período, é que se visualizou a entrada de concepções pedagógicas inovadoras já difundidas no ocidente como o Construtivismo, que se desenvolveu na educação brasileira pelas escolas privadas, principalmente na educação infantil. Essas mudanças sustentaram outras, ainda maiores, ocorridas na década de 1990, com o Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Sobre as motivações sociais, o que Ricci (2003), incrementa são pensamentos sobre a relação da falta de qualidade escolar, advinda de um processo de desarticulação da família nas décadas de 60 e 70:

As mudanças de gerações que ocorreu uma grande alteração na relação entre gerações. A desmontagem da família como “ninho” aumentou a probabilidade de adolescentes organizarem opiniões autônomas, muitas vezes diametralmente opostas às convicções de seus pais. A família nuclear está sendo substituída, desde então pelo grupo de iguais. Não haveria um conflito entre gerações, mas um afrouxamento da influência da família, (RICCI, 2003, p. 104).

A desarticulação da família está envolvida com as novas exigências do mercado de trabalho. As mudanças no mercado mudariam a composição das famílias originais, pois os pais precisam passar mais tempo no trabalho, sobrando menos espaço para cuidar dos filhos e os educarem. Coube então à escola esse papel, no entanto, os professores e a própria estrutura escolar não se encontravam preparados para essas mudanças. Ao ambiente escolar, ficou delegada à função de discutir assuntos que diziam respeito à família. É nesse sentido que a escola se obrigou a elaborar projetos que além do educacional, também atendessem a essa demanda social.

Politicamente, as motivações negavam elaborar modelos que transmitissem ideias fomentadas pelo regime militar, contudo se depararia com iniciativas muito similares:

O objetivo central das reformas seria a desmontagem do sistema de controle central, o que acrescentaria o poder escolar, aumentando a autonomia do professor. Obviamente que tal movimento desaguardaria em mudanças profundas da prática pedagógica, mas seria encarada como consequência e não como motivação para a mudança. (...) Em outras palavras, se no princípio as reformas tiveram uma conotação política de negação do modelo educacional elaborado pelo regime militar, ao se esboçar o mosaico de iniciativas reformistas, o país acabaria por revelar propostas muito diferentes entre si, embora em aparências similares na intenção. (RICCI, 2003, p. 107).

As mudanças feitas na educação, embora por aqueles intelectualmente acadêmicos, não visava à construção de uma sociedade intelectual. Contudo, segundo Rucci (2003), “a nova educação deveria atender às classes populares”, um perfeito modelo de educação para todos. As reformas que se seguiram depois da Carta Magna de 1988 deveriam visar uma efetiva participação social, com respeito às diversidades, valorização do profissional em educação e implementação de gestão democrática nas escolas. Já que durante o período ditatorial a educação era um braço ideológico do regime.

A política defendida pela Constituição Federal de 1988, ampla e generalizada encontraria as deficiências da aplicabilidade na divergência com modelos neoliberais de educação infiltrados no país, durante o processo de redemocratização, com o suporte das agências financeiras internacionais tais como: o BIRD (Banco Mundial), BID (Banco Interamericano de

Desenvolvimento), FMI (Fundo Monetário Internacional) e as organizações para o desenvolvimento da educação da ONU (Organização das Nações Unidas - UNESCO e UNICEF).

Ao longo da história efetiva de nosso país, essas instituições mantiveram posição de destaque no desenvolvimento de ações para a educação, gerenciando, deliberando e avaliando o sistema educacional brasileiro. É claro que, para aquele que investe os resultados precisam ser positivos e como consequência, suas orientações são a base para que, o sucesso das ações seja garantido. Na contramão das reformas é que o Brasil se apoiou, formulando para si planos de educação transplantados.

Nesse sentido Bueno (2004), salienta os interesses do Banco Mundial pela valorização da educação nos países em desenvolvimento:

O Banco Mundial não tem digamos, uma personalidade acadêmica. Ele representa um conjunto de forças e ideias oriundas dos países centrais que têm como principal escopo, a defesa de seus interesses. Nesse sentido faz a intermediação de tendências e receitas embutidas, em última instância, em projetos de financiamento. Nesse quadro a pressão para que se adote um determinado modelo de gestão vem imbricado num pacote completo de reformas sugeridas, dentre as quais as reformas educacionais. (BUENO, 2004, p. 447).

Os modelos econômicos adotados pelo Brasil na reconstrução da nação foram transplantados ainda fora do tempo cronológico da redemocratização, da década de 1970, ainda no regime militar e esses moldes se fixaram gerenciando a educação ainda sob a tutela dos generais. Explicita BUENO, 2004:

Os anos 70, em especial, foram prolíferos na importação e transplante de modelos de planejamento, avaliação administração e supervisão. Embora se enfatizasse que tais modelos deveriam ser abertos e flexíveis, eles eram adotados geralmente como referenciais fixos e o segredo do seu sucesso parecia repousar no “rigor científico” do seguimento de passos propostos. (BUENO, 2004, p. 448).

As reformas educacionais que se seguiam estariam emaranhadas de concepções liberais propostas pelo Banco Mundial. Essa liberalização propunha uma abertura das fronteiras nacionais e a educação seria o meio de disseminar essa concepção, em países periféricos como é o caso do Brasil.

Esses modelos e os reflexos das ações terão uma melhor visualização, durante o período do governo Fernando Henrique Cardoso de 1995 a 2002, em que a abertura fiscal, termo denominado para a abertura do mercado nacional ao investimento do mercado externo, fez com que a educação estivesse voltada a esses princípios de sócio- conformistas.

#### 4.1.1.1 OS GOVERNOS DEMOCRÁTICOS DA DÉCADA DE 1990 E QUAL A SUA RELEVÂNCIA EDUCACIONAL.

O que se percebe ao longo dos anos 1990, é a presença de governos democráticos com características populares, surgidos da esperança nacional de redescobrimto do ideal de Brasil. Ainda sob o governo de José Sarney em 1988, a Constituição Federal é aprovada, efetivando a redemocratização do país. Com a nova legislação, surgem também propostas educacionais que redefinem a escola de maneira geral. Propostas como: valorização das realidades locais, descentralização da educação, tanto administrativa quanto pedagógica, maior valorização do professor, inserção das camadas populares e menos providas financeiramente, sustentando estas, então, as mudanças já indicadas pela Constituição de 1988.

Os anos de 1990 surgiam como a década da educação, o espírito de reforma estava no ar, seguindo tendências mundiais. Nesse mesmo ano, ocorre a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, de 05 a 09 de março. No evento foi inaugurado um projeto educacional mundial financiado por agentes financeiros internacionais como a Unesco e Unicef, ambas da Organização das Nações Unidas, que teria como principal objetivo a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”.

A Conferência em que 155 países estiveram presentes e entre eles o Brasil, foi um dos mais cobrados em realizar ações que diminuísse sua taxa de analfabetismo. Já que figurava entre uma das maiores, conforme aponta tabela abaixo:

**Tabela: 7** – Taxa de Analfabetismo<sup>47</sup> por Faixa Etária – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000.

<b>Regiões Geográficas e Faixa Etária</b>	<b>1991</b>	<b>1996*</b>	<b>2000</b>
<b>Brasil</b>			
15 anos ou mais	20,1	14,9	13,6
15 a 19 anos	12,1	6,2	5,0
20 a 24 anos	12,2	7,3	6,7
25 a 29 anos	12,7	8,4	8,0
30 a 39 anos	15,3	10,5	10,2
40 a 49 anos	23,8	15,9	13,9
50 anos ou mais	38,3	31,9	29,4
<b>Norte</b>			
15 anos ou mais	24,6	17,1	16,3
15 a 19 anos	15,0	7,1	6,8
20 a 24 anos	16,0	8,4	8,6
25 a 29 anos	17,7	11,1	10,5

<sup>47</sup> A informação é referente ao percentual de pessoas sem instrução ou com menos de 1 ano de escolaridade Na Contagem da população de 1996.

30 a 39 anos	22,5	14,1	13,9
40 a 49 anos	32,4	21,7	20,2
50 anos ou mais	47,6	40,2	38,3
<b>Nordeste</b>			
15 anos ou mais	37,6	28,7	26,2
15 a 19 anos	25,6	14,1	10,7
20 a 24 anos	26,5	16,9	15,0
25 a 29 anos	28,2	19,1	18,2
30 a 39 anos	33,2	24,0	22,9
40 a 49 anos	45,2	33,8	29,9
50 anos ou mais	60,4	52,7	50,1
<b>Sudeste</b>			
15 anos ou mais	12,3	8,7	8,1
15 a 19 anos	4,6	1,8	1,9
20 a 24 anos	5,5	2,6	2,8
25 a 29 anos	6,2	3,3	3,6
30 a 39 anos	8,3	4,9	5,1
40 a 49 anos	14,6	8,7	7,7
50 anos ou mais	27,6	21,9	19,9
<b>Sul</b>			
15 anos ou mais	11,8	8,9	7,7
15 a 19 anos	3,7	2,0	1,5
20 a 24 anos	4,6	2,8	2,2
25 a 29 anos	5,4	3,8	3,0
30 a 39 anos	7,9	5,2	4,3
40 a 49 anos	14,4	8,5	7,2
50 anos ou mais	28,0	22,0	19,4
<b>Centro-Oeste</b>			
15 anos ou mais	16,7	11,6	10,8
15 a 19 anos	6,5	2,5	2,2
20 a 24 anos	8,0	3,9	3,5
25 a 29 anos	9,6	4,8	4,9
30 a 39 anos	13,2	8,1	7,5
40 a 49 anos	22,8	14,1	12,2
50 anos ou mais	40,9	32,6	29,8

**Fonte:** IBGE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep/MEC, 2003.

Conforme a tabela acima fica evidente como a questão do analfabetismo no Brasil, era urgente e necessária a criação de um programa educacional que fosse capaz de erradicar, e ao mesmo tempo em que possibilitasse às pessoas que não tiveram educação na idade certa, voltar aos bancos das escolas, bem como em outras instituições, sejam elas filantrópicas ou privadas e, se alfabetizassem ou que tivessem os primeiros contatos com o alfabeto e que ao final fossem capazes de ler e interpretar, bem como realizar no mínimo as quatro operações matemáticas.

A indicação para Ministro de Educação do governo FHC, Paulo Renato de Souza, não foi por acaso, uma vez que o mesmo esteve oito anos à frente do Ministério e, que já teria em seu currículo o histórico de Consultor do Banco Mundial (BIRD), fato esse que elucida ainda mais o porquê da educação brasileira seguir tão fielmente às exigências do mercado mundial. Estando a educação em crise pela falta de políticas públicas que satisfizessem as exigências da sociedade, uma das estratégias do governo, foi introduzir em alguns estados a educação à distância pela compra de pacotes do “Telecurso 2000” da Rede Globo de Televisão. Essa estratégia barateava os custos da educação básica, colocando a educação como mercadoria, na relação custo versus qualidade.

O Brasil, como um país signatário entre os com maiores taxas de analfabetismo do mundo, foi obrigado implantar ações e, a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela Unesco.

Para atender as necessidades de compromissos assumidos com as instituições internacionais, foi definida a linha educacional que se seguiria, num país com poder intelectual suficiente para trilhar caminhos educacionais próprios, mas que tendeu a seguir por políticas educativas importadas, através de agências internacionais que visavam prioritariamente o bem-estar, não social do país e, sim do mercado capitalista, sendo muitas as organizações econômicas que buscariam pela educação a forma de atingir resultados favoráveis economicamente.

Segundo Frigotto (2003), já no ano 2000, 10 anos depois, a posição de rentabilidade do mercado, através da educação expressada pela (OMC) Organização Mundial do Comércio: “É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional”.

Conforme dados do IBGE, o Brasil necessitaria ampliar não só as estruturas físicas, mas as condições materiais, de modo que os educandos se sentissem atraídos pelos conteúdos e, a evasão e reprovação escolares fossem sanadas, já que os índices eram muito altos, conforme tabela abaixo:

**Tabela: 8.** – Taxas de Rendimento Escolar por Nível de Ensino – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000

Nível de Ensino/Regiões Geográficas/ Taxas de Rendimento	1991	1994	1996	1998	2000
Ensino Fundamental					
Brasil					

Aprovação	63,6	68,7	71,8	78,3	77,3
Reprovação	18,1	16,4	13,9	9,7	10,7
Abandono	18,3	14,9	14,3	12,0	12,0
<b>Norte</b>					
Aprovação	58,6	59,6	60,9	67,8	68,7
Reprovação	19,4	17,8	18,4	14,5	13,6
Abandono	22,0	22,6	20,7	17,7	17,7
<b>Nordeste</b>					
Aprovação	55,7	55,7	61,8	69,8	68,4
Reprovação	21,8	19,9	17,0	13,2	14,0
Abandono	22,5	20,3	21,2	17,0	17,6
<b>Sudeste</b>					
Aprovação	70,0	75,2	80,9	87,8	86,9
Reprovação	17,2	13,9	10,0	5,0	6,6
Abandono	12,8	10,9	9,1	7,2	6,5
<b>Sul</b>					
Aprovação	65,0	75,5	76,8	82,6	83,3
Reprovação	13,3	14,6	14,7	10,3	10,8
Abandono	21,7	9,9	8,5	7,1	5,9
<b>Centro-Oeste</b>					
Aprovação	65,9	68,3	69,1	75,5	73,7
Reprovação	16,9	17,3	14,5	10,2	11,2
Abandono	17,2	14,4	16,4	14,3	15,1
<b>Ensino Médio</b>					
<b>Brasil</b>					
Aprovação	66,5	67,8	71,6	78,5	75,9
Reprovação	11,6	11,3	9,5	6,3	7,5
Abandono	21,9	20,9	18,9	15,2	16,6
<b>Norte</b>					
Aprovação	62,3	62,5	64,7	70,8	73,1
Reprovação	12,6	10,6	10,6	6,3	5,6
Abandono	25,1	26,9	24,7	22,9	21,3
<b>Nordeste</b>					
Aprovação	62,0	66,4	68,4	76,2	73,6
Reprovação	11,5	11,2	8,4	5,6	6,5
Abandono	26,5	22,4	23,2	18,2	19,9
<b>Sudeste</b>					
Aprovação	69,9	69,5	74,9	82,1	78,7
Reprovação	11,3	10,9	8,8	5,4	7,4
Abandono	18,8	19,6	16,3	12,5	13,9
<b>Sul</b>					
Aprovação	64,0	67,4	70,7	76,6	73,6
Reprovação	11,5	12,1	12,3	9,4	10,7
Abandono	24,5	20,5	17,0	14,0	15,7
<b>Centro-Oeste</b>					
Aprovação	63,1	65,2	66,1	73,1	70,4
Reprovação	13,5	13,8	11,0	8,0	8,3
Abandono	23,4	21,0	22,9	18,9	21,3

**Fonte:** MEC/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep/MEC, 2003.

O governo que se iniciara na década de 1990 era o de Fernando Collor de Melo, o qual durou pouco menos de dois anos, em virtude de ter sido alvo de um processo de Impeach-

ment, mesmo assim, deu início a formulação do Plano Decenal de Educação para Todos que se efetivou posteriormente, no Governo de Itamar Franco.

No início da década, também deu início a discussão sobre a nova LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que somente floresceria seis anos depois, substituindo a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1964, aquela inicialmente formulada pelo educador Darcy Ribeiro, mas que em síntese não se manteve como originalmente, se previu, discussão essa que será retomada futuramente.

Os governos democráticos da década de 1990, apoiaram-se em modelos neoconservadores, tomados por ideais de flexibilização da economia interna para as transnacionais, comprometimento com a educação básica, por ser esta a principal porta de geração de conhecimentos Técnico-Científico, criação de uma nova moeda com comportamentos econômicos que satisfizessem às grandes potências econômicas.

O período histórico que compreende os mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2001) como objeto de aprofundamento dessa revisão teórica é perceptível à construção de arquétipos educacionais ortodoxos e neoliberais. Como indica:

Trata-se de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103).

O Presidente Fernando Henrique Cardoso construiu um governo de centro-direita, seguindo doutrinas internacionais para tornar o Brasil seguro para o capital estrangeiro, adotando o culto ao neoliberalismo econômico, para isso, então foram realizadas reformas políticas, econômicas e educacionais que estruturassem o país.

Seguindo a política neoliberal da descentralização, desregulamentação, estas seriam a reforma previdenciária e a reforma do Estado, a fim de inibir as leis naturais de mercado e para isso utilizar as normas legislativas e autonomia. Com a descentralização e a autonomia os agentes poderiam competir e disputar no mercado, a venda de seus serviços e produtos.

Frigotto (2003), apresenta outra política adotada por FHC, constituía-se na abertura para a privatização de bens do Estado, em que concretizasse a visão de “máximo de mercado e mínimo de Estado”, demonstrando assim a abertura fiscal de pensamento neoliberal que seu governo desempenharia.

Eis o pensamento de RIBEIRO apud FRIGOTTO, sobre as consequências para o campo social diante do ajuste fiscal de Cardoso:

A sociedade contra o social, aonde no discurso dos governantes ou no dos economistas a sociedade veio a designar o conjunto dos que detêm o poder econômico, ao passo que o social remete na fala dos mesmos governantes ou dos publicistas, a uma política que procura minorar a miséria. (FRIFOTTO, 2003, p. 106).

É importante ressaltar qual a relevância que a educação básica teve no governo Fernando Henrique Cardoso, um modelo de educação desenvolvimentista, neotecnicista, que conformasse as teorias das grandes financiadoras internacionais, o que pese entender que de alguma forma o modelo brasileiro de educação indicado na Constituição Federal de 1988, não serviria como modelo, a fim de atender as normas e que pudessem abranger as exigências do mercado mundial. Com isso, as novas roupagens da educação no governo de FHC partiam para o aspecto da ideologia de mercado, em que as formas de dominação mudariam de características, mas manteriam os objetivos. Conforme afirma:

É o governo Cardoso que pela primeira vez em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do estado. Dilui-se, dessa forma o sentido de público e o estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado. (FRIGOTTO, 2003, p. 107).

O que se elencou no Brasil, durante o espaço de poder de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi um processo de programas e ações a fim de frear a crise da educação, pois os agentes internacionais pressionavam por resultados e o país respondia com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio; Enem, Exame Nacional de Avaliação de Cursos (Provão). Todos esses sistemas serviram e ainda são utilizados para avaliar a qualidade da educação nas diversas modalidades. O que se contesta a priori é a formulação de tais avaliações, pois construídas a partir de generalizações, pode não refletir realidades concretas. Para gerenciar os recursos o Ministério da Educação (MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação realizariam um Censo Educacional que permitisse gerir, através dos resultados estatísticos das esferas governamentais.

Outros programas foram criados pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, como meio para cumprir as perspectivas educacionais apresentadas em seu programa de governo, no intuito de eximir as taxas de repetência e evitar o “brutal desperdício financeiro”, na visão do capitalismo pelos esforços feitos na educação.

Sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) fica escolha do livro didático a ser utilizado na sala de aula sob a responsabilidade dos professores. Livros estes já avaliados previamente pelo Ministério da Educação. Contudo, essa medida não atendeu ao déficit de

investimento em bibliotecas, assim o governo priorizou a instalação de microcomputadores nas escolas.

Para tentar combater as deficiências na educação brasileira pelo então governo, outrora citado, foi apoio à programas de iniciativa privada, filantrópica ou do próprio MEC, com o objetivo de inserir a família na realidade escolar. Conforme Explica:

O governo brasileiro tem-se empenhado em convocar os pais e a comunidade para uma maior participação nos assuntos escolares, como demonstra o projeto Amigos da Escola e o Dia da família na escola (24 de abril). Por meio de uma ampla campanha na mídia, o projeto Amigos da escola convoca a sociedade civil a prestar serviços voluntários às escolas. (ALTMANN, 2002, p. 82).

Na tentativa de melhorar a educação, o governo tenta criar projetos com a iniciativa privada, como sendo o salvador da pátria educadora no país, de modo a tirar da gestão a responsabilidade pela educação pública. Isso não quer dizer que as famílias não possam participar do processo educacional dos seus filhos. O que não está explícito aqui e que é relevante compreender, que os incentivos do governo FHC, fazem parte do seu projeto político administrativo de flexibilização do mercado, eximindo o Estado da responsabilidade sobre a educação pública:

As apelativas e sequenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigos da escola”, “padrinhos da escola” e, depois, do “voluntariado” explicitam a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas. No âmbito organizativo e institucional a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço de filantropia. (FRIGOTTO, 2003, p. 115).

Os programas de investimento da educação básica no Brasil implementaram o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mesmo criado em 1968, ficou a partir de então com a responsabilidade de angariar recursos e distribuir, através de assistência aos estados e municípios. A maior parte destes era oriunda do Salário Educação (SE), contribuição obrigatória de empresas privadas para a educação dos funcionários. O FNDE no governo de (FHC) ficou com a incumbência de assistir os programas criados como o PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar que tem como objetivo:

Garantir pelo menos uma refeição diária nos dias letivos. Cada alimentação deve oferecer 350 quilocalorias e 9 gramas de proteínas, ou seja, 15% das necessidades diárias de proteínas. Para isso, o custo é de 0,13 reais para crianças do ensino fundamental e de 0,06 reais para a pré-escola e para entidades filantrópicas. (LIBÂNEO, 2007, p. 186).

A implantação de outros como: o Programa Nacional de Transporte do Escolar (PNTE), que efetua o repasse de recursos do FNDE aos municípios para a aquisição de veículos, no intuito de minimizar as distâncias do aluno à escola. Para atender a demanda que ficou

excluída pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), incluiu o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com o objetivo de distribuir obras literárias e de referência às escolas de Ensino Fundamental da rede pública. A partir do programa governamental “Comunidade Solidária” criado em 1995, surge o PNSE – Programa Nacional Saúde do Escolar, na responsabilidade de desenvolver ações de saúde para detectar e sanar os problemas que interferirão na aprendizagem de alunos pobres das capitais. Além desses, um dos destaques foi à criação do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, que possibilitou a transferência de recursos da união diretamente às escolas.

Esse programa atende às exigências da Conferência Mundial “Educação para Todos” como uma das metas a de descentralização da gestão educacional. Embora pedagogicamente continuasse centralizada, como explica Libâneo:

O objetivo desse programa, além de melhorar a qualidade do ensino fundamental, é envolver a comunidade escolar a fim de otimizar a aplicação de recursos. As escolas os recebem de acordo sua localização regional e com o número de alunos conforme dados do Censo Educacional. (LIBÂNEO, 2007, p. 185).

Os programas criados e toda a rede de incentivos à educação não favoreceu em síntese a efetiva melhora na qualidade da educação brasileira. Um fator preponderante foi à falta de recursos suficientes as outras modalidades de ensino como a Educação Infantil, o Ensino Médio e Técnico que em maior parte esteve sob a gerência dos Estados, além da Educação Especial e a de Jovens e Adultos. Conforme a tabela abaixo, que demonstra o quanto o país ainda precisava investir para que pudessem atender a demanda reprimida de pessoas que não tiveram acesso à educação em idade certa, levando a implementação do EJA em 1998:

**Tabela: 9 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Matrícula Inicial nos Cursos Presenciais, com Avaliação no Processo, por Nível de Ensino/Curso – Brasil e Regiões Geográficas – 1998-2000**

<b>Regiões Geográficas e Nível de Ensino/Curso</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>
<b>Brasil</b>			
Alfabetização	147.006	161.791	169.879
Ensino Fundamental	2.081.710	2.112.214	2.272.114
1ª a 4ª série	783.591	817.081	843.470
5ª a 8ª série	1.298.119	1.295.133	1.428.644
Ensino Médio	516.965	656.572	873.224
Suplência Profissionalizante	93.778	101.654	75.253
Curso de Aprendizagem	41.772	39.675	20.360
<b>Norte</b>			
Alfabetização	22.191	16.380	37.299
Ensino Fundamental	314.089	327.749	336.474
1ª a 4ª série	120.405	122.981	126.046
5ª a 8ª série	193.684	204.768	210.428
Ensino Médio	25.450	34.379	40.739
Suplência Profissionalizante	1.826	2.300	1.694

Curso de Aprendizagem	1.050	271	1.507
<b>Nordeste</b>			
Alfabetização	61.114	72.262	92.095
Ensino Fundamental	468.416	492.649	562.876
1ª a 4ª série	279.768	306.177	342.610
5ª a 8ª série	188.648	186.472	220.266
Ensino Médio	44.492	56.858	103.042
Suplência Profissionalizante	21.948	27.361	26.878
Curso de Aprendizagem	2.384	1.900	5.708
<b>Sudeste</b>			
Alfabetização	29.127	24.551	26.383
Ensino Fundamental	792.693	811.431	854.374
1ª a 4ª série	199.537	205.419	225.086
5ª a 8ª série	593.156	606.012	629.288
Ensino Médio	260.716	369.052	445.015
Suplência Profissionalizante	40.741	39.915	39.662
Curso de Aprendizagem	27.442	13.755	10.794
<b>Sul</b>			
Alfabetização	26.168	40.000	10.187
Ensino Fundamental	334.030	337.824	354.634
1ª a 4ª série	115.359	124.670	89.043
5ª a 8ª série	218.671	213.154	265.591
Ensino Médio	131.903	123.522	182.432
Suplência Profissionalizante	14.877	24.716	4.672
Curso de Aprendizagem	8.276	21.850	1.332
<b>Centro-Oeste</b>			
Alfabetização	8.406	8.598	3.915
Ensino Fundamental	172.482	142.561	163.756
1ª a 4ª série	68.522	57.834	60.685
5ª a 8ª série	103.960	84.727	103.071
Ensino Médio	54.404	72.761	101.996
Suplência Profissionalizante	14.386	7.362	2.347
Curso de Aprendizagem	2.620	1.899	1.019

Fonte: MEC/INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep/MEC, 2003.

Com a falta de um projeto educacional que atendesse todas as modalidades de ensino da educação básica e, sem investimentos nas demais modalidades da educação pública, o resultado é o não atendimento das necessidades e demandas do mercado:

Assim, podemos afirmar que a vigência de novos instrumentos jurídicos e políticos elaborados no processo de redemocratização das instituições brasileiras não afetou a posição relativa da educação de jovens e adultos no gosto educacional; assim como a educação dos portadores de necessidades especiais, a educação de jovens e adultos permaneceu como área não prioritária de investimento público. (PIERRO, 2000, p. 14).

Dentro do projeto neoliberal de economia de mercado que atingiu a educação e diversas modalidades de ensino, foi excluído o financiamento público da educação. As dificuldades de gerenciamento de recursos causaram danos na Educação Básica e a Educação Infantil ficando mantidas sob responsabilidade dos municípios. Assim, sem recursos da união, muitos

deles que sobreviviam quase que exclusivamente do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) não conseguiam investir o necessário na educação.

Como forma de inovação do Governo FHC criou-se FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o chamado Fundão, que eximiu a aplicação de ações que não fossem no Ensino Fundamental, na época correspondente de 1ª a 8ª séries, hoje com nomenclatura de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, após a aprovação do Plano Nacional de Educação PNE em 2001. Os recursos do fundo deveriam ser aplicados 60% em pagamento de professores e os outros 40% em manutenção do sistema.

Criado em 1996 pela Lei 9.424, o FUNDEF seria impulsionado pelos recursos provenientes da captação de impostos como o IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados e o (ICMS), Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços. Complementa: LIBÂNEO, 2007:

Como o próprio nome indica, ele deve ser usado apenas no ensino fundamental, que é obrigatório e constitui dever do estado e para a valorização do magistério. A Lei que o criou a 9.424/96 estabelece que 15% do FPE (ou do FPM, para os municípios), do IPI exportação e do ICMS devem ser usados para o ensino fundamental, levando em conta os alunos matriculados em cada sistema de ensino e o custo mínimo anual por aluno. (LIBÂNEO, 2007, p. 197).

No sentido de querer melhorar a educação básica, o governo de FHC cria os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com intuito de organizar os níveis escolares da educação brasileira, feito por educadores internacionais, sendo esse um dos marcos das reformas educacionais brasileira, demonstrando os Parâmetros como modelo, adotada por FHC, com o apoio incondicional do Ministro da educação Paulo Renato de Souza.

As reformas durante os seis primeiros anos da década de 90 culminaram na aprovação pelo Congresso Nacional da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em substituição da LDBEN de 1964, formulada desde o início da década de 90 por educadores imbuídos do sentimento de redemocratização que se infiltrava no país desde o fim do regime militar. Todavia, as mudanças propostas pelos educadores socialistas, não foram atendidas pelo governo FHC, em virtude de não atenderem às necessidades econômicas de sua política de desfragmentação e desestatização da nação.

Com a nova LDB instituiu-se entre outras instâncias a formulação do Plano Nacional de Educação que só foi concretizado no final do mandato, no ano de 2001. Com maior valorização do Ensino Profissional, inclusão do princípio de gestão democrática e inclusão da Educação à distância como modalidade indispensável, formulada para atender princípios mercado-

lógicos com a proposta de uma educação popular, uma educação que atendesse prioritariamente às camadas mais frágeis da sociedade brasileira.

Eis os princípios fundamentais dessa legislação:

- I – Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – Gestão democrática do ensino público, na forma desta lei;
- IX – Garantia de padrão de qualidade;
- X – Valorização da experiência extraescolar;
- XI – Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e às práticas sociais. (LDB. 2007, p. 03)

Mesmo que na LDB em seu artigo 87, §1º obrigava a criação de um Plano Nacional para a Educação um ano após a vigência da Lei, o governo FHC não conseguiu construir o plano em tempo hábil.

Somente em 2001, após 05 anos de vigência da LDB, o PNE foi incorporado criando estratégias e diretrizes para a educação do país de 2001-2010. Mesmo assim, com vetos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, ficaria para seu sucessor Luiz Inácio Lula da Silva a tarefa de reexaminar o plano.

A educação é uma área que deverá contar com diferenças de tratamento em relação ao passado próximo e distante. O título do programa para educação, expressa a prioridade que o governo propõe oferecer à área. Pensar a educação como uma ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro, é pensar numa escola do tamanho do Brasil.

#### 4.2 ARGENTINA UM PROCESSO DE LUTA PELA REDEMOCRATIZAÇÃO.

O processo de redemocratização na Argentina se deu em virtude de um colapso na política de estado, que contou com duas crises essenciais e levaram a desestruturação do regime autoritário: a derrota na Guerra das Malvinas, que contribuiu para aumentar a crise econômi-

ca. A transição que durou 18 meses, vai desde a rendição na Guerra das Malvinas até as eleições democráticas de 1983.

A questão política da Argentina, depois do último golpe militar de 1976 a 1983, foi considerada como a maior e mais terrível ditadura na América-latina, em virtude dos métodos de terror que foram aplicados pelo regime contra a população de modo geral.

Diante da crise política e social em que o país se encontrava, não tendo mais condições de permanecer no poder, o regime militar autoritário se vê obrigado a iniciar o processo de abertura política. A Argentina foi articulada pelo segundo presidente militar, general Viola, em 1980. Essa proposta não se comprometia com prazos ou medidas concretas para a transição, apenas abria uma porta de diálogo com a oposição. Nesse sentido, foi criada a Multipartidária que englobava os setores moderados de vários partidos para negociar, junto aos militares, um acordo para restabelecer o estado de direito.

A guerra das Malvinas patrocinada pelos militares como sendo a salvação do regime que já se encontrava em descrédito junto à boa parte da população, foi na verdade a deixa para as manifestações contra a guerra e o regime, sendo o fim da guerra e, também do regime autoritário:

O objetivo político da guerra era reforzar la unidad de las fuerzas armadas y conferirle al régimen militar una legitimidad derivada de la causa patriótica que tomaba en sus manos. Em um primeiro momento essa ideia teve relativo sucesso, no entanto, a aventura militar se converteu em outra instância de desprestígio, que se sumaba a la cuenta que hacian la violación de los derechos humanos, la deuda externa, la desindustrialización, el empobrecimiento general y la corrupción administrativa (PORTANTIERO, 1988, p. 272-273).

Para o governo ditatorial, o grande mal da sociedade estava associado ao setor industrial e sua importância na economia Argentina, por isso, deveria ser eliminada, sendo o setor industrial o principal responsável pela criação da Argentina populista e, pela subversão operária e social. Assim, o Estado ditatorial aplicou como modelo uma política de desmonte da estrutura econômico social, constituído ao longo de várias décadas. Dessa forma, pretendiam-se destruir as premissas básicas que haviam se mantido sem mudanças por muitas décadas.

A política de redefinição do papel do Estado aumentou os níveis de dominação econômica e social e intensificou a subordinação à economia externa. Essas medidas foram possíveis a partir do disciplinamento forçado da população e da desarticulação do movimento operário, assim como, das políticas que eliminaram as formas de distribuição de renda aos setores populares e reduziram os investimentos em educação. (AZPIAZU; BASUALDO; KHAVISSE, 2004, p.176).

Com a tomada do poder, os militares dão vasão ao projeto econômico que era definido por eles, ou seja, se daria início à privatização total ou parcial das empresas estatais, com prioridade para as empresas multinacionais em detrimento das empresas nacionais.

As reformas levadas a cabo pelo Ministro da Economia, Martinez de Hoz, mesclaram receitas neoliberais, conservadoras e desenvolvimentistas. No entanto, “a meta central desse programa seria, por consequência, muito mais política do que propriamente econômica: induzir uma mudança estrutural das relações de poder, alterar o equilíbrio das forças domésticas” (NOVARRO; PALERMO, 2007, p.56).

Com o viés ideológico ditatorial, na implantação da nova política econômica que na verdade só impulsionou a desindustrialização no país e acabou prejudicando não só os trabalhadores, com a redução dos salários, e como consequência, o empobrecimento, causando sérios problemas financeiros para a classe média e para uma boa parte da elite. Os mesmos tiveram seus negócios afetados pelo desestímulo e falta de incentivos governamentais à industrialização nacional, com a alta da inflação e a nova política cambial que era chamada de câmbio livre, o que dificultava a concorrência das empresas nacionais com os produtos estrangeiros.

Com o desgaste perante a população e, sem condições de conseguir conter a insatisfação generalizada que abrangia as classes populares, que também afetou a classe média e parte da elite, os militares se viram obrigados a transferir o poder nas condições que menos desejavam. Diante de tal cenário, por mais que a Junta Militar quisesse impor algumas condições para o retorno da redemocratização, principalmente no tocante para assegurar que não seriam punidos pela violação dos direitos humanos, os partidos se recusaram a pactuar, mesmo que em um primeiro momento, não tenham insistido no tema dos desaparecidos, e se focaram mais em exigir mudanças na política econômica.

Com a realização das eleições livres, teve o vencedor nessa disputa o líder da União Cívica Radical, Raúl Alfonsín, que derrotou o candidato peronista Ítalo Luder, tido por muitos como o favorito para vencer o pleito. Nesta disputa, Alfonsín foi o candidato que melhor soube interpretar a aspiração democrática que anos de autoritarismo militar e violência política deixaram na sociedade Argentina. Sua principal bandeira de campanha foi a questão dos Direitos Humanos, da construção de uma democracia estável e a necessidade da recuperação econômica, principalmente no tocante a retomada dos benefícios de um estado de bem-estar-social, com a valorização e aumento do salário mínimo, bem como investimentos em educação e saúde.

Desde o início de seu governo o presidente descartou a possibilidade de qualquer

política de acordos e, adotou uma postura de confrontação para com os militares. Ao assumir a presidência Alfonsín ordenou o julgamento das três primeiras juntas militares por violações dos direitos humanos, implicando na condenação histórica dos militares e da ditadura na América Latina, conforme explica NAVARRO, 2007:

Esse seria um paso fundamental para hacer de 1983 un punto de quiebre y un nuevo comienzo en la história argentina contemporânea, en ruptura con esa última dictadura militar pero también con el largo período de inestabilidad, crisis cíclicas y decadencia institucional que se prolongara por décadas e impidiera el enraizamiento de la democracia en el país. (NAVARRO, 2007, p. 153).

Conforme relatório apresentado pelo CONADEP, em relação aos desaparecidos durante o regime ditatorial, a versão ora apresentada pelos militares não condizia com a verdade dos fatos. O objetivo do Governo era o de combater o terrorismo e acabar com a ameaça que colocaria em risco a soberania da Argentina, o uso da força era necessária para restaurar a liberdade e tornar o país uma nação livre daqueles que diziam serem terroristas perigosos ao país. Na tabela abaixo, observa-se a representação em percentagem do número de pessoas que se encontram desaparecidas, conforme depoimentos de parentes e de presos que foram libertados dos Centros Clandestinos de Detenção, (CCD).

**Tabela: 10** - Relacionada às vítimas do regime ditatorial

Operários	30,2%
Estudantes	21,0%
Empregados	17,9%
Profissionais	10,7%
Docentes	5,7%
Autônomos e vários	5,0%
Donas de Casa	3,8%
Conscritos e pessoal subalternos de forças de Seguranças	2,5%
Jornalistas	1,6%
Atores, artistas etc.	1,3%
Religiosos	0,3%

**Fonte:** Relatório: NUNCA MAIS, 1984, p.347.

Com o objetivo de resolver as questões referentes aos desaparecidos, durante o regime ditatorial argentino, o presidente eleito se vê obrigado a criar uma comissão com a finalidade de esclarecer os fatos, no tocante à questão que passa da ordem privada para uma questão de cunho social, a qual buscava dar respostas às muitas perguntas, até então não respondidas ou veladas. Como governo foi eleito democraticamente, ele precisava se posicionar no sentido de esclarecer o que de fato aconteceu. Ou seja, desvelar os fatos, cabendo ao Poder Executivo

Nacional à criação de uma comissão que fosse isenta, com participação da sociedade civil e não uma comissão do poder executivo. Por isso, foi criado a partir do decreto 187 de 15 de dezembro de 1983, a Comissão Nacional sobre o desaparecimento de Pessoas, que tinha como principal objetivo:

Intervir ativamente no esclarecimento dos fatos relacionados com o desaparecimento de pessoas ocorrido no país, averiguando seu destino ou paradeiro, assim, como qualquer outra circunstância relacionada com sua localização. Recebendo denúncias e provas sobre fatos, para remetê-los a Justiça, quando delas surgissem o cometimento de delitos. A missão encomendada não aplicava a determinação de responsabilidades. A Justiça, receptora do material conseguido pela Comissão em suas investigações e procedimentos, seria a encarregada de delimitar responsabilidades, e decidir sobre os culpáveis, (NUNCA MAIS, 1984, P. 329).

Para realização das atividades com a finalidade de avaliar a Comissão foi formada com pessoas que tinham notável reputação na defesa dos direitos humanos, dentro e fora do país. A comissão também contou com a participação de órgãos externos como as Nações Unidas e OEA, e outros organismos internacionais, no tocante aos desaparecidos na República Argentina, tendo sido eleito por unanimidade como presidente da comissão ERNESTO SÁBATO.

Os primeiros passos dados por esta Comissão no marco das atribuições e finalidades precisas estabelecidas no Decreto Constitutivo incitaram a imediata resposta da população, em um formidável processo de reconstituição da memória coletiva (NUNCA MAIS, 1984, p.330).

De acordo com alguns depoimentos dados à Comissão dos fatos ocorridos, durante o período de elaboração do relatório, por parentes e sobreviventes do regime ditatorial, foram formuladas 7.380 pastas com depoimentos de familiares e libertos dos Centros Clandestinos de Detenção. O Grupo de Sequestradores era chamado de patota e o código era “Luz Verde, ou Área Liberada”. Estas eram as senhas para que pudessem praticar todos os tipos de crimes e barbáries, além dos atos de terror contra quem os julgassem ser contra o Governo. Esses grupos eram o poder absoluto da nova ordem estabelecida no país. A seguir alguns depoimentos que foram prestados à Comissão:

Em 10 de agosto de 1976, às 6 da tarde um grupo de militares, a mando do Tenente Flores, que andava em uma camioneta prendeu meu filho no Engenho Santa Lucia, na venda onde trabalhava. Depois o trouxeram para casa, aí os ameaçaram, a mim e ao pai. Revistaram tudo. Depois se foram com meu filho, e não tivemos mais notícia dele. (Maria Angélica Batallán, província de Tucumán, Pasta Nº. 5794 mãe de Juan de Dios Gomes). (NUNCA MAIS, 1984, P, 10).

Adolfo T. Ocampo, (Pasta Nº 1104), relata do seguinte modo o sequestro de sua filha, Selma Julia Ocampo:

As 2 da madrugada do dia 11 de agosto de 1976 penetram no edifício e derrubaram a porta do apartamento de minha filha e penetraram nele. Outros homens ficaram vigiando o apartamento. Este episódio foi presenciado do apartamento em frente pelo Capitão de Navio Guillermo Andrew que graças a um chamado telefônico, conseguiu que chegassem ao local, dois caminhões do Exército. Os dois grupos travaram um intenso tiroteio (ainda hoje se podem presenciar os impactos na fachada). O tiroteio cessou quando as forças recém-chegadas, e sob as ordens do citado Capitão, puderam ouvir os agressores gritarem: “TEMOS ZONA LIBERADA”; Em seguida retiram-se as forças, deixando os agressores agirem, os quais, depois de destruírem e roubarem levaram Selma e uma amiga, Inês Nocetti, ambas desaparecidas até esta data. (NUNCA MAIS, 1984, P. 11).

Conforme depoimento de Tereza Celia Meschiati que foi sequestrada na cidade de Córdoba, no dia 25 de setembro de 1976, e transferida para o Centro de La Perla, (Pasta Nº 4279), relata a Comissão:

De minha chegada La Perla, me levaram imediatamente a sala de tortura ou sala de terapia intensiva. Despem-me e amarram com cordas meus pés e mãos as travessas de uma cama, ficando suspensa no ar. Põem-me o fio em um dedo do pé direito. A tortura foi aplicada de forma gradual, usando-se duas “picanhas” elétricas que tinham diferentes intensidades, uma de 125 volts, que me produzia movimentos involuntários nos músculos e uma dor em todo o corpo, aplicada na cara, olhos, boca, braços, vagina e ânus. Outra de 220 volts, chamada “la margarita” que me deixou profundas ulcerações, que ainda tenho, e que ainda produz uma violenta contração, como se arrancassem os órgãos todos de uma vez, especialmente os rins, as pernas, virias e flancos do tronco. Também me colocaram um pano molhado sobre o peito que faz aumentar a densidade do choque. (NUNCA MAIS, 1984, p.31).

A comissão entregou seu relatório ao Presidente da República em 20 de setembro de 1984 e deu por cumprido sua missão.

“Com dor e tristeza concluímos a tarefa encomendada pelo Presidente Constitucional da República. Trabalho árduo, pois fomos obrigados a recompor um tétrico quebra-cabeça muitos anos após os fatos, quando foram apagados os vestígios, quando toda a documentação já foi queimada e até prédios foram demolidos. As grandes calamidades sempre geram lições, e sem dúvida, o drama mais terrível que a Nação Argentina sofreu em toda a sua história, durante o período em que durou a ditadura militar iniciada em março de 1976, servirá para que compreendamos que só a democracia é capaz de preservar um povo de tal iniquidade; que somente ela pode manter e salvaguardar os sagrados essenciais direitos da criatura humana. Só assim poderemos ter certeza de que NUNCA MAIS em nossa pátria acontecerão os fatos que nos fizeram famosos tragicamente no mundo civilizado” (Do Prefácio NUNCA MAIS, 1984).

No entanto, essa mudança nas consciências, também seria responsável pela formulação da “teoria dos dois demônios”, pela qual, a sociedade se enxergava vítima tanto da violência política da extrema direita como da violência da extrema esquerda. A suposta inocência perante esses “demônios” tentava tirar da sociedade a sua parte de responsabilidade frente à legitimação da ditadura e das tomadas golpistas de poder. Por outro lado, essa teoria também igualava o incomparável, as ações dos grupos de resistência com o aparato repressor montado pelo Estado e liberado para a prática de violência.

No processo de redemocratização da Argentina, em comparação com ao brasileiro e paraguaio, não foi consensuado, pelo contrário, houve uma importante ruptura com as estruturas autoritárias. No entanto, as diferentes posturas dos presidentes democráticos, frente às forças armadas e, a política de memória ficou claro que não existia um consenso sobre como a questão deve ser tratada pelo Estado e, que perduram eixos autoritários que não foram totalmente rompidos.

#### 4.2.1 ARGENTINA: REDEMOCRATIZAÇÃO E EDUCAÇÃO UM PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO.

Com finalidade de melhorar a qualidade da educação básica a Argentina buscou fazer frente à incorporação de novos setores da população ao sistema educacional, Iniciou-se, no final da década de 1960, um processo de transferência das escolas federais para as jurisdições das províncias e da capital Buenos Aires, de acordo com uma lógica que era economicista, e tecnocrática, com preocupação com a qualidade da educação, de inspiração democrático-participativa.

Em 1978, o governo federal se desfez de quase todos os estabelecimentos primários que mantinha, em torno de 6.700 escolas foram transferidas, embora sem os recursos financeiros adequados para a sua manutenção. Esse processo de descentralização, agora com alguma transferência de recursos, teve continuidade com a redemocratização do país, nos governos de Alfonsín e Menem. Tratava-se, praticamente, de uma reivindicação nacional. Assim, até 1992/94, o governo federal ainda mantinha “1,6% das matrículas do nível primário, 44,2% do nível secundário e 32,5% do ensino superior. Em 1994, praticamente nenhuma escola dependia diretamente do Ministério da Educação argentino” (FILMUS, 1996, pp. 63-70).

A Lei de Educação Nacional Lei nº 24.195, aprovada em 1993, no Governo Menem,

que se caracterizou pela manutenção da linha descentralizadora na oferta dos serviços educacionais, ainda que reservando algum papel de relevância para o governo central, no que diz respeito à avaliação e ao financiamento. Essa, por sua vez, reforça a presença do governo federal e estabelece uma estrutura quase unificada do sistema educacional.

Artículo 1° El derecho constitucional de enseñar y aprender queda regulado, para su ejercicio en todo el territorio argentino, por la presente ley que, sobre la base de principios, establece los objetivos de la educación en tanto bien social y responsabilidad común, instituye las normas referentes a la organización y unidad del Sistema Nacional de Educación, y señala el inicio y la dirección de su paulatina reconversión para la continua adecuación a las necesidades nacionales dentro de los procesos de integración.

Art. 2° El Estado nacional tiene la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa, tendiente a conformar una sociedad argentina justa y autónoma, a la vez que integrada a la región, al continente y al mundo.

Art. 3° El Estado nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, garantizan el acceso a la educación en todos los ciclos, niveles y regímenes especiales, a toda la población, mediante la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios, con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada.

Art. 4° Las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado nacional como responsable principal, de las provincias, los municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones sociales.

Art. 5° — El Estado nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios:

a) El fortalecimiento de la identidad nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales.

b) El afianzamiento de la soberanía de la Nación.

c) La consolidación de la democracia en su forma representativa, republicana y federal.

d) El desarrollo social, cultural, científico, tecnológico y el crecimiento económico del país.

g) La equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la

población.

h) La cobertura asistencial y la elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes al sistema educativo propuesto por la presente ley.

k) La integración de las personas con necesidades especiales mediante el pleno desarrollo de sus capacidades.

m) La conservación del medio ambiente, teniendo en cuenta las necesidades del ser humano como integrante del mismo.

ñ) La erradicación del analfabetismo mediante la educación de los jóvenes y adultos que no hubieran completado la escolaridad obligatoria.

O objetivo da educação e da política educativa nacional aparece no art. 5 da lei Argentina como documentos legais. Embora a lei expresse fins e objetivos no art. 5º, a legislações apontam à importância de assegurar educação de qualidade, a criação de igualdade de oportunidades, a formação para o exercício da cidadania, o respeito à diversidade, a responsabilidade ética e social e o princípio democrático da gestão escolar etc.

De modo que, pode-se afirmar que a lei argentina ao destacar o princípio da inclusão educacional, em apoio aos setores sociais mais desfavorecidos e ao prever uma ação coordenada entre as políticas públicas de educação e de outras áreas, como a ciência e tecnologia, a cultura, a saúde e o trabalho. Como bem foi destacada pela imprensa argentina, pelo próprio governo federal do país, bem como por outros analistas, que a nova lei reforça as responsabilidades do Estado na área educacional. A nova lei afirma que a educação é uma prioridade nacional e se constitui em política de Estado para constituir uma sociedade justa, reafirmar a soberania e identidade nacional, Assim, como estabelece (art. 3º): O Estado nacional, as províncias e a cidade de Buenos Aires garantem o acesso à educação em todos os ciclos, níveis e regimes especiais, a toda a população, mediante a criação de estrutura que possa garantir o acesso à educação em todos os ciclos, níveis e regimes especiais, a toda a população, através da criação, manutenção, autorização e supervisão dos serviços necessários, com a participação da família, da comunidade, de suas organizações e da iniciativa.

Assim, o Estado nacional, as províncias e a cidade de Buenos Aires têm a responsabilidade principal e indelegável de prover uma educação integral, permanente e de qualidade para todos/as os/as habitantes da Nação. (art. 4º). As ações educacionais são de responsabilidade da família, como agente natural e primário da educação, do Estado nacional como principal responsável, das províncias, dos municípios, da Igreja Católica, das demais

denominações religiosas e organizações sociais oficialmente reconhecidas. (art. 5º). O Estado nacional deve estabelecer as diretrizes da política educacional, respeitando os direitos, princípios e critérios.

Logo, a disposição mais relevante está contida no (art. 6º), que cria o Sistema Educativo Nacional. Este permitirá a formação integral e permanente de homens e mulheres, com vocação nacional, projeção regional e continental e visão universal. Elas são realizadas como pessoas nas dimensões cultural, social, estética, ética e religiosa, de acordo com suas habilidades, guiados pelos valores da vida, liberdade, bem, verdade, paz, solidariedade, tolerância, igualdade e justiça. Capaz de desenvolver, por decisão existencial, seu próprio projeto de vida. Cidadãos responsáveis, protagonistas críticos, criadores e transformadores da sociedade, através do amor, conhecimento e trabalho. Defensores das instituições democráticas e do meio ambiente, o (art. 10º), segundo o qual cria a estrutura do sistema educacional, que será implementada gradualmente e progressiva, integrado por:

a) Educación Inicial, constituida por el jardín de infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año. Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de jardín maternal para niños/as menores de 3 años y prestarán apoyo a las instituciones de la comunidad para que éstas los brinden y ayuda a las familias que los requieran;

b) Educación General Básica, obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años de edad, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos, según lo establecido en el artículo (12);

c) Educación Polimodal, después del cumplimiento de la Educación General Básica, impartida por instituciones específicas de tres años de duración como mínimo;

d) Educación Superior, profesional y académica de grado, luego de cumplida la Educación Polimodal; su duración será determinada por las instituciones universitarias y no universitarias, según corresponda;

e) Educación Cuaternaria;

A Lei de Educação Nacional Lei nº 24.195, instituiu o Conselho Federal de Cultura e Educação, que é a área de coordenação e consulta do Sistema Nacional de Educação, presidido pelo ministro nacional da área e integrado pelo responsável pela conduta educacional de cada jurisdição e, um representante do Conselho Interuniversidade Nacional. (art. 54). O principal órgão do conselho argentino, a Assembleia Federal, órgão superior do Conselho, estará integrada pelo ministro da área do Poder Executivo nacional como presidente nato e pelos

ministros, o responsável da Área Educativa das províncias e da Municipalidade da Cidade de Buenos Aires e o representante do Conselho Interuniversitário Nacional. (art. 57)<sup>48</sup>

Com a inclusão da participação de representantes da sociedade, particularmente de entidades do setor educacional, dá-se por meio de três conselhos consultivos: Conselho de Políticas Educativas, Conselho Económico e Social e Conselho de Atualização Curricular. A lei cria, ainda, no âmbito ministerial, outros três conselhos: Conselho de Educação e Meios Educativos, Conselho de Avaliação da qualidade e Conselho Assessor do Instituto Nacional de Formação Docente. Se a existência de tantos colegiados tem o mérito de, caso suas opiniões sejam levadas em conta, ampliar a participação social e fortalecer o princípio de corresponsabilidades, não se pode descartar o risco de lentidão nas decisões.

A grande preocupação da nova lei argentina com a homogeneidade da educação nacional manifesta-se também em várias disposições que reiteram o dever do Estado (não apenas do governo central) de procurar alternativas institucionais e pedagógicas que permitam alcançar resultados de qualidade, equivalentes em todo o país e em todas as situações sociais, a escolaridade obrigatória.

Porém outros artigos da lei tratam da responsabilidade do Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia e, de outras instâncias governamentais na adoção de políticas de promoção da igualdade e da inclusão social, destinadas a enfrentar situações de injustiça, marginalização, estigmatização e outras formas de discriminação, derivadas de fatores socioeconómicos, culturais, geográficos, étnicos, de género ou de qualquer outra índole, que afetem ao exercício pleno de direito à educação.

É importante destacar que, a norma inscrita da nova lei de educação argentina: constitui nova competência do Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia do país declarar a emergência educativa para proporcionar assistência extraordinária na jurisdição em que esteja em risco o direito à educação dos estudantes dos níveis de carácter obrigatório.

Desta forma, a legislação tem sido mais benevolente ao apoio estatal às escolas privadas, embora os recursos oficiais destinem-se fundamentalmente aos estabelecimentos de ensino públicos. Conforme a nova lei educacional do país, o Estado pode destinar recursos para o pagamento de salários docentes das escolas privadas, desde que baseada em critérios objetivos de justiça social, tendo em conta a função social que cumpre em sua zona de influência e o tipo de estabelecimento, em que o projeto educativo proposto como

---

<sup>48</sup> Participam desse órgão, com direito apenas à voz, dois representantes de cada uma das comissões de educação das duas casas parlamentares.

experimental e alcance o que foi estabelecido.

A estrutura educacional da Argentina (ou do Sistema Educativo Nacional), segundo sua nova legislação, será composta da seguinte forma:

As modalidades de ensino são: educação técnico-profissional, educação artística, educação especial, educação permanente de jovens e adultos, educação rural, educação intercultural bilíngue (voltada para os povos indígenas), educação em contextos de privação de liberdade e educação domiciliar e hospitalar.

A educação inicial argentina corresponde à educação infantil brasileira. Essa etapa educacional na Argentina é oferecida em Jardins Maternais, para crianças de 45 dias a dois anos de idade e jardins de infância, para crianças de três a cinco anos. A lei Argentina reconhece, para o atendimento das crianças entre 45 dias e dois anos de idade, outras estratégias de desenvolvimento infantil com a articulação em gestão associada nas áreas governamental de desenvolvimento social, saúde e educação no âmbito da educação não formal. São reconhecidas, também, em função das características do contexto (...) outras formas organizativas para as crianças em idade de frequentar a educação inicial, como ‘... salas multiedades o plurisalas en contextos rurales e urbanos, salas de juego y otras modalidades que pudieran conformarse, según lo establezca la reglamentación da la presente Lei’.

Conforme o (art. 2º) da nova lei educacional Argentina, o Estado (nacional, as províncias e a cidade autônoma de Buenos Aires) têm a obrigação de universalizar a oferta de serviço educacional para as crianças de quatro anos de idade (portanto, o penúltimo ano da educação inicial). A escolarização obrigatória na Argentina irá estender-se da idade de cinco anos (último ano de educação inicial) até o final da escola secundária, portanto, será ampliada de dez para treze anos. Apesar da insistência de defensores da lei de referirem-se à unificação da estrutura escolar, os modelos adotados pelas jurisdições educacionais: seis anos de escola primária e seis de secundária, ou sete de primária e cinco de secundária (art. 10º). De todo modo, a nova lei opera a separação entre a escola primária e a secundária, unificadas na reforma de 1993, iniciativa que gerou muitas críticas nos últimos anos.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> Segundo a lei educacional de 1993, a estrutura do sistema educacional argentino compõe-se da Educação Inicial (para crianças de três a cinco anos, sendo o último obrigatório e admitido o estabelecimento de Jardim Maternal, para crianças abaixo de três anos); Educação geral básica, obrigatória, com duração de nove anos) e Educação Polimodal, oferecida por instituições específicas, com no mínimo três anos de duração); e educação superior, profissional e acadêmica de grau, com duração variável, determinada pelas instituições de ensino.

A nova lei argentina prevê para a escola primária jornada estendida ou completa. Não é estabelecida na lei a dimensão dessa nova jornada. As jurisdições devem garantir o mínimo de vinte horas de classe semanais.

A lei argentina estimula mais abertamente a vinculação do ensino médio com o setor produtivo. A LDB, desconfiada da instrumentalização do ensino, promoveu a aproximação das duas áreas mediante a educação profissional (denominada de nível técnico quando articulada ao ensino médio, conforme regulamento da matéria). Assim, a lei argentina prevê a fixação de disposições para que as jurisdições garantam medidas de reforma da educação secundária:

a) discussão em convenções coletivas de trabalho de mecanismos de concentração de carga horária de professores, com o objetivo de constituir equipes docentes mais estáveis em cada instituição, de forma a combater o fenômeno que os argentinos denominam professor taxi;

b) criação de espaços extracurriculares, fora dos dias e horários escolares, para que o conjunto dos estudantes possam desenvolver atividades artísticas, esportivas, de recreação, de ação solidária etc.;

c) promoção do intercâmbio de estudantes de diferentes âmbitos e contextos, assim como a organização de atividades de voluntariado e projetos educativos solidários voltados para o desenvolvimento comunitário;

d) inclusão de jovens não escolarizados em espaços escolares não formais como estratégia para seu processo de reinserção escolar plena; criação de alternativas de acompanhamento da trajetória escolar dos estudantes, por meio de tutores e coordenadores de curso, com o fim de fortalecer o processo educativo individual e grupal.

Além disso, as jurisdições devem garantir carga horária semanal mínima de 25 horas, bem como, na linha do fortalecimento da homogeneização do sistema escolar nacional, efetuar a revisão da estrutura curricular para promover sua atualização, criar núcleos de aprendizagem prioritários em nível nacional e, estabelecer critérios pedagógicos e de organização comuns. No que diz respeito às modalidades de ensino, a educação técnico-profissional argentina, que é regida por lei específica, tem característica restrita uma vez que se vincula necessariamente à educação secundária ou superior, (art. 16).

Por isso, é importante ressaltar o que é de relevância nessa matéria, o que pode se perceber na lei argentina: a intenção de conceder ao governo central papel mais ativo e dinâmico. Nesse aspecto, convém ressaltar duas atribuições que a lei confere ao Ministério da

Educação, Ciência e Tecnologia. A primeira consiste em assegurar o melhoramento da formação inicial e contínua dos/as docentes como fator chave de qualidade da educação. A segunda reside em dotar todas as escolas de recursos e materiais necessários para garantia de uma educação de qualidade, tal como infraestrutura, os equipamentos científicos e tecnológicos, de educação física e desportiva, bibliotecas e outros materiais pedagógicos, priorizando aquelas que atendem a alunos/as em situações sociais mais desfavorecidas.

A lei educacional argentina prevê a criação de novos conteúdos obrigatórios para os currículos escolares, de uma forma geral, ou direcionada para etapas específicas. Alguns desses conteúdos são definidos por meio de lei ou de normas: como a educação ambiental, o ensino de ao menos um idioma estrangeiro e o estudo de novas tecnologias de informação e comunicação. Outros dizem respeito às especificidades do país, como o estudo da causa da recuperação das Ilhas Malvinas, Geórgias do Sul e Sandwich do Sul e “... el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado”.

Cabe assinalar que a lei da reforma educacional de 1993, previa que, em cinco anos, o Produto Interno Bruto (PIB) destinado à educação seria elevado de 4,5% a 6%: essa meta teve apenas caráter declaratório, pois o mesmo governo que a aprovou, não a cumpriu (SALONIA, 2006).

#### 4.3 PARAGUAI O PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO: RUPTURA OU CONTINUAÇÃO.

No Paraguai quase meio século havia se passado desde que o Partido Colorado recuperara plenamente o governo no golpe de Estado (1954), sob a liderança do General Alfredo Stroessner, que por sua vez, terminou sendo derrubado por outro golpe de Estado dessa vez chefiado pelo general Andrés Rodríguez em fevereiro de 1989. Foi o início de um processo de transição à democracia que já durava trinta e cinco anos e durante o qual o Estado oligárquico dependente foi legitimado por sucessivas eleições.

A enorme força do sistema garantiu democraticamente o saque, a corrupção e a impunidade, sob a liderança colorada. No entanto, deve-se considerar que o modelo de acumulação primitiva permanente é praticamente insustentável nas condições atuais. Por esse

motivo, o presidente, herdeiro do stronismo, é portador de grandes contradições.

O movimento liderado por Alfredo Stroessner, general comandante das Forças Armadas, representando uma facção do Partido Colorado, que culminou com o golpe militar de 1954, foi determinante para expulsar do governo outro grupo representativo do mesmo partido, que se identificava como grupo democrático. Stroessner destituiu o presidente da República, Federico Chávez. Na realidade, a ascensão ao poder pela via do golpe de Estado, e não por meio dos princípios estabelecidos na Carta Constitucional de 1940, não era novidade alguma para uma sociedade submetida a uma violência estrutural da ordem oligárquica e a uma política de governo que administrava a exclusão social de amplos setores.

Pelo contrário, o golpe de Estado era tradição na cultura política do Paraguai, constituía-se em mecanismo legítimo para ocupar o poder governamental e exercer a ditadura social em representação dos cidadãos juridicamente livres e iguais. Em uma estrutura sociopolítica em que os confrontos entre caudilhos se resolviam pela força, os influentes líderes colorados talvez fantasiassem que o comandante em chefe, transformado em presidente em representação da direção partidária, uma vez resolvida à crise de governabilidade, poderia garantir o retorno ordenado dos políticos tradicionais aos cargos de comando do país.

Entretanto, os fatos não se desenvolveram como os conspiradores históricos do Partido Colorado imaginaram. Estes confiavam em recuperar, depois de um breve interregno militar, os postos-chave do poder político e a unidade partidária na condução do país. Stroessner, porém, formado na escola das armas, em conspirações palacianas e num encoberto instinto de ambição de poder, entendeu que a permanente crise paraguaia não poderia resolver-se na luta entre facções da direção do partido, cuja instabilidade punha em risco a função institucional da ordem oligárquica, e sim na concentração do poder político das Forças Armadas sob o seu comando. Nessa perspectiva, um poder centralizado poderia garantir a unidade da grande propriedade agrária e a subordinação atomizada de uma massa de trabalhadores camponeses à lógica dos interesses de latifundiários nacionais e empresas estrangeiras.

Transformado em presidente pela vontade dos caudilhos do Partido Colorado, Stroessner colocou-se em uma posição estratégica para transformar uma quartelada efêmera no projeto de uma ditadura personificada. Ele governou autoritariamente o país por mais de trinta e cinco anos, até que outro golpe militar, em 3 de fevereiro de 1989, que o tirou do poder. Ao que parece, o velho ditador não percebeu oportunamente os ares democratizantes que sopravam de norte a sul na América. Por esse motivo, em vez de a história seguir o curso das transições organizadas, o general Andrés Rodríguez viu-se obrigado a derrubar seu líder histórico.

De qualquer modo, o exame de alguns aspectos da longa ditadura stronista é decisivo para a compreensão das contradições atuais do Estado oligárquico paraguaio.

A evolução da crise opôs os partidários da mudança governamental pela via eleitoral e os defensores da estabilidade pela política repressiva. O período do “stronismo”; está chegando ao fim com a generalização dos conflitos sociais; o retorno da democracia na região, o que estimulou a oposição a unificar esforços para forçar o regime a uma abertura política; a idade do ditador, que, dada a estrutura personificada do regime político, se converteu em um ponto de vulnerabilidade do sistema; a transição para o “pós-stronismo” como uma situação inevitável; a concentração do poder em torno da figura do general, que deslocou outros dirigentes das esferas de influência; e a resposta repressiva do Estado.

Nessa conjuntura, começou a ganhar força à ideia de uma guinada para a democracia representativa. A desacumulação que afetou poderosos grupos econômicos não vinculados diretamente com a esfera política coincidiu em seus clamores com as lutas cidadãs que reivindicavam liberdade e democracia. A ideia do “pós-stronismo” converteu-se na força ideológica de crítica ao poder ditatorial.

Quando comparamos as transições do Brasil, Argentina e Paraguai percebe-se que apresentam características distintas. Enquanto o Brasil passou por uma transição por consenso, que abarcou longas décadas de pequenas liberalizações e, uma difícil negociação entre as Forças Armadas e a oposição, envolta das condições para se proceder à abertura política. A Argentina, pelo contrário, viveu uma transição por colapso, sem realizar acordos políticos com o governo autoritário e estabelecendo certa autonomia para definir os caminhos da futura democracia. Já no Paraguai, o processo de redemocratização se dá por um golpe militar dentro do próprio regime autoritário do general Stroessner.

Na madrugada de 3 de fevereiro de 1989, representando as Forças Armadas, o general Andrés Rodríguez destituiu pela força seu líder e presidente. Stroessner encontrou asilo no Brasil e Rodríguez assumiu a presidência provisória até a realização de eleições. Em sua proclamação ao país, o líder militar justificou o golpe nos seguintes termos:

“Queridos compatriotas, apreciados camaradas de las Fuerzas Armadas: Hermos salido de nuestros cuarteles en defensa de la dignidade y el honor de Fuerzas Armadas, por la unificación plena y total del coloradismo en el Gobierno, por la iniciación de la democratización del Paraguay; por el respeto a los Derechos humanos; por la defensa de nuestra religión cristiana, católica, apostólica y romana. Eso es lo que yo le estoy ofreciendo con el sacrificio del soldado paraguayo a nuestro querido, valiente y noble pueblo paraguayo. Y espero que los camaradas de las Fuerzas Armadas me acompañen en estas circunstancias, porque estamos defendiendo una causa noble y justa que redundará en beneficio de nuestro heroico y noble pueblo paraguayo.”

#### 4.3.1 REFORMA EDUCACIONAL PARAGUAIA E A REDEMOCRATIZAÇÃO, AVANÇOS E RUPTURAS.

O Paraguai estabeleceu na Lei Geral da Educação a vinculação de pelo menos 20% do orçamento geral dos gastos nacionais com a educação. Esses recursos destinam-se à manutenção das estruturas nacionais de coordenação e regulação do setor educacional Ministério da Educação e Cultura, o Conselho Nacional de Educação e Cultura, manutenção e funcionamento dos estabelecimentos de ensino, subvenções a instituições privadas e expansão da infraestrutura educacional. Além disso, a legislação prevê aporte de recursos orçamentários dos governos subnacionais para financiamento dos serviços educacionais descentralizados.

Com a reforma do sistema educacional Paraguaio de 1994, percebem-se diante do contexto da década de 1990, que a educação adquire grande relevância e se constitui em um dos eixos principais de esperança para a democracia, fato refletido na Constituição de 1992. A Constituição Nacional estabelece o direito de toda à pessoa à educação integral e permanente e explicitamente elimina todos os conteúdos educativos que podem ter caráter discriminatório. Propõe a erradicação do analfabetismo e a capacitação para o trabalho como objetivos permanentes do sistema educativo. Também, estabelece a obrigatoriedade e gratuidade da educação escolar básica (EEB) e assinala que o Estado promoverá o ensino médio, técnico, agropecuário, industrial e superior (PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN 2024, pag. 33).

A capacitação dos professores é prevista também no Paraguai, por meio da Lei Geral da Educação (LGE), que:

Artículo 132. El Ministerio de Educación y Cultura establecerá programas permanentes de actualización, especialización y perfeccionamiento profesional de los educadores.

Com objetivo de melhorar a qualificação profissional dos educadores o MEC paraguaio estabeleceu um Sistema Nacional de Atualização Docente (Sinad), mediante o qual se oferecia um pacote de capacitação e atualização. O sistema começou a operar em 1994, quando foi criada uma unidade técnica de atualização docente, encarregada de planejar, executar, supervisionar e avaliar as ações realizadas em coordenação com as unidades pedagógicas departamentais. Atualmente, o MEC mantém uma política de formação docente com dois eixos de programas. O primeiro deles, a Formação Docente Contínua em Serviço, abrange programas de profissionalização, especialização, habilitação pedagógica e capacitação dos docentes. O segundo eixo é voltado para a formação docente destinada à atuação nos diferentes níveis (inicial educação básica nos três ciclos e educação média).

Em 1998, foi sancionada e promulgada a Lei Geral da Educação N° 1264, onde se formaliza as mudanças do processo de reforma educativa dentro do sistema educacional nacional. Esta estabelece os princípios gerais para a educação pública e privada do Paraguai e outorga à educação um lugar prioritário para a consolidação da democracia, a diminuição das desigualdades e a abertura de novas oportunidades para todas e todos os habitantes do país, com o objetivo de regulamentar os princípios, os fins, a gestão, organização, estrutura do sistema educativo nacional, a educação geral, a educação especial, o sistema escolar e suas modalidades. É importante ressaltar que, a reforma educacional de 1994 é um ponto de referência para compreender o sistema educativo do Paraguai, pois ela é um marco definidor das diretrizes e bases da educação paraguaia desde então.

A proposta reformista tem base na elaboração de uma série de documentos, informes, investigações, contribuições pessoais e institucionais, realização de congressos regionais e Nacionais entre outros.

Cabe mencionar alguns materiais elaborados, os quais contribuem para uma melhor compreensão da Reforma de 1994. Aqui podemos destacar a Conferência de Jomtien realizada na Tailândia de 5 a 9 de março de 1990. Este evento foi organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e resultou no documento intitulado: Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Neste momento, o Paraguai assume como marco definidor das orientações educacionais os compromissos estabelecidos nesta conferência, como país que segue modelos pré-estabelecidos na América Latina. Por conseguinte, verificamos que os diagnósticos, a problemática educacional e as alternativas de solução podem ser identificados através do informe intitulado: "Análisis del sistema educativo en el Paraguay. Sugerencias de su política y estrategia para su reforma", o qual foi elaborado em outubro de 1992. Este contém um diagnóstico e as orientações das políticas educativas paraguaias para a reforma do sistema educacional implementado em 1994. Este informe foi preparado por duas organizações: Harvard e Institute for International Development. Este elenca dez questões e problemáticas a serem avaliadas para a reforma do sistema educativo paraguaio: 1) os desafios que representa o MERCOSUL para a educação; 2) educação primária; 3) educação secundária; 4) avaliação; 5) formação docente; 6) educação superior; 7) educação de adultos; 8) educação bilíngue; 9) reforma administrativa e 10) descentralização (REIMERS, 1993).

As bases conceituais e programáticas para compreensão da reforma educativa de 1994 podem ser definidas nos seguintes documentos: Reforma educativa, compromisso de todos

(CARE, 1992)<sup>50</sup>; o desafio educativo, uma proposta para o diálogo sobre as oportunidades educativas no Paraguai (CARE, 1996) e Paraguai 2020: Enfrentemos juntos o desafio educativo (CARE, 1996).

No documento Reforma Educativa Compromisso de todos (CARE, 1992) define-se como um processo permanente, participativo e aberto. Este documento compromete todas as esferas da gestão oficial, as instituições e grupos sociais desde a família, o Município e o Estado. Se expressa neste documento, sobretudo um sistema educativo que envolve e compromete todos ao processo de mudança proposto. Com efeito, os principais apontamentos do documento direcionam-se para:

- a) a transformação da estrutura administrativa do MEC;
- b) fortalecimento do sistema de seleção e promoção de pessoal;
- c) a descentralização como condizente a democratização e a maior eficiência da gestão educativa (JICA, 2004, p.34).

Entre os anos de 1995 e 1996, o Conselho Assessor da Reforma Educativa e o Conselho de diretores do Ministério da Educação, com o apoio de especialistas da Universidade de Harvard, formaram um grupo de diálogo estratégico que prepararam uma proposta para uma discussão ampla.

O Paraguai também previu na Lei nº 1.264 (Lei Geral de Educação) a existência de sistemas de avaliação, desde 1995. O sistema de avaliação de rendimento escolar, o Sistema Nacional de Avaliação do Processo Educativo (Snepe), que desde a sua criação (em 1995) realiza a aferição do rendimento acadêmico dos distintos níveis da educação escolar básica (EEB) e da média.

Além disso, foi implementado no Paraguai um projeto intitulado Mecses (Secondary Education Quality Improvement Project), desenhado e implementado com a proposta de funcionar como uma moldura para as estratégias de políticas educacionais de longo prazo, identificando algumas temáticas como referenciais e um planejamento baseado em informações gerenciais da educação, pautada:

I na compilação nacional de estatísticas educacionais através da coleta dos níveis central, estadual e local, com a criação de unidades estaduais de estatísticas educacionais (UDEs);

II a vertebração de uma estrutura permanente de pesquisa educacional e de estudos de políticas educacionais sistematizadas;

---

<sup>50</sup> Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE)

III) o estabelecimento de um sistema nacional de avaliação do processo educativo e dos alunos (Snepe).

O sistema educativo do Paraguai, vigente a partir da Reforma Educativa de 1994, estabelece modalidades diferentes de ensino (geral, especial e outras). A educação formal se estrutura em três níveis: o primeiro compreende a educação inicial (até os 5 anos de idade) e a educação escolar básica (dos 6 aos 14 anos); o segundo nível, a educação média (para egressos da escola primária); e o terceiro nível corresponde à educação superior. A educação escolar básica, gratuita e obrigatória, tem nove anos de duração, dividida em três ciclos. A educação média tem duração de três anos, com um só ciclo, mas é inicialmente dividida em modalidades educativas diferenciadas.

Em relação aos indicadores eficiência e rendimento na educação básica, tal como no secundário, ainda que nesse nível, apesar das flutuações, tem melhorado e diminuído a taxa de reprovação. A gestão pública do sistema educativo é majoritária, e em relação aos gastos com a educação básica foi o país que mais aumentou. O alto investimento na educação básica é reflexo da pressão demográfica que a população mais jovem exerce sobre o sistema de repartição de recursos.

Outro fator relevante foi à introdução da educação bilíngue, que muito contribuiu para o melhoramento da equidade. Porém, a observação de indicadores como a taxa de atendimento por nível educacional da família ainda denuncia grande desequilíbrio entre o acesso de alunos ao nível, segundo condições socioeconômicas.

O Paraguai é o único caso de um país bilíngue do mundo, entendido como tal em que a mesma população lida com dois idiomas. De acordo com o Censo de 1992, o perfil lingüístico da população paraguaia, em relação ao uso de guarani e espanhol, era o seguinte: Guarani monolíngue 39,3% (69% localizado na área rural) Bilíngue de algum tipo 49,0% (24% localizado na zona rural) só fala apenas espanhol 6.4% (RIVAROLA, 2000, p.20).

Por isso, foram tomadas algumas medidas com o objetivo de melhorar a qualidade da docência, através do aumento das exigências para a seleção dos candidatos à docência e do fortalecimento da formação inicial nas práticas pedagógicas.

A reforma educativa é reconhecida como a única levada a cabo durante o processo de transição, porém a educação de nível superior manteve-se caracterizada pela hegemonia de vertentes conservadoras, indiferentes às mudanças no sistema escolar.

O incremento da matrícula é explicado pela ausência de requisito para o ingresso em instituições superiores, sendo o acesso dependente ainda da capacidade econômica de jovens e suas famílias financiarem seus estudos. O processo de descentralização do ensino, com a

abertura de novas sedes universitárias, também contribuiu para a expansão das matrículas.

O crescimento do setor privado é imenso, dadas as facilidades para o estabelecimento de novas instituições. Todas as unidades de ensino superior (públicas ou privadas) contam com recursos do orçamento público, ainda que nas instituições privadas as maiores fontes de financiamento sejam as taxas pagas pelos alunos.

O Paraguai iniciou um processo de descentralização, pelo qual o Conselho Consultivo de Reforma Educacional do Ministério da Educação e Cultura planejava delegar funções nas escolas de educação básica, dando maior participação no planejamento dos serviços educacionais para a comunidade e transferindo tarefas, até então centralizados em estabelecimentos de ensino. Da mesma forma, começou a transferência de responsabilidades para os departamentos e municípios.

A última reforma constitucional paraguaia estabelece que a educação básica seja obrigatória e gratuita, a partir desse princípio, o sistema educacional é reorganizado em vários níveis, incluindo o ensino fundamental, que estende a escolaridade de 6 para 9 anos e, absorvendo o ciclo básico do ensino médio anterior, reduz o ensino médio a um período 3 anos. Por outro lado, as instituições educacionais iniciam a implementação de uma nova organização institucional, criando as equipes de gestão escolar (para o nível básico) e as equipes de gestão institucional (para o nível médio), buscando, com elas, fortalecer a implementação dos Planos Educacionais Institucionais (PEI).

Na reforma educacional foram implantados novos conteúdos curriculares. As características comuns das mudanças no conteúdo do currículo para melhorar a qualidade educacional foram à atualização de conhecimentos e tarefas de acordo com as demandas das ocupações e as exigências da sociedade. No processo, predominou o treinamento geral, focado nas competências ou habilidades para um desempenho competitivo no trabalho e no exercício da cidadania, a extensão do treinamento básico comum e o adiamento da diversificação de modalidades para o ciclo do ensino médio.

A reforma curricular no Paraguai teve como eixo a implantação e o desenvolvimento de valores democráticos após o longo período ditatorial pelo qual o país passou. Por outro lado, e na convicção das fragilidades e baixa relevância do currículo em vigor durante a ditadura, os novos conteúdos propostos também priorizam o treinamento para o trabalho e a produção econômica, sem desconsiderar a importância do desenvolvimento de habilidades básicas e incorporação de conhecimento geral. Nesse sentido, aspectos como leitura, escrita e capacidade de resolver problemas são incluídos e, ao mesmo tempo, há ênfase no fortalecimento da capacidade de “aprender a aprender” (Rivarola, 2000, p. 23). Por outro

lado, a educação bilíngue é introduzida.

Com objetivo de melhorar os índices educacionais o governo criou o programa de distribuição de livros. Entre 1995 e 1999, 13 milhões de livros foram distribuídos para escolas públicas. Segundo Rivarola, existe uma opinião favorável entre professores, diretores de escolas e pais sobre esse programa e a incidência da disponibilidade de livros para melhorar a qualidade educacional.

A introdução da educação bilíngue é outro elemento considerado significativo para melhorar a equidade. Embora se concentre em um pequeno número de escolas (200 no ano 2000), um estudo realizado pelo Centro Paraguai de Estudos Sociológicos e citado por Rivarola mostra que crianças com escolaridade em guarani e que estudam espanhol como segunda língua têm rendimentos mais altos do que aqueles que estudam apenas em espanhol (RIVAROLA, 2000, p. 22).

Também foram desenvolvidos programas de aprimoramento para a educação pré-escolar e de primeiro e segundo ciclo e o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino Médio, que prestam assistência pedagógica e treinamento para melhorar as habilidades e a capacidade de gestão dos professores. Outra importante política compensatória implementada é o Programa de Suplementos Nutricionais, que distribui lanches e almoços entre as instituições de ensino carentes. Além disso, para que crianças de baixa renda tenham o material básico para participar das aulas, são distribuídos kits escolares, um programa de distribuição de bolsas, que por sua vez, visa reduzir o atrito no nível médio.

No documento “El desafío educativo: Una propuesta para el diálogo sobre las oportunidades educativas en el Paraguay” (CARE, 1996), realiza-se uma análise que permite compreender os motivos e a justificativa de uma reforma do sistema educacional paraguaio. Com a finalidade de organizar um conjunto de ações para a realização do processo reformista, o qual aponta o fortalecimento da convivência democrática, o aumento da competitividade e da força de trabalho paraguaia e com o objetivo de reduzir a pobreza. Para alcançar tais objetivos propõem-se as seguintes iniciativas:

- a) Promover a participação da sociedade paraguaia na construção de alternativas e estratégias de ação para o Plano de Reforma Educativa;
- b) Reforçar a integração social, reduzir a pobreza e promover a educação geral efetiva;
- c) Incrementar a produtividade do recurso humano em Geral;
- d) Diminuir os desajustes do mercado causados pelo Mercosul;
- e) “Favorecer a criatividade, a inovação e a iniciativa de autogestão” (JICA, 2004).

O documento Paraguay 2020: enfrentemos juntos este desafío (CARE, 1996), pode ser definido como um instrumento de gestão. Este está baseado nos trabalhos do Grupo de

diálogo estratégico com a contribuição de diferentes grupos sociais e com o apoio técnico de Harvard Institute Of International Development (HIID). No presente documento expressa-se as grandes prioridades da reforma e as correspondentes ações.

Este documento deve ser entendido como um complemento aos demais documentos orientadores da reforma educativa, datados anteriormente (PARAGUAY 2020, 1996).

Destacam-se que os principais compromissos assumidos para o setor educacional paraguaio, através da proposta de reforma, os quais são: a educação básica para todos, promover equidade e qualidade, ampliação dos espaços escolares, diminuir a taxa de reprovação e evasão escolar, incremento do gasto público em educação, atenção para a realidade linguística do país (espanhol e Guaraní), reformulação do sistema de formação docente, análise do currículo escolar, priorizando além de direcionamentos internos, unificar critérios e ações conjuntas com os países integrantes do Mercosul, ou seja, "... a reforma educativa paraguaia da década de noventa, abarca uma reestruturação do sistema educacional em âmbito organizacional, jurídico e pedagógico" (FUENTE, 1998).

A reforma educativa paraguaia não teve uma identidade própria do país no que diz respeito aos fundamentos e enfoques. Percebe-se, sobretudo a ênfase para transição democrática e a necessidade de atualização das escolas dentro do contexto social e a suas demandas mundiais, ou seja, a reforma educativa está fundamentada em teorias e experiências Latinas, Europeias e Norte-Americanas. (CIIE & MEC, 2011).

A sociedade se organiza e se define por múltiplos determinantes sociais, políticos e econômicos. Neles, a educação é vista, em grande medida, como responsável por atender às necessidades do capital. Assim, como resultado da reforma educativa paraguaia de 1994 se produz uma reestruturação do sistema educacional por meio de consensos objetivando produzir mudanças tanto na educação, como na política e na economia, procurando responder aos problemas do analfabetismo, da baixa cobertura do sistema educacional, da alta taxa de reprovação e evasão escolar, "...do esvaziamento do conteúdo, da necessidade de um programa de formação docente, de escassa relevância e pertinência curricular, do número reduzido de escolas e do baixo investimento no setor educacional" (FUENTE, 1998).

A educação e seus índices de atendimento da educação paraguaia de 1972 a 1998 e a taxa média de escolaridade manteve sua tendência sustentada no crescimento, como pode ser observado nos seguintes números:

20,3% em 1972; 27% em 1980; 30,9% em 1985; 32,5% em 1990 e 45,7% em 1998. No entanto, apesar de manter essa taxa de crescimento, a escolaridade média do país a coloca no grupo das mais baixas da América Latina. Segundo dados fornecidos

pelo Banco Mundial, em 1988 a cobertura do ensino médio não excedia 25%, enquanto a escolaridade média desse nível na América Latina era de 58% naquele ano. (RIVAROLA, 2000, p.7).

Para entender a organização e execução das reformas educacionais paraguaias se remete a apreender as mediações entre o global e o local, compreender como as recomendações dos projetos internacionais chegam às escolas e modificam discursos, práticas e relações em seu interior, influenciando a gestão e organização do trabalho docente.

Ao analisar essa reforma educativa da década de noventa, constata-se que ela ocorre num período de efervescência social, política e econômica, vivida no país e no mundo, ou seja, ocorreu em meio à reestruturação do capital dos anos 1980 e 1990, marcada pelo contexto de políticas neoliberais, de globalização da economia, de expansão do capital financeiro e de revoluções tecnológicas e informacionais, que incidiram, sobretudo, na América Latina.

Nesse sentido, entende-se que a educação acompanha o processo histórico, as necessidades sociais, econômicas e políticas de seu tempo, como instrumento para formar pessoas e ou instituições que as circunstâncias exigem, respondendo, em grande medida, às demandas da sociedade, em consonância com os distintos processos de desenvolvimento social e suas contradições.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira no pós-redemocratização sempre esteve a serviço não da emancipação dos educandos, mas sim, para atender às demandas do capital. As transformações educacionais ocorridas ao longo da história da educação brasileira, nos períodos analisados, estão associadas às alterações da política econômica, ou melhor, às mudanças econômicas ocorridas, fizeram com que a educação progredisse ou retroagisse, na sua missão de formar indivíduos para o mundo do trabalho.

Como se pôde perceber nesse estudo, a inserção do país em pacotes econômicos internacionais ocasionou a desnacionalização da educação, o país remodelou os objetivos educacionais, seguindo por caminhos pré-determinados, muitas vezes, ou melhor, na maioria delas impostos por uma política estrangeira.

Os agentes econômicos estrangeiros aproveitando a situação econômica fragilizada de um país, saindo de uma ditadura militar que sufocou por longos 21 anos, o ideal de nação que incorporaram moldes que suplantasse as necessidades do país em reconstrução. Logo, os governos institucionalizados que se seguiram após a longa trajetória, permitiram que tais mecanismos fossem implantados de forma até despercebida.

Por outro lado, o ideal de globalização que florescia alavancava para uma educação também mundializada com objetivos técnicos e que valorizava a educação profissional. Esse era o desejo das instituições financeiras nacionais e internacionais, formar uma nação pronta para as necessidades do mercado capitalista, aproveitando-se das capacidades de uma nação com força de trabalho tão abrangente e pouco instruída e despolitizada.

O que se viu, foi a instituição de uma educação voltada para a instrução limitada, principalmente pelo comportamento das instituições financeiras de apoiar exclusivamente a educação básica e, eximir do Estado à responsabilidade pelas diversas modalidades de ensino, formando agentes dependentes da produção capitalista.

Pelas reformas terem sido conduzidas em momentos de crise econômica e esse setor estar focado em reverter à situação das dificuldades em que o país se encontrava, pode-se considerar que buscar resultados rápidos como exige a economia, é um dos motivos para os avanços na educação serem tão sensíveis, pois esse campo da sociedade deve ser trabalhado em um esforço constante, que exige além do financeiro, planejamento com resultados menos rápidos e mais eficientes.

Logo, as reformas na educação brasileira não refletiram as realidades locais, uma vez que foram arquitetadas a partir de ideias generalizadas de educação, onde o plano social e cultural de cada comunidade não foi protagonista.

Quando se analisa a nova Lei de Educação Nacional argentina percebe-se a linha de descentralização adotada no país nas últimas décadas, ao conferir ao governo nacional novas prerrogativas, que visam, basicamente, corrigir as desigualdades de acesso à educação, em termos regionais e sociais e estimular a melhoria geral da qualidade dos serviços educacionais oferecidos pelo poder público. São objetivos que costumam ser evocados pelas leis e políticas educacionais nos países com problemas semelhantes. A reforma educacional está relacionada às exigências de órgãos internacionais, através de convênios assinados com estas instituições que determinavam metas a serem cumpridas pelos signatários dos acordos.

No contexto dos países analisados, a Argentina obteve precocemente taxas mais elevadas de escolarização, em grande parte, devido à modernização sofrida pelo país, a partir das últimas décadas do século XIX. Fruto do longo período de prosperidade econômica, bem como da importância da forte corrente imigratória europeia na composição de sua população. Quando comparadas a lei educacional argentina e a brasileira no que se refere à concepção da escola secundária (ou ensino médio no Brasil), em que seus objetivos eram o de uma formação e, ao mesmo tempo, de preparar os jovens para o exercício da cidadania, para o trabalho e para a continuidade dos estudos, a lei argentina estimula mais abertamente a vinculação do ensino médio com o setor produtivo da época.

Já a reforma educativa paraguaia não teve uma identidade própria do país, no que diz respeito aos fundamentos e enfoques. Percebe-se, sobretudo a ênfase para transição democrática e a necessidade de atualização das escolas dentro do contexto social e a suas demandas mundiais, ou seja, a reforma educativa está fundamentada em teorias e experiências Latinas, Europeias e principalmente Norte-Americanas. (CIIE & MEC, 2011).

A sociedade se organiza e se define por múltiplos determinantes sociais, políticos e econômicos. Neles, a educação é vista, em grande medida, como responsável por atender às necessidades do capital. Assim, como resultado da reforma educativa paraguaia de 1994, se produz uma reestruturação do sistema educacional por meio de consensos, objetivando promover mudanças tanto na educação, como na política e economia. Procura-se responder aos problemas do analfabetismo, com a baixa cobertura do sistema educacional, da alta taxa de reprovação e evasão escolar, do esvaziamento do conteúdo, da necessidade de um programa de formação docente, de escassa relevância e pertinência curricular, do número reduzido de escolas e do baixo investimento no setor educacional (FUENTE, 1998).

Para entender a organização e execução das reformas educacionais paraguaias, remete-se a apreender as mediações entre o global e o local, compreender como as recomendações dos projetos internacionais chegam às escolas e modificam discursos, práticas e relações em seu interior, influenciando a gestão e organização do trabalho docente.

Ao se analisar a reforma educativa da década de noventa, constata-se que ela ocorre num período de efervescência social, política e econômica vivida no país e no mundo, ou seja, ocorreu em meio à reestruturação do capital nas décadas de 1980 e 1990, marcada pelo contexto de políticas neoliberais, de globalização da economia, de expansão do capital financeiro e de revoluções tecnológicas e informacionais, que incidiram, sobretudo, no Brasil, Argentina e Paraguai.

Nesse sentido, entende-se que a educação acompanha o processo histórico, as necessidades sociais, econômicas e políticas de seu tempo, como instrumento para formar pessoas e, ou instituições que as circunstâncias exigem, respondendo, em grande medida, às demandas da sociedade, em consonância com os distintos processos de desenvolvimento social e suas contradições.

De modo geral, a reforma curricular empreendida nos países analisados caracterizou-se pela criação de um currículo mais flexível, com uma parte comum e uma parte específica, definida segundo as particularidades locais e visou: atualizar conhecimentos; construir novas competências na era da informação, dos desenvolvimentos tecnológicos e da globalização (ênfase na informática); desenvolver os valores da tolerância, do respeito aos direitos humanos e da democracia como temas transversais. Nela as disciplinas dialogam entre si.

A reforma curricular pautou-se pela crítica dos currículos anteriores, voltados prioritariamente à transmissão de conteúdos, dando ênfase em áreas, competências e habilidades, ao invés de disciplinas; crítica das metodologias anteriores; orientação construtivista e valorização da identidade cultural, especialmente no Paraguai, por meio da introdução da educação bilíngue. Em especial, o guarani, língua falada pela maioria da população, principalmente nas zonas rurais e periferia das cidades maiores.

A implantação dos novos currículos, não ocorreu sem percalços, uma vez que houve dificuldades relacionadas à inexistência de recursos humanos habilitados e qualificados (sobretudo no caso da educação bilíngue) e de materiais didáticos coerentes como o novo modelo. Por isso, a necessidade de investimentos na formação inicial e, na capacitação continuada de docentes foi uma medida complementar, visando à construção das condições requeridas para o desenvolvimento dos novos currículos.

No processo de redemocratização foram desenvolvidas várias experiências coerentes

com os novos currículos e com a nova concepção educacional, visando impulsionar a autonomia das escolas, a sua capacidade de gestão financeira e a democratização da gestão escolar. Vale citar, a título de exemplo: no Brasil o Ensino médio Inovador, a educação integral do ensino fundamental, beneficiando mais os alunos de baixa renda; parcialmente implantado, a gestão escolar participativa, eleição de diretores; a organização de instâncias colegiadas para administrar recursos financeiros.

Enquanto na Argentina algumas mudanças foram levadas a cabo no âmbito dos estados/províncias e dos municípios, seus efeitos variam de acordo com a capacidade de investimento na infraestrutura, recursos humanos e assessoramento técnico aos estabelecimentos educativos. Houve casos em que tais propostas sofreram resistências de alguns atores, devido ao seu caráter inovador, observando-se, por consequência, a convivência de estabelecimentos educacionais pautados no antigo modelo com os moldados pelas reformas.

Nos países analisados, durante a década de 1990, observou-se o incremento do gasto em educação e do gasto por aluno, em um contexto de significativo aumento da matrícula, em que pesem as políticas de ajuste estrutural vigentes no período. Não obstante, os países ainda investem menos por aluno do que os países desenvolvidos e emergentes, devido à alegação de escassez de recursos, já que os governantes veem a educação como custo, numa visão puramente de cunho capitalista e não como investimento que propiciará à pesquisa científica e com isso beneficiar o desenvolvimento dos países.

O acesso à educação secundária é garantido por lei, nos três países analisados, para todos aqueles aptos a cursá-lo. Todos os países instituíram, em consonância com as diretrizes do SEM, políticas de promoção de equidade: a Argentina, por meio da Lei Federal de Educação, 24.195/1993; o Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394 de 1996; o Paraguai, através da Lei Geral de Educação, de 1998.

Também no âmbito da educação secundária, a exemplo do ocorrido no nível básico, foram promovidas políticas de descentralização da gestão, em vários países do bloco, ainda que informadas por diferentes modelos: Argentina e Brasil, a descentralização por devolução, enquanto o Paraguai apresenta maior grau de concentração por parte do governo central. No processo de financiamento da educação básica da Argentina, Brasil e Paraguai, apresenta oferta híbrida dos serviços educacionais, financiamento público, totalmente privado e privado com subsídios públicos.

No que se refere à docência, verificou-se a tentativa de melhorar as condições de trabalho, deterioradas durante os anos anteriores e de dignificar a profissão, essa tão desvalori-

zada pelo descaso dos governantes. Assim, foram realizadas modificações nas carreiras docentes e nas normas regulatórias, visando o fortalecimento da formação inicial e permanente, a criação de um plano de carreira. Podemos citar, a título de exemplos: o aumento da exigência para ingressar na carreira de docentes: provas, concursos, formação de nível superior; a regulamentação da carreira, com vista a dar maior estabilidade ao professor; os programas de capacitação, com ênfase na educação bilíngue e por meio de parcerias com universidades.

Na Argentina, quase todas as constituições provinciais estabelecem um Conselho Provincial de Educação, de caráter descentralizado e colegiado. O Brasil, diferentes sistemas de ensino e estabelecimentos escolares participam da definição da parte diversificada do currículo, com base nas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Cabe menção, ainda, à existência, no Brasil, do Conselho Nacional de Educação, os estados, o Conselho Estadual de Educação, nos municípios os conselhos municipais. O Paraguai, embora o Ministério de Educação e Cultura (MEC) seja o responsável pelo desenho geral dos processos curriculares, o artigo 117 da Lei no 1.264/1998 (Ley General de Educación) dispõe que na elaboração dos planos e programas, o Ministério deverá consultar os governos departamentais e as instituições educativas públicas e privadas. O Brasil e Argentina apresentaram maiores avanços no que se refere à democratização de seus sistemas educacionais.

Com relação à carreira de docente, na Argentina são exigidos cinco anos de educação superior para ser docente titulado do nível médio. No Brasil, se requer formação superior em licenciatura plena para o exercício da docência no ensino médio, licenciatura curta para o ensino fundamental de 5º ao 9º anos e formação em pedagogia para educação infantil, bem como formação em nível de magistério para os anos iniciais, mas não especifica o número de anos de estudos; já, no Paraguai é de três anos. De modo que, foram criados diversos programas incentivando à docência e a qualificação dos professores do ensino médio, com o objetivo de capacitá-los para atender à heterogeneidade dos perfis dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Sérgio Luiz Cruz. Regimes Militares e a Segurança Nacional no Cone Sul. *Militares e Política*, n.º 9 (jul.-dez. 2011), p. 64-82.
- ALMADA, M. Paraguai: Educacional y dependência. Asunción: [s/ed.], 1974. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.355/pm.355.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2015.
- ALTMANN, Helena. *Influências do Banco Mundial no Projeto educacional brasileiro*. São PAULO: editora independente, 2002.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 10º ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1985.
- ALVES, Marcio Moreira. Beabá dos MEC-USAID. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968. [http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio\\_alves\\_beaba\\_mec\\_usaid.pdf](http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf). Acesso em 28 de agosto de 2018.
- ANALISIS del sistema educativo en el Paraguay. Sugerencias de política y estrategia para su reforma. Asunción: Servilibro, 1993, p.157-186.
- ANTUNES, Priscila Carlos Brandão. Argentina, Brasil e Chile e o desafio da reconstrução das agências nacionais civis de inteligência no contexto de democratização. Campinas: [s.n.], 2005.
- ARAPIRACA, José de Oliveira. A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- ARENDDT, Hannah: *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1998.
- ARGENTINA. Ley n° 26.206. Ley de Educación Nacional. 2006.
- ARGENTINA. Ley n° 24.195. Ley Federal de Educación. 1993
- ARGENTINA, Ley 1.420/1884, de 26 de junio De educación común, Boletín Oficial, 8 de julio de 1884.
- ARGENTINA, Ley 1.420/1884, (de 26 de junio) De educación común, Boletín Oficial, 8 de julio de 1884) que legisló toda La educación primaria y al año siguiente (1885) la ley 1597 o ley Avellaneda (Argentina).
- ARGENTINA, Ley 1.597/1885, (de 25 de junio) Fijando las reglas a que deben subordinarse los Estatutos de las Universidades de la Nación, Boletín Oficial, 3 de julio de 1885) que regulaba el funcionamiento de las universidades. Una referencia importante es que en 1905 se estableció la ley Láinez, (Argentina).
- ARGENTINA, Ley 4.874/1905, (de 17 de octubre),1905.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores

Associados, 1997.

BENÍTEZ, G. Luis. História de la educación paraguaya. Asunción: Comumeros, 1981.

BORGES. Júlio de Azambuja. O fascismo e as origens ideológicas da ditadura argentina UNISINOS. Vol. 13 Nº 2 - maio/agosto de 2009

BRASIL. LDBEN – Lei. 9394/96. De 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988).

BRASIL. Constituição Federal Brasileira de 1967

BRASIL: Movimento Brasileiro de Alfabetização Assessoria de Organização e Métodos: MOBREAL: Sua Origem e Evolução. Rio de Janeiro, 1973.

BRASLAVSKY, Cecilia. La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1985.

BRASLAVSKY, Cecilia; KRAWCZYK, Nora. La escuela pública. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1988. Cuadernos FLACSO.

BRASLAVSKY, C. La educación argentina (1955-1980). Primera Historia Integral, Buenos Aires, n. 63, p. 281-307, 1980.

BRASLAVSY, Cecilia; TIRAMONTI, Guillermina. Conducción educativa y calidad de la enseñanza media. Buenos Aires: Milño y Dávila, Cuadernos FLACSO. 1990.

BUENO, Maria Sylvia Simões. O Banco Mundial e Modelos de Gestão Educativa para a América Latina. São Paulo: UEP, 2004.

Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

CAVAROZZI, Marcelo. Autoritarismo y democracia (1955-2006) Editorial Ariel. Buenos Aires. 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CORAGGIO, José L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

CONSEJO ASESOR DE LA REFORMA EDUCATIVA (CARE): Reforma educativa, Compromiso de Todos, Informe de avance del consejo asesor de la reforma educativa. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura (MEC), 1992.

\_\_\_\_\_. El desafío educativo: Una propuesta para el diálogo sobre las oportunidades

educativas en el Paraguay: Asunción: Ministerio de Educación y Cultura MEC, 1996.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Objetivos Pedagógicos del Nivel Primario. Prensa del Ministerio de Educación de la Nación, 1980.

CORONEL, Cristina et al. Usaid en Paraguay: La asistencia como estrategia de dominación. Asunción: Base is, 2012.

Corte Suprema de Justicia © Derechos Reservados Asunción – Paraguay. Sábado 16 de Marzo de 2019 (16:58 PM).

DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.

DINGES, John. Os anos do Condor: uma década de terrorismo internacional no Cone Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2005; e MARIANO, Nilson. As garras do condor: como as ditaduras militares da Argentina, do Chile, do Uruguai, do Brasil, da Bolívia e do Paraguai se associaram para eliminar adversários políticos. Petrópolis: Vozes, 2003.

Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho / organização Maria Paula Araújo, Izabel Pimentel da Silva, Desirree dos Reis Santos. - 1. ed. – Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

DI TELLA, Torcuato. História social da Argentina contemporânea. 2. ed. rev. - Brasília: FUNAG, 2017.

ELIAS, Rodolfo. Buenos Aires. CLACSO. 2014.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140905063251/IFRE.pdf> acesso em 20/10/2019.

FILHO, Lourenço, Manoel Bergström. Educação comparada / Manoel Bergström Lourenço Filho; organização Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarcha - 3. ed. – Brasília: MEC/Inep, 2004.

FILMUS, Daniel. Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos. Buenos Aires, Troquel, 1996.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian J. FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 72, agosto de 2000.

FONOURA, Amaral, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro, 3ª.ed. Gráfica e Editora Aurora, 1968.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado*. São Paulo: Unicamp, 2003.

FUENTE, Marta. *La Reforma educativa, Integración y MERCOSUR*: S/ed, Paraguay, 1998.

JICA, *Estudio y análisis del sector educativo en Paraguay, Informe final*. Instituto Desarrollo, 2004.

GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da Exclusão Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GERMANO, José W. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1987.

GODOY, Cristina; BRODA, Vanina. “El poder de la palabra bajo vigilancia en la universidad pública de la dictadura”. En: KAUFFMANN, Carolina (Dir.). *Dictadura y Educación*. Tomo 2. *Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2003. <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/pt/node/12>. Acesso em 22 de março de 2019. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/busqueda-avanzada>.

HADDAD, Sérgio (Org). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

IGLESIAS, L. *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires: Papers, 2004.

INDEC, Instituto Nacional de Estadística y Censos-ARGENTINA.

INFORME DA COMISSÃO NACIONAL SOBRE DESAPARECIMENTOS de pessoas na Argentina, presidido por Ernesto Sábato. *NUNCA MAIS - ERNESTO SÁBATO*, 2ª ED. Editorial Universidade de Buenos Aires, EUDEBA, 1984.

INVERNIZZI, Hernán; GOCIOL, Judith. *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba, 2002.

JICA, *Estudio y análisis del sector educativo en Paraguay, Informe final*. Japão: Instituto Desarrollo, 2004.

KAUFMANN, Carolina; DOVAL, Delfina. *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina (1976-1982)*. Serie Investigaciones, Paraná, Fac. de Cs, de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Rios, 1997.

KAUFMANN, Carolina (Dir.). *Dictadura y Educación*. Tomo I. *Universidad y Grupos Académicos (1976-1983)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2001.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia científica. 2 ed., São Paulo: Atlas, 1993.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação Coordenação de Publicações: Brasília -2001.

LDB Lei de Diretriz e Base da Educação Brasileira, Lei. Nº 5692, de 11 de agosto de 1971.

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, Lei nº Lei. Nº 4.024, de 29 de dezembro de 1961.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção Docência em Formação).

LVOVICH, Daniel La cambiante memoria de la dictadura: discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática / Daniel Lvovich y Jaquelina Bisquert. - 1a ed. - Los Polvorines: Univ. Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: Biblioteca Nacional, 2008.

MARTINI, Carlos. Paraguai: o fim da era Stroessner: militares, partidos e a rota para a democracia. In: D´Araújo, Maria Celina & Castro, Celso. A democracia e as forças armadas no cone sul. Rio de Janeiro. Editora FGV. 2000

MASIELLO, Francine. “La Argentina durante el Proceso; las múltiples resistencias de la cultura”. En: AAVV. Ficción y Política. La Narrativa argentina durante el proceso militar. Buenos Aires: Alianza, 1987.

MENDEZ, Jorgelina; VUKSINIC. Natalia. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 24, n. Especial, p. 58-86, 2015.

MÉDICI, E. G. A verdadeira paz. Brasília: Departamento de Imprensa Nacional, 1971. p. 166.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINISTERIO DE EDUCACION. Subversion en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo. Prensa del Ministerio de Educacion de la Nacion, 1977.

MORAES, Ceres. Paraguai: a consolidação da ditadura de Stroessner (1954-1963). Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2000.

NOVARO, Marcos. Transición democrática y legados autoritarios. In: História de La Argentina contemporânea: de Perón a Kirchner. Buenos Aires: Edhasa, 2006, p.135-154.

NOVARO, Marcos & PALERMO, Vicente. A ditadura militar argentina 1976-1983. Do golpe de Estado à restauração democrática. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

OBORÉ PROJETOS ESPECIAIS CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. O Impacto do FMI na Educação Brasileira (Relatório). São Paulo: Modelo,

1999.

O'DONNELL, Guillermo. *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

O'DONNELL, Guillermo. *Contrapuntos, ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

OLIVEIRA, Luciano. *REVISTA BRASILEIRA DE CIENCIAS SOCIAIS - VOL. 26 N° 75*. fevereiro, 2011.

PARAGUAY. *Reforma educativa compromiso de todos, informe de avance del consejo asesor de la reforma educativa*. Asunción: Fundación Aliança, 1992.

PARAGUAY. *Lei Geral da educação 1264, de 21 de abril de 1998*.

PEREIRA-BRESSER, 2010, p. 36 *Perspectivas*, São Paulo, v. 38, p. 17-48, jul./dez. 2010.

PIERRO, Maria Clara Di. *O Financiamento Público da Educação Básica de Jovens e Adultos no Brasil no Período de 1985/1999*. São Paulo: PUCSP, 2000.

PINEAU, Pablo et al. *El principio del Fin. Políticas y Memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Editorial Colihue, 2006.

PINEAU, P. *Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar...122* *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 103-122, jan /mar. 2014. Editora UFPR.

*Plan Nacional de Educación 2024. Hacia el centenario de la escuela nueva de Ramón Indalecio Cardoso*. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura, 2011. Disponible em: [www.mec.gov.py](http://www.mec.gov.py). Acesso em: 25 jun. 2018.

PUIGGROS, Adriana (Dir.). *Historia de la Educación Argentina. Tomo VIII: Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Ed. Galerna, 1997.

RICCI, Rudá. *Vinte anos de reformas educacionais*. In: *Revista Ibero americana*, número 31, abril de 2003, páginas 91 a 120.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da Educação brasileira - a organização escolar*. 17. ed. São Paulo: Cortês, 1987.

RIVAROLA, Domingo. *La Reforma Educativa en el Paraguay*, Santiago, CEPAL-ECLAC, Serie Políticas Sociales, núm. 40, 2000, pp. 1-29.

RICCI, Rudá. *Revista IberoAmericana de Educación*. N° 31 janeiro-abril de 2003, pp 91-120.

SADER, Emir; JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo; MARTINS, Carlos Eduardo. *Latinoamericana: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe*. s.n. 2006.

SAVIANI, Demerval. A Nova Lei da Educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas, Campinas: Autores Associados, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria C. Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA JR, João dos R. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Paulo Renato da & DIAS JÚNIOR, Waldson de Almeida. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 12, n. 2, ago/dez., 2019.

SIMÓN. José Luis Sistema Político, Estado y sociedad em el Paraguay del autoritarismo contemporáneo y em el de la transición y la integración democrática. In: José Antônio Giuti Tavares & Raúl Enrique Rojo (org.). Instituições políticas comparadas dos países do Mercosul. FGV. 1998

SOUCHAUD, Sylvain. A visão do Paraguai no Brasil. Scielo Brasil, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, p. 131- 153, janeiro-junho, 2011. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-85292011000100006>>. Acesso: 10 jul. 2018.

SOUZA, Daniela Moura Rocha, 1982- Sou Intelectuais, Ideologia e Política Educacional na Bahia durante a Ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) / Daniela Moura Rocha de Souza. – Campinas, SP: [s.n.], 2016. 281f.

SOUZA, Maria Inêz Salgado de. Os Empresários e a Educação. O IPES e a política Educacional após 1964. Editora. Vozes: Petrópolis. 1981.

TEDESCO, Juan Carlos; BRASLAVSKY, Cecilia; CARCIOFI, Ricardo. El proyecto educativo autoritario (1976-1982). Buenos Aires: Ed. GEL, 1985.

TIRAMONTI, Guillermina. ¿Hacia dónde van las burocracias educativas? Buenos Aires: Miño y Dávila, 1985. Cuadernos FLACSO.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Org). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional – Elementos para uma Crítica do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org). Pedagogia da Exclusão - Crítica ao Neoliberalismo em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) CEPAL (Comisión Económica Para América Latina) PNUD (Proyecto de las Naciones Unidas para el Desarrollo. EDITORIAL KAPELUSZ S.A. 1984.

VOIRIN, Julio Lisandro Cañón, DISCURSO CULTURAL IDEOLÓGICO DE ORDEN Y POLÍTICA EDUCATIVA EN ARGENTINA (1955---1983), Santiago de Compostela, a 29 de mayo de 2014

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. Origem e desenvolvimento do capitalismo

industrial no Brasil: o processo de consolidação da ordem econômico social capitalista no país. In: \_\_\_\_\_. Capitalismo e Escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas, São Paulo: Papirus, 1990, p. 25-56 (Capítulo I).

#### PÁGINAS ELETRÔNICAS

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): [www.cnpq.br](http://www.cnpq.br)

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) [www.incra.gov.br](http://www.incra.gov.br)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP): [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE) [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

Ministério da Educação (MEC): [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

<https://www.argentina.gob.ar/>

<http://www.dgeec.gov.py/v1/> <https://www.paraguay.gov.py>.