

A RECONSTITUIÇÃO CURRICULAR CHILENA PÓS-DITADURA PINOCHET

Soledad Andrea Castillo Trittini – UERJ

Luis Delicio Leal Cuevas – UERJ

Agência(s) Financiadora(s): CAPES/OEA-COIMBRA

Introdução

Este artigo analisa os discursos e as demandas que promoveram as duas principais mudanças curriculares desenvolvidas no Chile no período de pós-ditadura Pinochet, elaboradas durante as décadas de 1990 e de 2000 respectivamente.

Focalizamos os discursos que promoveram as duas reformas, assim como alguns dos seus significantes, a articulação de grupos e movimentos diferentes em torno de uma demanda comum em uma longa cadeia de equivalências, nos termos de Laclau, no caso a necessidade de ser partícipes do movimento de mudanças educacionais.

No ano de 1996 foi realizada a primeira reforma educacional do período da pós-ditadura promulgada através do Decreto n°40¹ e, no ano de 2009, após múltiplas manifestações estudantis, foi promulgada a *Lei General de Educación*², Decreto 20370 que incluiu diversas mudanças³.

Com o intuito de avançar em relação ao olhar verticalizado que tanto tem permanecido na elaboração de políticas curriculares, são analisadas as demandas articuladas nos discursos das políticas curriculares, no entendimento que as demandas e discursos tanto constituem como são constituídos pelos sujeitos em uma troca permanente. Para tal, são analisados os documentos referentes aos Decretos n°40 e 20.370, os pareceres dos grupos conformados pelo governo, o *Comité Técnico Assessor presidencial e a Comisión Nacional para la Modernización* em que analisamos o tratamento do significante modernização, central na primeira reforma analisada, e o *Movimiento Estudiantil*, suas demandas, organização e estruturação através das redes sociais e publicações em jornais.

Chamamos a atenção para o quanto ativo tem se tornado o campo curricular no Chile nos últimos vinte anos e o envolvimento de diferentes atores sociais que culminaram na elaboração dessas novas políticas.

¹Decreto n° 40/1996 que, em anexo, estabelece os Objetivos Fundamentais e os Conteúdos Mínimos de cada um dos anos de estudo do Ensino Fundamental;

² A *Lei Geral da Educação* é apresentada como marco para uma nova institucionalidade na educação, derrubando ou anulando a antiga LOCE- *Ley Orgánica Constitucional de la Educación*.

³ O Ministério de Educação do Chile explicita o seu trabalho dentro de um “período de transição” (www.Mineduc.cl, acessado em 03/2013), após a Lei Geral da Educação foram publicados no ano de 2009 a “*Actualización curricular*” e em 2012 o Marco Curricular e as Bases Curriculares.

Aprofundamos nossa análise trabalhando com a concepção de política como um processo que envolve articulações contingentes e provisórias (Laclau, 2005) produto de discursos e demandas de sujeitos, grupos e contextos com interesses particulares que fazem parte de diferentes contextos do qual resultam discursos que se tornam ou não hegemônicos. Operamos com a concepção de demanda (Laclau, 2005) como sendo este um artefato que faz parte da construção de sujeitos e discursos na luta e que, se articuladas, conseguem se contrapor a algo maior elaborando um discurso que pode se tornar hegemônico. As políticas curriculares fazem parte de um processo constituído por valores, visões de mundo, símbolos e significados Lopes (2004) referentes aos vários sujeitos e contextos.

Cabe destacar que o foco nessas duas reformas, deve-se ao fato de explicitar o movimento que houve no Chile no terreno da política em relação aos processos de luta, demandas e articulações dos diferentes sujeitos em disputa no período da pós ditadura, que acabaram na revisão das questões relacionadas à LOCE e que até então não tinham sido revisadas, propiciando a criação de uma nova Lei, a “*Ley General de Educación*” (2009).

Esta lei (2009) foi o resultado dos diversos movimentos desenvolvidos nesse período, em que diferentes grupos foram se articulando, negociando as suas demandas e explicitando determinadas finalidades sociais relacionadas à necessidade de transformação da educação.

INICIO

Entre os anos 1973-1989 o país viveu em um contexto de ditadura caracterizado pelas transformações econômicas introduzidas no país, uma economia de livre mercado⁴ que atingiu o sistema educativo na sua organização e financiamento, descentralização administrativa e pedagógica, características que se mantêm até hoje.

Promulgada no último dia do regime militar, 10 de março de 1990, a LOCE (Lei Orgânica Constitucional de Ensino), conhecida como a “Lei mordaza”, direcionou fortemente muitos aspectos da educação determinando os termos em que a reforma posterior devia ser elaborada. O documento diz:

⁴ Para análise mais detalhada quanto a essa caracterização, ver Insunza (2009).

Corresponderá al Presidente de la República, por decreto supremo, dictado a través del Ministerio de Educación, previo informe favorable del Consejo Superior de Educación a que se refiere el artículo, establecer los Objetivos Fundamentales para cada uno de los años de estudio de La Enseñanza Básica⁵ y Media⁶, así como de los Contenidos Mínimos Obligatorios que facilitarán el logro de los objetivos formulados, los que deberán ser publicados íntegramente en el Diario Oficial (LOCE, 1989, artículo 20).

Esta direciona nos vinte anos seguintes múltiplos aspectos da educação, por exemplo, os relacionados à estruturação curricular (Objetivos gerais e requisitos mínimos de egresso) do Ensino Fundamental e Médio e datas limite de realização, assim como os assuntos associados à institucionalização para regular dito processo, o Conselho Superior de Educação⁷. Assim, a educação começou um processo de renovação forçado tentando responder aos prazos restritos e característicos definidos nessa lei.

É preciso destacar que as reformas educacionais não são desenvolvidas visando atingir só os aspectos escolares, esse processo faz parte de um contexto que inclui diversos outros aspectos como fatores e discursos além daqueles dispostos e fixados nas leis.

Analizamos os processos de reforma curricular entendendo o currículo como um espaço/tempo de fronteira (Macedo, 2006), no qual participam atores que disputam poder, com processos de disputa por hegemonia sempre de forma provisória, ressignificando e reconstituindo permanentemente os diferentes espaços educacionais.

As políticas curriculares resultam de um processo de disputa em que diversos atores expõem as suas demandas e onde são negociadas diversas ideias, concepções e vivências. O Chile, que nos anos 1990 começou um processo de democracia⁸, reformou o currículo na sua estrutura e na sua forma de organizá-lo. Pela primeira vez, era feito um processo de consulta para reformar a educação e eram chamados grupos para elaborar o currículo.⁹

Uma mistura entre vontade política e obrigatoriedade cobriu esse processo, por um lado, a ânsia de um país que estava retornando à democracia depois de dezessete anos de ditadura e, do outro lado, a pressão de cumprir com os prazos e diretrizes específicas contidas na LOCE.

Demandas e discursos produzidos e defendidos pelos atores que foram parte do

⁵ Os termos *Enseñanza básica* e *Enseñanza media* utilizados nos documentos oficiais do Chile correspondem aos termos Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil, respectivamente. .

⁷ Organismo autônomo e público, presidido pelo Ministério de Educação, responsável dentre outras questões de aprovar ou rejeitar as propostas curriculares e planos e programas de estudo elaborados pelo Ministério de Educação.

⁸ Algumas das características da ditadura foram: o controle dos meios de comunicação, dissolução do congresso Nacional, proibição dos partidos políticos.

⁹ Consulta realizada a nível nacional a 2100 pessoas, algumas vinculados diretamente com o setor educativo. Outros provenientes de setores empresariais, sindicais, religiosos, sostenedores privados y municipais (responsáveis de escola), universidades, centros de padres, centros de alunos, governo regional, corporações regionais de desenvolvimento.

processo de elaboração curricular e o contexto político, histórico e social particular fizeram com que, mesmo existindo uma lei de caráter constitucional como a mencionada LOCE, fossem deslocados aspectos iniciais contidos nessa Lei.

A Reforma Curricular de 1996, promulgada através do Decreto 40, foi planejada durante o primeiro governo democrático de Patricio Aylwin (1990-1994), mas foi só no governo de Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000) que os assuntos educacionais tiveram centralidade e tomaram características de reforma na relação entre atualização curricular e desenvolvimento da sociedade. Idéias como vida competitiva, a relação entre ciência e tecnologia, globalização, identidade local são constantemente citadas nos documentos referentes aos marcos curriculares daquela reforma de 1996.

A importância do contexto político no início dos anos noventa fez com que a educação não tivesse um lugar central durante o primeiro governo de Patricio Aylwin (1990-1994). Como afirma Cox (2010)

[...] el cambio curricular no estaba en la agenda del gobierno, no estaba en nuestros planes, no estaba en el Programa del Presidente Aylwin porque por razones políticas macro, el carácter del gobierno tenía que ver con asegurar la transición, y la transición iba a ser en el caso de la educación perturbada por estar en un país todavía muy en ascuas, porque como iba a resultar este proceso y no se iba a poner a discutir sobre valores e ideas fundantes de la educación, el currículum no estaba en la agenda (entrevista de Cristian Cox à autora, setembro de 2010).

Mesmo considerando a polêmica lei LOCE como um possível início forçado para a reconfiguração do campo curricular chileno, defendemos que os direcionamentos que o campo teve obedecem às diferentes variáveis associadas às demandas e contexto que permeiam dito processo. Assim sendo, a Lei sofreu desdobramentos que fizeram com que o currículo fosse elaborado incorporando diversas demandas e por tanto direcionando-o nos termos que não os contidos exclusivamente naquela Lei. Isto leva-nos a compreender, nos termos de Ball (1998), as diferentes possibilidades de leitura as quais estão expostos os textos e discursos curriculares na reinterpretação pelos diferentes sujeitos sociais.

Os desdobramentos associados à discordância de, por um lado, desenvolver um processo de reconstituição curricular nos termos de uma lei ditatorial que pouco se relacionava com os aspectos de democracia em que o país estava e, do outro, a complexidade na elaboração desse novo currículo que considerou a e conformação de grupos que expunham as suas demandas para elaborar um novo currículo fruto de processos articulatórios fazem parte dos desdobramentos mencionados e particularidades desse processo.

Prazos que não puderam ser cumpridos, a dificuldade para tratar alguns elementos introduzidos no currículo como os Objetivos Fundamentais Transversais que tiveram de ser amplamente discutidos e aprofundados, são exemplos de que o processo de elaboração curricular vai além de um mandato ditatorial e legislativo. Envolve processos de disputa e negociação no caminho para conseguir com que um projeto se torne hegemônico, em que as diferenças disputam sentidos particulares e fazem parte de um “cenário tenso e conflituoso que acentua o caráter contingente e precário dessas articulações discursivas em meio a incontáveis influências na constituição das políticas” (Diaz, 2011, 228). É o caso das polémicas surgidas da falta de vontade ou medo de desenvolver no currículo certas temáticas caras ao momento político que vivia o país, como foi o caso dos OFT – *Objetivos Fundamentales Transversales*- que na fase inicial da elaboração curricular (1992) tiveram um desenvolvimento problemático por querer trabalhar neles temáticas políticas como Direitos Humanos, que poderiam provocar divisão no país. Associamos estes desdobramentos, nos termos de Laclau (2005), com uma tentativa de montar uma cadeia articulatória que gerasse uma hegemonia para o currículo proposto. Cadeia que envolveu a articulação de demandas, provisórias e contingentes para esse contexto, em torno de algo visto como negativo e que estava impedindo a plena realização dessas demandas, a LOCE. Foi assim que a insatisfação das diferentes demandas particulares foi responsável pela aproximação e pela construção de um projeto discursivo comum (Laclau, 2005).

O deslocamento da lei LOCE está relacionado com a entrada de certas demandas e discursos que circularam com seus variados significantes e sentidos.

Os diferentes sujeitos e grupos que participaram no processo de reconstrução curricular no Chile tiveram que articular seus discursos e visões particulares em torno de algo maior, aquilo que os unia naquele momento, no caso, a luta pela participação social, pela democracia, antes negada pela ditadura. Mas chamamos a atenção em relação a que mesmo articulados em torno de uma demanda comum, eles são diferentes e que isso pode aparecer em maior ou menor grau a qualquer hora, pois a articulação é provisória e contingente, fazendo de qualquer consenso um conflito a qualquer tempo.

Identificamos a LOCE e tudo o que envolveu a criação dessa Lei, a arbitrariedade, o contexto ditatorial, como esse exterior negativo a partir da qual se gerou uma demanda particular que identificamos como a exigência de certos grupos de serem partícipes de um processo de reforma apesar dos “amarres” constitucionais. Reconhecemos que esse envolvimento da sociedade nesta primeira reforma analisada (1996) foi incipiente, mas não nulo. Pois aquela Lei, que representava fielmente os mandatos da ditadura, não foi respeitada

em muitos dos seus pontos na elaboração do novo currículo em termos de tempo principalmente, pois a LOCE exigia que fosse em um período de 11 meses e isso não foi respeitado..

Junto com a falta de vontade para trabalhar nos assuntos educacionais no primeiro governo da *Concertación*¹⁰ estava também a pressão por cumprir com os prazos estritos contidos na LOCE e a necessidade de manter a política de consensos, evitar conflitos com a oposição e qualquer situação que colocasse em risco a democracia.

El plazo de los 11 meses nunca se cumplió, el plazo que establecía la LOCE. En un principio el gobierno de la Concertación, no quería hacer nada, no tenían ni un plan público y cuando se encontraron con ese plazo lo primero que hicieron fue postergarlo, pedir autorización (...).

Respecto a los consensos, el nuevo gobierno estaba temeroso, en cierta medida, de que resultara, en el fondo antes de tomar ningún falso, discutirlo antes para que en vez de que te lo rechazaran, y entrar en crisis, evitar el conflicto, había que cuidar la democracia a cualquier costo, de manera que cualquier problema iba a ser poco más que terrible, entonces en materias curriculares se tenía como pánico, se tenía más temor de que la derecha rechazara (entrevista de Jacqueline Gysling à autora, setembro de 2010).¹¹

Por outro lado, as pessoas que trabalharam na elaboração dos programas curriculares eram, na sua maioria, pessoas que estavam retornando ao país e que trabalharam na tentativa de introduzir temas transversais como: direitos humanos, sexualidade, meio ambiente. Com os dois primeiros houve desavenças com a oposição e com a igreja respectivamente e, portanto, tiveram que reinventar a forma de introduzir esses temas.

Jackeline Gysling, coordenadora desse processo de reformulação curricular, mesmo esclarecendo que não houve a intenção prévia de procurar por pessoas que estavam chegando do exterior para trabalhar na construção do novo currículo, faz menção à importância desse fato na relação entre Contexto Internacional e Local na elaboração do currículo:

...tiene varios temas azarosos y no fundamentados en un sentido, pero no es que cada cosa sea tan así (gesto de rigidez), sino que es como una idea global. (...) Es importante cuando una persona viene empapada con la experiencia externa y todas las influencias que él trae al momento de hacer intervenciones en el curriculum, y todo lo que ocurre en el momento mismo de elaborar el curriculum (...) (entrevista de Jacqueline Gysling à autora, setembro de 2010).

¹⁰ Concertación: coalizão de *Partidos por La Democracia*: Aliança política do oficialismo, de concentração de partidos de centro-esquerda.

¹¹ Entrevista realizada pela autora por motivo da sua pesquisa na elaboração da dissertação defendida em Julho de 2011

Seguindo a lógica do consenso, no governo do Eduardo Frei Ruiz-Tagle se formaram os grupos para começar a elaborar o novo currículo. A apropriação por parte desse governo para assumir a tarefa da construção curricular se fez seguindo um caminho de democracia e de consulta, característica dos dois primeiros governos da *Concertación*. Para tal, foram convocadas duas comissões para concretizar a elaboração do currículo: o “Comitê técnico assessor presidencial” e a “Comissão nacional para a modernização da educação” que encaminharam os assuntos relacionados ao direcionamento que teria a educação colocando como objetivo principal a sua Modernização. Também foram convocados grupos específicos que trabalharam na elaboração do currículo e na reconstituição de cada uma das disciplinas.

O *Comité Técnico* foi o responsável por fazer *um diagnóstico del sistema educacional y de sus múltiples deficiencias y limitaciones. Están reseñados los desafíos que el país debe enfrentar en los próximos años y el papel que la educación está llamada a jugar para abordarlos con éxito. Y están presentes también las proposiciones y medidas que estimamos necesario adoptar para que la educación chilena pueda dar un salto hacia el siglo XXI* (CHILE, 1994, 20). Esse diagnóstico serviria de início para a Comissão de Modernização da educação que, em conjunto com os pareceres do Comitê assessor e uma consulta nacional, elaboraram as principais diretrizes para a reforma educacional (1996).

A organização, trabalho e conformação desses grupos, o Contexto sócio-histórico e suas demandas, a tentativa de direcionamento de uma Lei, fazem parte das tensões que caracterizam a complexidade do processo de elaboração de políticas e mudanças curriculares.

Defendemos que discursos, ideias, concepções e valores constituem os sujeitos que participam nesse processo de elaboração, eles trazem consigo todos aqueles elementos apropriados na relação com outros grupos e sujeitos. Trabalhamos com base nesses discursos, que fazem parte desse processo, pois são parte central da reforma que caracterizou o processo de reconstituição no Chile. E entendemos que eles trazem a(s) particularidade(s) do(s) contexto(s) na hora de participar do processo. Fez parte do contexto da pós-ditadura a necessidade de modernizar o ensino, de equipará-lo em relação aos parâmetros mundiais e atualizá-lo entendendo que nos dezessete anos do período da ditadura pouco se fez em termos curriculares.

Naquela primeira mudança curricular o significativo modernização teve um lugar central em relação aos aspectos que foram introduzidos no currículo, sendo associado a aspectos do ensino, em geral, e pedagógicos, em particular. A sua posição no currículo, tanto para conformá-lo quanto para significá-lo, foi um centro que sustentou grande parte das mudanças pretendidas e que ficaram explícitas nos documentos curriculares oficiais.

El mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la determinación de OF-CMO que contribuyen a materializarla guardan relación con la política general que busca la integración plena del país a la modernidad. En este sentido, conviene tener presente que los planes y programas de la educación básica actualmente vigentes datan de 1980 y que, desde esa fecha, Chile y el mundo han experimentado cambios notables y de una trascendencia tal que obligan a replantear dichos instrumentos (CHILE. MINEDUC, curriculum, 2002, p. 2);

El carácter modernizador de la propuesta de OF-CMO también se expresa en la naturaleza de los objetivos y contenidos seleccionados y en la organización que se les ha dado. Desde esta perspectiva, se procura lograr aprendizajes que contribuyan positivamente a una variedad de tareas e intereses personales y nacionales, entre ellos: la formación para una ciudadanía más activa; la promoción y ejercicio de los derechos humanos y los valores democráticos; y la obtención de competencias necesarias para facilitar la inserción de los jóvenes en el mundo laboral, productivo y de servicios, lo que facilitará, a su vez, la mejor inserción del país en los mercados mundiales (CHILE. MINEDUC, curriculum, 2002, p. 5).

Os sentidos atribuídos a este significante modernização encontram apoio nos discursos educacionais, fazendo com que o significante se fortalecesse:

“a revisão e atualização dos programas de estudo, pertinência, ênfase em relação ao desenvolvimento dos habitantes requerido no mundo atual e formação em valores; nas outras duas regiões se sugeriu promover a utilização de metodologias mais participativas, adequadas às características e necessidades dos alunos” (CHILE, 1994, p. 130)

As demandas surgidas por parte dos atores consultados pela comissão de modernização levantaram questões associadas à falta de concordância entre o desenvolvimento do país e o tipo de educação fornecida, à necessidade de renovação nas formas pedagógicas, reestruturação do sistema em termos de quantidade de alunos por sala de aula e horas de permanência, sistema de estímulo aos professores e atualização dos programas de estudo.

A conformação da Comissão de Modernização, mesmo sendo uma instância constituída pelo governo para atingir os assuntos associados à modernização da educação, entendemos o tratamento desse significante como dentro de um processo de ressignificação permanente, no processo de consulta e logo na análise para dá-lhe um lugar no currículo.

É assim que entendemos que na “obrigatoriedade” de modernizar a educação e dar um tratamento democrático no contexto sócio histórico do Chile de ter retornado à democracia é que os sujeitos trabalharam para consegui-lo nesse marco específico. Uma reconstrução curricular, inicialmente, forçada e, posteriormente, como um assunto de exigência cidadã em termos da necessidade de que as demandas fossem atendidas.

Defendemos que os discursos difundidos através dos documentos curriculares obedecem a essa forma de fazer política dentro de um processo de disputa para que certas

demandas sejam satisfeitas. Particularidades associadas a demandas, sujeitos, significantes e sentidos fazem parte do dinamismo e complexidade que significa elaborar políticas, processo em que diferentes sujeitos tentam legitimar sentidos que se vinculam às suas demandas em um contexto sócio-histórico específico.

Esse tratamento na elaboração de políticas curriculares na primeira reforma curricular pós-ditadura foi um começo dentro de um amplo processo de renovação permanente que pouco a pouco tem implicado um envolvimento cada vez maior da sociedade civil.

El movimiento social liderado por los estudiantes y su rol en la configuración de la reforma educacional de 2009

Para compreender os princípios que orientaram a reforma de 2009 é importante considerar este movimento social e a articulação do seu discurso em base a uma série de demandas que, desde mediados de 2006, haviam sido parte de massivas e originais mobilizações que contaram com um amplo apoio social. Com elas exigiam o direito de ter acesso a uma educação “*de calidad, pública, gratuita, y sin fines de lucro, junto con una mayor participación ciudadana en la toma de decisiones que afecten la educación*” (BRAVO, 2011, p. 10).

No marco das duas principais reformas desenvolvidas na pós-ditadura militar- 1996 e 2009- adverte-se que ambas possuem um elemento em comum que tem relação com a demanda por uma maior participação por parte da sociedade no direcionamento dos assuntos educacionais.

A sociedade civil teve um importante, embora diferenciado grau de participação na consecução dessas reformas, sendo esta demanda central e explícita na segunda reforma analisada (2009) que teve como a sua máxima conquista a derrogação da LOCE sendo esta substituída pela “*ley general de educación*” (CHILE, Lei Geral, 2009).¹²

Salientamos que a constituição da unidade de um grupo, no caso o movimento estudantil chileno, a sua participação na reforma educacional de 2009, a forma como esse movimento social se articulou, seu discurso em relação a uma serie de demandas específicas e

¹² Publicada en el Diario Oficial el 12 de septiembre de 2009, bajo el gobierno de Michelle Bachelet. (excepto en su Título III, salvo su párrafo 2º, y su Título IV, referidas básicamente a la educación superior). El texto de la LGE se encuentra refundido, coordinado y sistematizado, con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1 de 2005 (que fijaba el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza), en el Decreto con Fuerza de Ley N° 2 de 2010.(MINEDUC;2009)

às demandas insatisfeitas de outros grupos sociais, em uma longa cadeia de equivalência, foram articuladas como um movimento social na luta política pela significação.

Assim, a constituição de um “povo” nos termos de Laclau (2005) como “uma pluralidade de posições de sujeitos que começam a estabelecer entre si certo grau de solidariedade” (LACLAU, 2005, p. 27) permite a geração de um movimento maior e com demandas equivalenciais que os motiva a participar em comum união com outras demandas que não tem sido satisfeitas, tendo um inimigo contra quem lutar, um antagonismo, precisando a construção político-discursiva para enfrentar este “inimigo”.

O processo de articulação discursiva tem relação com a prática de unir diferentes elementos e combiná-los para constituir uma nova identidade (LOPES *et al*, 2011,) chave na compreensão do movimento social analisado. É a partir desse entendimento que reconhecemos a articulação das demandas do movimento civil liderado pelos estudantes como uma luta política pela significação.

Compreendemos que a ação política produz identidades, é por isso que reconhecemos que a insatisfação de demandas tem gerado uma luta política e a consolidação de um movimento social que, em base às demandas insatisfeitas, constroem uma identidade, representando uma relação antagonica, no caso, com a Lei LOCE.

O movimento desenvolveu uma grande quantidade de mobilizações que tiveram um dos seus momentos mais emblemáticos com a “*Revolución de los Pingüinos*”¹³. É importante destacar que este movimento desenvolveu-se em uma sociedade mais aberta e democrática do que a primeira reforma analisada. Tendo também a participação das redes sociais, da mídia o que, junto com a criatividade de seu atuar, fizeram com que tiveram uma importante aceitação e apoio da sociedade civil e dos meios de comunicação.

Assim, o movimento liderado por estudantes do Ensino Médio conseguiu um importante reconhecimento por parte da opinião pública, originando intensos debates, o que junto ao alto grau de conflitos associados e as diversas formas de luta como as ocupações de escolas e faculdades, as greves e discussões em assembléias, fizeram com que o movimento ampliasse sua base de apoio, popularizando a frase: “*mi lucha es tu lucha*”, ou “*esta lucha es de todos y por todos*” (LA TERCERA, 2009) captando o apoio de diversos grupos sociais que se solidarizavam com o movimento.

¹³ Revolução pinguina foi denominada ao movimento social chileno liderado pelos estudantes de ensino meio. Recebe esse nome pelos uniformes dos estudantes chilenos que assemelha aos pingüinos pelo uso de camisa e gravata.

Jornais como *LA NACIÓN* destacavam a diversidade de grupos sociais presente nas manifestações pelas ruas de Santiago durante a paralisação nacional convocada pela assembléia de estudantes:

“(...) masivo apoyo ha tenido la convocatoria a movilización por parte de los estudiantes, siendo posible observar familias completas ondeando pancartas que demandan una reforma al sistema educacional(...) representantes de la CUT también se hicieron presentes, sindicato de actores, de profesores, funcionarios públicos entre otros, sumados a los estudiantes secundarios y universitarios (...)” (LA NACIÓN, 2009, p. 22),

A mídia, como a rádio e a televisão também davam ampla cobertura à convocatória dos estudantes que mobilizavam a sociedade no seu conjunto.

Demandas como a falta de responsabilidade do estado em matérias de financiamento e fiscalização, a minimização da sua participação nesses assuntos, o deterioro generalizado da qualidade da educação e a enorme brecha entre a qualidade da educação pública e privada faziam parte das suas demandas:

“Según el índice Gini, Chile es uno de los países más desiguales del mundo, esto también se aprecia en la diferencia en la calidad de la educación pública y privada, un ejemplo de esto son los resultados de la última PSU (Prueba de Selección Universitaria) 2008. Volviendo a estimular en Chile un debate en torno a la profunda y creciente brecha en la educación. Para ello, valga una muestra entre las diversas variables: sólo el 57,8 por ciento de los alumnos de los colegios municipalizados obtuvo un resultado superior al mínimo de 450 puntos, barrera que más del 94 por ciento de los estudiantes de la educación privada superó. A la inversa: el 42,2 por ciento de los alumnos del sistema público reprobó, pero sólo el seis por ciento de los que asisten a colegios pagados.” (WALDER, 2008, p. 4)

A nova LGE nova normativa legal ditada para substituir a LOCE propõe uma série de transformações naquela Lei. Junto à maior participação da sociedade propunha-se a melhora da qualidade do ensino, a modificação de pontos-chaves como o financiamento a extensão dos anos de escolarização, sendo instituídos os 12 anos obrigatórios, junto com a elaboração de um novo currículo, um novo sistema de ingresso às universidades¹⁴, programas de apoio¹⁵,

¹⁴ Substituição da PAA (prova de atitude acadêmica) pela PSU (prova de seleção universitária). Mudança no tipo de exame nacional aplicado ao longo do país para avaliar e selecionar aos estudantes para ocupar as vagas nas universidades do país. Representava a primeira modificação ao modelo de prova que se aplicava desde 1967. Também a demanda estudantil pela gratuidade na rendição da PSU para o porcentage mais pobre da população foi satisfeita.

multiplicação de recursos para alunos e professores¹⁶, aumento das remunerações aos professores¹⁷.

A reforma e a criação de uma nova lei significaram o triunfo para o movimento dos estudantes. A identidade deste movimento, a articulação do seu discurso, o desenvolvimento de uma luta política que implementou uma série de estratégias para se articular e que o *oficialismo* tentou minimizar e desarticular, teve as redes sociais¹⁸ como uma ferramenta principal na organização e permanência do movimento, difundindo seu discurso e demandas, contribuindo de maneira importante na constituição, difusão e coesão do movimento em relação à luta pela significação e a constituição de sua identidade em confronto direto com um antigo discurso governamental representado pela LOCE, força antagônica que manteve um papel central na configuração destes grupos que antagonizavam com estes supostos.

É importante destacar que com a reforma de 2009 não finalizaram as mobilizações dos estudantes embora se transformaram em um símbolo associado ao entendimento da possibilidade de mudanças através da luta política de um “povo” que articulou um discurso e lutou pela configuração de sua identidade em torno de um antagonista à LOCE sendo tomadas de decisões que afetaram a educação.

Assim pode-se observar um movimento nos diferentes espaços para a constituição das políticas que a través de movimentos democráticos onde professores, estudantes de Ensino Médio e Superior tiveram participação em uma *mesa de diálogo* negociando e discutindo aspectos da reforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das duas reformas seus discursos e significantes, demonstramos a

¹⁵ Aumento de bolsas de estudos “bolsas bicentenário” destinadas ao pagamento parcial dos custos de matrícula e da manutenção dos estudantes, também bolsas de alimentação para os estudantes provenientes das escolas públicas do país.

¹⁶ Aumento e melhora nos textos escolares distribuídos ao nível nacional, aumento na distribuição de computadores nas escolas ao longo do país, mas a diferença da reforma de 1996, agora a centralidade estava na conexão à internet para facilitar o estudo dos alunos.

¹⁷ Melhoras do salário dos docentes, oferecendo benefícios e aumentos salariais em relação com a antiguidade, s “avaliação docente” que entregava prêmios em dinheiro aos qualificados como “destacados”.

¹⁸ As redes sociais foram uma ferramenta central na difusão das demandas do movimento social, facebook, blogs, páginas de internet, whatsapp, através destes meios conseguiu convocar massivamente á população. (Ver mais em texto Bravo; 2011)

semelhança entre esses dois momentos chaves para a educação chilena. Fizemos referência à semelhança em termos da luta por significação e porque discursos e demandas de diferentes grupos fossem atendidos e finalmente plasmados nas políticas educacionais.

Mesmo quando aparentemente existiu um maior envolvimento da cidadania na elaboração da lei de 2009, em que a sociedade civil experimentou uma luta visível em termos de manifestação saindo às ruas e chamando a atenção de grande parte da população e dos meios de comunicação, explicitamos os diversos tipos de manifestações e formas de luta que, no caso, relacionaram-se com o contexto político, histórico e social e com a particularidade dos grupos de cada uma das reformas analisadas que, através da idéia de ciclo de produção de políticas trabalhada, marcou a heterogeneidade dos discursos e a diversidade de sujeitos e de grupos sociais presentes nos documentos curriculares (Ball, 1998, *apud* Paiva *et al.*, p. 245) o que nos possibilitou analisar a produção de sentidos para as políticas propostas.

Defendemos que a inclusão das idéias dos diferentes grupos na elaboração das políticas educacionais no período da pós-ditadura Pinochet foi possível pela circulação de determinados discursos, assim como entendemos que estas duas reformas ocorreram de maneira diferenciada obedecendo a um determinado contexto sócio histórico em cada uma delas. Na primeira reforma (1990), esta participação na elaboração das políticas educacionais e curriculares foi possibilitada pela entrada de discursos de grupos que lutaram para dar uma significação própria a essas novas políticas, iniciadas de maneira forçada pela lei LOCE, mas que através dos discursos e da luta pela significação foi possível dá-lhe um sentido próprio.

Ambas as reformas, com as suas diferenças, posicionaram e expuseram seus discursos e as suas demandas através de diferentes artefatos contra um elemento antagônico, a lei LOCE.

Consideramos que, para entender os mecanismos que condicionaram a criação de uma determinada reforma, faz-se necessário compreender os significantes, sentidos e discursos produzidos por determinados grupos assim como os processos de legitimação associados e que articularam grupos e movimentos diferentes em torno de uma demanda comum em uma longa cadeia de equivalência.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABREU, Rozana Gomes de. *A comunidade disciplinar de ensino de química na produção de políticas curriculares para o ensino médio no Brasil*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. (Org.). *Aescola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, p. 121-137, 1998.
- BRAVO, V. *El movimiento estudiantil en Chile. Advertencias a un neoliberalismo maduro y latinoamericano*. Revista “Pacarina del sur”, Santiago de Chile. N°13, octubre-diciembre, 2011.
- CHILE. Decreto Supremo 4002, 20 de Mayo de 1980. *Fija objetivos, planes y programas de la educación general básica*. El Mercurio: Diario Oficial de la Republica de Chile. Santiago, 5 jun. 1980.
- _____. *Informe de la Comisión Nacional para la modernización de la educación*. Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI, Santiago de Chile: Ed. Universitaria:1994. Disponível em: <<http://archivochile.com>>. Acesso em: mar. 2011.
- _____. Ley N° 18.962, Ley Organica Constitucional de Enseñanza, Ministerio de Educación, Publicada el 10 de marzo de 1990. Disponível em: <www.bcn.cl>. Acesso em: dez. 2010.
- _____. Ley N°20370, *Ley General de Educación 2009*. Normativa de la nueva LGE que reemplazó a la Ley orgánica constitucional de enseñanza, LOCE (N° 18.962). Noviembre de 2009. Disponível em Biblioteca do Congresso Nacional: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>. Acesso em: janeiro de 2013.
- _____. Unidad de currículo y evaluación. *Estudio y Comprensión de la Naturaleza- Programa de estudios - Quinto ano Básico*. Santiago, 1998.
- _____. *Decreto No 40*, Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación, Santiago, 24 de Enero de 1996. Disponível em: <<http://www.leychile.cl/N?i=8043&f=2009-09-25&p=>>. Acesso em: maio 2011.
- _____. Comité Técnico Asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena designado por s.e. el presidente de la república, in: Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI, Santiago de Chile: Ed. Universitaria:1994. Disponível em: <<http://archivochile.com>>. Acesso em: mar. 2011
- COX, C. *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*, Editorial universitaria, Santiago de Chile. 2003.
- DIAZ, Rossane. Demandas sobre integração nas Políticas Curriculares da formação de professores. In: LOPES, Alice; DIAS Rossane; ABREU Rozana. *Discursos nas Políticas de Currículo*. Rio de Janeiro, 2011, p. 42-44. p. 226-244.
- LA NACIÓN. Movilizaciones estudiantiles paralizan el sistema educacional chileno. Santiago de Chile. 14/06/2009. Disponível em: <http://www.lanacion.cl/noticias/site/artic/20090513/pags/20090513221053.html> acesso em: marco de 2013.

- LA TERCERA. *Los estudiantes se manifiestan nuevamente en las calles del país*. Santiago de Chile. 14/06/2009. Disponível em: <http://latercera.cl/archivos/> acesso em: janeiro de 2013
- LACLAU, E. *Inclusão, exclusão e a construção de identidades. Em inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social*. Amaral e Burity (organizadores). Edit. ANNABLUME. São Paulo. pág. 21 a 38. 2006
- _____. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- LOPES, Alice C. Interpretando e produzindo políticas de currículo para o ensino médio. In: FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. (org.). *Ensino Médio: Ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, 2004a.
- LOPES, Alice. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice; DIAS Rossane; ABREU, Rozana. *Discursos nas Políticas de Currículo*. Rio de Janeiro, 2011, p. 42-44.
- VALLEJO, C; Figueroa, F. *Demandas de los estudiantes agrupados en la CONFECH*. Santiago de Chile. Disponível em: <http://fech.cl/blog/2011/04/30/demandas-confech/30/04/2011>. Acesso em: março de 2013.
- _____, C; Figueroa, F. Discurso en el Centro de Estudios Públicos. Santiago, 12 de septiembre de 2011. Disponível em : http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_4857.html. acesso em: janeiro de 2013
- WALTER, P. *Educación chilena: brecha entre público y privado*. Terra cultural. Santiago de Chile. 30 de diciembre de 2008. Disponível em: <http://www.cl.terra.com/terramagazine/interna/0,,EI8862OI3418586,00.html>. Acesso em: março de 2013.