



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Luis Leal Cuevas

**As demandas curriculares da revolução pinguina no Chile:
lutando pela qualidade da educação**

Rio de Janeiro

2014

Luis Leal Cuevas

**As demandas curriculares da revolução pinguina no Chile:
lutando pela qualidade da educação**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

L435 Leal Cuevas, Luis
 As demandas curriculares da revolução pinguina no Chile: lutando pela
 qualidade da educação / Luis Leal Cuevas. – 2014.
 107 f.

 Orientadora: Alice Ribeiro Casimiro Lopes.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
 Faculdade de Educação.

 1. Educação e Estado – Chile – Teses. 2. Currículos – Mudanças – Chile –
 Teses. 3. Política e Educação – Chile – Teses. I. Lopes, Alice Ribeiro
 Casimiro. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
 Educação. III. Título.

mf CDU 372.32(83)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luis Leal Cuevas

**As demandas curriculares da revolução pinguina no Chile: lutando pela qualidade da
educação**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 28 de Agosto de 2014.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Alice Ribeiro Casimiro Lopes
Faculdade de Educação – UERJ

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Rangel Tura
Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dr. Rui Gomes de Mattos de Mesquita
Faculdade de Educação – UFPE

Rio de Janeiro
2014

A mis padres, a quienes dedico cada una de mis logros

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado a oportunidade de ganhar a bolsa para estudar no Brasil, onde tenho vivido grandes experiências que me fizeram reconsiderar diversos aspectos da minha vida, marcando para sempre um antes e um depois no meu passo pelo Rio de Janeiro. Agradeço por ter conhecido pessoas e lugares maravilhosas, assim como contribuir para minha formação acadêmica, cultural e humana, por ter ampliado significativamente os meus conhecimentos, incorporando novas aprendizagens e perspectivas que me fizeram abrir minha mente e compreender a infinidade do saber, mas que acordaram ao mesmo tempo o desejo de sempre querer aprender coisas novas.

A meus pais, Olga e Luis, por me apoiar e respeitar incondicionalmente nos meus novos projetos e desafios acadêmicos e pessoais. Agradeço pela amor que me entregam e pela constante preocupação e grandes sacrifícios que fizeram por me educar e me formar em valores que me converteram na pessoa que sou hoje.

Agradeço a meus irmãos Fabiola, Priscila e Marco, e também meus sobrinhos, pela preocupação e apoio incondicional que tem me oferecido a cada momento. A minha Irma brasileira Clarissa Craveiro que se converteu no meu principal apoio no Brasil nos momentos em que mais precisei pela sua constante preocupação na minha vida acadêmica e pessoal. Tenho certeza que a amizade supera as barreiras da distancia e das fronteiras e ela vai perdurar por sempre, seja no Chile, no Brasil ou em qualquer lugar do mundo.

À Alice Casimiro Lopes pela orientação que me entregou a cada momento e que me permitiu não perder o foco e terminar com sucesso o caminho começado no ano 2012. Agradeço a sua paciência e sua disposição cada vez que precisei para resolver situações acadêmicas, mas também pessoais, com seu apoio logrei me sentir seguro, e sua capacidade intelectual e humana produziram minha admiração, fizeram incrementar consideravelmente minhas ambições acadêmicas, transformando-se num exemplo de profissional a seguir.

Os professores Lourdes Tura e Rui Mesquita por seus aportes acadêmicos no dia da defesa, sem duvida seus comentários servirão para melhorar diversos pontos da minha pesquisa, visando a resgatar novos aspectos dentro dela.

As pessoas que me apoiaram direta e indiretamente na elaboração da pesquisa, seja pelo português ou simplesmente pelo apoio moral e pela amizade, Adilson, Alexandre, Anderson, Anderson Bahia, Andrecinho, Mexicana, meu amigo Fabian Contreras pela sua paciência e disposição, e pela sua amizade incondicional. Amilcar Melendez pelo seu apoio intelectual e por sua constante preocupação embora da distancia. Abarquita por me oferecer sua amizade desinteressadamente, pela sua preocupação e apoio frente a cada desafio. Alejandro Lizama, tua seguridade e compreensão me dão sempre tranquilidade para enfrentar os novos desafios que vem.

Ao grupo de pesquisa “Políticas de Currículo e Cultura”, pelo apoio entregue nos momentos que mais precisei, e pelas produtivas e divertidas reuniões que tivemos, especialmente a Clarissa (de quem já falei) e Soledad e sua família que transformaram os meus piores dias no Brasil em momentos de profunda reflexão e admiracao pela qualidade humana da sua família.

À secretaria do Proped, em especial Jorgete, Fátima e Morgana, pela diligência e e disposição para atender às solicitações acadêmicas.

RESUMO

Leal Cuevas, Luis. **As demandas curriculares da revolução pinguina no Chile:** lutando pela qualidade da educação. 2014. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Identificar e analisar as demandas de tipo curricular articuladas no discurso do movimento social denominado como Revolução Pinguina, o que luta por uma educação de qualidade, gratuita e equitativa para os chilenos. Utilizo como referencial teórico, com registro pos-estrutural, a teoria do currículo desenvolvida por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo a partir de uma abordagem discursiva e, a teoria do discurso desenvolvida por Ernesto Laclau em parceria com Chantal Mouffe. Entendo que essas demandas se inserem dentro dum conjunto mais amplo de demandas diferenciais que tem por antagonismo o projeto neoliberal do governo, representado pela *concertación de partidos por la democracia*. Dessa forma existem duas cadeias discursivas, por um lado o discurso dos estudantes, por outro, o discurso do governo, ambos tentam fixar determinados sentidos para o que representa “qualidade” da educação, desenvolvendo uma guerra de representações. Defendo que por essa amplitude da cadeia discursiva a partir da incorporação de novas demandas representativas de diferentes atores sociais, também há um esvaziamento das bandeiras de luta, mas também uma maior força do movimento. Nesse sentido o significante “qualidade” da educação se transformou num significante vazio que se desprende de seus conteúdos concretos e precisos para poder representar provisoriamente a totalidade que a excede, ou seja, deixou de representar apenas um grupo específico para representar a totalidade do movimento social. Assim, a luta política do movimento estudantil chileno pela educação de qualidade, tem colocado no centro do debate nacional diversas temáticas vinculadas com educação, mobilizando periodicamente á sociedade e conseguindo importantes transformações dentro da estrutura do sistema educativo nacional, significada pelo discurso estudantil como um sistema em crise.

Palavras-chave: Demanda. Discurso. Currículo. Qualidade da Educação. Cadeia Articulatoria.

Significante Vazio.

ABSTRACT

LEAL CUEVAS, Luis. **The curricular demands of the Penguin Revolution in Chile: fighting for quality education.** 2014. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Identify and analyze the articulate curricular demands in the discourse of the social movement known as Penguin Revolution, who struggles in order to achieve a free, egalitarian and quality education for the Chileans. Based on the curricular theory developed by A.Lopes and B.Macedo, and the theory of the discourse developed by Ernesto Laclau in society with Chantal Mouffe. Understanding that these demands are inserted within a broader group of distinguishing demands whose antagonists are the government's neoliberal project, represented by the "Concertación de partidos por la democracia". In this way, there are two discursive chain: on one hand, the discourse of the students, on the other hand the discourse of the Chilean government. They both try to establish their own meaning for "quality" in education, developing a war of representations. I sustain that the broadening of the discourse chain, due to the incorporation of the new demands representing different social actors, has allowed strengthening the movement of the Penguin Revolution, which has permitted the articulation of a chain of equivalences between the demands which has led this discourse to remain hegemonic through time. Precisely thanks to the constant addition of new social demands. In this sense the signifier "quality" of the education has turned into a empty signifier, unable to represent temporarily the totality of the social movement. This is, the totality of the demands registered in the articulatory chain. In this way, the political struggle of the Chilean student movement for a quality education has put on the national debate the issue of the education, periodically setting in motion the society, and achieving important transformations within the structure of the national education system.

Keywords: Demands. Discourse. Currículo. Quality Education. Articulatory Chain. Empty Signifier.

RESUMEN

LEAL CUEVAS, Luis. **Las demandas curriculares de la revolución pingüina: luchando por la calidad de la educación.** 2014. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Identificar y analizar las demandas de tipo curricular articuladas en el discurso del movimiento social denominado como Revolución Pingüina, el cual lucha por lograr una educación de calidad, gratuita y equitativa para los chilenos. Utilizo como referencial la teoría curricular desarrollada por Alice Casimiro Lopes y Elizabeth Macedo, y la teoría del discurso desarrollada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Entiendo que esas demandas se insertan dentro de un conjunto más amplio de demandas diferenciales que tienen por antagonismo el proyecto neoliberal del gobierno, representado por la *concertación de partidos por la democracia*. De esa forma existen dos cadenas discursivas, por un lado el discurso de los estudiantes, por otro, el discurso del gobierno, ambos intentan fijar determinados sentidos para lo que representa “calidad” de la educación, desarrollando una guerra de representaciones. Defiendo que la ampliación de la cadena discursiva, a partir de la incorporación de nuevas demandas representativas de diferentes actores sociales, ha posibilitado el fortalecimiento del movimiento, permitiendo la articulación de una cadena de equivalencia entre las demandas que han llevado a que este discurso se mantenga hegemónico a través del tiempo, precisamente por la incorporación constante de nuevas reivindicaciones sociales. En ese sentido el significante “calidad” de la educación se transformó en un significante vacío que se desprendió de sus contenidos concretos y precisos para poder representar provisoriamente la totalidad del movimiento social. Así la lucha política del movimiento estudiantil chileno por educación de calidad, ha colocado en el debate nacional diversas temáticas vinculadas al área de la educación, movilizándose periódicamente a la sociedad en su conjunto, que le han permitido alcanzar importantes transformaciones dentro de la estructura del sistema educativo nacional significado por los estudiantes como un sistema en crisis en términos de calidad, equidad y financiamiento.

Palabras llaves: Demanda. Discurso. Currículo. Calidad de la Educación. Cadena Articulatoria. Significante Vacío.

LISTA DE SIGLAS

ACES	Asamblea Coordinadora de los Estudiantes Secundarios
CONFECH	Confederación de Estudiantes de Chile
JEC	Jornada Escolar Completa
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
MINEDUC	Ministerio de Educación
PSU	Prueba de Selección Universitaria

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS . A TEORIA DO DISCURSO COMO BASE PARA A COMPREENSÃO DAS DEMANDAS DO MOVIMENTO ESTUDANTIL CHILENO	22
1.1	Currículo e Políticas de currículo	22
1.2	A teoria do discurso	26
1.2.1	<u>Demanda</u>	26
1.2.2	<u>Discurso</u>	28
1.2.3	<u>Hegemonia e Antagonismo</u>	30
1.2.4	<u>Significante Vazio</u>	33
1.2.5	<u>O discurso da qualidade educacional defendido pelo movimento estudantil e pelo governo chileno</u>	34
2	AS POLÍTICAS CURRICULARES NO CHILE (1990 2006)	36
2.1	Mudanças e continuidades entre as políticas educativas e curriculares desenvolvidas pelo governo militar e governo da <i>Concertación</i>	36
2.2	Discurso curricular da <i>Concertación</i> no contexto da transição democrática e da crise da educação.....	40
2.3	Consulta ao cidadão como estratégia para alcançar o consenso.....	46
2.4	A descentralização no sistema educativo chileno.....	49
2.5	Educação estatal frente à educação privada: o papel do Estado no novo contexto democrático.....	53
2.6	O currículo da educação técnico-profissional.....	55
2.7	A nova centralidade da avaliação na reorientação curricular.....	57

3	AS DEMANDAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES.....	61
3.1	O que pensam os estudantes sobre a educação no Chile.....	61
3.2	As Demandas Curriculares.....	70
	Demanda por Reformas ao sistema de avaliações nacionais centralizadas:	
3.3	O impacto das provas PSU e SIMCE na desigualdade do sistema educacional.....	76
3.4	As Demandas Técnico-Profissionais.....	86
	Demanda por reformulação da Jornada Escolar Completa ou integral (JEC).....	
3.5	(JEC).....	88
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS.....	101

INTRODUÇÃO

Que vivan los estudiantes
 Jardín de nuestra alegría
 Son aves que no se asustan
 De animal ni policía
 Y no le asustan las balas
 Ni el ladrar de la jauría
 (Violeta Parra, cantautora
 e poeta chilena)

A presente pesquisa visa a compreender as demandas curriculares que se articularam constituindo o movimento social denominado como: “Revolução Pinguina”¹. Este movimento, no início, foi integrado por estudantes secundários, mas aos poucos se transformou em um movimento social de massas, incorporando as demandas dos estudantes universitários e, transversalmente, demandas as mais diversas. Essas demandas estudantis, articuladas nesse movimento de contestação, se inseriram dentro de um conjunto maior de demandas diferenciais contrapostas ao projeto neoliberal do governo chileno representado pela *Concertación de Partidos por la Democracia*² (1990-2010) e pelo governo da *Alianza por Chile*³ de Sebastián Piñera (2010-2014).

O atual contexto político no Chile tem sido caracterizado como de “transição à democracia negociada”. Com essa expressão se designa ao tipo de transição para a democracia no qual se observa uma negociação entre ditadura e os grupos políticos do novo governo que se comprometeram a respeitar e preservar a estrutura do sistema fundado pela ditadura de Augusto Pinochet. Segundo GARRETON (2003), esse acordo levou à *Concertación*, completando de maneira consecutiva quatro governos de coalizão de partidos de centro-esquerda. A Democracia Cristã (D/C) governou entre 1989-2000 com os presidentes Patricio Alwyn e Eduardo Frei Ruiz-

¹ O movimento recebeu esse nome devido aos uniformes dos alunos que usam nas escolas, composto por camisa, gravata e blazer; vestimenta que se assemelha a imagem dos pinguins.

² *Concertación* de partidos pela democracia corresponde à aliança política de centro esquerda surgida como oposição à ditadura militar de Pinochet na década de 1980. Ela ganhou as primeiras eleições democráticas de Chile logo após a queda da ditadura e governou de 1990 a 2010.

³ Aliança por Chile representa uma agrupação política de centro-direita surgida logo após a queda de Pinochet. Ela identifica-se com a Igreja católica e com os valores conservadores, defende a obra da ditadura militar e tem se convertido na oposição política à *Concertación*. Em 2010, através de Sebastián Piñera, ganhou suas primeiras eleições presidenciais.

Tagle. O Partido Socialista, (P/S) governou entre 2001 até 2010, com os presidentes Ricardo Lagos e Michel Bachellet, respectivamente. Nesse período é possível observar uma série de reformas educacionais, destacando as reformas no currículo, entre as décadas de 1990 e 2000, que procuraram dar solução à crise da educação regularmente denunciada por diferentes movimentos sociais. Entretanto, segundo SCHMAL (2011), não houve grandes transformações nas políticas governamentais, pois as propostas foram rapidamente apagadas pelo governo, supostamente com o objetivo de impedir qualquer tipo de desestruturação social (anomia) que pudesse ser produzida na frágil democracia chilena pós-ditadura militar.

A difusão dos princípios do mercado propostos pelo neoliberalismo, instaurado de forma selvagem e prematuramente no Chile (GARRETON, 2003) pelo governo ditatorial de Augusto Pinochet, levou o país a converter-se em um dos primeiros países do mundo a incorporar o modelo neoliberal na sua estrutura econômica, inclusive antes de ser implementado nos EUA e Grã Bretanha, países considerados os principais impulsionadores da difusão do neoliberalismo no mundo ocidental. Desse modo, o Chile serviu de experiência para avaliar o impacto da implantação desse modelo na estrutura econômico-administrativas das nações, com o desmantelamento do Estado de bem-estar social.

Inicia-se assim no Chile um processo de privatização do setor público. Apoiando-me em Ball (2004), interpreto esse processo como um novo acordo político global, onde “os valores do mercado privado são celebrados em grande parte pelos países do ocidente, dando legitimação e impulso para certas ações e compromissos - tais como espírito empresarial, competição e excelência; inibindo e deslegitimando outros – justiça social, equidade, tolerância” (BALL, 2004. Pág. 1105). São incorporados desse modo hábitos da produção privada e de suas sensibilidades comerciais e “moral utilitária” na prática educacional (BALL, 2004. p.1105).

Essas práticas, no caso específico do Chile, foram aplicadas na reforma educativa de 1981, através da municipalização das escolas que até então dependiam diretamente do Ministério de Educação. Os princípios neoliberais na área da educação foram reafirmados mais tarde com a criação da “Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza” LOCE⁴. Segundo CONFECH (2011) e

⁴ Lei orgânica constitucional de ensino, LOCE. Esta lei estabelece os seguintes pontos principais: “1.-Los requisitos mínimos que deben exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media. 2.-Las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por el cumplimiento de estos requisitos mínimos, 3.- Los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel.” (LOCE,2009. p. 2). Uma das razões apontadas para que as reforma educativas não tenham sido realizadas pela concertación encontra-se na LOCE. Devido ao seu caráter orgânico, esta lei precisa de mais de 2/3 dos votos do parlamento para ser reformulada,

Schamis (2011), a reforma de 1981 e a política educativa desenvolvida pelo regime de Pinochet permitiram a expansão dos princípios neoliberais na área da educação que se prolongam até a atualidade. Essa situação permitiu que um pequeno grupo de empresários se beneficiasse e lucrasse com a educação, através da criação de escolas privadas e subvencionadas, e universidades privadas. Esse tipo de instituições educativas recebeu, e continua recebendo, importantes verbas direta e indiretamente provenientes do Estado como subvenção da educação, apesar de esses empresários não terem relação com o setor educacional. Segundo os estudantes (CONFECH E ACES 2013), o lucro transformou-se no principal incentivo para abrir escolas e fazer investimentos em educação, aproveitando a escassa fiscalização do governo nessa matéria. Isso acarretou que nos últimos anos tenham explodido graves casos de corrupção em algumas instituições educativas secundárias e superiores. Apesar disso, essas instituições continuam recebendo aporte fiscal, implicando a captação de um importante fluxo de dinheiro proveniente do Estado e do aporte econômico das famílias dos estudantes matriculados nas instituições subvencionadas e privadas, sendo este um ponto muito criticado pelos estudantes.

Focalizo nesta dissertação a constituição do social relacionado à significação que se faz de *qualidade* da educação, a partir do antagonismo entre duas cadeias discursivas: o discurso que aglutinou estudantes em torno das bandeiras educativas gerando o nome Revolução Pinguina e o discurso educativo do governo significado como de corte neoliberal. Na medida em que a interpretação aqui desenvolvida se baseia na investigação do discurso que constitui uma dada identidade para o movimento denominado Revolução Pinguina, o discurso educativo neoliberal do governo é interpretado por meio da visão constituída pela Revolução Pinguina. É como uma representação antagônica, nos termos de Laclau (2005), à Revolução Pinguina que se configura o discurso governamental. A pesquisa também buscou identificar de que forma o discurso da Revolução Pinguina tem se mantido hegemônico através do tempo (2006-2013), incorporando constantemente novas demandas na sua cadeia discursiva e conservando uma intensa luta política pela significação da sua identidade. Defendo que mais do que um fenômeno acidental e momentâneo, a Revolução Pinguina logrou articular-se como um movimento social de largo

dificultando qualquer tipo de reforma maior ao sistema. Segundo Dussel (2005), a LOCE é uma “camisa de força” para as tentativas reformistas da *concertación*.

alcance que ainda hoje se mantém plenamente ativo com momentos de notável efervescência e outros de aparente calma.

Nesta dissertação, portanto, Revolução Pinguina não é o nome de um movimento de um conjunto de atores sociais vinculados aos setores estudantis, mas o nome de um movimento constituído discursivamente pela articulação de diferentes demandas. Se essas demandas inicialmente foram vinculadas aos interesses dos estudantes, tal vinculação com o tempo assumiu outras significações decorrentes da própria luta política pela constituição do movimento.

O discurso estudantil é, assim, significado nesta dissertação como constituído por um conjunto de demandas articuladas em relação a uma educação de qualidade, equitativa e gratuita. Qualidade vincula-se: ao o fim do lucro por parte dos sustentadores das escolas subvencionadas que muitas vezes, segundo os estudantes, negociam com a educação através da cobrança de altas taxas de matrículas e mensalidades (ICONES: 2011); à maior presença do Estado em matéria de financiamento e fiscalização da educação; à desmunicipalização da educação; às reformas curriculares por meio da standardização e centralização nacional do currículo; às reformas do currículo técnico-profissional; à reformulação do SIMCE e da PSU através de uma maior interconexão currículo-avaliação; à reformulação da jornada escolar completa ou integral (JEC); e, principalmente, à abolição da *ley orgánica constitucional de educación* (LOCE). Esta lei é considerada, por Maria Huerta (2006) representante da *Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios* (ACES), como a lei que impede uma completa renovação do sistema educacional, por permitir, através de seus códigos, a possibilidade de a iniciativa privada lucrar com a educação e a redução do papel do Estado em favor do setor privado.

Nesse contexto, o movimento estudantil defende ser possível observar uma pauperização geral na qualidade do ensino público, estabelecendo uma profunda diferença social entre os que podem pagar uma educação privada e subvencionada, e os que devem, por falta de recursos, se contentar com o sistema público de ensino. Consideram, ainda, que o sistema educacional, a partir das reformas educativas de 1981, foi construído com base nos princípios do neoliberalismo econômico introduzidos durante a ditadura militar que governou o Chile entre 1973-1990 (SCHMAL, 2011). Para os estudantes, o sistema educativo apresenta uma série de falências em relação ao financiamento e à administração do sistema de ensino, atingindo diretamente a qualidade e a equidade da educação nacional. A própria estrutura curricular é criticada pelo movimento, na medida em que é considerada, segundo afirmam ACES e a CONFECH (2012),

como não dando conta da realidade sociopolítica do país. É com essa interpretação geral que se tem articulado o discurso do movimento estudantil.

Início a pesquisa para esta dissertação com um levantamento bibliográfico a respeito das características da constituição do movimento estudantil chileno, as demandas diferenciais articuladas em seu discurso identitário, destacando os sentidos em disputa. Foram acessados também diferentes informações na web, principalmente por meio das redes sociais, documentos e diferentes jornais sobre o tema em estudo. Tive por propósito analisar diferentes momentos dessas lutas políticas - ora caracterizados pela intensa mobilização e contraposição, ora pela relativa estabilidade e ativa negociação entre os atores envolvidos -, buscando interpretar os discursos que constituem os sujeitos que se antagonizam: o movimento da Revolução Pinguina e o governo neoliberal ao qual os revolucionários se contrapõem.

Foram selecionados também quatro diferentes jornais de circulação nacional, representativos de diferentes linhas editoriais, que deram importante cobertura às manifestações dos estudantes no Chile:

i.- La Nación: jornal oficial do governo de Chile, com forte influência por parte do poder executivo na sua linha editorial.

ii.- El Mercurio e La Tercera: jornais de longa tradição na imprensa nacional, apresentando enfoques que historicamente têm sido associados ao pensamento da Igreja Católica e a partidos políticos de direita. Nesses jornais se apresentam diferentes significações para o desenvolvimento do movimento estudantil. Segundo a CONFECH⁵ (Confederação de estudantes do Chile), ACES⁶ (Assambleia coordinadora de estudantes secundários) e, CONES⁷ (Coordinadora nacional de Estudiantes Secundarios), esses jornais são difusores de um discurso conservador defensor do “status quo” existente.

iii.- “The Clinic”: Jornal de fortemente crítico com relação ao governo.

No que concerne à análise das redes sociais, potentes meios de comunicação do movimento estudantil, destaco os BLOGs, facebook, twitter, youtube e sites próprios do movimento. Estas redes têm se massificado durante os últimos anos, transformando o Chile no

⁵ Confederação de estudantes do Chile, a que agrupa aos centros estudantis das 25 universidades tradicionais do país, 14 públicas, 6 católicas e 2 privadas.

⁶ Assembléia Coordinadora de Estudiantes Secundários (ACES) que representa parte importante dos centros estudantis das escolas do Chile.

⁷ Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundários (CONES) representa estudantes secundários de diferentes regiões e cidades do Chile, junto com a ACES são as duas maiores organizações secundarias de Chile.

país latino americano com maior acesso a computadores e à internet (LA TERCERA 31/10/2011). Isso tem possibilitado, segundo uma reportagem do jornal “La Tercera” (31/10/2011), que os meios de comunicação digital tenham se convertido num importante canal utilizado pelos estudantes para divulgar as suas demandas, se articular e atuar.

As redes sociais apresentam reivindicações de um conjunto de centros de estudantes de escolas e universidades do país que se organizam em diferentes agrupamentos por setor, município, província e região. Dentre eles, destaco três agrupamentos: a CONFECH; a ACES, a CONES. Estas duas últimas têm se convertido nas duas principais organizações estudantis que lideraram e coordenaram as ações das mobilizações, segundo afirma o jornal The Clinic (20/09/2008). Isso levou-me a concentrar nas seguintes redes:

I.- O blog oficial da CONFECH disponível em: <http://confech.wordpress.com/>

II.- O facebook do movimento estudantil disponível em: <https://www.facebook.com/ReformaEducacion>),

III.- Site oficial das propostas de reforma educacional elaboradas pelo movimento disponível em: <http://www.reformaeducacional.cl/>

IV.- O blog da ACES, disponível em: <http://www.aces-chile.cl/>

V.- O blog da CONES <http://coneschile.blogspot.com.br/>

VI.- o blog da FECH <http://www.ech.cl/la-fech/>

VII.- Youtube: disponível em <http://www.youtube.com/user/FECHComunicaciones/about>

VIII.- o Twitter oficial do movimento : <https://twitter.com/confech>

Nesses sites, é possível encontrar textos sobre a organização e os modos de atuar do movimento estudantil ao longo do período em estudo, identificar as demandas da reforma educacional, selecionar os diversos documentos elaborados pelo movimento em formato de proposta, bem como conhecer as respostas aos anúncios do governo em relação às negociações entre as duas partes.

Considero que as redes sociais têm-se convertido num importante meio de difusão das demandas dos movimentos sociais, caracterizadas pela instantaneidade e massividade com que a informação é transmitida. Elas permitem divulgar mensagens em tempo real e abarcam uma grande parte da população, especialmente os jovens que utilizam esse tipo de redes e tecnologias

da informação no seu cotidiano. Segundo o sociólogo Claudio Duarte: “Las redes sociales representan una nueva herramienta utilizada por los movimientos sociales, pues los jóvenes tienen mucha más sensibilidad y adaptabilidad a las nuevas tecnologías” (DUARTE, 2011). Ele também afirma que “quienes acceden a redes sociales están incorporando esta herramienta tecnológica a su cotidianidad y estas luchas sociales son parte de su cotidianidad” (DUARTE, 2011).

Há três documentos que considero importantes na tentativa de compreensão de como se constitui o discurso da Revolução Pinguina e também a fixação de determinados sentidos para uma educação e um currículo de qualidade: o documento denominado *Propuesta para la educación que queremos*, elaborado pela ACES no nível secundário e disponível no site da ACES (2)<http://aces-chile.cl/wp-content/uploads/2012/11/Aces-FF-Difusion.pdf> ; o documento elaborado pela Coordenadora Nacional de Estudantes Secundários (CONES) denominado: *Compendio de Demandas y Propuestas Estudiantiles* (2011) disponível no blog oficial da Cones (3)<http://coneschile.blogspot.com.br/> ; e por último a proposta elaborada pelos estudantes universitários da CONFECH denominado “*petitorio dos estudantes chilenos*”, disponível em (4)<http://confech.wordpress.com/>. A análise desses documentos tem por objetivo compreender as diferenças entre as interpretações sobre os diferentes níveis de ensino em que se encontram os estudantes, seja secundária ou universitária.

Desse modo, os diferentes documentos a serem trabalhados são importantes ferramentas que me permitiram conhecer os sentidos que circulam para os diversos significantes em disputa. Através destes documentos selecionados, busco aprofundar como se tem constituído a equivalência entre as demandas e os pontos que permitiram que essas mesmas demandas se articulassem e constituíssem os discursos em estudo. Desse modo ainda, busco compreender o desenvolvimento de uma luta política pela significação da educação, uma luta entre o discurso da Revolução Pinguina e o discurso do governo significado como neoliberal.

O movimento social chileno liderado pelos estudantes tem realizado numerosas manifestações em diferentes cidades do país desde o início do ano 2006 e mantém-se vigente. É importante destacar que o fenômeno das mobilizações estudantis tem atravessado diferentes momentos e contextos sociopolíticos, é um movimento social dinâmico em constante transformação. O movimento tem atravessado mudanças políticas importantes, como quando em 2009 a *Concertación* perdeu pela primeira vez em vinte anos as eleições presidenciais,

entregando o poder à *Alianza por Chile* - bloco político liderado pelo empresário Sebastián Piñera. Isso levou a um ressurgimento das mobilizações e ao estabelecimento de formas diferentes e mais radicais de se manifestar e negociar. Como defende o presidente da Confederação de estudantes de Chile (CONFECH) em Figueroa (2012), *con la llegada de Piñera al poder que estaba frente al modelo neoliberal personificado, pues es conocido que el presidente y el bloque de la Alianza por Chile, históricamente han simpatizado con este sistema, siendo defensores de una política educacional de mercado y del proceso de privatización que fue iniciado con la dictadura dos décadas antes* (FIGUEROA, 2012, p. 32).

Desta maneira, a luta política que se manteve constante durante anos, se intensifica a partir do ano 2011. Em 2010, poucos dias antes de que a *Concertación* entregasse o poder a Piñera, houve um violento tremor de terra de 8.8 na escala Richter que atingiu a zona centro-sul do país. Este fenômeno produziu um período de relativa calma do movimento, visando a centrar as forças na reconstrução do país devastado pelo desastre natural. Mas a partir de 2011, reapareceram as mobilizações, desta vez potencializadas, iniciando assim a segunda etapa da luta, que uns identificam como a continuidade do movimento pinguino, mas que outros afirmam serem fenômenos independentes, embora apresentem demandas similares e transversais na sua luta. Para efeito desta dissertação, trato como um único movimento.

Desde o início, o movimento estudantil vem conseguindo captar a atenção da opinião pública nacional e internacional através das mais diversas e criativas formas de se expressar. Dentre elas se destaca a mobilização dos guarda-chuvas em que mais de cem mil estudantes saíram na rua, apesar do intenso frio que chegou até 0°, com intermitente caída de água-neve. Também se destaca a mobilização das férias, em resposta ao adiamento das férias de inverno, decretada pelo MINEDUC para evitar que os alunos continuassem perdendo aulas devido às manifestações (os estudantes continuaram se manifestando nas principais ruas do país com indumentária relacionada com as férias). Outra manifestação que está entre as mais recordadas pela população é a manifestação com temática do clip *Thriller*, de Michel Jackson, em que os Zombies representavam o estado da educação no Chile.

As manifestações têm se caracterizado pela grande participação cidadã nos protestos e nas greves nacionais, transformando-se nas maiores manifestações sociais desde o retorno à democracia, em 1989 (BRAVO, 2011). Em cada manifestação aglomera-se uma considerável multidão de pessoas, tomando-se as ruas para manifestar o descontentamento com o atual sistema

educativo. A ação dos estudantes tem impulsionado o debate nacional sobre diferentes temáticas, relacionadas ou não com a educação, que nas últimas décadas tinham perdido força e centralidade na agenda pública nacional.

Jorge Atria (2012) afirma que se trata de um movimento caracterizado por “su alta capacidad de articular múltiples elementos y demandas en una crítica coherente y armónica” (ATRIA, 2012, p.11) e capaz de encantar a toda uma sociedade, sendo liderada por jovens estudantes que cresceram numa sociedade democrática e que não vivenciaram diretamente a repressão da ditadura militar. Por isso sua luta é mais atrevida e sem medo da repressão sofrida pelos diferentes movimentos sociais durante a ditadura.

Até então, a mídia apresentava a juventude chilena como perigosamente afastada da política, desinteressada, apática e incrédula frente à política, popularizando a frase “não estou nem aí para a política”. Essa imagem se difundia devido à falta de interesse dos jovens em se inscrever nos registros eleitorais e fazer valer seus direitos cidadãos participando da vida política do país. Com as mobilizações estudantis, se desfez essa imagem, pois, segundo afirma o representante da Assembléia Coordenadora de Estudantes Secundários (ACES), Cesar Valenzuela (2006), a partir das mobilizações se produz um giro em 180 graus que mostrou que os jovens, supostamente despolitizados, estavam na verdade mais comprometidos do que nunca com a luta política pelos seus ideais e direitos. Tais mobilizações, inclusive, ultrapassaram as fronteiras do país e foram consideradas icônicas de um retorno da juventude às atividades políticas em diferentes nações.

Os estudantes manifestam-se abertamente nas ruas, paralisando o sistema educativo nacional através das numerosas greves, conhecidas como greve das canetas⁸. Também se institucionalizaram as “ocupações”⁹ de centros educativos e edifícios públicos, como forma de fazer pressão para que suas demandas fossem escutadas e obter mudanças no sistema educativo. Inclusive se ocupou a sede da UNESCO em 2006, acontecimento que teve grande repercussão midiática pelo simbolismo que representa este órgão internacional que tem como foco central precisamente a educação, chamando a atenção nacional e internacional sobre os acontecimentos

⁸ Greve das canetas foi comum durante as constantes manifestações estudantis e consistia em ir às escolas, mas não entrar nas salas de aulas. A presença dos alunos na escola era utilizada para atividades recreativas e informativas da luta dos estudantes.

⁹ A ocupação de escolas e de instituições públicas foi uma ferramenta constante do movimento para fazer pressão sobre o governo. A ocupação serviu também para o movimento se organizar, discutir as suas demandas e dar visibilidade ao que consideram a verdadeira realidade das escolas: suas más condições estruturais.

no Chile e a luta desenvolvida pelos estudantes pelo direito de receber uma educação de qualidade e equitativa. As manifestações e ocupações das escolas têm sido um fenômeno frequente durante os últimos anos nos níveis de ensino médio e superior, mas também no nível de educação inicial.

Essas manifestações têm levado à difusão de um conjunto de diferentes demandas, dentre as quais se destacam as de tipo “financeiro”, “administrativas”, “qualidade” e as “curriculares”. Estas últimas são o foco da presente pesquisa, mas também resulta fundamental conhecer o conjunto de demandas diferenciais que têm mobilizado aos estudantes visando a compreender a significação da Revolução Pinguina. O interesse dessa pesquisa é entender como tais demandas curriculares entram na articulação mais ampla que constitui esse movimento, contribuindo para sua ampliação.

É importante destacar que o foco da pesquisa não é fazer um estudo cronológico nem descritivo do fenômeno e menos ainda uma apologia da luta dos estudantes ou de crítica ao governo. O que pretendo fazer é interpretar como as demandas curriculares se inserem no discurso que constitui a Revolução Pinguina. A partir daí, busco entender o que é reivindicado como qualidade curricular e educacional por esse movimento.

Como já foi afirmado aqui, o discurso da Revolução Pinguina se contrapõe ao discurso educacional defendido pela *Concertación* durante a transição democrática. A *Concertación* defendeu um discurso reformista que propunha transformar o sistema educativo nacional desde suas bases, através de novas políticas educativas e de uma reorientação curricular que respondesse ao que se supõe serem os novos desafios próprios da sociedade do século XXI e de um novo contexto histórico pós-ditadura militar. Nesse discurso, os significantes qualidade e equidade passaram a ser pedra angular, assim como também os de democracia e cidadania. Essa reorientação tinha o objetivo de promover a cidadania e incrementar a qualidade e a equidade do sistema público de educação, a partir da defesa da necessidade real de uma reforma do sistema que possibilitasse um distanciamento do modelo educativo desenvolvido pela ditadura militar, visando a superar as problemáticas do modelo anterior através de um projeto educativo original e reformulado desde suas bases.

A educação é considerada pelo movimento estudantil como um direito inalienável, ou seja, todo cidadão chileno deve ter acesso a uma educação pública, de qualidade, equitativa e gratuita. Contudo, o movimento considera que o Estado não tem garantido esse direito

indispensável (cfr. Jornal La Tercera, 20 de maio de 2009). Por isso, as mobilizações começam a assumir uma força inusitada, com o decorrer do ano 2006, poucos meses depois que Michelle Bachelet¹⁰ tomou a presidência do país.

Nesta dissertação, como forma de entender o contexto das atuais lutas políticas da *Revolução Pinguina*, também são identificadas as transformações e continuidades nas políticas educacionais e de currículo entre o modelo defendido pelo governo militar e o defendido pela *Concertación*. Para isso, focalizo os principais aspectos que têm sido objeto de críticas por parte do movimento estudantil, tais como: o “que” e o “como” do *currículo* dirigido pela *Concertación*; a dicotomia descentralização/centralização; o papel do Estado (seja como Estado docente ou Estado subsidiário da demanda por educação) e das instituições privadas, a formação Técnica-Profissional e a formação científico-humanista, a relação currículo-avaliação, com ênfase nas provas SIMCE (sistema de medição da qualidade da educação) e PSU (prova de seleção universitária), assim como da implementação da JEC (jornada escolar completa ou integral), dentre outros.

Desta maneira, as demandas educacionais que constituem esse movimento no período 2006-2013 são investigadas e, mais especificamente, as de tipo curricular. Para essa interpretação, o trabalho se orienta pela teoria do discurso e assim busca identificar o corte antagônico que tem estabelecido uma clara fronteira entre um “nós” e um “eles”. Essa demarcação contribui para que seja possível compreender a luta política pela significação da identidade do movimento, as disputas de sentidos a partir dos significantes de qualidade e equidade educativas. Desta forma, busco compreender como tem se estabelecido a relação antagônica entre o discurso da Revolução Pinguina e o discurso educacional do governo chileno.

Vale ressaltar que o movimento estudantil recebeu um importante apoio da população, mas nem sempre foi assim. As mobilizações, no começo, foram criminalizadas pelo discurso do governo e também pela mídia, pois constantemente terminavam com desordem pública, destruição do patrimônio, enfrentamentos diretos entre a polícia e os manifestantes. As ações dos estudantes foram também duramente criticadas pelo fato de os alunos não assistirem a aulas e saírem às ruas para expressar seu inconformismo com o sistema educacional. Nesse contexto, o

¹⁰ Michelle Bachelet, representante do partido socialista, se transformou na primeira mulher a ser eleita democraticamente como presidente na América do Sul. Foi vítima de tortura durante a ditadura militar de Pinochet quando teve que partir ao exílio com sua mãe para Alemanha Democrática logo após da morte de seu pai, o general Alberto Bachelet, devido às torturas que foi submetido. A presidente teve que enfrentar a revolução dos pinguins durante todo seu governo e isso levou a perder importante apoio popular.

governo se negava a estabelecer mesas de diálogo para negociar com os estudantes e tentar um consenso que colocasse um fim provisório às manifestações. A negativa constante do governo produziu uma intensificação e uma radicalização das mobilizações. Com o passar do tempo, as mobilizações e as demandas estudantis começaram a receber o apoio da sociedade, de modo geral, como afirma Valenzuela (2006):

“No sólo nos movilizamos por nosotros, lo hacemos por el país, por las mayorías, por un proyecto de sociedad más democrática, participativa y justa. Somos la punta del iceberg, de un continente social que ya no tolera ser abusado, embrutecido, golpeado, humillado, explotado. Somos los que hemos abierto las grandes alamedas para que transite la chilena, el chileno con la frente en alto, exigiendo lo que le corresponde, justicia, democracia, participación” (ACES, 2012 P. 7)

O apoio cidadão ao movimento, segundo o centro de enquetes públicas ADIMARK, realizado em setembro de 2011, alcançou a cifra de 79%, enquanto o governo tinha decaído na aprovação popular chegando a 22%. Dentre os políticos, o menos aprovado foi precisamente o ministro Felipe Bulnes, que foi o pior avaliado do gabinete presidencial com 41% de aprovação ao seu desempenho político.

Nesta dissertação, defendo a tese de que o discurso que constitui a Revolução Pinguina permite fixar, provisória e contingencialmente, sentidos sobre o que são qualidade e equidade da educação. Essa articulação discursiva é garantida pelo antagonismo ao discurso do governo. Desse modo, pretendo entender como as diferentes demandas curriculares se constituem como momentos (LACLAU, 2006) do discurso mais amplo da Revolução dos Pinguina em defesa da qualidade e equidade da educação e, as disputas de sentidos que se produzem em torno de determinados significantes que são mobilizados tanto pelo discurso estudantil quanto pelo discurso do governo. Ao longo dessa pesquisa, são analisadas as demandas diferenciais que, através de negociações e disputas políticas, constituem um discurso capaz de fixar determinados sentidos para a qualidade da educação e para a qualidade do currículo, em particular.

A dissertação organiza-se em três capítulos, uma introdução e as considerações finais resultantes da pesquisa. O primeiro capítulo tem por objetivo explicar o porquê das discussões teóricas escolhidas para estudo: a teoria de currículo desenvolvida por Lopes e Macedo e a teoria do discurso de Ernesto Laclau em parceria com Chantal Mouffe. Neste capítulo são

desenvolvidas as principais noções da teoria do discurso, tais como: discurso, demanda, articulação, cadeia de equivalência, significante vazio, hegemonia entre outros. Este primeiro capítulo também desenvolve a teoria de políticas curriculares adotada para os fins da pesquisa, a partir dos aportes de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo e suas concepções teóricas no campo do currículo através de uma abordagem discursiva.

O capítulo 2 tem por objetivo caracterizar as políticas educativas e de currículo desenvolvidas no período 1990-2006, ou seja, desde o início da transição para a democracia em 1990 até o ano 2006, ano em que começam a se massificar e difundir as mobilizações estudantis no Chile. Este período histórico está delimitado entre 1990 e 2006, porque se defende que a construção das políticas educativas e de currículo, a partir do discurso da *Concertación* durante toda a década de 1990, tem se transformado no foco principal das críticas por parte do discurso do movimento estudantil. Para tal, busco apresentar resumidamente as políticas e reformas desenvolvidas pela ditadura militar ao longo da década de 1980, pois defendo que existe uma profunda conexão entre o modelo desenvolvido pela ditadura e pela *Concertación*.

Finalmente no capítulo 3 são analisadas as demandas diferenciais articuladas no discurso da Revolução Pinguina, tendo como foco central as demandas de tipo curricular. Procuo identificar o corte antagônico entre as cadeias discursivas, as disputas de sentidos sobre os significantes de qualidade da educação e do currículo, a luta política pela significação da identidade do movimento e o estabelecimento de uma cadeia de equivalência entre as demandas diferenciais existentes.

1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS : A TEORIA DO DISCURSO COMO BASE TEÓRICA PARA A COMPREENSÃO DAS DEMANDAS DO MOVIMENTO ESTUDANTIL CHILENO

Na elaboração da presente pesquisa, adoto a perspectiva pós-estruturalista de currículo. Para isso utilizo abordagem da Teoria do Discurso e a Teoria do Currículo de registro pós-estrutural, buscando analisar e compreender as demandas que se articulam e constituem o discurso da Revolução Pinguina e sua luta política pela significação frente ao discurso educativo governamental. Nos últimos anos do século XX, há no campo da educação um profundo entrelaçamento e uma constante hibridização das bases teórico-conceptuais com diferentes áreas de pensamento, provocando a incorporação de uma grande variedade de conceitos e ferramentas para compreender o social. Isso vem produzindo um “rejuvenescimento de algumas de suas preocupações clássicas, a abertura de certas perguntas, e o questionamento de alguns pontos de vista” (SOUTHWELL, 2008, p. 115).

1.1 Currículo e Políticas de currículo:

Na presente pesquisa o sentido de currículo com que opero concorda com a compreensão de currículo que propõem Lopes e Macedo (2011), que, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, entendem o currículo como uma prática discursiva e, como “uma prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos” (MACEDO, 2006. p. 288). Ou seja, uma prática de poder, de significação e de atribuições de sentidos, pois “ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos” (Lopes e Macedo, 2011. p. 41). É por isso que currículo também é entendido como uma prática cultural, prática de produção cultural de sentidos.

Qualquer episódio curricular, segundo Lopes e Macedo (2011), “é a mesma coisa: a produção de sentidos” (p.42). O currículo é um texto que representa uma tentativa de dirigir os

leitores, mas que o consegue apenas parcialmente. Com base nesse entendimento de currículo, apresentado por Lopes e Macedo (2011), a defesa de determinados sentidos no currículo pode ser entendida como uma estratégia de governo que busca a produção de sujeitos particulares, ou seja, uma tecnologia de governo que quer produzir identidades (cfr. 2011, p. 206).

Desse modo, ao longo da pesquisa tento me afastar da perspectiva política Estadocêntrica, que entende o currículo como uma construção de cima para baixo (Estado-sociedade). Trabalho na perspectiva de que as relações de poder, como afirma Lopes (2011), são fluxos oblíquos. O currículo é um discurso produzido no trajeto da interseção “entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria” (Lopes e Macedo, 2011. p.41).

A partir de Lopes (2006), compreendo que a elaboração do currículo é um terreno de constantes lutas, existindo diferentes sujeitos que discutem sobre o que consideram conhecimento válido e necessário para ensinar nas escolas ou o que é currículo de qualidade. Essa disputa de sentidos sobre o currículo de qualidade produz tensões entre o discurso educacional oficial que propõe um determinado tipo de educação de qualidade, como, por exemplo, qualidade como acesso de toda a população à educação pelo menos até o ensino médio garantida pelo Estado, e também uma qualidade medida por meio de provas centralizadas e aplicadas nacionalmente. Diferentemente desse discurso, o movimento estudantil interpreta a educação de qualidade como acesso à educação em todos os níveis, desde primário até o universitário, financiada pelo Estado, maior infraestrutura e docentes qualificados, eliminação das provas nacionais centralizadas como referentes para medir a qualidade da educação, utilizando outros instrumentos que meçam aspectos locais e próprios do contexto das escolas. Esses diferentes discursos têm levado a uma intensa luta política pela busca de hegemonização de determinados sentidos para o que se entende por educação de qualidade.

Desse modo o currículo se constrói a partir de uma série de debates e lutas por fixar determinados sentidos. O currículo desde essa perspectiva:

“não é consenso, pois a estabilidade e o acordo, mas o conflito, a instabilidade o desacordo, porque o processo é de construção seguida de desconstrução seguida pela construção” (CHERRYHOLMES 1988, apud LOPES E MACEDO 2011, p. 37)

Através dessa noção de currículo, procuro me afastar também das posições reprodutivistas do campo do currículo, pois são aproximações deterministas de reprodução social que interpretam o sujeito como um elemento fixo, predestinado, essencial e unívoco (LOPES e MACEDO, 2011). Nesse sentido, a noção de um currículo nacional de qualidade é construída e desconstruída constantemente pelos processos de significação.

Considero que no campo discursivo são construídas, constantemente, diversas fronteiras políticas e de identidades que se apresentam com base em relações diferenciais com outras identidades. Isso me leva a supor que essas identidades são constituídas na relação, e não previamente, portanto de forma temporária e não definitiva (LACLAU, 2006).

Nesse sentido, para Lopes e Macedo (2011), o currículo “não é coisa alguma, pois cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constitui o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio” (p. 39). Lopes e Macedo (2011) entendem ainda que as diversas tradições curriculares não captam um mesmo sentido para o currículo. Pois as tradições “constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo” (p. 40), já que estas tradições curriculares são produzidas por atos de poder, são sentidos que passam a ser partilhados e aceitos pela sociedade. A pergunta central que surge é “como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído” (p. 41).

Segundo Lopes (2006 e 2011), o currículo vai se hibridizando, pois não existe um único e puro processo de comunicação e de reprodução da cultura dominante em que a identidade de quem ensina e de quem aprende sejam consideradas essenciais e estabelecidas por determinados mecanismos sociais. Os sentidos da cultura e da elaboração dos projetos educacionais representam um processo de significação e de constante negociação, pois as identidades “são sempre instáveis e os conteúdos dessa relação de articulação são sempre renegociáveis” (SOUTHWELL, 2008. p. 127).

Desse modo, os aportes teórico-metodológicos introduzidos no campo do currículo por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) contribuem significativamente para o entendimento de que currículo não é construído por grupos específicos, mas é construído por discursos que se tornam hegemônicos em determinados momentos.

Claudia Matus traz diversos aportes para compreender as transformações curriculares no Chile durante as últimas três décadas. Seus trabalhos sobre currículo e políticas de currículo vão desde o período da ditadura militar, passando pela transição para a democracia, até o período em

que governou a “*Concertación* de partidos por la democracia” entre 1990-2010. Matus (2011) aborda temáticas fundamentais aos interesses desta pesquisa, tais como a introdução das reformas de corte neoliberal durante a ditadura militar, as reformas do currículo nas últimas três décadas, além de interessantes pesquisas sobre o processo de privatização da educação pública no Chile no ensino superior, a municipalização da educação pública básica e secundária a partir das reformas de 1981. Desse modo, as pesquisas de Matus (2011) contribuem na análise das demandas curriculares que ativaram o fenômeno social desenvolvido no Chile a partir do movimento estudantil e de sua luta política.

Por outro lado, o significante “política de currículo” é entendido como uma luta discursiva pela constituição de representações, entendendo que “alguns grupos particulares são capazes de se articular entre si, provisória e contingencialmente, na defesa de suas diferentes demandas curriculares.” (LOPES, 2010, 35), constituindo desse modo determinadas representações para o significante currículo. Portanto, parto da premissa de que toda formação discursiva é o resultado contingente do jogo aberto de diversos discursos

As demandas curriculares do movimento estudantil que, uma vez articuladas, subjetivam a *Revolución Pinguina*, têm desafiado os sentidos para o currículo nacional, que têm predominado no sistema educacional durante as últimas três décadas. A *Revolução Pinguina* tem desenvolvido uma intensa luta e questionamento do discurso educacional governamental, buscando influenciar na construção de um novo currículo nacional que considere a participação da comunidade escolar e os contextos locais na sua elaboração.

Nesses discursos, reconheço a existência de sentidos que buscam fixar determinadas concepções do que representa qualidade da educação por parte do movimento estudantil que se opõe ao discurso educacional do governo, seja através de um currículo reformado, seja centralizado ou flexível, atualizado, seja através da centralização da educação no Estado por meio do MINEDUC ou pela participação ativa da comunidade escolar na construção do currículo.

1.2 A teoria do discurso

Nesta seção, apresento os princípios teóricos da teoria do discurso, importantes na tentativa de compreensão da problemática em estudo, do mesmo modo que pretendo apresentar os diferentes operadores com que vou trabalhar, tais como: demanda, hegemonia, antagonismo, sujeito e significante vazio. Saliento que cada um desses operadores é construído na sua relação com os demais, o que faz com haja certa sobreposição nas discussões apresentadas para cada um deles.

1.2.1 Demanda:

A partir da concepção que nos propõe Laclau (2005), “a unidade mínima de análise de um fenômeno social (...) é a demanda constituída e não o grupo social que supostamente atua na política” (LACLAU, 2005, p. 22). O foco nas demandas do movimento tenta evitar o essencialismo dos sujeitos sociais. Baseado em Lopes (2011), entendo que “não há identidades políticas fixas, anteriores ao processo de articulação e de tomada de decisão dos sujeitos” (LOPES, 2011.p.34). Também como nos propõe Mouffe (2001): “a prática política em uma sociedade democrática constitui as identidades políticas em um terreno precário e sempre vulnerável” (MOUFFE apud LOPES, 2011, p.34). Deste modo, reconheço que a identidade do movimento social liderado pelos estudantes não é permanente através do tempo, ou seja, não é fixa, mas que sua articulação é provisória e contingente, constituindo a ordem político- social.

Há demandas insatisfeitas que servem de base para a configuração do discurso de um determinado movimento, articulado em direta relação a uma série de demandas específicas que têm se hibridizado, reconfigurado, e deslocado ao longo do tempo, pois o terreno em que se desenvolvem é sempre precário, provisório e contingente, segundo Laclau (2006). Por isso, considero que as demandas e a própria relação antagônica entre identidades políticas são os

elementos a partir dos quais se constituem os grupos ou movimentos sociais, neste caso o movimento da Revolução Pinguina.

As demandas do movimento estudantil têm se desenvolvido em um contexto social caracterizado pela aceleração da expansão do processo de globalização, fenômeno que é entendido, ao longo da presente pesquisa, segundo a perspectiva de Appadurai¹¹ (2000) e de Lopes¹² (2011). Dentro desse contexto se observa uma fragmentação das identidades, segundo Hall (2006), como resultado dos processos de globalização.

Esse movimento social, no começo apresentava-se como formado principalmente por estudantes secundários do sistema municipal. Logo após uniram-se os universitários e os estudantes secundários do sistema particular e subvencionado, seguidos por diversos grupos sociais como professores, sindicatos, trabalhadores, aposentados, movimentos indígenas e LGBT, formando uma frente ampla composta por diversos grupos e diferentes demandas. Essas demandas que foram se incrementando com a incorporação de novas demandas representativas de diferentes atores sociais, mas também pelos desdobramento das mesmas demandas que se foram transformando com o decorrer do conflito, tal é o caso da demanda por um currículo centralizado e estandardizado que foi se modificando no processo de luta, como discutiremos mais adiante. Essa diversidade de demandas forma uma cadeia equivalencial a partir de um antagonismo em comum contra o projeto neoliberal. Frente a esse projeto, as demandas se tornam equivalentes. Nesse sentido, o discurso do movimento estudantil tem se articulado contra o discurso educacional dos governos democráticos (1990-2010) do período pós-ditadura militar que tem estabelecido e tentado fixar determinados sentidos para a significante qualidade.

Assim as demandas de diferentes grupos sociais são hibridizadas, perdendo sentidos particulares, ao mesmo tempo em que também produzem diferentes sentidos nas suas lutas. Como afirma Giacaglia (2006), “a sociedade atual não se apresenta como uma ordem objetiva e harmoniosa, mas como um conjunto de forças divergentes em conflito, impedindo a formação de identidades plenas” (p. 107). Deste modo, concordo que a constituição e a manutenção provisória de que uma identidade depende de um exterior constitutivo e antagônico para se constituir. A identidade não é garantida por nenhum *a priori*, nem condição ou contexto necessários da

¹¹Appadurai (2000) entende a globalização como um fenômeno que não é novo. Ele produz fluxos disjuntivos que se caracterizam por movimentos constantes de idéias, ideologias, pessoas, tecnologia, existentes há muito tempo, mas que são acelerados na atualidade como resultado da aparição das novas tecnologias.

¹²Lopes (2011) entende a globalização como um processo cambiante e heterogêneo onde há produção de culturas híbridas.

história, pois as articulações sociais são sempre precárias, provisórias e contingentes, conforme aponta Laclau (2006).

Nesse processo, é produzido um discurso no qual estão articuladas demandas diferenciais construídas nas relações sociais e que se encontram imersas numa constante tentativa de produção de sentidos. Isso me leva a entender a noção de ordem social como uma articulação discursiva de demandas sociais.

1.2.2 Discurso

A noção de “discurso” é chave na compreensão do meu objeto de estudo. Parto da base de que os discursos não podem ser entendidos “fora das relações materiais que o constituem, ainda que tais relações materiais transcendam à análise das circunstâncias externas ao discurso”. (LOPES, 2011. P.34). Entendo que os discursos estão imersos dentro do campo da discursividade. A discursividade, em termos laclaulianos, representa o que produz um excesso de sentido, o que não pode ser dominado por completo no discurso e impede o fechamento total dele. Pontos nodais tentam frear o fluxo perpétuo das diferenças e por outro lado expressam que a relação entre significado e significante é instável. Por isso, acredito na concepção do espaço social como discurso, ou seja, “toda configuração social é uma configuração significativa” (GIACAGLIA, p. 101). Desse modo, alguns significantes são privilegiados no fechamento da cadeia de significação, sendo os “pontos nodais” no processo articulatório. Sem os pontos nodais, segundo Lopes (2011), “não haveria articulação e prevaleceria apenas a lógica da diferença e seus jogos de linguagem” (Lopes, 2011, p. 36).

Apoiado na perspectiva de Laclau, entendo que discurso também é “(...) uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes” (LACLAU apud BURITY, 2008, p.42). Discurso é uma construção política de produção de sentidos e, por isso, é mais do que simplesmente o ato de falar ou um texto, mas prática e produção de significados. Por discurso não entendo uma combinação de fala e escrita, mas pelo contrário, como adverte Laclau, entendo que “a fala e a escritura são apenas componentes internos das totalidades discursivas” (LACLAU, apud CIACAGLIA, 2006. p.101).

Para Laclau, o discurso não se reduz só a linguagem, ele abarca um variado conjunto de elementos; discurso é:

O conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas, políticas e linguísticas. Ainda que possamos falar da existência de objetos extralinguísticos, o que concebemos como realidade depende da significação discursiva desses objetos em dadas ações (cfr. LOPES, 2011, p. 35).

Também considero importante destacar que “é da discursividade que se constitui a posição do sujeito como agente e não é o agente social quem é a origem do discurso” (CIACAGLIA, 2006.p. 102). Do mesmo modo, Laclau (1996) defende que a linguagem tem um importante domínio, pois nele o discursivo “não é um nível nem uma dimensão, mas é coextensivo ao social e como tal, condição mesma de toda prática social” (LACLAU, apud MAYORGA, 1993. p.567). Entendo que a formação discursiva “é sempre um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, ou seja, de sistemas de regras de produção de sentido” (LACLAU apud BURITY, 2008, p.42) que garante um determinado discurso, em um dado momento, dentro de uma pluralidade de sentidos.

Laclau (1996) identifica como uma das características centrais das articulações discursivas o seu caráter contingente, precário e provisório. Deste modo, “toda estrutura discursiva é o resultado de uma prática articulatória que organiza e constitui as relações sociais, onde “os antagonismos sociais e o deslocamento impedem o fechamento de toda estrutura” (GIACAGLIA. p. 107).

Resulta igualmente importante identificar a noção de “articulação”, pois entendo que o discurso só se constitui “como totalidade estruturada como decorrência de uma prática articulatória” (LOPES, 2011. P. 35), produzindo sujeitos. Por isso é possível dizer que a identidade vai se constituindo discursivamente. A articulação nas construções discursivas representa a “prática que estabelece um tipo de relações entre elementos, faz com que a identidade dos mesmos se modifique como resultado da prática articulatória” (GIACAGLIA, 2006. P. 106). Cabe destacar que os elementos constitutivos de um discurso não são prévios à existência do discurso, pois “eles são produzidos nas relações de diferença estabelecidas no complexo discurso” (Lopes, 2011. P. 35).

A articulação que constitui um discurso, conforme afirma Giacaglia (2006), acontece na conflituosa área do poder e da contingência, sempre incluindo momentos de força e de repressão,

“deve-se a isso que a não- fixação seja a condição de toda identidade social” (GIACAGLIA, p.106). Segundo Laclau e Mouffe (2001): “a transformação de elementos em momentos do discurso nunca é completa, todo discurso é sempre passível de ser subvertido por um campo da discursividade mais amplo que o extrapola” (LACLAU E MOUFFE apud LOPES, 2011. p. 36). Ou como afirma LOPES (2011), com base em Laclau e Mouffe, “todo discurso é um sistema que limita parcialmente o campo da discursividade, ao mesmo tempo em que está sempre pronto a subverter um discurso, marca a impossibilidade de seu fechamento final” (LOPES, 2011, p. 36). Dentro de este contexto, nem a total fixidez nem a não-fixidez são possíveis. Só é possível fixar de maneira parcial os sentidos, por existir sempre uma ampla variedade de significados que dentro do processo de articulação são capazes de subvertê-lo.

1.2.3. **Hegemonia e Antagonismo:**

A categoria hegemonia com a qual opero é entendida a partir dos trabalhos de Laclau e Mouffe (1985, 1996, 2006) que partem da análise gramsciana, mas escapam às posições essencialistas e determinações de classe dessa perspectiva. Hegemonia supõe *el carácter incompleto y abierto de lo social, que sólo puede constituirse en un campo dominado por prácticas articulatorias* (LACLAU E MOUFFE, 1987. p. 155), representando “o colapso mútuo entre objetividade e poder” (MOUFFE, p. 415).

Na prática hegemônica, uma demanda social particular tem seu conteúdo específico transformado numa fixação parcial de significado, em torno do qual outras demandas sociais são articuladas (SOUTHWELL, 2008. p.126). Essa transformação implica uma luta política por meio de práticas hegemônicas que “têm como condição um marco de significados sociais compartilhados, e a impossibilidade de fixar temporalmente posições relativas” (SOUTHWELL, 2008. p. 125). Desse modo, hegemonia é um processo que constitui um discurso. O discurso é produzido a partir da articulação de diferentes *elementos* – diferenciais -, transformando-os em *momentos* parcialmente fixados, em dado contexto atravessado por forças antagônicas. Para isso, devemos entender que toda identidade significativa encontra-se submetida a duas lógicas: a

lógica da diferença e a lógica da equivalência. Segundo Laclau (2006), hegemonia é um conceito que se “constrói”, implica fundamentalmente a ausência da totalidade e da presença de uma diversidade de tentativas de recomposição e rearticulação. É precisamente esta diversidade articulatória que leva a superar a ausência de totalidade, pois não existe uma totalidade a priori.

A hegemonia se desenvolve dentro do campo das práticas articulatórias, ou seja, dentro de um sistema aberto de identidades relacionais, em um espaço onde não existem concretizações ou cristalização dos elementos pelo qual se lutam em contextos determinados. Para que uma demanda possa se hegemonizar – além da necessidade de um momento articulatório – é preciso existir uma oposição entre práticas articulatórias contrárias, ou seja, antagonismo. O antagonismo implica fenômenos de equivalência e efeitos de fronteira, mas também articulação de elementos flutuantes. Essa articulação supõe uma constante “construção” onde se redefinem as demandas por que se luta. Desse modo, a hegemonia consiste em um conjunto de práticas articulatórias que definem sua identidade por oposição a outras práticas articulatórias antagônicas.

O antagonismo, por sua parte, representa uma experiência de negatividade, uma relação que apresenta o limite da objetividade ou da constituição plena das identidades (MENDONÇA, 2012.p. 208): “antes de ser uma relação entre objetividades prontas, apresenta o próprio momento em que elas passam a ser constituídas” (DE MENDONÇA, 2012 p. 209). Assim, o antagonismo é uma condição de possibilidade para a construção das identidades políticas. Essas identidades não existem a priori, ou pré-constituídas, mas a relação antagônica produz as identidades, ao mesmo tempo em que essas mesmas identidades têm sua própria constituição negada. A presença do outro é identificada como a condição da impossibilidade da plena constituição identitária. Desse modo, o antagonismo se produz sob a existência do “outro”, se torna uma condição da possibilidade e da impossibilidade da minha identidade, já que, sem o “outro”, eu não poderia ter razão pelo que lutar. É por isso que “cada identidade é irremediavelmente desestabilizada por seu exterior e o interior aparece como algo sempre contingente” (MOUFFE. p. 420).

Desse modo, o discurso do governo representa a impossibilidade de constituição plena do movimento da Revolução Pinguina, transformando-o numa identidade negada, ao mesmo tempo em que é sua possibilidade de constituição. Na medida em que há antagonismo, a identidade do movimento em estudo não pode ser completa presença de si mesma, pois “a presença do outro me impede de ser totalmente eu mesmo” (LACLAU E MOUFFE, 1985.p. 125).

Na atualidade, dentro do campo das ciências sociais, existe uma importante preocupação em estudar e compreender os processos de mobilização e protesto social, devido ao impacto que estes processos têm dentro da ordem social. Entendo a ordem social desde uma visão “laclauiana”, como uma construção histórica, contingente e discursiva, mediante uma operação hegemônica. Para o autor argentino, a ordem social representa o terreno da constituição da hegemonia (Laclau, 1985, p.23), em outras palavras, requer uma operação significativa orientada à articulação de elementos que entram em jogo relacional que os reconfigura constantemente.

Considero importante dar a conhecer o que entendo pela categoria de movimento social. Este significante tem levado ao desenvolvimento de intensos debates no mundo contemporâneo, os quais buscam identificar as novas dimensões e formas que estes fenômenos têm assumido durante as últimas décadas. Esse período é caracterizado pela aceleração da expansão da “globalização capitalista neoliberal” (HALL, 2006), assim como por profundas transformações políticas, junto com uma crise dos paradigmas nas ciências sociais que durante o século XX tentaram compreender os fenômenos sociais.

Laclau (2008) entende que os novos movimentos sociais têm “assumido mudanças na sua forma de atuar, referentes ao tipo de unidade que caracteriza aos agentes sociais e as formas assumidas pelo conflito entre eles” (p.2). Portanto, entendo que o movimento social em estudo tem assumido novas formas de atuar, utilizando novas estratégias que o levaram a obter importante configuração na opinião pública nacional e internacional, por meio da utilização das redes sociais como ferramenta para organizar sua luta e suas demandas. Mas também através de inovadoras estratégias de atuação que permitiram articular uma série de demandas diferenciais, com o claro objetivo de obter mudanças dentro da estrutura do sistema educativo nacional.

É importante destacar que no atual cenário, influenciado pela globalização, estão surgindo novos movimentos sociais, num contexto caracterizado pela fragmentação das identidades que, segundo Hall (2006), podem desenvolver uma luta política pela significação, em direta contraposição aos discursos sedimentados.

1.2.4. Significante Vazio:

Significante vazio é um conceito fundamental na tentativa de compreensão do presente objeto de estudo, pois defendo que “qualidade da educação” tem seu significado esvaziado, passando a ser, segundo Laclau (1996), um significante que perdeu sua referência direta a um determinado significado.

Significante vazio não é apenas um significante caracterizado pelo sentido polissêmico do termo que, como tal, acaba perdendo qualquer possibilidade de produzir sentidos específicos. Segundo Mendonça (2006), “não é por não fazer parte de um sistema de significações - o que consequentemente o impediria de produzir qualquer sentido -, mas justamente pelo fato do significante vazio representar um sistema de significações que, devido ao seu caráter polissêmico, acaba por perder qualquer possibilidade de produzir sentidos específicos” (LACLAU apud MENDONCA, 2006, p. 147).

O significante vazio é fundamental; dele depende a existência do ponto nodal, e portanto a configuração da prática articulatória. Permite “a articulação da equivalência dos significados de diferentes elementos de um discurso” (LOPES, 2011, p. 37). Os significantes vazios surgem da própria impossibilidade da significação no interior de um dado discurso. O significante vazio tem o seu esvaziamento produzido pelo excesso de significações, pela proliferação e flutuação de sentidos, o que vai “gerando a imprecisão de significados e a ausência de plenitude necessária à negociação política. É em virtude de os significados flutuarem constantemente nos significantes, em constantes e novos jogos de linguagem, que o esvaziamento é produzido” (LACLAU apud Lopes. 2011. P.37). É importante destacar, como defende Lopes (2011), que isso não implica um processo negativo ou a ser combatido, “pois a política – suas articulações discursivas - se viabiliza justamente pelo esvaziamento dos significantes.” (LOPES, 2011, p.37).

Desse modo, a demanda que é articulada em uma prática discursiva terá que se esvaziar de sua relação com significados específicos, o que a vai transformando num significante puro, o que Laclau chama de significante vazio: “um significante que perdeu sua referência direta a um determinado significado” (LACLAU apud MENDONCA, 2006, p. 147). É por isso que o que tantas vezes se critica como a “vacuidade” ou a imprecisão das demandas de um movimento social é, ao contrário, a sua força. Essa vacuidade acontece precisamente pela busca em representar uma totalidade que não pode ser representada de forma universal e única. Ou seja,

tem que representar uma totalidade de elementos que são essencialmente heterogêneos entre si. É no limite desse momento de esvaziamento que vamos encontrar o que põe em conjunto toda essa cadeia de equivalência, algo que não tem significado preciso “porque se refere a uma extensionalidade muito maior, somente tende a se unificar em torno de um nome” (LACLAU, 2006, p. 25). Desse modo, Laclau (2006) afirma que a função do significante vazio consiste em renunciar a sua identidade diferencial para representar o espaço comunitário, ou seja, o sistema de diferenças.

1.2.5. O discurso da qualidade educacional defendido pelo movimento estudantil e pelo discurso do governo chileno

Defendo que o significante “qualidade” da educação é um significante vazio que constitui um ponto nodal garantidor do fechamento do discurso de qualidade da educação no movimento da *Revolução Pinguina*, na medida em que ele foi incorporando mais termos e preenchimentos de sentidos na sua cadeia de equivalência, levando à impossibilidade de ser significado com um mínimo de fixidez. Isso se dá por ter perdido o seu conteúdo específico, uma vez que passou a se transformar no ponto nodal da articulação de variadas demandas que conformaram esse discurso, transformando-se em um particular que se universalizou. Como defende Laclau (2006), ao apresentar a relação entre particular e o universal, um significante vazio:

“não tem conteúdo próprio, onde o horizonte do universal está sempre além, nunca é resultado de uma cadeia equivalência entre demandas distintas, nesse sentido o universal é incomensurável com o particular e ao mesmo tempo não existe sem ele, pois todo universal é um particular que se universalizou” (LACLAU apud LOPES, 2011, p. 38)

O significante “qualidade da educação” é constituído por uma cadeia de equivalências, na qual as diferenças entre as demandas particulares no seu conjunto desaparecem como tal. Ou seja, representa uma perda de significação específica como resultado do esvaziamento dos sentidos da demanda “qualidade” que vai ganhando cada vez mais sentidos e perdendo cada vez mais conteúdos particulares, pois seus sentidos vão sendo preenchidos por reivindicações e lutas discursivas dos estudantes secundários, dos universitários, dos professores, do governo, da

sociedade civil em geral e dos diferentes sujeitos sociais. Como afirma Mendonça, essa é a razão desse elemento “conseguir suportar a presença dos demais elementos inseridos na estrutura articulatória” (MENDONÇA, 2006, p. 148)

As demandas articuladas que constituem o discurso capaz de significar a *Revolução Pinguina* têm levado também à constituição do discurso “qualidade da educação”. Este é um significante que, precisamente pela sua vacuidade e imprecisão, tem levado ao estabelecimento de “cadeias de equivalência” com outras demandas, transformando-se num significante vazio. Defendo que os diferentes atores sociais que demandam educação de qualidade têm uma interpretação distinta desse significante, mas é precisamente essa amplitude de sentidos que garante a articulação. Portanto, é por meio do significante vazio que a prática articulatória se organiza na cadeia discursiva e, dessa maneira, a equivalência consegue se constituir e, como indica Laclau (2001), constitui o processo articulatório. Conforme Laclau:

“para significar os limites da significação é preciso subverter o processo de significação: só operando no limite máximo da equivalência entre os elementos, quando estes seriam transformados em momentos sem nenhuma diferença entre si, é que a totalidade poderia ser significada completamente. Mas essa situação nunca é alcançada, há sempre uma falta, um lugar vazio em torno do qual é estruturado o sistema”. (LACLAU apud LOPES, 2011, p. 38).

Para que uma luta política concreta possa se desenvolver numa prática articulatória é necessário que as identidades que a compõem entrem em processos híbridos, ou seja, não fiquem fechadas na diferença, de forma a garantir a articulação. Os “processos híbridos correspondem a essas alterações em que as identidades diferenciais abrem mão de suas particularidades em nome de um projeto comum” (LOPES, 2011, p.38) transformando-se ao mesmo tempo na negação e na afirmação de uma particularidade. Desse modo, se institui um processo de antagonismo, onde a “fuerza que me antagoniza niega mi identidad en el sentido más estricto del término” (LACLAU, 2000. P.34), ou seja, o antagonismo se expressa, na relação em que a “identidad es negada y no hay sistema común de reglas entre ella y la de mi agresor” (LACLAU, 2000. P.27).

Laclau define o antagonismo como a existência de dois discursos incomensuráveis que atravessam e fraturam a comunidade. Nesse contexto, é que uma identidade particular se transforma num significante vazio, a partir do seu esvaziamento de significado, e sobre o qual se

deslizam múltiplos sentidos que são capazes de constituir um ponto nodal discursivo, ou seja, hegemonia.

Assim, no movimento social investigado, existe uma guerra de representações sobre a noção de qualidade da educação, transformando-se este significante no ponto nodal do conflito dos revolucionários com o governo. Nesta investigação, defendo que as demandas curriculares, ao serem articuladas no âmbito do discurso da qualidade da educação, transformando-se de elementos diferenciais em momentos da cadeia de equivalências, ampliam a rede de reivindicações do discurso da Revolução Pinguina na sua luta política pela significação da sua identidade.

2 AS POLÍTICAS CURRICULARES NO CHILE (1990-2006)

São destacados neste capítulo os aspectos das políticas educacionais e, principalmente, curriculares no Chile, no período 1990-2006, que são criticados pelo movimento estudantil da *Revolución Pinguina* ou que são, a meu ver, necessários serem conhecidos para que as críticas estudantis possam ser compreendidas. Para apresentação dessas políticas, são privilegiadas fontes que apresentam o discurso das políticas sob certo ponto de vista oficial. Ou seja, na medida do possível, é apresentado como o discurso da *Concertación* compreende as recentes políticas curriculares no Chile.

2.1 Mudanças e continuidades entre as políticas educativas e curriculares desenvolvidas pelo governo militar e governo da *Concertación*

Como já destacado, ao analisar as novas políticas educativas e de currículo propostas pela *Concertación*, se adverte que estas têm uma profunda relação com as reformas introduzidas no sistema educativo nacional durante o regime militar de Augusto Pinochet (1973-1988), período em que, como afirma Elacqua (2003), a educação foi entregue aos princípios do mercado, por intermédio do princípio de liberdade de ensino.

Durante o período de ditadura militar (1973-1989), o Chile se transformou como defende Matus (2011), em um verdadeiro laboratório do neoliberalismo, provocando profundas transformações sociais, culturais e políticas no sistema. O eixo articulador passa a ser a economia, com uma forte orientação ao livre mercado. O discurso político-governamental centra-se no liberalismo econômico que defende que o mercado *tiene su propia regulación y dispositivos de equilibrio que funcionan automáticamente mejor libres que intervenidos* (MATUS, 2011, p. 25).

A introdução dos princípios neoliberais em termos econômicos transformou também o financiamento do sistema educativo e a administração educativa, a qual passa do MINEDUC à municipalidade. As transformações pela introdução das políticas econômicas neoliberais dos anos setenta e oitenta (CANO, 1995; NEF NOVALE, 2001; NUÑEZ, 1990) produzem importantes mudanças na área educativa, especificamente no papel desenvolvido pelo Estado. Este passou de um Estado docente a um Estado subsidiário da demanda por educação, reduzindo sua participação a de regulador do sistema, delegando funções e entregando subsídios às instituições educativas e aos seus sustentadores por cada aluno que assista a aulas. Este processo se traduz em uma importante descentralização da educação chilena em relação à administração, ao financiamento e ao currículo. Dessa forma, as reformas realizadas pela ditadura militar ao longo de dezessete anos são fundamentais para entender as políticas educativas e curriculares difundidas pela *Concertación* durante a década de 1990.

As reformas feitas durante a ditadura, segundo Matus (2011), Elacqua (2003), Cox (2006), não só atingiram o terreno do político-econômico, mas também tiveram um importante impacto dentro da área educativa, sobretudo a partir das reformas de 1981, entre as que se destacam: 1. Descentralização da administração das escolas, que passou desde o MINEDUC aos municípios (prefeituras). 2. Estabelecimento de um sistema de *vouchers* (*subsídio à demanda de educação*). 3. Flexibilização do currículo. 4. Sistema de avaliação centralizados: SIMCE e PSU. 5. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (ELACQUA, 2003). Todas essas reformas realizadas na ditadura foram as que ajudaram a construir o atual sistema educativo nacional e curricular organizado pela *Concertación*.

A LOCE resulta fundamental para entender o atual panorama educativo e curricular no Chile, assim como a articulação do discurso que tem sido construído pela *Concertación* em termos educacionais e curriculares. A LOCE foi aprovada durante os últimos dias do governo da

ditadura militar, especificamente no dia 10 de março de 1990. Através da LOCE, se estabeleceu o que Ferrer (2004) chama de “herança” para os governos posteriores à ditadura. Nela se expressam como mandato específico a elaboração do novo marco curricular, assim como os “planes y programas” para orientar as escolas na organização e implementação curricular. Através da LOCE se estabeleceu também um conjunto de “amarres constitucionais” (GARRETON, 2002) que permitiram projetar, através do tempo, as obras herdadas pela ditadura militar, estabelecendo as diretrizes que norteariam as futuras reformas do sistema educacional que a *Concertación* planejava aplicar uma vez no poder.

O discurso da *Concertación* manteve os componentes centrais do sistema educacional construído pela ditadura militar, relacionados com subvenção, eleição, liberdade de ensino, descentralização. A eles se adicionam uma série de elementos, tais como: uma renovação do currículo Técnico Profissional, aplicação da JEC, maior vinculação currículo/avaliação, incorporação e universalização gradual dos textos escolares para apoio do processo educativo dos estudantes os que são entregues pelo Estado de forma gratuita a todas as escolas do país, sejam estes privados o públicos, difusão das novas tecnologias da informação através do programa ENLACES, intervenção das escolas mais vulneráveis e de baixos resultados acadêmicos através de programa P-900 ou programa MECE. Dessa forma, a *Concertación* incorporou estes elementos com o fim de superar o modelo prévio que, segundo seu discurso, não respondia às novas necessidades da sociedade.

Estas disputas discursivas colocam no centro questões que toda política educativa possui, ou seja, a permanente tensão entre o velho e o novo nos modelos educativos e curriculares. Segundo Popkewitz (1997):

Reforma é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa. Se dentro das transformações que tem ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação o uma teoria do currículo a partir do final do século XIX. Não possui um significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder (1997 p.12)

O significativo reforma não necessariamente leva ao progresso como geralmente se pensa. Também não representa a solução, como se pensa desde uma perspectiva teleológica que aspira a alcançar o fim último que solucione os conflitos, sem considerar que os conflitos são parte

fundamental da sociedade. As reformas muitas vezes são interpretadas como intervenções messiânicas que colocariam fim definitivo à crise do sistema, sem considerar que a crise dentro dos diferentes modelos forma parte inerente ao processo. Nessa perspectiva teleológica, em cada determinado intervalo de tempo se faz preciso reformar o sistema, na medida em que um determinado paradigma deixa de satisfazer as demandas dentro de um contexto histórico, sempre precário e contingente.

O currículo que tem orientado o sistema educativo chileno durante as últimas duas décadas é produto do constante confronto, discussão e negociação entre o discurso curricular da *Concertación* e o discurso da oposição política representada pela Aliança por Chile¹³. Esta última defende abertamente a obra realizada pelo regime militar. Esta constante negociação e procura de consenso é resultado do sistema binominal¹⁴ que prevalece no país e que foi instaurado através da constituição de 1980.

Especificamente em termos de educação, o caráter orgânico da LOCE impede uma real ruptura entre os elementos instaurados durante a ditadura militar e os que a *Concertación* pretende introduzir através da reorientação nas políticas educacionais e curriculares. Cada um desses dois discursos representa um intento de orientar um determinado tipo de currículo, o que ao mesmo tempo é resultado de uma série de elementos herdados pela ditadura militar através da LOCE. Dessa forma, existe um currículo fortemente reorientado em suas bases, mas que na prática conservou as velhas estruturas herdadas da ditadura militar e baseadas nos princípios

¹³ Aliança por Chile é um conglomerado político de partidos centro-direita tais como Renovación Nacional (RN) e Unión Demócrata Independiente (UDI), próximo à igreja católica e reconhecida como conservadora e defensora do sistema implantado pela ditadura militar, a partir do sistema binominal, passou a ser, junto com a *concertación*, as duas alianças que disputam o poder político no Chile.

¹⁴ O sistema binominal estabelece que em cada circunscrição só se eleja dois parlamentares. Isso obriga que se formem blocos políticos tais como a *concertación* e a aliança por Chile cada um representando dois candidatos. Ao final, quase sempre cada um escolhe um representante de cada aliança e assim são praticamente empatados no Senado e na Câmara dos Deputados. Para que um bloco possa obter os dois parlamentares tem que dobrar o outro, o que é às vezes acontece, mas que na prática é quase impossível. Assim é eleito o que ontem a primeira maioria de um bloco, e às vezes é eleito o que alcança a terceira maioria. Mas o bloco político o partido que ontem menos de 30% fica sem representantes no Congresso, é o caso de partidos como *comunista e ecologista*. O modelo binominal é difícil de ser reformado, pois as leis que herdou a ditadura são orgânicas, ou seja, para mudá-las necessita de 2/3 dos votos dos parlamentares para serem modificadas, mas na prática como ninguém tem essas maiorias não podem reformar o conjunto de leis redatadas durante a ditadura que ainda hoje dominam o espectro nacional. Esse sistema tem levado praticamente ao anonimato dos políticos que não se aliaram a nenhum dos dois blocos políticos dominantes.

neoliberais, tais como a descentralização, o sistema de subvenções ou de subsídio à demanda por educação por parte do Estado, a municipalização da educação, entre outros.

2.2. Discurso curricular da *Concertación* no contexto da transição democrática e da crise da educação

Para compreender as demandas curriculares do movimento estudantil, é fundamental conhecer as políticas educativas e curriculares que têm orientado o Chile durante o período 1990-2006. É a partir da crítica ao atual sistema educativo que se articula o discurso da Revolução Pinguina. Por meio de sua luta pela significação da sua identidade e pelas disputas de sentidos sobre qualidade da educação, o movimento estudantil tem enfrentado o discurso defendido pelo governo, abalando significativamente as bases do sistema educativo nacional.

No contexto da transição democrática e durante toda a década de 1990, o discurso da *Concertación* tem defendido uma educação de qualidade e equitativa, que tem se transformado em sua pedra angular. Esta aliança política tem dado centralidade na agenda nacional a temáticas educacionais, situação que fez necessário construir um conjunto de reformas capaz de possibilitar alcançar objetivos como os de: legitimar seu projeto político-social, chamado de neoliberal pelo discurso estudantil; construir um novo sistema educacional de qualidade e equitativo que permitisse o desenvolvimento do país em curto prazo. Vale destacar que a falta de qualidade e equidade na educação chilena eram denunciadas por diversos estudos nacionais e internacionais de organismos, como a OCDE (2004), UNESCO (2006), CEPAL (2006) entre outros, assim como por diversos movimentos sociais como o dos professores.

Dessa forma, segundo o discurso defendido pela *Concertación*, era fundamental reformar o sistema educativo que se encontrava em crise, visando a superar as graves diferenças sociais e econômicas que afetavam ao país e que foram provocando uma grande desigualdade e exclusão social, procurando deixar para trás a década de 1980. Ressalto que esta tem sido denominada “década perdida” não só no Chile, mas na América Latina em geral.

A crise econômica que atingiu a região durante toda a década de 1980 provocou uma profunda recessão econômica devido ao alto nível de endividamento dos países com organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BIRD), situação

que foi conhecida como “crise da dívida”. Essa crise levou à deterioração da qualidade de vida da população em geral, configurando uma realidade caracterizada pelo débil desempenho econômico, instabilidade política e, sobretudo, um insuficiente desempenho em matérias educativas. Isso levou a um constante questionamento do paradigma utilizado em educação, devido aos fracos resultados em termos da qualidade e a equidade do ensino. Dentro de este contexto, as diretrizes do “Consenso de Washington” (LARRAIN, 1999) já advertiam a existência de uma desatualização do currículo, porque estes não respondiam aos novos contextos e tendências a nível internacional.

Por isso, era difundido um discurso que julgava necessária uma reorientação educativa em geral, e curricular em particular, capaz de responder aos novos desafios que impunha a sociedade do conhecimento e da informação. Segundo o “Consenso de Washington” (LARRAIN, 1999), o problema da educação não era a falta de recursos, mas a má administração e organização dos sistemas educativos da região, sendo fundamental uma reforma profunda ao sistema.

O discurso educacional desenvolvido pela *Concertación* se centrou em reorientar o sistema educativo uma vez que chegou ao poder em 1990, colocando ênfase na expansão da escolarização no nível de ensino médio. Isso porque a escolarização básica no primeiro ciclo, ao contrário do ensino médio, já tinha se universalizado. Por outro lado, se defendia a urgência da reforma curricular, pois se entendia que as escolas continuavam reproduzindo um currículo humanista tradicional altamente prescritivo (DUSSEL, 2005). A *Concertación* começou a tarefa de reformar o currículo chileno por considerá-lo obsoleto e insuficiente para responder com sucesso aos novos contextos sociopolíticos no quais o Chile se encontrava logo após o retorno democrático (FERRER, 2004).

O discurso da *Concertación* defendia que o currículo chileno permaneceu por décadas sem ser submetido a uma análise nem a uma atualização capaz de reorientar suas bases para responder aos imperativos e novos desafios apresentados pela sociedade do século XXI (FERRER, 2004). A sociedade atual é interpretada como submetida ao impacto em nível macro, de uma revolução nas tecnologias da informação e comunicações, decorrente da expansão do processo de globalização. A *Concertación* almejava o crescimento econômico capaz de deixar para trás a chamada “década perdida” e alcançar a integração social da nação, que se encontrava altamente polarizada em termos políticos-ideológicos após dezessete anos de regime autoritário. Todos esses fatores configuraram um determinado contexto no qual surgiu um conjunto de novos

desafios que se supunha como podendo ser resolvido através de um currículo inovador adequado ao novo contexto sociopolítico, transformando o currículo tradicional (Braslavsky, 2001).

A renovação curricular que teve lugar na última década no Chile, contudo, representa um dos últimos passos de um longo processo de mudanças político-administrativos na área educativa. Segundo defendem Ferrer (2004) e Cristián Cox¹⁵ (2011), as transformações no Chile foram sendo introduzidas gradualmente. Primeiro, se tentou criar as condições estruturais e administrativas supostas como capazes de permitir expandir a renovação dos conteúdos do ensino, incorporando a consulta cidadã para validar as reformas (esta consulta será comentada mais adiante nesta dissertação).

Durante a década de 1990, as políticas educacionais e curriculares foram reorientadas a partir de um conjunto de reformas ambiciosas, pois pretenderam renovar o sistema educativo e o currículo, tendo como eixo central definir como objetivos prioritários a melhoria da qualidade e a busca de maior equidade na prestação educativa, incorporando significantes como justiça social e democracia. Tais reformas se mostravam em sintonia com o novo contexto democrático do Chile, segundo defende Matus (2011):

(...) durante las últimas dos décadas en Chile se han intencionado la incorporación de temas referidos con calidad, equidad, justicia social, y democracia, así también han cobrado fuerza significantes como la diferencia, integración y diversidad propias de la realidad actual, transformándose en inspiradoras de estas políticas, debido en gran medida a las demandas sociales y culturales contemporáneas, situación que exige que las escuelas se hagan cargo del incremento en el pluralismo de subjetividades que se han multiplicado durante las últimas décadas. (MATUS, 2011, p. 148).

Nessas reformas educacionais, é considerado fundamental o papel do currículo, por se considerar que qualquer tentativa que aspire sucesso na melhoria do sistema em termos da sua qualidade e equidade é vista como tendo que considerar o currículo como um de seus eixos norteadores. “O currículo é o coração de qualquer empreendimento educacional e nenhuma

¹⁵ Sociólogo chileno tem sido consultor do Banco Mundial, BID, OECD e da UNESCO, Em 1990 liderou a elaboração e implementação dos Programas de Melhoramento da Qualidade e Equidade da Educação, MECE, do Ministério de Educação. Posteriormente, dentro da mesma carteira, entre 1998 e 2006, esteve a cargo da reforma curricular, implementada pela Unidade de Currículo e Avaliação, e do Sistema de Medição da Qualidade da Educação (SIMCE).

política ou reforma educativa pode ter sucesso sem colocar no centro ao currículo” (JALLADE, 2000, apud LOPES, 2004: 110).

Assim, a *Concertación*, uma vez que chegou ao poder em 1990, conferiu destaque à reforma curricular, considerando-a um meio fundamental para alcançar suas pretensões de construir uma educação com altos padrões de qualidade e de equidade, supostos como capazes de superar parte dos problemas associados a um sistema em crise.

A *Concertación*, desde os primeiros anos de transição democrática, reuniu um grupo de especialistas na área, assim como diversos atores relacionados diretamente com a vida escolar cotidiana - professores, diretores, entre outros - para elaborar e aplicar de forma gradual um novo currículo. Seguindo estudos da CEPAL, a *Concertación* buscava combater um currículo que se caracterizava pela sua iniquidade e ineficiência e pela obsolescência ou banalização de seus conteúdos (cf. CEPAL, 1992), atingindo diretamente a qualidade da educação.

Os processos de mudança curricular que a *Concertación* introduziu têm se sustentado no acoplamento do currículo a um sistema de avaliação de aprendizagens operante no país. As perguntas que nortearam o processo de reorientação se centraram no “que” do currículo, ou seja, que seleção, ou quais seleção de conteúdos para uma aprendizagem (COX, 2011). Estes questionamentos foram abordados nos processos de reformas e ajustes curriculares, visando a enfrentar os novos desafios próprios da sociedade do conhecimento que exigiam do sistema escolar maior capacidade para formar novas habilidades. Exigiam também o aprofundamento de determinadas habilidades que têm sido o objetivo da aprendizagem tradicional, tais como a capacidade de abstração, pensamento sistêmico, crítico, experimentação e aprender a aprender, comunicação e trabalho colaborativo, resolução de problemas, verificação das dúvidas e adaptação à mudança, entre outros (COX, 2011).

Em termos gerais, o processo que subjaz à renovação do currículo desenvolvido pela *Concertación* através dos governos de Patricio Aylwin, (1990-1994); Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000) e Ricardo Lagos (2000-2006), se caracterizou, segundo COX (2011), por ser submetido a constantes consultas públicas e participação dos cidadãos, a partir das quais definiram os novos objetivos, conteúdos da estrutura do sistema escolar, sendo este um processo de natureza prolongada, participativa e interinstitucional (COX, 2001. P.183). A centralidade da consulta para chegar a um consenso sobre as modificações realizadas foi produzida com o fim de

evitar conflitos, tentando incorporar as demandas e perspectivas dos diferentes atores envolvidos no processo educativo, desde os professores à sociedade em geral.

A partir de 1990, com a LOCE se põe fim ao “monopólio ministerial sobre o currículo escolar” (COX, 2006, p. 2.) - a educação historicamente tinha estado nas mãos do Ministério de Educação (MINEDUC). Ainda segundo Cox, foi instituído um sistema descentralizado que funciona através da criação de um novo organismo denominado Conselho Superior de Educação¹⁶. Neste órgão foi depositada a autoridade final sobre o currículo do sistema escolar. Mas, ao mesmo tempo, se estabeleceu como base a autonomia que atualmente gozam os estabelecimentos educacionais para produzir seus próprios programas de estudo. O MINEDUC apenas centraliza a tarefa de produzir o marco curricular, por meio do estabelecimento de rede de Objetivos fundamentais verticais (OFV) e transversais (OFT), junto aos conteúdos mínimos obrigatórios para o ensino (CMO), e os textos escolares. Ficou estabelecida dessa forma, em matérias curriculares, uma clara distinção entre o que é o marco curricular¹⁷ e os planos e programas de estudo¹⁸ (grade escolar e a rede de conteúdos), e a descentralização do controle sobre estes últimos. Cada instituição escolar tem a autonomia para optar por uma grade (planos e programas) próprios, ou aplicar os definidos e elaborados pelo MINEDUC. Também qualquer iniciativa posterior de modificação do currículo nacional deveria ser elaborada pelo Ministério de Educação e proposta ao Conselho Superior de Educação, que finalmente definiria sua aprovação ou não.

Dessa forma, a estrutura do currículo tem uma dupla matriz que torna particular o caso chileno. Há uma definição centralizada e obrigatória com respeito ao “que” é fundamental do currículo em relação com o marco curricular elaborado centralmente pelo MINEDUC, contudo o currículo é descentralizado no nível do “como”. Esses conteúdos e habilidades devem ser trabalhados no contexto da prática. Os “planos e programas de estudo” oficiais se mantêm como

¹⁶ O conselho superior de educação é uma instituição que aprova ou rejeita as propostas curriculares do MINEDUC

¹⁷ O conceito ‘marco curricular de objetivos fundamentais e conteúdos mínimos obrigatórios’ definidos pela LOCE corresponde a definições amplias em seu alcance e concisas na sua forma, de objetivos e conteúdos anuais, em forma que se assemelha a padrões de conteúdos. Assim mesmo, o marco tem o caráter de obrigatório para todo o sistema escolar, de administração pública como privada.

¹⁸ Os planos e programas de estudo correspondem à proposta didática e a sequência pedagógica para trabalhar objetivos e conteúdos definidos no marco curricular, definição que inclui orientações para o docente acerca das aprendizagens esperados, exemplos de atividades com os alunos e também exemplos de avaliações. A diferença do marco, os programas de estudo são opcionais: cada escola do país deve escolher sua fórmula sua própria definição de programa de estudo ou, no seu defeito, escolhe adotar os elaborados pelo Ministério de Educação. Neste caso, deve adotar o plano de estudos oficial, ou a definição do tempo semanal e anual definido.

orientadores, existindo a possibilidade de que cada escola elabore seus próprios “planos e programas de estudo”. Estes devem estabelecer determinadas redes de conteúdos diretamente relacionadas com o “projeto educacional”¹⁹ que defende cada escola. A possibilidade de elaborar seus próprios programas ou usar os do MINEDUC depende em grande medida dos recursos financeiros de que disponha a escola para fazer investimentos de tempo e recursos humanos e econômicos na elaboração de planos e grades curriculares próprias. Assim, são principalmente as escolas do sistema particular e particular subvencionado (que contam com maiores recursos) que realizam programas próprios; as escolas municipais geralmente trabalham com os programas propostos pelo MINEDUC.

O conjunto de reformas introduzidas estiveram orientadas a estabelecer 12 anos de escolaridade obrigatória por meio do Estado. Também se organiza a aplicação de políticas de melhoria do sistema, em relação aos insumos educativos e sua infra-estrutura. Mais tarde aplicar-se-á a JEC (jornada escolar completa/integral), como, também, mudanças de condições trabalhistas para os professores por meio da criação do estatuto docente, melhorias salariais, desenvolvimento de diferentes programas educativos focalizados como, por exemplo, P-900²⁰, MECE²¹, Enlaces²².

As transformações realizadas neste período tinham por objetivo criar as bases materiais e administrativas para depois, a partir de 1994, ser aplicado um programa de reformas mais ambicioso, especialmente relacionado com: o currículo de ensino básico e médio (científico, humanista e técnico-profissional), a implementação da JEC em nível nacional, incentivos colectivos SNED, aposentadorias voluntárias para docentes que quiseram se retirar do sistema²³, entre outros.

¹⁹ O projeto educacional é o conjunto de valores, tradições e objetivos que tem a escola em relação com a formação dos estudantes, sejam através do fomento dos valores cidadãos, democráticos, esportivos, religiosos etc. eles são fundamentais para criar um sentimento de identificação da comunidade com a instituição e são fortemente difundidos dentro da instituição.

²⁰ Programa de ajuda em infraestrutura e profissionais especializados para as 900 escolas mais vulneráveis de Chile, nas que foi feito um seguimento com o fim de repotencializá-las.

²¹ Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa (MECE). O MECE compreende um conjunto de subprogramas orientados a melhorar as condições materiais e os recursos humanos nos níveis básico e secundário da educação, alguns para o conjunto de escolas chilenas e outros para as escolas que requerem intervenção prioritária.

²² Introduzem melhorias no equipamento tecnológico das escolas, salas equipadas com computadores e internet para facilitar o acesso à informação.

²³ Com os governos da *concertación* se iniciou um processo de incentivo para que os professores idosos pudessem se aposentar sem serem castigados pelo sistema de pensões, visando desse modo a promover uma renovação dos profissionais docentes através do ingresso de professores mais novos ao sistema.

Na elaboração das novas orientações curriculares, diferentes análises curriculares foram utilizadas como base, entre as quais se destacam: a da Comunidade Européia (European Commission, 1996) e a da Organização para a Cooperação Económica e o Desenvolvimento (OCDE 1994). Também foram agregados documentos curriculares das experiências recentes de reforma curricular dos sistemas educativos inglês, neozelandês, espanhol e argentino, e de alguns estados dos Estados Unidos. Foi afirmado que se tinha que conhecer as experiências de diferentes países do mundo e adotar determinados elementos de suas reformas e implantar no modelo chileno (COX, 2011). Igualmente baseou-se na análise curricular do Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) e nos standards nacionais para o ensino das ciências da Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos (COX, 2011).

2.3 Consulta ao cidadão como estratégia para alcançar o consenso

A reforma do currículo, ao longo da década de 1990, foi levada a cabo através de um projeto de longo alcance liderado pelo MINEDUC, sendo a direção da reforma do currículo marcada pela consulta pública. Essa consulta tinha o fim de antecipar e evitar os conflitos que pudessem surgir na elaboração e posterior aplicação do currículo, conciliando os diferentes interesses e visões do mundo de como deveria ser o modelo educativo nacional e do currículo a implementar, valendo-se dos meios democráticos para consegui-lo. Era uma forma de o governo se diferenciar, depois de quase duas décadas de ditadura militar em que as reformas foram realizadas a porta fechada e sem mediar qualquer tipo de consulta pública. Ou seja, uma forma de dar fim ao isolamento técnico e burocrático que caracterizou a elaboração curricular durante a ditadura até o primeiro Governo da *Concertación*.

Cox (2006) afirma que a construção curricular apresenta duas fases: uma de investigação e debate acadêmico e educativo sobre o tipo de mudanças que requeria a educação secundária no Chile, e pelo que se aplicam 13 pesquisas e se leva a cabo um processo de consulta de escala nacional, ‘Conversações sobre Educação Secundária’; e outra de elaboração curricular propriamente dita, que também inclui amplos processos de consulta.

O currículo elaborado pela *Concertación*, segundo Cox (2006), representa *un proceso de formulación, consulta pública, negociación y sanción institucional del nuevo currículum tomó poco menos de dos años entre 1996-1998, destaca por la amplitud de actores y campos consultados, su sistematicidad, y la robustez institucional y política de su conducción* (p.12). O processo se caracterizou por incluir diferentes atores e instâncias de decisão nos campos educacionais e produtivo, tanto disciplinar como de gestão escolar e política. Foram produzidas sucessivas versões de uma proposta de marco curricular, “que se fue especificando en términos sustantivos, al mismo tiempo que afianzando su viabilidad institucional y política al incluir más actores en los procesos de su revisión y ajustes sucesivos” (COX, 2006. P. 12).

As consultas incluíram acadêmicos líderes nos seus campos disciplinares e professores no caso da modalidade humanista-científica, comissões externas de cada área do campo da produção no caso da modalidade técnico-profissional, e um *Comité Pedagógico* constituído por diretores de estabelecimentos secundários com o objetivo de considerar o conjunto desde a perspectiva da aprendizagem e da gestão escolar. Dessa forma o esquema básico de *elaboración -consulta- ajuste* abarcou o conjunto do sistema nacional, e as consequências dos resultados das consultas fizeram ao Ministério transformar suas propostas originais em variados aspectos importantes.

A consulta, segundo Cox (2006), incluiu uma amostra nacional de professores das diferentes disciplinas (330 docentes) no marco de um seminário de um dia de duração, no que se registram seus alcances e críticas. Inclui a consulta a 89 instituições, das quais 60 elaboraram informes, entre eles uma dúzia de departamentos disciplinares de universidades, do Colégio de Professores, a Confederação da Produção e do Comercio, a Igreja Católica, a Maçonaria, e as Forças Armadas.

Segundo Cox (2006), cada dia mais atores se sentiam melhor representados nas suas visões sobre os objetivos e conteúdos do currículo. Dessa forma, a versão submetida à consulta era mais inovadora do a que foi finalmente aprovada, defende Cox (2006), mas o que se perdeu em valor inovador se ganhou em factibilidade de implementação na aula.

Por outra parte, o discurso desenvolvido pela *Concertación* se deve em grande medida devido à luta deste bloco político para estabelecer sua hegemonia frente ao poder militar que chegava ao seu fim, por meio da introdução de um discurso conciliador, inclusivo e democrático. Com isso, certamente intensificou a negociação política e a construção de consenso, e minimizou possíveis desentendimentos através de consultas constantes aos atores vinculados com educação.

A lógica de consulta é considerada necessária pela *Concertación* para o sucesso da renovação curricular e implementação de estratégias de descentralização. Por isso, foi essencial que estes fossem validados pelos atores educacionais locais. Igualmente, o MINEDUC defende que as reformas são mais eficazes e estáveis quando são desenhadas a partir de profundos processos de consulta entre as partes interessadas, pois os mecanismos de consulta pública, discussão e negociação têm provado ser uma estratégia eficaz para ganhar aceitação e institucionalização dos processos de mudança. As agendas de consulta e coordenação contribuiu para a descentralização da gestão educacional. A gestão não é mais realizada apenas sob uma lógica tecnocrática-econômico (FERRER, 2004.p.23), mas também socialmente legitimado através do uso efetivo de canais de participação democrática.

A implementação do novo currículo no Chile, segundo Dussel (2005), levou consigo intensos processos de negociação e de articulação de demandas com novos atores que se tornaram sujeitos da determinação curricular: os que foram consultados sobre as diretrizes curriculares adotadas a partir da reorientação impulsionada pela *Concertación*. Assim, as transformações do currículo chileno aparecem como altamente consensuais, organizadas e sistemáticas. Mesmo quando surgiram críticas desde os setores políticos opositores do governo da *Concertación* e de associações de professores, em termos gerais se pode afirmar que essas críticas não estão dirigidas ao coração da reforma curricular, mas à inclusão de determinados conteúdos e disciplinas específicas, o que desse modo não atinge significativamente a essência e o medular da reforma que se queria implementar (COX, 2006, p.17)

Dessa forma constantemente se convoca a consultas públicas os principais sujeitos envolvidos na área da educação para que através de enquetes ou entrevistas opinassem sobre as reformas que seriam aplicadas ao currículo. Esta iniciativa orientada à consulta pública, baseou-se em variados estudos internacionais sobre planejamento e política educacional que sugerem que a participação dos atores locais no estabelecimento de metas aumenta significativamente a vontade do esforço coletivo por alcançar elas e, conseqüentemente, aumenta as chances de sucesso na implementação das mudanças (LAFOURCADE, 1998; OSTROM, 1998; WEISS, 1995 apud DUSSEL 2005).

Entre os atores consultados destacam-se o grêmio docente que, por meio do colégio de professores, impugnou alguns tópicos da reforma durante a sua construção. Este foi um caso de inclusão relativamente bem-sucedido dos docentes, onde se estruturou uma consulta nacional aos

docentes sobre diversos aspectos da reforma e a partir dos resultados dessas consultas se produziu uma importante modificação da proposta inicial. O Colégio de Professores se opôs à noção de "conteúdos mínimos", considerando que consolidaria a desigualdade do sistema, com uma crescente diferenciação entre o currículo para pobres e um o currículo para ricos (dotados de recursos e conteúdos superiores) (DUSSEL, 2005).

No caso específico de disciplinas como Filosofia, Artes e Educação Física, o colégio de professores lutou para garantir a sua obrigatoriedade no currículo, a que não ficou garantida no âmbito da proposta de marco curricular que se discutiu em 1997. Também na área das ciências naturais, os professores propunham aumentar a quantidade de ciências obrigatórias (biologia, química e física) na grade escolar e a quantidade de horas também. Estas discrepâncias propostas pelo colégio de professores foram ouvidas e incorporadas no documento curricular final. Também foram consultados os pais de família e diferentes atores vinculados com o mundo acadêmico e com a gestão educacional.

Os novos atores adquiriram um papel importante na elaboração do currículo, no contexto da transição democrática. Neste caso, o próprio Estado nacional reorientou significativamente sua participação, redefinindo o seu lugar e suas características na promoção de políticas de educação e currículo (DUSSEL, TIRAMONTI, BIRGIN, 2001; GVIRTZ e BRASLAVZKY, 2001 apud DUSSE 2005).

2.4. A descentralização no sistema educativo chileno

Um dos aspectos centrais que caracteriza o sistema educativo chileno é sua descentralização, iniciada com a ditadura militar na década de 1980. Através da LOCE de 1990, este modelo ficou instituído na estrutura mesma do sistema, sendo assim mantido pela *Concertación*. Os programas curriculares que foram projetados e aplicados a partir de uma perspectiva centralizada não consideravam a enorme diversidade de contextos e a necessidade específica da comunidade educativa. Contudo, ao invés de garantir a igualdade do sistema, a descentralização permitiu um incremento ainda maior da desigualdade já existente: "a diferença social e de oportunidades entre os alunos dos contextos socioculturais mais favorecidos e aqueles

que estavam desde sempre nos lugares mais vulneráveis da escala social se incrementou” (FERRER, 2004, p.56). Os esforços realizados para diminuir as desigualdades, através de programas compensatórios e de atenção às populações mais desfavorecidas, foram estratégias basicamente paliativas. Esse foi um dos motivos elencados para justificar porque não se cumpriram as expectativas de que todos os estudantes alcançassem, ao mesmo tempo, níveis mínimos comuns de resultados acadêmicos, independentes da sua condição socioeconômica (FERRER, 2004, p. 57).

Durante as últimas décadas do século XX, terminou por se impor o modelo descentralizado, frente ao modelo centralizado e os problemas a ele associado. Com as reformas educativas dos anos noventa, se difundiu a utilização de informação mais objetiva sobre as desigualdades sociais existentes dentro do sistema. Tomando como base essas diferenças, se começou a promover processos de gestão que foram mais flexíveis e descentralizados, orientados à atenção diferenciada dos grupos sociais, segundo os contextos em que se inserem suas necessidades e condições específicas (FERRER, 2004). Mas este modelo não esteve livre de uma série de complicações. Entre os aspectos mais críticos do modelo:

(...) aparecen principalmente los de distribución y delegación de funciones, los mecanismos de redistribución de los recursos, y la claridad y precisión de marcos normativos que regulen, sin ambigüedades ni superposición, las obligaciones de los diferentes actores (del Estado y de la comunidad educativa), y los criterios y mecanismos para evaluarlos y premiar o sancionar sobre la base de los resultados educativos, cualesquiera que se hayan acordado como deseables públicamente. (FERRER, 2004, p.65)

Nesse sentido, o currículo se caracteriza por ser de orientação descentralizada, mais aberto e flexível, incorporando em seu desenho a importância do desenvolvimento curricular nos distintos níveis do sistema. A reorientação curricular no Chile centra-se, na sua forma e nos seus conteúdos, na formação de competências para resolver problemas e na adaptabilidade e flexibilidade frente às mudanças sociopolíticas que têm se massificado constantemente durante a década de 1990.

Como destaca Dussel (2005), os novos marcos curriculares não parecem constituir ainda uma matriz suficientemente compreensível a partir da qual as equipes de trabalho de cada estabelecimento podem atender à diversidade de situações de aprendizagem que se apresentam, como dizem Braslavsky e Gvirtz (2001). Assim também têm surgido críticas a este modelo. Como cita Dussel (2005), os docentes estão longe de compreender, assumir e ressignificar as

propostas curriculares que as autoridades governamentais encaminham. “a vista de eso, desde la perspectiva de los docentes, los equipos profesionales que trabajan en las oficinas gubernamentales están lejos de interpretar las necesidades de los docentes en el campo de la práctica”. (DUSSEL, 2005, S/P.). Em algum tempo, novamente se coloca em discussão as condições de exercício da autonomia escolar e as estratégias para habilitar outros métodos da prescrição curricular nas escolas.

A partir da reorientação curricular, criou-se uma “grade curricular flexível” para o ensino básico e secundário, dividida por setores curriculares que podem ser organizados de forma flexível em disciplinas, em atividades extracurriculares e em outras estruturas curriculares. Dessa forma, a organização do conhecimento por áreas é uma das tendências que se consolidam com a renovação do currículo introduzido no Chile, ainda que as disciplinas sigam tendo um peso fundamental. O currículo chileno em termos gerais apresenta tendências ao predomínio duma formação geral, centrada em competências ou habilidades para o exercício da cidadania e a competitividade (DUSSEL, 2005), significantes que se transformaram em elementos centrais das reformas educativas.

A partir da reorientação sofrida pelo currículo, incorporam-se novos conteúdos às grades curriculares, colocando ênfase na formação ética e cidadã (DUSSEL, 2005). Por outro lado, o Chile segue de perto as tendências internacionais de incorporação da informática e da tecnologia, através de uma importante promoção das TICs na sala de aula, de maneira a promover, ao longo das décadas de 1990 e 2000, a massificação dos computadores nas escolas e de internet por meio do programa ENLACE (COX, 2006). Este programa permitiu a difusão dos meios tecnológicos e de comunicação na aula. O investimento foi tal que o Chile, no ano 2000, chegou a ter em média 31 alunos por computador. Esse resultado o colocou como 14º no ranking internacional, frente a países como Japão ou Hong Kong (2000, IEA-SITES). Paralelamente houve a promoção da língua inglesa, considerado um dos saberes necessários para a competitividade em tempos da globalização, em detrimento de línguas como o francês, que foi obrigatório até a década de 1990.

A introdução do tempo de “livre disposição” também tem sido fundamental nas reorientações no currículo chileno. Esta se apresenta diretamente associada à Jornada Escolar Integral (JEC), uma das principais transformações do sistema. Existiam duas jornadas: uma de manhã, desde 8 até 13 h, e uma de tarde, que vai desde as 14 h até 19 h. Passou então a existir

uma jornada escolar integral que vai de 8 até 17 h. Com isso se pretendeu evitar a deserção escolar, assim como aprofundar determinadas áreas do conhecimento.

As horas de livre disposição, em teoria, deveriam ser destinadas a atividades extracurriculares, visando desenvolver nos alunos diferentes habilidades de tipo artístico, esportiva, linguísticas, técnicas, entre outras (CONES, 2011). Com isso, se tencionava promover uma formação integral dos alunos, mas que na prática se transformou numa extensão das disciplinas tradicionais, segundo afirma o movimento estudantil (ACES, 2012), tais como linguagem/espanhol, matemática e ciências. Dessa forma, se produz muitas vezes uma repetição dos conteúdos e diminuiu a esperança sobre a efetividade trazida pela massificação da JEC nas escolas chilenas. Também as condições materiais de infraestrutura das escolas não parecem estar adequadas para poder receber os alunos durante a jornada integral. Não há, em número suficiente, recintos como refeitório, salão de classes, banheiros, chuveiros, quadras esportivas, nem professores habilitados para esse trabalho. Essas deficiências fizeram com que a JEC se transformasse em alvo de críticas por parte do movimento estudantil. O movimento estudantil, dentro do primeiro pacote de demandas, incluiu a imediata revisão da JEC e sua real efetividade. Como afirma Ferrer (2004), esta inovação representada pela JEC teve uma aplicação muito lenta, pois os espaços livres ou pouco definidos são os primeiros que se restringem na hora de organizar a distribuição horária nas escolas. Aqui parece incidir a força da história e das tradições escolares sobre as quais são os saberes tradicionais que constituem uma boa proposta escolar. Definitivamente, houve um privilégio das disciplinas tradicionais por sobre as disciplinas optativas e de livre disposição, ou mesmo sobre espaços de reflexão ou formação mais individualizada.

Ao longo da implementação do currículo descentralizado, se pretendeu promover a equidade no acesso do currículo em contextos de descentralização educativa, assim como melhorar a qualidade e a equidade do ensino, por meio da diversificação ou contextualização curricular. Como defende FERRER (2004), a necessidade de «recentralizar» critérios curriculares e estabelecer mecanismos adequados de implementação e avaliação para garantir oportunidades de aprendizagem comuns para todos os estudantes fez entrar em tensão ambas as perspectivas, estabelecendo uma relação dicotômica, ao longo de toda a década de 1990. Essa tensão foi relançada a partir das demandas do discurso do movimento estudantil por uma centralização do currículo. Os estudantes defendiam uma grade curricular padronizada para todas as escolas do

país, com o objetivo de melhorar a qualidade e a equidade em educação, minimizando o incremento constante da desigualdade entre educação pública e privada.

Essas demandas, com o decorrer do tempo, foram mudando, tornando-se demandas por flexibilização curricular e descentralização para poder responder aos múltiplos contextos e realidades específicas de cada região do país, em termos de geografia, economia e culturais (étnico-linguísticos). Por exemplo, passou a ser demandado que nas regiões com elevada população indígena a educação fosse feita na língua nativa deles, respondendo às demandas introduzidas pelos grupos indígenas.

2.5. Educação estatal frente à educação privada: o papel do Estado no novo contexto democrático.

O papel do Estado na área educacional e curricular tem mudado significativamente a partir das reformas educativas de 1981. O papel consignado ao Estado dentro de este contexto resulta ser ambivalente, segundo FERRER (2004), pois embora o Estado tenha retrocedido significativamente sua participação em matérias educacionais, em favor dos princípios de mercado e da delegação de responsabilidades (MATUS, 2011, CANO, 2010), ao mesmo tempo manteve uma importante influência nas áreas específicas do sistema educacional. Braslavsky e Gvirtz (2001) defendem que, no caso do Chile, é possível identificar um exemplo de Estado promotor. Este Estado se caracteriza por produzir a regulação necessária do sistema educativo para garantir a autonomia das escolas e manter a responsabilidade de construir sistemas equitativos:

“El Estado (promotor) no regula todas las acciones de la escuela, sino aquellas cuestiones vinculadas al denominador común. El Estado tiene funciones principales que cumplir, pero bien diferentes de aquellas que tenía en la escuela tradicional, regula lo necesario y promueve la calidad, la equidad y la eficiencia; intentando evitar imposiciones.” (DUSSEL, 2005, p. S/P).

A partir da chegada da *Concertación* ao poder, se estabelecem os critérios básicos para a ação do governo nacional, tais como estabelecer os conteúdos mínimos obrigatórios, pautas de

egresso do ensino básico e secundário e, um reordenamento curricular anual que regula a sequência curricular (Cox, 2011). Os governos da *Concertación* têm utilizado essa regulamentação para avançar em acordos nacionais e consensuados sobre a reforma educativa que têm implantado gradualmente ao longo de mais de uma década. Dessa forma, a estratégia de mudança tem sido então originada no governo central, com consultas a diferentes setores, mas com um forte poder regulador do Estado nacional. A reforma se sustentou pela participação dos setores educativos e sociais organizados e pela discussão nas escolas sobre o novo currículo. Por último, não houve modificações significativas na estrutura institucional e organizativa dos centros escolares. Por isso, a reforma curricular defendida pela *Concertación* continua representando um “modelo clássico” de reforma, segundo afirma Dussel (2005). As estratégias de mudança curricular foram variadas e incluíram desde o estabelecimento de parâmetros ou conteúdos mínimos nacionais até o redesenho do conjunto de planos e programas desde o próprio Estado nacional.

A municipalização da gestão educativa é talvez a mudança de maior envergadura que atravessou o sistema educativo no Chile, e esteve acompanhada da introdução de um esquema de financiamento sustentado no subsídio da demanda por educação. Isso significa que o Estado dispõe de um orçamento geral para financiar a educação, mas a maior parte do investimento (aproximadamente 78%) se materializa através de transferências diretas aos *sostenedores* das escolas. Modifica-se assim a tradicional transferência econômica direta desde o Estado às escolas públicas e privada sustentadas por ele, de acordo aos critérios centralizados que regem os custos históricos de funcionamento de cada unidade educativa.

Substitui-se o modelo centralizado e totalmente público de financiamento pelo modelo inspirado no conceito de Milton Friedman (MATUS, 2011) vinculado com o subsídio educacional ou de voucher por aluno. Nesse caso, o Estado subsidia através do pagamento de uma determinada quantia de dinheiro a cada sostenedor das escolas (uma média mensal calculada com base na assistência real do aluno na escola e não somente com base na matrícula), servindo de incentivo para que a escola mantenha os alunos assistindo a aulas de forma periódica.

O subsidio estatal se transformou num incentivo para que novos sostenedores (empresários) abrissem escolas particulares subvencionadas, diversificando a oferta de educação. Isso, na prática, permitiu uma notável ampliação das opções para a família escolher a instituição educativa onde quer que seus filhos se eduquem, estabelecendo, por sua vez, uma dura

competição entre as diferentes instituições educativas por captar matrículas. A disputa é especialmente pelos melhores alunos, o que tem produzido uma notável diferenciação entre escolas municipais e subvencionadas, pois as primeiras não podem selecionar alunos. Dessa forma, na atualidade, houve uma significativa queda da matrícula em instituições municipais (LA TERCERA, 02/11/2010) devido aos fracos resultados obtidos em avaliações nacionais como o SIMCE e PSU. E também por essas escolas terem menor infraestrutura em comparação com as instituições subvencionadas. Segundo fontes do MINEDUC (2008), a distribuição da matrícula por dependência administrativa mostra que, em 1981, 78% das escolas era municipal, em 1990, 58,4%; em 2000, estas eram 54%, em 2008 representavam menos da metade: 43,5%. Uma realidade inversamente proporcional à educação subvencionada que passou de representar 15,1% em 1981; para 31,8% em 1990, 35% em 2000 e em 2008 passou ser a maioria, com 48% do total dos estudantes chilenos dentro desse sistema.

2.6. O currículo da educação técnico-profissional:

As reorientações curriculares introduzidas pelo *Concertación* durante a década de 1990 incorporaram de forma importante o ensino Técnico Profissional (EMTP). Para isso se estabeleceu como objetivo modernizar e promover transições exitosas dos jovens desde o ensino médio ao mundo do trabalho, formando o que se considera ser o capital humano avançado que a sociedade globalizada do século XXI precisa. Isso supõe focalizar o esforço educativo no desenvolvimento das competências-chave para ingressar, se manter e se desenvolver no mundo do trabalho, mas também aquelas para continuar aprendendo ao longo da vida, seja através da continuação de estudos técnico-profissionais de nível superior, ou diretamente na universidade (MIRANDA, 2007). O discurso curricular técnico-profissional defendido pela *Concertación* entende que esse tipo de formação pode constituir-se numa base relevante para incrementar tanto a competitividade do país como a empregabilidade das pessoas, contribuindo significativamente ao desenvolvimento da nação, sobretudo num contexto em que diversos estudos denunciam a necessidade de potencializar a educação técnica em detrimento da educação universitária, atualmente considerada mais valorizada. Isso tem produzido uma sobreoferta de profissionais universitários e uma escassez de técnicos, como têm informado diferentes estudos de *Estrategia*

Nacional de Innovación para la Competitividad (2009) e pelo informe da OCDE sobre educação no Chile (2004).

Para alcançar os objetivos propostos, tem se proposto duas metas principais que procuraram melhorar a qualidade da oferta educativa e flexibilizar a estrutura e organização curricular TP para possibilitar a adaptação às permanentes mudanças tecnológicas e produtivas no mundo do trabalho. O currículo técnico profissional redefine o sentido da especialização, substituindo “o enfoque de capacitação para um posto de trabalho específico pelo de uma formação que permita formar para responder com flexibilidade às mudanças tecnológicas e transformações do mercado e organização do trabalho” (MIRANDA em COX 2003). Uma característica importante do currículo de EMTP é que a formação técnica se concentrou só nos dois últimos anos do ensino médio²⁴, e não durante os quatro anos que constituem a educação secundária como tinha sido até então no Chile. Agora os dois primeiros anos (1º e 2º) são de exclusiva formação científico-humanista. Ao terminar o 2º ano do ensino médio, os estudantes devem escolher entre continuar os próximos dois anos na modalidade diferenciada técnico-profissional (TP), que confere um título técnico aos estudantes pensando no mundo laboral, ou seguir na formação científico-humanista (CH), pensada para a continuidade de estudos em nível superior, através do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que permitam superar com sucesso a PSU (prova de seleção universitária) (Miranda, 2007).

O currículo TP defendido pela *Concertación* está baseado num enfoque curricular por competências (MINEDUC, 2008). Miranda (2007, p.16) defende que o currículo TP utilizado no Chile tem por objetivo “formar pessoas pertinentes e capazes, na medida em que pegam a competência e a transformam em aprendizagem; pois si não a transformam em aprendizagem não serve de nada”. O novo currículo baseado em competências surge a partir da informação de que só 14% da população adulta superam o umbral mínimo necessário para se desenvolver eficazmente na sociedade da informação. Dessa forma, o Ministério de Educação tem desenvolvido diferentes ações e tentativas que visam a nivelar e melhorar essa realidade.

O currículo EMTP também se caracteriza por ser de tipo modular (Miranda, 2007). As grades foram redesenhadas para estabelecer uma estrutura curricular modular sustentada em

²⁴ La enseñanza media en Chile abarca desde el 9º al 12º del sistema escolar, dicho de otro modo se extiende desde 1º año medio hasta 4º medio, mientras que la enseñanza básica va desde 1º a 8º.

competências. Cada módulo é como um programa e o conjunto desses representa o plano de estudos da especialidade, de forma tal que permita flexibilidade e adaptabilidade às mudanças permanentes do mundo do trabalho. Miranda (2007) indica que:

“La modularización es una estructura, un modo de organización que tiene varias ventajas. Una es que segmenta de manera distinta el aprendizaje, lo cual se presta mucho para la educación técnica, porque se puede segmentar por competencia. Por ejemplo, al hacer un “módulo de frenos”, cierro el aprendizaje en torno a eso. (MIRANDA, 2007, p.26)

Então, os módulos permitem à escola desenhar seus programas de uma forma diferente segundo suas possibilidades, horários dos professores e infraestrutura. Uma das principais transformações tem relação com a avaliação e análise da lista de oferta de especialidades existentes no sistema educativo técnico-profissional. Calcula-se que existe uma oferta de 403 especialidades, as que agrupadas pertencem a 15 grandes campos ocupacionais (MIRANDA, 2007). A partir desse estudo, se aplicou um novo critério de ordenamento no que se determinou a existência de 63 especialidades (MIRANDA, 2007).

A análise revelou a preocupação pela validade de algumas especialidades, a excessiva especificidade de outras, a qualificação restritiva de algumas e a inexistência de ofertas em áreas de atividades-chave. Essas preocupações levaram a que se realizasse uma análise das demandas do sistema produtivo, caracterizando as especialidades e seus perfis de egresso. Finalmente, o novo marco curricular aprovado em 1998 estabeleceu o oferecimento de 44 especialidades no ensino médio e, posteriormente, se adicionaram 22 mais quando se elaboraram os planos e programas em 2001, finalizando em 66 especialidades (MIRANDA, apud COX, 2003).

2.7. A nova centralidade da avaliação na reorientação curricular:

No âmbito das reorientações curriculares promovidas pela *Concertación*, existe um importante acoplamento entre currículo e avaliação. Esse acoplamento é considerado decisivo para o sucesso da implementação do currículo, pois se defende que esta é a base de qualquer política curricular responsável e democrática: estabelecer metas de aprendizagem que sejam

logradas efetivamente na prática, que devem ser medidas e monitoradas, e não se transformar somente em orientações ou lineamentos de prática escolar, como muitas vezes acontece (MINEDUC, 2009). Especificamente o SIMCE, como defende o MINEDUC (2009), tem por função principal a de medir e promover a melhoria do sistema de avaliação para poder monitorar e medir quantitativa e qualitativamente a qualidade e os resultados em relação às metas de aprendizagem propostos no currículo. A avaliação tem por objetivo também revelar as diferenças de resultados entre as escolas com o objetivo de poder desenhar mais eficazmente políticas para remediar e compensar essas escolas (FERRER, 2004).

Este instrumento de avaliação censitária dos resultados da aprendizagem começou a ser aplicado desde 1988 e, segundo Cox (2011), tem se aperfeiçoado e sofisticado constantemente através do tempo, avaliando resultados em disciplinas como linguagem espanhola, matemática, ciências, história e ciências sociais, aplicadas nos níveis de 4º e 8º de ensino básico e 2º grau de ensino médio. Como defende Cox, este instrumento tem se consolidado durante as últimas décadas, mas não por isso tem logrado escapar a uma série de críticas que propõem uma profunda reforma da sua estrutura.

Para Cox (2011), a relação entre currículo e avaliação é fundamental para o sucesso do processo educativo. Buscou-se estabelecer as condições necessárias para implementar um conjunto de reorientações curriculares associadas com avaliação, centradas em dois elementos fundamentais.

O primeiro deles é o “tempo escolar”, associado com a implementação da JEC, fazendo possível a incorporação de novos conteúdos curriculares mais ricos e exigentes que necessitavam de mais horas de classes para serem integrados no contexto da prática. Em segundo lugar, observa-se que por meio das provas centralizadas como o SIMCE ou a PSU²⁵, além da ampliação da jornada escolar, se tentou estabelecer maior associação currículo-avaliação, na medida em que as provas centralizadas têm sido desenhadas com o objetivo de responder ao currículo em ação, embora os estudantes defendam existir uma diferença entre o que se estuda e o que se avalia. Por isso, uma das demandas curriculares dos estudantes está vinculada a uma maior inter-relação currículo- avaliação.

²⁵ A PSU é aplicada a nível nacional, sendo este exame um passo fundamental para os jovens que cada ano se formam do ensino meio e aspiram a ingressar ao sistema universitário. Esta seleciona aos futuros estudantes universitários a partir da pontuação alcançada, assim como seu histórico escolar para ingressar às diferentes universidades do país.

Os estudantes defendem que a PSU continua avaliando atitudes acadêmicas como fazia antes da prova de ingresso à universidade conhecida como *prueba de aptitud académica* (PAA). Esta prova se centrava na medição de inteligências, seja de tipo verbal ou matemáticas, científicas ou sociais, mais que na medição de aprendizagens e conhecimentos propostos pelo próprio currículo escolar. A tentativa de unificar critérios de avaliação com os conteúdos do currículo se estende até hoje, dessa forma a PAA foi substituída pela PSU a partir do ano 2003, e existe ainda uma incongruência entre o avaliado e o que propõe o currículo nacional (5: FACEBOOK/ACES 2012)

O SIMCE se caracteriza por ser uma prova padronizada, de seleção múltipla, ou seja, com perguntas de resposta fechada e de verdadeiro e falso. Esse tipo de formulação das perguntas foi reformado no ano 1998, com o objetivo de se adequar às novas orientações introduzidas pela reforma do currículo, incorporando à já tradicional medição de conhecimentos aprendidos na aula, as destrezas cognitivas e habilidades de pensamento que os mapas de progresso propunham e que tinham sido promovidas fortemente a partir da reorientação curricular impulsionada pela *Concertación* ao longo de 1990. Para responder a estas transformações, a prova a partir de 1998 incorpora perguntas abertas, onde os alunos devem desenvolver ideias por meio da redação de textos breves, ou desenvolver diversas operações matemáticas com o objetivo de avaliar o processo percorrido para obter determinado resultado. Ou seja, não é só o resultado final como era antes, sendo incorporada a metodologia de Teoria de Resposta ao Item (IRT).

Através da prova SIMCE, tem se procurado avaliar o resultado dos objetivos fundamentais, conteúdos mínimos obrigatórios (CMO) e as diferentes habilidades propostas no marco curricular proposto pelo ministério de educação dentro dos variados subsectores da aprendizagem, tais como: língua espanhola e comunicação, educação matemática, compreensão do meio natural, do meio social e cultural. O tempo máximo para responder é de 90 minutos e o total de perguntas varia entre 64 e 90 perguntas, dependendo da disciplina.

Por outro lado, existe preocupação com as disposições sobre promoção automática entre os níveis primeiros e segundos, e os níveis terceiro e quarto, dos dois primeiros ciclos, e com as implicações que isso pode ter para os alunos que não superam as suas dificuldades a tempo. Também existe a aplicação de diversas estratégias para o tratamento de alunos, ou grupos de alunos, com dificuldades de aprendizagem. Algumas das mais frequentes são: reforço com atividades diferenciadas durante o ano aos alunos com problemas (este reforço se organiza por

grupos de problemas, ou por grupos de alunos com diferentes problemas); trabalho de docentes psicopedagogos, mais orientado ao apoio pedagógico a docentes do que à intervenção direta com os alunos.

No capítulo seguinte são analisadas as demandas educacionais (com foco nas de tipo curricular) do movimento estudantil que critica as bases que fundamentam o atual sistema educacional apresentado neste capítulo.

3 AS DEMANDAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES

3.1. O que pensam os estudantes sobre a educação no Chile

As demandas estudantis são difundidas através de diferentes organizações estudantis, dentre as quais, como já afirmado, se destacam a Assembléia Coordenadora de Estudantes Secundários (ACES), a Coordenadoria Nacional de Estudantes Secundários (CONES) e a Confederação de Estudantes do Chile (CONFECH), representativas dos jovens chilenos, sejam secundários ou universitários, como no caso da CONFECH. Estas organizações apresentam diferentes demandas que se encontram articuladas de forma a constituir o discurso Revolução Pinguina. É desenvolvida a defesa de que, para alcançar um nível mínimo de qualidade no sistema de ensino, é preciso realizar reformas sistemáticas dentro do modelo educacional em crise. Assim, o movimento tem como eixo norteador lutar por uma educação de qualidade, pública, equitativa e gratuita para todos os chilenos. Dentro desse conjunto diferencial de demandas, existem as de tipo curricular, que serão o foco neste capítulo, sendo analisadas visando a identificar a articulação do discurso de qualidade da educação. Este discurso é configurado a partir da disputa pela tentativa de fixação de sentidos sobre educação de qualidade. Essa disputa é desenvolvida entre o discurso da Revolução Pinguina e o discurso educacional do governo.

O movimento estudantil tem elaborado diversas propostas políticas em nome da melhoria do sistema educativo nacional. É afirmado que o sistema está atravessando uma profunda crise na sua estrutura, (6: FACEBOOK/ 2009). O discurso da *Revolução Pinguina* se antagoniza com o discurso educacional do governo, identificado pelos estudantes como de corte neoliberal. A partir da luta desenvolvida pelo movimento estudantil, questiona-se o atual sistema educativo nacional, criticando-se tanto a estrutura da mesma, quanto a do sistema educacional, e do próprio modelo curricular que, segundo o discurso estudantil, permite o crescimento da segregação social entre os que podem pagar por uma educação de qualidade e os que não podem, estabelecendo um currículo para ricos e outro para pobres (ACES; 2012). É considerado que o sistema segmenta a população, existindo uma educação de qualidade oferecida pelas escolas particulares e

subvencionadas, e uma educação de baixa qualidade nas escolas municipais, segundo defende a presidente da CONFECH:

“a partir das condições econômicas das famílias, o tipo de educação a receber, seja de tipo municipal caracterizada por seus baixos índices de qualidade devido à falta de recursos, infraestrutura, investimento e a classe média e alta que possuem recursos econômicos para enviar seus filhos às escolas particulares ou subsidiadas que se caracterizam em geral por terem maiores índices de qualidade” (VALLEJOS, 2007, P.7)

É afirmado ser preciso “criticar, para depois abandonar o conceito de capital humano” (ACES; 2012), pois considera-se que a educação não deve continuar sendo entendida como um “bem de consumo”, tal como preconiza a lógica do mercado. Os estudantes demandam urgentemente a recuperação da antiga concepção de educação como um direito inalienável das pessoas. Entretanto, não é qualquer tipo de educação que eles desejam, mas um ensino de qualidade, universal, equitativo e gratuito, garantido pelo Estado, que deve atuar ativamente como financiador e fiscalizador, e não apenas como subsidiário da demanda por educação. Tais demandas constam no documento elaborado pela ACES denominado “La educación que nosotros queremos”. Nesse documento, os estudantes reivindicam maior participação do Estado na área educativa que permita diminuir as desigualdades próprias do sistema neoliberal:

“Nuestra propuesta se basa en que el estado tenga la obligación de asegurar los recursos de manera preferente, las normativas adecuadas, así como garantizar que el proceso y el contenido educativo sea construido por la comunidad, a través de la participación activa y la fiscalización permanente” (ACES; 2012).

Segundo a CONFECH (7: BLOG/CONFECH), a partir dos princípios de mercado, tem-se articulado um conjunto de reformas do sistema, não apenas na área educacional, mas também em diferentes áreas do sistema, seja de pensões, eleitoral ou de saúde, que provocaram a formação de inconformidades sociais.

O movimento estudantil critica o discurso construído no que se refere ao que venha a ser um ensino de qualidade, centrado no acesso e na liberdade de escolher o tipo de educação que se quer receber (municipal, particular, subsidiada ou particular). Pelas práticas criticadas, a qualidade da educação é medida através de instrumentos centralizados e estandardizados, como

PSU e SIMCE. Desse modo, o movimento estudantil tem identificado a *Concertación* como o inimigo que impede a sua articulação e que sustenta um projeto político a partir dos princípios do neoliberalismo.

A CONES expressa seus objetivos da maneira seguinte. “Queremos una Nueva Educación Pública que llegue a todos con calidad, que forme personas íntegras y que sea diversa.” (CONES; 2011). Ao mesmo tempo, a ACES define o objetivo do movimiento como “un sistema nacional de educación estatal, gratuita, de excelencia” (ACES, 2012).

Esta situação tem levado a apresentar divisões internas dentro do próprio movimento, assim resulta importante deixar claro que o movimento tem se articulado a partir de diferentes visões sobre o que representa educação de qualidade, o papel do Estado como financiador e fiscalizador, e o tipo de currículo nacional necessário para melhorar a educação, dentre outros pontos.

Segundo Brook (2012), o movimento estudantil reconhece a necessidade de evitar divisões internas e de lutar juntos contra um inimigo em comum, sendo possível advertir que todas estas organizações compartilham demandas por uma educação de qualidade, pública e gratuita, o fim do lucro na educação, bem como a aplicação de um conjunto de reformas de tipo administrativo, financeiro e curricular.

O movimento estudantil desenvolve uma dupla crítica: por um lado, critica o projeto neoliberal que tem sido desenvolvido pelos sucessivos governos chilenos introduzidos pela ditadura militar; por outro lado, critica especificamente a *Concertación de partidos pela democracia*, devido à falta de ação política e passividade para reformar o sistema herdado da ditadura militar, assim como a sua imobilidade para superar a grave crise da qualidade e equidade do sistema educativo (ACES; 2006). É afirmado que *nossas demandas são de caráter estrutural, batem diretamente ao centro da estrutura legal e política neoliberal que tem sido herdada pela ditadura, que até agora, os governos da Concertación não têm demonstrado vontade política para modifica-la* (Blog Instituto Nacional (8: BLOG/2009).

Os estudantes acreditam na ideia de que a educação, em especial a pública, é o único instrumento que: “como Pueblo de Chile tenemos para formar la sociedad que todos queremos: una sociedad justa, igualitaria, cohesionada, pensante, consciente, diversa, tolerante, responsable, y fraterna (CONES; 2011, pág. 2). Este es el trabajo de los estudiantes de Chile, y de una sociedad entera, que quiere sentir cambios, quiere cambiar la injusta y desigual realidad en la que

vive, para ser uma cidadania com más dignidad, más justicia y más oportunidades en lo más elemental de nuestras vidas, la Educación. Pero no cualquier Educación, la sociedad y la en su conjunto clama por Educación Pública, Gratuita y de Calidad” (ACES, 2012). A CONES, na mesma linha que a ACES, defende que:

“Queremos una Nueva Educación Pública, que llegue a todos con calidad, que forme personas íntegras, y que sea diversa. La Educación debe ser realmente un derecho, un bien público, de todos, para que todos nos beneficiemos de ella, y no sea un privilegio, un negocio, un bien de consumo.” (CONES; 2011)

Os estudantes criticam a existência de uma clara diferença entre o sistema educacional público e privado. Este tem sido um conflito recorrente no país desde a implementação do modelo econômico neoliberal. Os estudantes afirmam que através deles: “se ha abierto la puerta para que el mundo social defina el tipo de sociedad que quiere” (ACES; 2012). Sendo assim, declaram: “nuestras movilizaciones han desnudado a un país injusto, desigual, inequitativo pero abundante en energía, creatividad, ideas y convicciones. Tomamos las banderas enarboladas por los secundarios el año 2006 y 2007, profundizándolas, somos memoria y acumulación histórica” (9:ACES/2009)

Dessa forma, o movimento estudantil considera que possui a responsabilidade de mudar o sistema, transformando-se no representante dos movimentos sociais anteriores, que lutaram para transformar um sistema injusto (ACES, 2012). O movimento sente que está num momento histórico para poder realizar uma transformação radical no sistema educativo existente, considerado como elitista, excludente, desigual e responsável pela “apartheid educacional” no Chile.

A desigualdade do atual sistema, denunciada pelos estudantes, se sustenta nos informes e estudos feitos pela agência da ONU no Chile, que em 2007 fez uma avaliação conjunta da situação do país, concluindo que a desigualdade ocupa o lugar central em todo diagnóstico sobre os desafios sociais de Chile. Os estudantes afirmam que:

“Medida como la distribución del ingreso, el país exhibe una de las peores situaciones del planeta. El índice de Gini de Chile era de 0,554 en 1990 y de 0,552 en 2003, esto lo posiciona en el lugar duodécimo de entre 18 países de América Latina y, a nivel

mundial, lo sitúa como el decimoséptimo país de peor distribución entre 126 países”. (ONU, 2007).

Esta desigualdade social, segundo os estudantes, tem sua base no “tremor de terra neoliberal”, produzido a partir da expansão dos princípios do mercado em diferentes áreas sociais, especificamente a educacional, através de um processo de privatização do sistema que só tem aumentado a injustiça social e a segregação que atinge profundamente o país, segundo manifesta a ACES (2012) CONES (2011) e CONFECH (2011).

“Hemos abierto una brecha que permite cuestionar las bases ideológicas, valóricas y culturales del modelo neoliberal imperante. Y quienes lo hemos hecho somos fundamentalmente los jóvenes, es decir, los hijos y nietos del modelo, es el fracaso mismo del sistema. No estamos sometidos a los miedos y a la lógica de los consensos, por eso tenemos la libertad para gritar, levantarnos y movilizarnos, para pensar y crear, para soñar un futuro distinto.” (ACES; 2012 P. 2)

Camila Vallejo, presidente da CONFECH (2011), argumenta que existe “la necesidad de responsabilizar constitucionalmente al Estado en el aseguramiento del derecho a la educación se queda nuevamente en el olvido (...) pues el gobierno responde con medidas “parches”²⁶ en la forma de modificaciones en los montos de las subvenciones y no con cambios constitucionales que significan una reestructuración del sistema neoliberal en educación en su fondo. Segundo ACES (2012), a exigência dos estudantes de hoje é “derrumbar el modelo educacional imperante de base neoliberal” (ACES; 2012 p. 6). Isto fundamentalmente por duas razões; “en primer lugar, la educación se convirtió en la ilusión de una vida distinta y mejor, y hoy no es nada más que frustración, por lo tanto, es la promesa incumplida de algo mejor; por otro lado, se convirtió en un mecanismo que reproduce material e ideológicamente la injusticia y la dominación. Por eso los grandes triunfos de nuestro movimiento son de carácter ético e ideológico” (ACES; 2012).

Os estudantes têm colocado em questão os baixos níveis de qualidade da educação, a desigualdade, o papel do Estado e do lucro. Todos eles têm se transformado nos problemas endêmicos do sistema educativo. Sobre o lucro em educação, os estudantes afirmam que:

²⁶ Medidas superficiais e de curto prazo que não visam a solucionar os problemas desde a raiz, segundo os estudantes ACES (2012) e CONES (2011).

Hoy impugnamos el lucro en la educación, mañana en salud, en la previsión y en otras esferas de las políticas públicas. Ese es y será uno de los grandes triunfos ideológicos de nuestra lucha: haber puesto en el centro del debate uno de los elementos centrales del modelo, por eso les duele tanto a los poderosos y por lo mismo tienen miedo (ACES; 2012).

Os estudantes defendem, também, que: “No somos ultras, en el sentido que los poderosos plantean, es decir, destructores y vándalos, somos de aquellos que no le tenemos miedo a la lucha y a la radicalidad, porque esta va acompañada de argumentos y lineamientos programáticos a llevar adelante en la construcción de una propuesta educativa para los niños y jóvenes, portadores de un futuro mejor para quienes han sido excluidos por el modelo.” (ACES; 2012, P. 4). Dentro dessa ótica, o movimento estudantil se sente responsável pela mudança social e afirma não ter medo de lutar contra um sistema que eles consideram injusto.

Desse modo, a posição do governo, frente a atual situação de crise que vive a educação, tem levado o movimento a considerar o modelo neoliberal como o principal ponto a reformar e, a *Concertación* como a defensora e mantenedora do projeto neoliberal que tem orientado durante as últimas três décadas o desenvolvimento político e econômico do país. Essa situação é considerada como produzindo uma notável diferenciação entre a qualidade da educação municipal (em que existem menos recursos técnico-pedagógicos) e a privada e subvencionada (com maiores recursos materiais e técnico-pedagógicos). Segundo defende García Huidobro (2007), “el ordenamiento jurídico e institucional del sistema educacional que ha permitido una ampliación de la desigualdad del sistema a partir de las reformas educacionales de 1981 de corte neoliberal” (p.26).

Esvaem-se, então, as esperanças depositadas na *Concertación* dentro do novo contexto de retorno para a democracia, tais como: “la derogación de la LOCE, la desmunicipalización de la educación, fin al lucro, reformulación del SIMCE y PSU además de la JEC, mejorar la infraestructura de los colegios públicos, aumento de becas para la educación superior, creación de una superintendencia de educación o mejoras en los salarios de los docentes” (10: FOTOLOG/LICEO7 2006). Desse modo o discurso estudantil tem considerado o governo como extremadamente conciliador, pouco inovador e continuador do modelo neoliberal que predomina no Chile. Inclusive os estudantes afirmam que o governo da *Concertación* se transformou em promotor dos princípios de mercado, (11: FOTOLOG/INSTITUTO NACIONAL 2006)

Em síntese, os estudantes afirmam que existem três fatores que têm possibilitado a crise educativa nacional em termos da qualidade e da equidade do ensino no Chile, o primeiro deles corresponde a: 1) ideologia neoliberal que justifica e defende a atual ordem jurídico-mercantil do sistema educativo. 2) A administração da educação de propriedade do Estado pelos municípios. 3) A lei que regula o sistema educativo (LOCE). (12: FOTOLOG/INSTITUTO NACIONAL 2006).

Nesse contexto de crise do sistema educacional, dois questionamentos imediatos e de curto prazo detonaram as mobilizações: incremento do preço do transporte escolar e do valor da PSU, conjuntura que levou no começo a duas demandas:

- 1) Transporte gratuito as 24 horas do dia e 365 dias do ano. 2) PSU gratuita.

A estas se somam demandas mais estruturais de médio e longo prazo que foram sendo articuladas com o desenvolvimento das mobilizações, tais como: 3) reformulação da JEC (jornada escolar completa) 4) fim do lucro em educação e reforma ao sistema subvencionado. 5) des-municipalização e criação de uma superintendência de educação. 6) revogação da LOCE. 7) reforma do sistema binominal 8) nova constituição. (ACES, 2011) (13: BLOG/ACES 2011). Estas demandas estudantis levaram à paralisação do sistema educacional por completo entre maio e junho de 2006, entrando para a história como uma das maiores mobilizações estudantis, tanto pela sua capacidade de mobilizar as massas, como pelo intenso debate que gerou na opinião pública nacional e internacional.

A desigualdade fomentada pelo o sistema educativo atual, segundo os estudantes, acaba por repercutir no desigual desempenho acadêmico dos estudantes que são avaliados e classificados em relação a seus resultados numéricos, medidos através de instrumentos estandardizados como o SIMCE e PSU. Esses exames não consideram o contexto social e econômico dos estudantes; simplesmente ordenam os estudantes em função dos seus resultados, estabelecendo uma clara segregação entre *bons/maus* alunos, como afirma o líder estudantil da ACES e presidente do centro de alunos do Liceo Confederación Suiza, César Valenzuela (2006).

Frente a esse retrocesso do estado em matéria social e especificadamente educativa, os estudantes afirmam que: “El Estado debe asegurar el acceso a la educación pública y gratuita; a todos quienes tengan mérito y cumplan con los requisitos de admisión. Así también deben

garantizar una educación parvularia, básica, media, universitaria y técnica de excelencia para todos los chilenos. Con eso se declara la creencia de que los chilenos en todas las etapas de su vida deban tener acceso a una educación pública, gratuita y de excelencia”. (SANHUEZA, 2006).

Justamente por isso, exigem que o Estado se comprometa com a qualidade do serviço educativo e não, como agora, em que os estudantes são “*un simple número económico y el Estado brinda el dinero –muy escaso por lo demás- por cada educando en clase*” (Valenzuela, 2006). Em direta alusão ao sistema subvencionado ou de voucher, pelo qual o Estado se limita a entregar uma mensalidade aos empresários da escola por cada aluno que assista a aula, foi popularizada a frase “el cobre por el cielo y la educación por el suelo” (14: BLOG 2006). Segundo os estudantes, independente de cores ideológicas dos líderes políticos, todos têm seu grau de responsabilidade. Se a *Concertación* não consegue as reformas necessárias, a aliança para o Chile (bloco da direita política), por sua recusa em discutir reformas, também é responsável pela situação educacional.

A LOCE por sua parte é significada como fruto predileto do modelo neoliberal, sendo um dos principais obstáculos para alcançar uma educação justa e de qualidade. Os estudantes afirmam que esta lei permite um lucro na educação, incentivando, assim a máxima abertura de escolas com financiamento compartilhado entre pais, empresários e o Estado.

A CONES (2011) defende que o atual modelo educativo plasmado pela LOCE, teve o seu gênese na difusão dos princípios do mercado proposto pelo modelo neoliberal defendido pelos assessores econômicos de Augusto Pinochet, conhecidos como os Chicago Boys²⁷ e formados a partir dos princípios propostos por Milton Friedman. O movimento estudantil significa ao sistema de subvenções ou de “voucher” como uma das principais responsáveis pela crescente iniquidade social e segregação educacional que tem experimentado o Chile durante as últimas três décadas. O sistema de “voucher” veio a subsidiar a demanda por educação e promover a liberdade de ensino, em que o Estado abdica da sua responsabilidade social de cobrir as necessidades por educação, reduzindo sua atuação à entrega de uma subvenção por cada aluno matriculado e que assistam às aulas, sem uma maior fiscalização da qualidade do ensino (15: BLOG/2009)

É a partir dessa liberdade de ensino que rapidamente os empresários começaram a abrir escolas denominadas “particulares subvencionadas”, caracterizadas por ser de *financiamiento compartido*. Os estudantes criticam o sistema subvencionado, argumentando que a educação

²⁷ Economistas formados na Universidade de Chicago, onde estudaram com um dos principais teóricos do neoliberalista, Milton Friedman. Esses estudantes que ao seu retorno a Chile foram os responsáveis de aplicar as reformas neoliberais ao sistema durante a ditadura de Pinochet.

não pode ser considerada como uma empresa que permita a abertura indiscriminada de escolas e universidades com fins lucrativos e sem alguma legislação que regulamente a qualidade de ensino.

Depois do final do período militar, a educação particular subvencionada se expande; mais de 1.000 escolas entraram no sistema, aumentando a taxa de matrículas de 15% em 1981 para 31% em 1990 (ELACQUA, 2003). Já entre 1990 a 2004, foram criados mais de 1600 colégios particulares subvencionados. Por essa razão há uma queda de matrículas nas escolas públicas, evidenciando-se a pouco credibilidade da sociedade em relação a educação pública. Huerta afirma em relação ao sistema subvencionado:

“Yo creo que cuando los sostenedores cumplen con su rol y se apegan a la malla curricular y le exigen al alumnado, no está mal. Pero está mal cuando un sostenedor hace de un Liceo una empresa para obtener beneficios económicos, cobra dinero y no enseña ni entrega educación de calidad.” (Huerta, 2006).

O discurso estudantil considera necessário aplicar um conjunto de transformações no sistema educacional, mais de acordo com o novo contexto sociopolítico em que o Chile está inserido. É considerado que o atual currículo deve se adaptar aos requerimentos seculares que propõem a expansão do processo de globalização, os desafios da sociedade do conhecimento e a revolução das comunicações e das redes sociais que têm submetido a sociedade a um conjunto de constantes mudanças. Desse modo, os estudantes consideram que

“el actual sistema educativo nacional en términos de su estructura de financiamiento, calidad y el currículo nacional propuesto, no responde a las necesidades propias de la sociedad del siglo XXI” (16: BLOG/CONES 2011).

Em primeiro lugar, os estudantes defendem que a questão “docente” deve ser considerada urgentemente. Defendem uma dignificação dos professores, não apenas em termos salariais, mas também em termos de condições laborais, entregando aos professores os espaços suficientes para eles poderem se desenvolver plenamente. A CONES (2011) afirma que os professores não contam com o tempo suficiente para as diversas tarefas próprias do labor pedagógico. Frente a isso, exigem um aumento nos tempos reais que têm os professores para destinar a planificar as aulas, elaborar e corrigir provas, elaborar material didático que enriqueça as aprendizagens dos

alunos, ou permitam realizar tutorias personalizadas com estudantes com problema, seja de tipo familiar, disciplinar ou de acadêmico, intensificando as relações dentro da comunidade. Esta falta de tempo para o trabalho pedagógico, segundo os estudantes, leva muitas vezes à improvisação no contexto da prática, o que atinge diretamente a qualidade do ensino.

Também consideram que se deve fomentar o trabalho em equipes, potenciar o trabalho por departamentos, estabelecendo maior relação e interação com a comunidade escolar e a equipe de gestão da escola (ACES, 2012). Todas as exigências, pressão e responsabilidade a que estão submetidos os professores acaba por desmotivar os professores. Isso leva à desmotivação e a produzir problemas de saúde, como afirmam a ACES (17: FACEBOOK/ACES 2011) e a CONFECH (18:FACEBOOK/CONFECCH 2011).

Para alcançar isso:

"nosotros proponemos que los contratos de los docentes consideren un 50 % de su jornada para trabajo en aula, como máximo, y el resto para las actividades mencionadas de planificación, elaboración de material didáctico, e tempos para convivencia con la comunidad escolar" (ACES, 2012, p. 8).

Em relação com a formação docente, os estudantes consideram que não existem atualmente parâmetros que definam a qualidade na hora de formar novos professores e também não existe fiscalização das Universidades que oferecem o curso de Pedagogia (CONES, 2011, P. 11). Essa situação tem levado à massiva abertura de carreiras universitárias na área da educação sem uma seleção adequada dos estudantes que ingressam nesta área. Isso é considerado como não contribuindo para alcançar uma educação de qualidade, primando os princípios do mercado e sua autorregulação por sobre os da qualidade que os estudantes visam a obter (CONES, 2011).

3.2 As Demandas Curriculares

As exigências curriculares do movimento servem para compreender as constantes lutas de poder entre diferentes atores sociais, assim como as tentativas de fixar determinados sentidos sobre o que representa educação de qualidade. Tais demandas possuem profunda relação com o currículo, pois os estudantes entendem que, para conseguir transformações no sistema educacional, é

preciso rever a estrutura curricular que orienta o sistema no Chile. Assim, entendo que as demandas curriculares são um conjunto de demandas em relação às reformas que devem ser feitas no sistema, “qual” e “como” deve ser o currículo nacional que potencie uma educação de qualidade. Currículo é aqui entendido como uma construção discursiva, representando um discurso que não é fixo nem vem essencialmente dado (LOPES, 2011).

Os estudantes consideram a existência de um currículo que não dá conta das necessidades e demandas sociais (19: FACEBOOK/CONES 2012) Criticam as bases de sua construção e a lógica de corte neoliberal a partir da qual foi elaborado (20: FACEBOOK/CONFECHE 2011). Neste contexto, e com o decorrer do tempo, as demandas curriculares foram ganhando destaque e ocupando um lugar central na cadeia discursiva.

Os estudantes criticam diversos aspectos do atual currículo elaborado pelos governos da *Concertación* (ACES, 2012). O movimento exige não somente mudanças paliativas, conjunturais ou de curto prazo no sistema educativo, mas uma “reestruturação total nas raízes do modelo presentes no sistema educacional chileno”, segundo afirma o líder da ACES, Cesar Valenzuela (2007).

“El movimiento estudiantil no solamente ha desvelado un modelo educativo groseramente injusto y elitista, sino que también ha planteado criterios y propuestas en la materia, que reflejan un modelo educativo pensado desde las comunidades, pensado desde los marginados, pensado desde las grandes mayorías eternamente desplazadas por el sistema actual.” (21: FACEBOOK/CONES 2012).

Em 2006, ano em que as mobilizações e greves estudantis começaram a ganhar força, o movimento se construiu a partir das demandas dos estudantes secundários de escolas municipais (públicas), com um amplo predomínio da CONES por sobre a ACES. Esta última organização secundária começou a ter um importante papel em nível nacional, transformando-se, junto com a CONES, nas duas maiores organizações secundárias do país que coordenaram as mobilizações. Ambas organizações tinham diferentes propostas de como deveria ser o currículo nacional que permitiria incrementar a qualidade do ensino.

A CONES (2011) demandava no começo um “currículo nacional estandardizado, centralizado e único” em nível nacional, o que segundo eles contribuiria para romper com as desigualdades próprias do sistema atual, em que a qualidade do ensino é desigual dependendo da instituição em que se estude seja municipal, subvencionada ou particular, existindo uma espécie

de currículo para ricos e outro para os pobres (22: BLOG/CONES 2011). Frente a essa realidade, argumentam que a partir de um currículo igual para todos os estudantes chilenos em nível nacional, em estreita coordenação com a equipe de gestão das escolas e o corpo de professores em relação aos conteúdos, os textos escolares e atividades didáticas, permitiria desenvolver um ensino mais igualitário, justo e de qualidade, em que os conteúdos e propostas fossem estudados por todos os estudantes do país, sem importar a sua origem ou situação sócio- econômica. Isso traduziria similares níveis de aprendizagem entre as escolas privadas e públicas e, por conseguinte, nos resultados das duas principais provas nacionais como PSU e SIMCE.

Esta proposta da CONES, centralizada no Estado e no MINEDUC como financiador, fiscalizador e elaborador do currículo, surge a partir do que chamam de “flexibilidade relativa” do currículo, pois atualmente o MINEDUC oferece a liberdade para que cada escola elabore seus próprios “planos e programas de estudo”²⁸. Para essa organização, esta rede de conteúdos deve estar baseada num conjunto de diretrizes gerais que entregam as bases curriculares ou “marco curricular nacional” que distingue entre um núcleo comum, CMO, OFT e OFV que propõe o MINEDUC sendo este obrigatório para todas as escolas do país.

Esta flexibilidade na elaboração dos planos e programas de estudo para definir como estruturar os conteúdos e habilidades a serem trabalhadas é significada como um dos tantos elementos que permitem o incremento da desigualdade no sistema. É considerado que, na prática, as escolas que elaboram seus próprios “planos e programas estudantis” são as de tipo particulares, pertencentes a uma elite fechada, e se caracterizam por ter altas pontuações nas provas nacionais, e pelas altas mensalidades que cobram.

Assim, as escolas privadas contam com recursos financeiros, de infraestrutura, equipes técnicas, curriculistas e especialistas, onde os professores contam com maiores tempos destinados a planificar suas aulas, elaborar redes de conteúdos, trabalhar em equipe. As escolas municipais, por sua vez, não elaboram currículos próprios, pois não contam com equipes especialistas para isso e os professores não têm o tempo suficiente para colaborar com esta tarefa, dando como resultado um incremento da segregação educacional, segundo a (23: BLOG/CONES 2011).

Os estudantes, através de estudos da OCDE, expõem que "atualmente o Chile é um dos países mais segregados do mundo, e o sistema educacional fomenta isto" (ACES, 2012, p. 2). A própria OCDE denuncia, num informe de 2004, onde assinala que a educação chilena parece

²⁸ Rede de conteúdos a serem estudados.

estar “concientemente estructurada por clases sociales” (OCDE, 2004), sendo o segundo país com maior segregação escolar dentro de este grupo de 32 países que a compõem. O CONE cita como exemplo extraído do informe da OCDE que aproximadamente o 80% das crianças das famílias mais pobres de Chile (que pertencem aos quintis²⁹ I e II de ingressos econômicos) assiste às escolas municipais, no entanto nenhuma criança do V quintil mais alto de ingresso assiste a este tipo de educação.

Com o decorrer das mobilizações e a introdução de novas demandas, a demanda de currículo nacional estandardizado foi se transformando consideravelmente, mas sem perder seu eixo norteador: alcançar uma educação de qualidade, igualitária e pública para todos. Esta transformação se produz a partir da proposta da ACES, e da incorporação das demandas dos estudantes universitários representados pela CONFECH, assim como também a introdução das demandas dos estudantes das escolas privadas e subvencionadas. Estas últimas, no começo da luta política, se mantiveram à margem, mas com o decorrer do tempo começaram a participar timidamente, mas aos poucos foram cobrando importância, na medida que introduziam novas demandas e propostas para alcançar uma “educação de qualidade”.

Assim, o foco deixa de ser a demanda por centralização curricular, como defendia a CONES (2011), entrando em disputa com a visão que defende a ACES e a CONFECH que propõem potenciar um currículo descentralizado e flexível, similar ao modelo que já existe no Chile, mas aplicado com ênfase na comunidade e no contexto em que ela se localiza, considerando a diversidade étnico-cultural, linguística, geográfica e econômica que caracteriza o Chile (ACES, 2012). Essa diversidade do país é vinculada a sua grande extensão latitudinal que tem como resultado um grande mosaico cultural. Assim, é considerado que incluir especificidades regionais contribui para o sucesso do currículo no contexto da prática e das aprendizagens e resultados, segundo o discurso estudantil (24: FACEBOOK/ACES 2011).

Desse modo passou a predominar a ideia defendida pela ACES e CONFECH de incorporar a flexibilidade curricular por meio da:

“Descentralización de las políticas curriculares y la pertinencia social del currículo en relación con el contexto social y a las necesidades locales dos estudiantes, o sea un

²⁹ Unidade de medida que divide a sociedade em cinco grupos definindo os sectores socioeconômicos segundo o nível de ingresso per capita familiar. O primeiro quintil é mais pobre e o quinto é o mais rico.

currículo que responda a las realidades sociales específicas de cada región de Chile y con una activa participación de la comunidad (ACES; 2012 p.16).

Segundo o discurso estudantil, a construção de um currículo nacional, que seja de qualidade e integrador e que diminua a desigualdade do sistema atual, só será possível a partir da elaboração de um currículo com a participação comunitária da sociedade que historicamente tem sido marginalizada de qualquer tomada de decisões. Poucas vezes têm sido consultadas suas perspectivas e ideias para serem consideradas na elaboração final dos documentos curriculares (ACES, 2012). A CONES (2011) acredita assim numa educação pública com baixo controle nacional e centralizado no Estado através do MINEDUC. Diferentemente da CONES (2011), a ACES (2012) propõe que seja comunitário:

“En que todos los establecimientos actualmente administrado pelo Sistema Municipal pasen a la Agencia Nacional de Educación Pública, que se gestione eses establecimientos a partir de un “Plan Institucional de Desarrollo Zonal” que cree agencias zonales que planifiquen los proyectos, propongan las metas y objetivos que se quieren alcanzar según las necesidades de la zona” (ACES, 2012, p. 8)

Os estudantes por meio da ACES (2012) declaram que a agência zonal se responsabilizaria por receber e administrar os recursos fiscais outorgados pelo Ministério de Educação. Além disso, se responsabilizaria por fixar os Consejos Escolares Resolutivos, que no espaço participativo nas escolas de Chile, visa “resguardar la mirada de todos los miembros de la comunidad educativa: sostenedores, directivos, docentes, padres, madres y apoderados/as, estudiantes, asistentes de la educación” (ACES, 2012. p.7)

A ACES (2012), diferentemente da CONES (2011), propõe implementar um sistema de educação de baixo controle comunitário, onde o papel do governo é somente em nível financeiro. As agências regionais, regulam, fiscalizam, e coordenam o funcionamento financeiro, pedagógico e administrativo das agências zonais e a agência nacional faz o mesmo para as agências regionais. Este sistema incluiria “la participación directa de la comunidad escolar en la gestión de contenidos curriculares y el funcionamiento de los Consejos Escolares”. Com essa proposta se pretende potenciar as capacidades profissionais da comunidade, contando com apoios técnicos

suficientes de curriculistas, psicólogos, docentes, assistentes sociais e investigadores, ou seja “todos viniendo de dentro de la propia comunidade local escolar” (ACES, 2012).

Os estudantes não demandam a eliminação da possibilidade de criar planos e programas próprios, na medida em que estes possibilitam que esses planos curriculares considerem o contexto em que se insere a comunidade educativa. Mas para que esta flexibilidade curricular tenha sucesso e seja aplicada por todas as escolas, independentemente se esta é particular o municipal, o Estado tem que entregar os recursos financeiros e humanos para poder contratar pessoal qualificado para desenvolver esta tarefa (25: BLOG/CONES 2011).

Assim, o movimento demanda o que consideram uma democratização da educação pública, entendida como a possibilidade de que as escolas do Estado estejam sob o controle dos estudantes (nos coletivos tanto como centros de alunos), docentes, assistentes de educação e apoderados que compõem a comunidade. Embora as duas organizações secundárias lutem por uma melhoria da qualidade da educação, a forma como interpretam a gestão desta qualidade é distinta e marca um “ponto de inflexão” entre a CONES e a ACES (2012). Essas diferenças aos poucos foram superadas, em nome da luta por uma causa maior: a qualidade da educação.

Outras questões curriculares que os estudantes reivindicam têm relação com a demanda de um currículo dirigido a potencializar a formação e a atenção sobre o desenvolvimento integral do ser humano, através da implementação de um currículo que aplique programas de educação sexual laica, pertinente com os requerimentos da comunidade e com respeito à diversidade sexual (CONES, 2011).

Também é demandado potencializar o currículo da Educação Cívica. Consideram que esta deve voltar a ser uma disciplina e não apenas um tópico trabalhado de forma transversal dentro do currículo. Os estudantes consideram que fomentar os valores cidadãos é fundamental para construir uma sociedade mais justa, equitativa, e sobretudo revalorizar os princípios democráticos com que o movimento está comprometido (CONES, 2011).

Reivindicam ainda a manutenção da hora semanal destinada à “orientação” e “conselho de turma”. Este conselho é uma aula destinada a resolver questões próprias da turma, na qual se escolhe o presidente da turma, secretários e representantes de diversas áreas. Esse conselho é considerado um momento que permite o diálogo e o estabelecimento de relações sociais entre os estudantes e o professor, contribuindo para a solução de problemas e a formação de cidadãos críticos com valores democráticos.

Os estudantes demandam ainda que a grade curricular de Educação Física ofereça um tipo de ensino integral que rompa o paradigma competitivo desta disciplina e que inclua temáticas como: alimentação saudável, distintas disciplinas, cuidado do corpo, recreação, etc. Tudo isso se faz necessário, segundo os estudantes, devido a que “Un 21,1% de los escolares chilenos presenta obesidad. Uno de cada 5 niño/as de primero básico es obeso. Esto no solo es un problema infantil sino que nacional, más del 60% de la población chilena presenta actualmente obesidad o sobrepeso. Esta cifra ha crecido con los años y su principal causa es la falta de hábitos alimenticios y la cultura de la comida chatarra, señala la JUNAEB el año 2008.” (CONES, 2011, p.8).

Os estudantes demandam também uma imediata revisão da medicação com Ritalin (metilfenidato) aos estudantes que é sumamente alta, existindo um sobrediagnóstico da Síndrome do Déficit de Atenção. A evidência internacional declara que a prevalência de SDA não supera o 3% e, no entanto, há turmas no Chile com mais do 40% de crianças medicadas (CONES, 2011).

3.3. Demanda por reformas do sistema de avaliações nacionais centralizadas: o impacto das provas PSU e SIMCE na desigualdade do sistema educacional

Os estudantes reivindicam uma profunda reforma nos principais sistemas de avaliação nacional aplicados no Chile, tais como o SIMCE e PSU. Essas provas, através do discurso educacional do governo, têm fixado determinados sentidos para o que representa a qualidade da educação, associada, segundo a ACES (2012), a “números, cifras, e cálculos frios”, além de “representar um fenômeno deshumanizador del proceso de aprendizaje de un sujeto vivo y complejo” (p.5). Maria Huerta, uma das representantes da ACES, defende que “lo que queremos es que ricos, pobres o vulnerables tengan igualdad frente a la educación. Los jóvenes están cansados de constatar que rindieron una mala PSU en comparación con el resultado obtenido por un joven de colegio particular. Están cansados de cargar ese sentimiento de ‘por qué a mí el gobierno no me dio la educación que merecía o la que yo quería’ (cfr. 2006, p. 8).

O movimento estudantil afirma que, através do SIMCE, não se tem obtido melhorias significativas no “desenvolvimento da aprendizagem” (entendido como qualidade). Pelo contrário, acentuaram-se algumas posições discriminatórias no âmbito da educação e da sociedade chilena, em que pese os diversos esforços financeiros e técnicos realizados pelo

Ministério de Educação, por universidades, por fundações privadas e ONGs (UNESCO 2007 apud CONES 2011).

Os estudantes criticam que a qualidade da educação seja medida por estas provas, as quais reduzem o processo educativo a uma pontuação numérica, servindo de referência para determinar se uma escola é de boa ou de má qualidade. Para eles, estas medições valorizam mais o produto (resultados) e não o processo, desconsiderando os contextos e as condições de aprendizagem a que estão submetidos os estudantes. Desse modo, não são considerados, dentro desse sistema de avaliação, a situação particular das escolas, o lugar geográfico, nível social, formas de ingresso (conhecimentos prévios) etc. que são fundamentais para compreender a porque algumas escolas destacam mais que outras (26: FACEBOOK/ACES 2013).

Eles afirmam que não criticam o fato de serem avaliados, pois é parte do processo de aprendizagem, mas são contrários ao impacto e consequências negativas, principalmente em provas como as do SIMCE ou PSU. A partir dos resultados, elaboram-se *rankings* com as “melhores” e “piores” escolas. Tanto assim que, desde 2010, existem três níveis de sucesso obtidos na prova SIMCE: a cor verde, para as escolhas com resultados destacados; o amarelo, para escolas com resultados aceitáveis; e o vermelho, para as escolas com maus resultados. Estas cores, segundo o discurso estudantil, que servem para categorizar as escolas com base no resultado obtido, muitas vezes as estigmatiza (ACES, 2012). Assim também pensam os professores, representados por Jaime Gajardo, presidente do Colégio de Professores. Eles criticam a ideia de colocar bandeira vermelha nos estabelecimentos com baixo rendimento na prova SIMCE:

No concordamos con lo dispuesto por el ministerio de Educación de entregarles, a partir de ahora, a los papás y mamás de los niños un mapa con los colegios de una comuna los cuales estén representados con los colores verde, amarillo y rojo, según cómo les fue en la última prueba SIMCE (LA TERCERA, 06/06/2010).

Os estudantes e professores consideram que a medida é improcedente, pois colocar uma bandeira vermelha ou qualquer tipo de símbolos em estabelecimentos serve para estigmatizar a comunidade dessa escola, que geralmente são de tipo municipal e vulnerável socialmente, aumentando ainda mais o preconceito que elas sofrem.

A partir dos resultados da PSU, se distribuem as bolsas de estudos e créditos, o que atinge diretamente os estudantes mais pobres. Como afirma a presidenta da CONFECH, Camila

Vallejos (2011), a maioria dos estudantes de menos recursos não tem resultados destacados na PSU ficando fora de qualquer oportunidade de aceder a bolsas. Para receber bolsas, precisa-se de pontuações médias acima dos 600 pontos, mas a média dos estudantes das escolas municipais não supera os 450 pontos (LA TERCERA 07/10/2010).

Assim, os estudantes que não conseguem a bolsa (a maioria) devido a uma pontuação insuficiente, se vêem obrigados a procurar créditos com os bancos privados, e no melhor dos casos, um crédito com garantia do Estado. Esses créditos são limitados, pois nem todos os estudantes acedem ao crédito devido a que não contam com ingressos salariais suficientes, além de ter elevadas taxas de juros que acabam por endividar os estudantes e suas famílias durante anos, transformando-se num problema social não menor. Segundo afirma Gabriel Boric, presidente da CONFECH (2012):

“un estudiante chileno al terminar sus estudios universitarios pasa a pagar un 18% de su salario, mientras que en los países desarrolladas el porcentaje varia entre un 2,6% y un 7%, esta situación genera un bolsón de endeudamiento” (p. 101).

Os estudantes, baseados no informe avaliador de Pearson³⁰ recomendam um enfoque que considere o domínio da PSU, mas ao mesmo tempo as consequências sociais que se produzem, considerando fatores de tipo socioeconômico com o fim de focalizar a ajuda nos que mais precisam.

A partir dessa realidade, o movimento estudantil demanda uma transformação profunda do sistema de avaliação. Nessa reforma, a movimento apresenta-se totalmente contra qualquer tipo de ranking:

“El ranking desde esta perspectiva NO ES UN AVANCE, si no que desde las aspiraciones del movimiento estudiantil, un retroceso o como bien dijimos anteriormente, un peligroso voladero de luces” (27: FACEBOOK/ACES 2013).

³⁰ A pesquisa feita por Pearson concluiu que a PSU se afasta dos padrões e práticas internacionais, principalmente em termos de seu propósito, a seleção dos itens, a representatividade da mostra, e as expectativas psicométricas dos resultados da pilotagem.

O discurso estudantil também defende que este sistema de medição empobrece o currículo, pois acaba treinando os estudantes para responder determinados tipos de perguntas e uma determinada forma de resolver os problemas apresentados por essas provas. Esta situação leva a que sejam avaliados conteúdos específicos que servem para responder a PSU, mas não seja avaliada boa parte do currículo nacional, nem a aprendizagem como processo. No contexto da prática nas escolas, privilegiam-se determinados conteúdos que são mais avaliados, em detrimento de outros, menos avaliados, empobrecendo o currículo, que é aplicado parcialmente e não de forma integral, como propõe o MINEDUC. (28: FACEBOOK/ACES 2013).

O movimento critica o fato de que, muitas vezes, as disciplinas que não são avaliadas diretamente por essas provas, tais como filosofia, tecnologia, religião ou educação física, sejam sacrificadas para reforçar as disciplinas como linguagem e matemática, mais avaliadas, destinando horas de aulas dessas disciplinas para reforços e aplicação de simulados da PSU e SIMCE. (29: TWITTER/ACES 2009)

A ACES, afirma que este tipo de avaliações leva à produção de uma falta de disposição para desenvolver um currículo integral (muitas vezes devido à pressão sobre os professores para alcançar bons resultados nestas provas), que potencie o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens, valores cidadãos, competências e habilidades necessárias para enfrentar a vida, que permitam desenvolver aprendizagens significativas³¹ e não apenas instrumentais (CONES, 2011).

Os estudantes consideram que o currículo tem sido atingido negativamente por este tipo de avaliação, pois é constantemente alterado no contexto da prática, pela comunidade escolar, em função da PSU e SIMCE, visando alcançar melhores resultados que coloquem a instituição no ponto mais alto do *ranking* (cor verde), mas sacrificando diversos aspectos do currículo nacional. Esta realidade não contribui para desenvolver um conjunto de propostas do currículo nacional, cujo norte formativo se formulou em termos de um conjunto de habilidades a alcançar, entre as que destacam:

“Capacidad de abstracción, pensamiento crítico, pensamiento sistémico, experimentación y aprender a aprender, comunicación y trabajo colaborativo, resolución de problemas, control de la incertidumbre y adaptación al cambio que el currículo nacional establece” (COX, 2006, p. 17).

³¹ Em termos de Ausubel.

Na prática nem sempre se dá dessa forma, privilegiando os números por sobre a qualidade das aprendizagens (CONES, 2011).

Nesse sentido, não se logram aprendizagem significativas que levem os estudantes a incorporá-las à estrutura mental e utilizá-las na vida diária, permitindo às pessoas se desenvolver plenamente. Os estudantes ressaltam, também, que nem sempre existe uma relação direta entre a avaliação e o que é proposto no currículo nacional:

"no existe una directa relación entre lo que propone el currículo nacional y lo que es evaluado por esas dos pruebas (...) este tipo de evaluaciones centralizadas acaban por empobrecer el currículo, pues lo evalúan parcialmente y no de forma integral como lo propone la red de CMO, OFT, E OFV del currículo nacional propuesto por el MINEDUC" (ACES, 2012, p. 12).

Por esse viés, defendem que a tentativa de treinar os alunos produz um currículo para ricos e outro para pobres. Os estudantes das escolas privadas, com mais recursos e dedicação para realizarem a prova, respondem satisfatoriamente às perguntas e alcançam bons resultados, conseguindo aprofundar de melhor maneira o currículo. As escolas municipais geralmente não conseguem bons resultados, pois os recursos são escassos e os conteúdos repassados parcialmente. As instituições que não alcançam boas pontuações recebem, geralmente, alunos de baixo rendimento escolar, com alta vulnerabilidade social, com problemas de disciplina; vêm de famílias desconstituídas ou monoparentais, com problemas econômicos que levam grande parte dos alunos a trabalharem e estudarem ao mesmo tempo. Entretanto, essas instituições são avaliadas de maneira igual às privadas que não apresentam realidades tão complexas como as municipais (30: FACEBOOK/ACES 2011).

Criando assim, uma desigualdade no que diz respeito à cobertura de conteúdos e aprendizagem entre as escolas públicas e privadas, o que claramente, segundo a ACES (2012), se traduz em resultados desiguais nas provas, e mantém uma sociedade já altamente hierarquizada e segmentada.

"Actualmente es posible advertir que al interior de las escuelas, en donde los contenidos curriculares y el desarrollo de las clases son modificadas según la efectividad de los resultados exigidos en el ranking sea SIMCE o PSU. Así es como en el Instituto Nacional, redujeron las materias impartidas a las más básicas requeridas en la Prueba, relegando aquellos contenidos que son inútiles según los sistemas de medición en

nuestro país, pero que fomentan el desarrollo de otras aptitudes." (31: FACEBOOK/ACES 2013)

O movimento estudantil entende que as avaliações devem ter como objetivo central saber se os estudantes estão aprendendo e, para isso, a avaliação tem um papel importante para o acompanhamento do processo de aprendizagem. Destacam que, em primeiro lugar, há de se perguntar se isso é o que o SIMCE e PSU estão fazendo e se essas provas são necessárias para o sistema, considerando que se beneficiam ou prejudicam o processo educativo e avaliativo. Ainda segundo os estudantes, existem formas alternativas de avaliação que produzem menos prejuízos e poderiam contribuir para melhorar o sistema de ensino (32: FACEBOOK/CONES 2012). Dentro dessa ótica o SIMCE e PSU são apenas uma opção, que produz (e não medem) uma série de distorções educacionais. (ACES, 2012, CONFEC, 2011).

O movimento estudantil secundário afirma que escolas privadas destinam importantes verbas para captar os professores com maior experiência e prestígio e destinam recursos para elaborar planos e programas estudantis próprios, como é permitido pelo currículo flexível, a partir de uma equipe altamente qualificada e experiente (ACES, 2012). O sistema público de ensino, por sua vez, não tem recursos nem pessoal qualificado para elaborar planos e programas curriculares próprios, tem que utilizar as diretrizes curriculares nacionais que propõe o MINEDUC, além de não ter recursos nem infraestrutura para preparar corretamente os seus estudantes para enfrentar as avaliações nacionais.

Diante dessa realidade, Maria Huerta (2006) afirma que as escolas municipais muitas vezes têm que improvisar, deixando grande parte da responsabilidade nas mãos dos professores que, além de suas tarefas tradicionais, têm que destinar grande parte do pouco tempo que possuem para elaborar simulados SIMCE ou PSU, planificar uma preparação de longo prazo, visando a enfrentar estas provas e criar material didático. Diferentemente das escolas privadas e subvencionadas que realizam importantes investimentos financeiros em professores, curriculistas, orientadores, psicólogos etc., além de contratarem empresas externas de assessoria para alcançar resultados ótimos nas provas nacionais.

Cesar Valenzuela (2006) afirma que o movimento de contestação critica a falta de compromisso por parte do Estado com as escolas mais vulneráveis socialmente. Ao invés de o Estado apoiar prévia e permanentemente a este tipo de instituições, estas são castigadas pelo

ranqueamento que se faz delas, sem desenvolver junto com elas um processo de apoio técnico-pedagógico que ajude a superar suas deficiências.

Dentro dessa ótica, não é oferecido apoio de longo prazo às escolas com baixas pontuações, e desconsideram-se outros aspectos como a falta de profissionais qualificados para guiar os processos educativos, o baixo nível sociocultural das famílias dos estudantes do sistema municipal (e que a escola não tem sido capaz de remediar), a falta de planos e programas de estudo próprios, que devido aos escassos recursos e poucos especialistas, as escolas municipais se veem obrigadas a ter que utilizar o marco curricular geral (que são apenas orientações), oferecido pelo MINEDUC. (33: FACEBOOK/ACES 2013). Por isso, torna-se necessário o combate ao SIMCE ou PSU, devido às altas consequências que este tipo de avaliação traz para as escolas (34: FACEBOOK/CONES 2012).

Os dados obtidos a partir dos resultados dessas duas provas também são utilizados pelo MINEDUC na distribuição de verbas para a educação básica e média, como também para a universitária, através do Aporte Fiscal Indireto (AFI)³². Ao mesmo tempo, esses *rankings* são usados pelas famílias para escolher a escola onde enviar seus filhos, procurando as que apresentam melhores resultados naquelas provas, contribuindo, segundo os estudantes, para aumentar ainda mais a segregação educacional existente (ACES, 2012).

Os estudantes, sustentados por estudos como Phelps (2012)³³, defendem que a PSU e SIMCE configuram-se como políticas avaliativas com "altas consequências negativas". Um resultado negativo nestas avaliações traduz-se em receber menor subsídio do Estado, diminuição da remuneração dos professores, devido à perda do Bônus SNED³⁴, menor matrícula, que leva à ameaça de fechamento da escola, atingindo a toda a comunidade escolar. Com menos recursos

³² O AFI entrega uma quantia de dinheiro à universidade à que ingressou cada estudante que tenha alcançado mais uma meia de mais de 600 pontos na PSU

³³ O discurso estudantil segue de perto as recomendações do acadêmico americano Richard Phelps que tem feito um estudo sobre o impacto negativo da PSU no sistema educacional, chamando a terminar com esta avaliação. Phelps defende que esta não pode ser consertada devido aos problemas estruturais que tem, sendo melhor eliminá-la e criar uma nova (Phelps, 2012).

³⁴ SNED representa o sistema Nacional de Avaliação do Desempenho dos estabelecimentos educacionais subvencionados e de aqueles regidos pelo Decreto Lei N° 3166 de 1980. Os estabelecimentos melhor avaliados por esse sistema se fazem acredores, por dois anos, da Subvenção por Desempenho de Excelência destinada a entregar incentivos salariais aos docentes, e da Subvenção por Desempenho de Excelência destinada a incentivos salariais para os assistentes da educação.

econômicos destinados à infraestrutura e ao capital humano de qualidade, há perda da excelência acadêmica das escolas. Todas essas são consequências que movimento estudantil (ACES, 2008) considera “graves”, pois contribuem para a reprodução do esquema de iniquidade, própria do sistema chileno. Afeta diretamente os professores e alunos das instituições mais vulneráveis do país, as quais recebem os alunos procedentes de famílias de baixo nível educacional e econômico, e com todo uma história de problemas extraescolares, que a escola deve enfrentar, mas que esses tipos de avaliações não consideram. (35: FACEBOOK/ACES 2012).

Os estudantes (ACES, 2012) ponderam a necessidade de que currículo e avaliação estejam mais coordenados, ao mesmo tempo em que estas avaliações considerem fatores contextuais de cada região, visando romper com a desigualdade do sistema de avaliações que privilegia as escolas particulares e subvencionadas, (com maiores recursos) e prejudica as escolas municipais (com menores recursos)³⁵ (ACES, 2012).

Isso dá conta da importância do capital cultural da família, segundo a ACES (2012), nos resultados das avaliações. Quando se compara os estudantes de igual nível socioeconômico, praticamente não há diferenças de nível, pois a pontuação do SIMCE e PSU dependem em 80% das características das famílias de origem dos estudantes e em 20% da escola (é o que apresentam os estudos sobre eficácia escolar, segundo ACES, 2012). Com isso “no se quiere decir que los estudiantes más pobres sean menos inteligentes, pero si existe una cuestión de “clase” que introducen las pruebas estandarizadas e centralizadas” (ACES, 2012). Os estudos da UNESCO evidenciam que:

³⁵ Estudos recentes dizem que o mesmo padrão, em que as escolas consideradas de excelência acadêmica são as particulares ou particulares subvencionadas, com exceção de alguns casos de sucesso no sistema público municipal, como o Instituto Nacional, *Liceo NI* e o *Liceo Carmela Carvajal*, instituições municipais de longa tradição e prestígio, mas que atendem estudantes das classes média e média alta, ou seja, os quintis III e IV. Essas escolas localizam-se nos bairros da zona nobre de Santiago, o que limita o acesso das pessoas que habitam em bairros suburbanos. Também estas escolas privilegiam os estudantes que moram no mesmo bairro em que a escola está localizada, fazendo mais difícil que estudantes de outros bairros mais humildes e afastados tenham acesso a uma educação de qualidade e pública, já que as escolas municipais com excelência acadêmica produto de bons resultados em SIMCE e PSU são mínimas (CONES, 2011).

Si bien el impacto de la escuela es poco, lo que mejor puede hacer una escuela para subir resultados es mejorar el Clima de Aula, que es en el fondo el ambiente emocional o como se sienten los estudiantes en el colegio (UNESCO, 2009 apud CONES 2011)

Os estudantes secundários, a partir da *Revolução Pinguina*, propõem reformar profundamente a estrutura da PSU, mas, com a ampliação da cadeia de equivalência, a partir da incorporação de novas demandas, tais como as dos estudantes universitários, esta demanda se radicalizou ainda mais, ganhando e perdendo determinados traços presentes nas demandas iniciais. Os universitários não propõem apenas uma reforma, mas a eliminação direta da PSU como método de ingresso à Educação Superior (VALLEJOS, 2011).

Os estudantes, ainda apoiados nas pesquisas de Phelps (2012) e no informe de Pearson, afirmam que a PSU é uma prova de altas consequências, pois é utilizada para decidir em qual especialidade e qual universidade ingressar, marcando para sempre o desenvolvimento da vida das pessoas. A prova apresenta um conjunto de problemas, segundo a CONFECH (2012), também respaldada pelo estudo de Phelps (2012), tais como a excessiva participação de economistas na sua construção, a variedade de propósitos que de ela se despreendem, e a pouca transparência no seu desenho (CONFECH apud PHELPS 2012). Segundo eles a PSU:

“estudios demuestran que la PSU es un sistema de medición deficiente pues deja fuera a jóvenes que podrían haber desarrollado una carrera –colegios municipales y técnico profesionales- y selecciona a otros que no son los más aptos, entre otro centenar de problemas adicionales” (36: FACEBOOK/CONFECH 2009).

Também sustentados em dados estatísticos do próprio Consejo de Rectores de las universidades chilenas (CRUCH), e do próprio MINEDUC, os estudantes argumentam que a PSU não é um bom instrumento de seleção nem um bom indicador para determinar que uma boa pontuação na PSU necessariamente se traduz em sucesso do estudante na universidade (37: FACEBOOK/CONFECH 2012).

Tanto assim que as cifras do CRUCH (2011) mostram que dentre os melhores ranqueados na PSU, com pontuações sobre os 650 até 750 pontos, existe uma alta taxa de deserção, enquanto que entre os estudantes com resultados PSU entre os 550-650 pontos e com médias de

qualificações que estão dentro do 5% superior da turma da escola em que o estudante se formou, são os que terminam seus estudos nos tempos pré-estabelecidos.

Dessa forma, os estudantes defendem que se deve implantar um sistema de ingresso às universidades sem seleção através da PSU. Em substituição dela, o movimento propõe que a seleção seja feita através do apoio de programas "propedêuticos" (ACES; 2012). Esse sistema é considerado como capaz de diminuir a desigualdade do sistema existente hoje no Chile em termos do ingresso a educação superior (ACES, 2012). O programa propedêutico de estudos que utilizam diferentes universidades no Chile, especialmente a Universidade de Santiago de Chile (USACH), contribui significativamente à integração social, como defende ACES (2012):

El propedéutico integrará a los estudiantes más talentosos de escasos recursos que generalmente provienen del sistema público, el propedéutico puede durar de dos a cuatro semestres, teniendo por objetivo “nivelar” las deficiencias formativas que puedan tener los estudiantes que ingresan a las universidades. Según las pesquisas actuales la puntuación en la PSU depende en más de un 70% de variables asociadas al origen socioeconómica del estudiante (ACES; 2012, p. 10).

Os estudantes demandam a criação de “pré-vestibulares” públicos e gratuitos para os estudantes dos quintiis mais pobres da população que tenham estudado no sistema público, para que este não seja apenas um privilégio dos estudantes com mais recursos que estudam nas escolas privadas e que tem condições para pagar as altas mensalidades afirma a líder estudantil Delfino (2006). O movimento defende a criação dos pré-vestibulares públicos com o fim de:

“disminuir la desigualdad intrínseca de la PSU, en que los resultados van a depender en gran medida del origen institucional de los alumnos, sea particular, subvencionado o municipal, por eso demandamos un pré-universitario gratuito, para que los estudiantes con menos recursos tengan las mismas posibilidades de prepararse para enfrentar la PSU y poder acceder a la continuación de estudios superiores” (ACES, 2012, p. 7),

Consideram ser possível, desse modo, reforçar e desenvolver habilidades e conhecimentos nos estudantes secundários do sistema público de ensino, visando a suprir as deficiências na sua formação escolar. O pré-vestibular representa para o movimento uma real opção de alcançar bons resultados e continuar estudos universitários. Dessa forma, os candidatos teriam uma relativa

igualdade de condições na hora de fazer a prova PSU, tentando com isso diminuir as diferenças sociais produzidas, não apenas pela origem socioeconômica das famílias, ou pelo tipo de escola de origem (privada, subvencionada ou municipal).

Por outro lado, os estudantes defendem que, atualmente, os pré-vestibulares têm se convertido em mais um elemento que contribui à desigualdade, além de ser um bom negócio para os empresários (CONES, 2011). Por isso, durante a última década eles se multiplicaram. Atualmente existem mais de 50 pré-vestibulares, muito deles com presença nacional.

3.4. As Demandas Técnico-Profissionais:

Os estudantes defendem que, entre os principais objetivos educacionais, devem ser promover políticas públicas que facilitem o desenvolvimento da educação técnico-profissional e, ao mesmo tempo, promover uma maior valorização social deste tipo de educação, denunciando que “No hay una planificación conjunta entre el Gobierno, la escuela y la Universidad acerca de qué tipo de profesionales vamos a necesitar en los próximos diez años”, (ACES; 2012). Os estudantes demandam a criação de um Sub- sistema integral de educação técnica que garanta reais possibilidades de inserção laboral e ofereça a possibilidade de continuidade de estudos-técnicos de nível superior, a partir de uma articulação entre o ensino meio T-P e a educação técnica e universitária.

A ACES (2012) e CONES (2011) consideram que tem se marginalizado o ensino Técnico Profissional, “al reconocer que no existe ni el esbozo de una política de educación técnico profesional en nuestro país (ACES, 2012), é desconsiderada a importância que tem este tipo de ensino para o desenvolvimento do país. Há pouco investimento e não há difusão da relevância deste tipo de educação.

Os estudantes afirmam que não existe um currículo atualizado que responda às necessidades da sociedade e dos novos desafios próprios da sociedade do século XXI, e também não há uma direta relação com o mercado laboral. Essa situação leva a que, muitas vezes, os técnicos profissionais entrem direto a formar parte do grupo de desempregados, devido a uma sobreformação de técnicos em determinadas áreas como designer ou educação de crianças (CONES; 2011) que o mercado do trabalho não tem como absorver e integrar eles nas cadeias

produtivas. Isso é considerado como capaz de levar à frustração dos estudantes recém-formados que acabam trabalhando em áreas totalmente distintas a que eles estudaram. A sobre oferta de alguns profissionais produz, ao mesmo tempo, uma queda dos salários reais.

O movimento estudantil defende que não existe uma real possibilidade de eles acessarem a uma continuidade de estudos em centros de formação técnica ou institutos profissionais de nível superior, devido ao elevado custo das mensalidades e taxas neste tipo de instituições, já que o Chile é um dos poucos países do mundo que não tem centros técnicos de nível superior públicos e de qualidade. A ACES (2012) critica que o INACAP, instituição estatal de formação técnica por excelência, tenha sido privatizada e entregue pelos militares à “Confederación de la Producción y el Comercio”, (CPC), sem custo algum. Com o retorno para a democracia, esta situação não mudou substancialmente. O INACAP continua sendo privado e também não há políticas públicas que visem a criar instituições técnicas de nível superior financiadas pelo Estado.

A partir dessa realidade e da falta de um plano para o desenvolvimento desta área, o movimento estudantil demanda a criação de Centros de Formação Técnica e Institutos Profissionais públicos, gratuitos e de qualidade. Os estudantes destacam que o Chile é um dos poucos países do mundo que não tem centros de formação técnicas estatais, embora que eles sejam fundamentais para o desenvolvimento do país (ACES 2012; CONES 2011). Por essa razão os estudantes demandam maior articulação e organização desse tipo de ensino, fazendo uma completa revisão e atualização do currículo T-P, da oferta de especializações, um maior investimento em recursos e matérias com o claro objetivo de formar especialistas de alto nível (38: BLOG/CONES 2011). Nesse sentido, propõem que as universidades estatais regionais sejam um apoio permanente para as escolas técnicas e o foco de desenvolvimento local ou regional (ACES, 2012).

Outra das razões apontadas para sustentar essas reivindicações, é de que os estudantes secundários não encontram incentivos reais para continuar por essa linha de formação que o Chile tanto precisa, optando, em sua maioria pela educação científica- humanista visando entrar no sistema universitário. Com isso, há sobre população de profissionais universitários que o mercado não é capaz de absorver. E há uma escassez de técnicos para cobrir determinadas áreas produtivas do país, tais como a mineira, pesca, agricultura, áreas que são vistas como essenciais para a economia de Chile (EL CIUDADANO, 20/10/2011).

El país pierde productividad debido a que estas funciones son desempeñadas por quienes no poseen la experticia o por quienes disponen de una formación universitaria diferente a la requerida. No mercado laboral chileno, mientras que en países desarrollados se calcula que hay siete técnicos o tecnólogos por cada universitario, en el mercado colombiano sucede todo lo contrario: hay siete universitarios por cada técnico o tecnólogo (EL MERCURIO, 27/02/2011).

A ACES argumenta ainda que os trabalhadores desconhecem seus direitos laborais e por isso sofrem abusos nos seus trabalhas. A partir dessa realidade, defendem que seja obrigatório e transversal no currículo Técnico Profissional a disciplina de direito laboral (CONES, 2011). Nesse sentido, os estudantes propõem uma educação técnica articulada centralmente com um novo projeto de desenvolvimento econômico e produtivo do país e as regiões. Reivindicam a qualidade e seguridade na educação e trabalho. Exigem que os estágios laborais sejam pagos em razão das horas de trabalho, ou seja, igual trabalho, igual salário. Também demandam o direito ao contrato e a sindicalizar-se.

3.5 Demanda pela reformulação da Jornada Escolar Completa ou integral (JEC)

Uma das principais demandas de tipo curricular que compõem o discurso da Revolução Pinguina e a expressa a procura por reformular a Jornada Escolar Completa (JEC). Os estudantes criticam que, embora haja uma extensão da jornada educativa nas escolas, os resultados continuam sendo insuficientes. As diferenças na qualidade do ensino do sistema público e o privado se mantêm e ainda é aumentada, levando os estudantes a pensarem que o problema não é o tempo de permanência na escola, mas a qualidade do ensino:

“Chile es uno de los países en el que los alumnos pasan más tiempo en clases, y sin embargo es uno de los peores en rendimiento académico. Dividiendo esto por sectores de aprendizaje, uno de los enfoques más claros en nuestro país es el dirigido a las asignaturas de Lenguaje y Matemática, que sin embargo siguen destacando como deficientes en el contexto internacional, y en especial, en el de la OCDE” (CONES, 2011, P.4)

Os estudantes demandam que a extensão horária da JEC (para uma jornada de 8 às 17 h) permita uma real possibilidade de constituição de espaços de comunidade nas escolas, cursos de educação cívica que integrem a comunidade, e não apenas utilizar essas horas extras de permanência na escola para realizar simulados ou reforçar determinados conteúdos visando a responder às provas.

Os estudantes reivindicam ainda que os novos espaços introduzidos pela JEC não sejam apenas destinados a reforçar matemáticas e linguagem, disciplinas tradicionais e fundamentais no currículo. Defendem o tempo para outras disciplinas, como filosofia ou educação física. Advogam que essas disciplinas, embora não sejam avaliadas diretamente por PSU ou SIMCE, devem manter seus espaços, visando a uma formação integral dos estudantes (ACES, 2012). Criticam, assim, a perspectiva de que existem disciplinas de primeira e segunda categoria, sendo que o currículo nacional e a própria JEC deveriam visar a alcançar uma formação integral dos estudantes a partir de uma educação de qualidade e igualitária (39: BLOG/CONES 2011). Para eles, focalizar o ensino em determinadas áreas que tem maior peso dentro do currículo empobrece o currículo e as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, criticam que a criação da JEC não contou com os investimentos suficientes em equipes técnicos- pedagógicos, nem infraestrutura, provocando uma série de problemas, tais como falta de rações alimentícias para os estudantes, salas inapropriadas, falta de professores para cobrir as turmas. Assim a JEC se transformou no centro de profundas críticas, já que essa proposta foi introduzida pelo governo como a grande reforma que ajudaria a melhorar a qualidade da educação e reduzir as desigualdades do sistema a partir da maior permanência na escola. Os estudantes criticam ainda que se tenha aplicado a jornada integral à semelhança de modelos como o espanhol, embora se soubesse que os resultados desse modelo na Espanha não foram satisfatórios.

A JEC também limitou a capacidade da escola de manter os estudantes dentro do sistema educativo formal, pois a deserção aumentou ainda mais, já que, em muitos casos, os estudantes que trabalhavam part-time, não conseguiram conciliar o trabalho e estudos,.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CORTE ANTAGÔNICO ENTRE AS CADEIAS DISCURSIVAS

Para compreender o processo de articulação dessas demandas diferentes aqui apresentadas capaz de constituir o discurso da revolução Pinguina é fundamental identificar o corte antagônico entre ambas as cadeias discursivas. Tais demandas foram construindo um determinado discurso da educação de qualidade, uma bandeira do movimento, através de uma guerra de representações e disputa de sentidos.

A revolução Pinguina se constitui ao identificar como *inimigo* o próprio modelo neoliberal e representá-lo pelos governos da *Concertación*. Esse inimigo tem sido significado também como defensor do projeto neoliberal introduzido e elaborado durante o governo da ditadura militar. Desse modo, o discurso da Revolução Pinguina identifica esta aliança política de centro-esquerda como os responsáveis pela atual crise generalizada do sistema educativo nacional. Creditam a ela a falta de ação política para reformar o sistema. O corte antagônico entre discurso Revolução Pinguina e o discurso da *Concertación* estabelece uma fronteira, uma demarcação, que cria duas formas de identificação: por um lado, um *nós*, através da demarcação de um *eles*.

Dessa maneira, não há como atravessar a fronteira e continuar sendo *nós*; também não há como vir de lá e continuar sendo *eles*. Essa divisão se fez evidente em maio de 2006, quando, no meio de um dos momentos mais tensos e esperados do conflito, a presidente Michelle Bachelet, no seu tradicional “discurso do 21 de maio”³⁶, se dirige à nação para expor publicamente questões referentes à administração do país, apresentando os logros e os desafios do governo. Esse pronunciamento representava para os estudantes mobilizados um momento muito importante nas suas pretensões, pois esperavam um pacote de medidas que respondessem às suas demandas estudantis, após semanas de mobilização.

Entretanto, o pronunciamento de Bachelet não fez referência alguma a qualquer tipo de medida, de diálogo ou negociação, que permitisse o início de um caminho para alcançar uma solução para o conflito. Pelo contrário, a presidenta Bachelet apenas se referiu de maneira tangencial às demandas dos estudantes, deixando claro que, no seu governo, não haveria

³⁶ O pronunciamento do 21 de maio é tradicional no Chile, pois nele o presidente se dirige à nação em cadeia nacional para dar conta da administração do país, expondo os logros e desafios da nação.

negociação com estudantes mobilizados. Seu pronunciamento se concentrou na crítica aos atos de violência nas manifestações, sem responder diretamente aos questionamentos realizados pelos estudantes:

Quiero ciudadanos críticos, consientes, que planteen sus ideas y sus reivindicaciones. Pero esa crítica debe ser con espíritu constructivo, con propuestas sobre la mesa y, lo más importante, a cara descubierta y sin violencia. Quiero ser muy clara: lo que hemos visto en semanas recientes es inaceptable. ¡No toleraré el vandalismo, ni los destrozos! Aplicaré todo el rigor de la ley. La democracia la ganamos con la cara descubierta y debemos continuar con la cara descubierta.” (BACHELET, 21 de maio de 2006).

A partir da posição contrária do poder executivo para iniciar negociações com os estudantes, se faz ainda mais evidente a relação antagônica entre as duas cadeias discursivas. O governo não reconhecia nem o movimento nem suas demandas, e intentava constantemente desarticulá-lo por meio da violência e da repressão exercida pelas forças de segurança nacional, em níveis nunca antes vistos, ou através da deslegitimação da luta dos estudantes, por meio da difusão de uma imagem dos mesmos como vândalos e antissociais, que destruíam o patrimônio público a cada manifestação.

Também se pretendia desarticular o movimento através da minimização dele, tentando difundir a ideia de que era uma minoria extremista e anarquista, a qual não representava o pensamento da maioria dos estudantes chilenos, que desejavam voltar às aulas, culpando, desse modo, o bloco mais radical do movimento por prejudicar o resto. A maioria dos estudantes era impedida de assistir regularmente às aulas, perdendo os conteúdos curriculares, o que, em curto prazo, segundo o pronunciamento do governo, acabaria por aumentar ainda mais a desigualdade do sistema que o discurso estudantil tanto criticava. O governo afirmava que, enquanto as escolas municipais estavam paralisadas, as escolas privadas continuavam em aulas normalmente, dando continuidade a diversos conteúdos e se preparando para realizar com sucesso as provas da PSU e do SIMCE, preservando-se assim o *status quo* de um conjunto de escolas que normalmente obtém os melhores resultados nesse tipo de avaliação.

Os pronunciamentos do governo incluíram, inclusive, a ameaça, aos estudantes mobilizados, de reprovação escolar por falta de frequência nas aulas, caso as mobilizações não acabassem. Dessa forma, o movimento social ratificou a identificação do governo da *Concertación* como o inimigo que se deve combater, pois este impedia o movimento de se articular e construir sua identidade, negando-se continuamente a escutar as suas demandas e propostas para melhorar o

sistema educativo nacional. Do ponto de vista dos estudantes, tal situação não produziu nada mais que colocar em evidência o profundo antagonismo entre estas duas cadeias discursivas, em que se defendiam diferentes perspectivas sobre como deve ser o sistema de educação e daquilo que se concebia como educação de qualidade. Desenvolveu-se um intenso enfrentamento político: de um lado, o movimento estudantil tenta se articular; e do outro faz-se de tudo para impedir essa tentativa de articulação. Cesar Valenzuela, do *Liceo Confederación Suiza*, afirmou, logo após do discurso presidencial de Bachelet: “Nosotros somos hijos de la democracia, nacimos en democracia, y es por eso que vamos a seguir peleando por lo que consideramos justo (...) a diferencia de las anteriores generaciones que, a consecuencia de la dictadura sufrida en el país, son generaciones del conformismo, del 'no estoy ni ahí'” (Valenzuela, 2006).

O mal estar dos estudantes frente ao pronunciamento presidencial foi significativo e os levou a pensar que as mobilizações decairiam, até desaparecerem. Contudo, aconteceu o contrário: a vontade política do movimento de se constituir e continuar lutando pelas mudanças do sistema de educação, que eles consideravam necessárias foram ainda mais fortes, longe de se desorganizar, os estudantes potenciaram sua luta frente à negativa do governo de atender às demandas exigidas (THE CLINIC 25/05/2006).

Ante a acusação de que o movimento se transformou em vandalismo, se difunde a estratégia da “toma” dos recintos educativos, pois seria possível controlar efetivamente os grupos mais violentos e exaltados que provocavam desordem nas constantes manifestações organizadas pelo movimento estudantil, além de pressionar o governo a ceder na sua categórica posição de não querer dialogar e negociar com os estudantes que estavam mobilizados. Como expressa uma das líderes do movimento e representante do *Liceo n° 1 de Santiago* (mesma escola pública onde estudou a presidenta Bachelet), Karina Delfino: “todos decíamos: Bachelet no puede tirarnos a la policía encima, todo su discurso ciudadano se habría caído. Entonces, la idea era aprovechar este momento lo máximo posible” (DELFINO, 2006).

Considerando os aportes da teoria do discurso, é possível concluir que o discurso neoliberal, encarnado no governo da Concertación, transformou-se em exterior constitutivo da Revolução Pinguina, sua condição de possibilidade e, ao mesmo tempo, de impossibilidade.

Demandas cada vez mais amplas foram sendo articuladas em nome das bandeiras *qualidade da educação* e *educação igual para todos*: da mudança no currículo à introdução da educação Cívica, de mais verbas para Educação ao fim do sobrediagnóstico de Transtorno do Déficit de

Atenção. Por essa amplitude, se dá o esvaziamento das bandeiras de luta, mas também a maior força do movimento. Há uma crescente identificação, de diferentes atores sociais, com a luta desenvolvida pelos estudantes, transformando-se estes em representantes de um conjunto de demandas sociais insatisfeitas. Essa situação levou à expansão da cadeia discursiva, a partir da incorporação de um conjunto de novas exigências. As reivindicações são variadas e representativas de diferentes grupos, e têm sido incorporadas gradualmente, ampliando, com isso, a cadeia de equivalência, configurando-se como um movimento social representativo de um grupo social cada vez maior e mais difuso.

A cadeia de equivalência entre as demandas por qualidade na educação, inicialmente próprias do movimento secundário do sistema público, aos poucos foi incorporando demandas dos estudantes universitários, dos estudantes secundários do sistema particular e subvencionados, dos professores, entre outros. Todos tinham como objetivo comum alcançar uma educação pública, de qualidade e gratuita para todos. A essas demandas educacionais têm-se incorporado exigências de diferentes atores sociais, descontentes com o sistema neoliberal, mas que, num determinado momento passaram a ser representadas pelo movimento estudantil. Segundo afirma um dos líderes da revolução *pinguina*, Cesar Valenzuela (2006), o conjunto de demandas é transversal aos interesses dos diferentes atores sociais envolvidos, além de “*nosotros*” os estudantes.

Revolução Pinguina passa a ser, então, uma identificação mais ampla, difusa, resultado das múltiplas demandas articuladas. Não é sequer apenas um movimento estudantil, mas um movimento no qual demandas estudantis particulares se hegemonizaram ocupando um lugar universal.

Frente a essa legitimidade e capacidade de representar diferentes grupos sociais, através do seu discurso, o movimento alcançou grande difusão e apoio diante da opinião pública chilena, conseguindo que o governo lentamente começasse a ceder na sua postura. O governo da *Concertación* abre timidamente algumas portas para o diálogo e decide criar instâncias e mecanismos de negociação que permitiram pôr fim ao conflito, mas sempre desde uma posição altamente hierárquica e assimétrica, segundo os estudantes, que leva ao constante fracasso. Também pela pressão da sociedade, que começou a participar massivamente das mobilizações, através das “noites das paneladas” (os cidadãos, a cada noite, saíam às ruas para *bater* panelas, com o objetivo de chamar a atenção para a crise do sistema educativo e para a necessidade de reformas urgentes). Sem dúvida esse massivo apoio ao movimento levou, cada vez mais, que

fossem colocadas no debate nacional as temáticas educacionais. Já não eram apenas os estudantes secundários que lutavam, mas toda uma sociedade, que se tornou ativa participante das convocações de greves e mobilizações nacionais, organizadas pelos movimentos estudantis, como a ACES, CONES ou CONFECH. O grande apoio cidadão com a causa defendida pelos estudantes se transformou numa realidade habitual, em que era possível observar nas marchas sociais os representantes secundários e universitários acompanhados do mundo político, deputados e senadores, representantes do colégio de professores, profissionais liberais, atores e personagens de televisão, aposentados, famílias, grupos LGBT e indígenas, entre outros. Todos participavam ativamente das mobilizações, pois passaram a se sentir representados pelas demandas educacionais que os estudantes exigiam, logrando alcançar assim a solidariedade da sociedade com o movimento, popularizando o *slogan* “suas demandas são também minhas demandas.” (40: BLOG/REVOLUCIÓN 2011). Segundo afirma um dos líderes do movimento “nuestras demandas y nuestra lucha eran transversales a un sentimiento e una necesidad general, como era alcanzar una reforma al sistema que permitiera garantizar el acceso universal a una educación digna, justa y de calidad para todos las personas, y dejar de ser el beneficio de unos pocos” (VALENZUELA; 2006). Demandas educacionais foram, então, particular que se universalizou, mas para tal, se esvaziou de uma relação direta com questões específicas da educação ou do currículo.

A identidade para constituir força suficiente na luta contra o seu opressor precisa, inexoravelmente, tornar-se algo além de sua mera particularidade, a fim de que esta consiga tornar-se um ponto nodal constituinte de uma cadeia de equivalências que reúna uma série de demandas da comunidade (LACLAU, 2006). Assim, o discurso da Revolução Pinguina, ao articular tão variadas demandas, amplia sua força. Contudo, com isso, as demandas articuladas têm perdido e ganhado novos traços, levando a que se articulem e rearticulem constantemente em função das novas demandas que foram ingressando na cadeia articulatória. Dentre desse conjunto de reivindicações, *qualidade da educação* se transforma no ponto nodal do discurso dos estudantes. Este significante encontra-se submetido a uma constante disputa de sentidos entre as tentativas do discurso da Revolução Pinguina e o discurso da Concertación.

Em relação às demandas curriculares, estas também vão se rearticulando ao longo do processo de luta política, modificando-se ao longo do tempo, na medida em que são articuladas a outras demandas e, dessa forma, existem novas articulações que vão modificando-las fazendo com

que elas se transformem constantemente, incorporando, mas também perdendo determinados traços.

A incorporação de novas demandas curriculares, que visavam a alcançar uma educação de qualidade, leva a que a demanda de *currículo centralizado e padronizado* do começo da luta política dos estudantes em 2006, perca e ganhe novos traços, rearticulando-se consideravelmente a partir da incorporação das demandas dos estudantes universitários, representados pela CONFECH, da ACES, e dos secundários de escolas privadas e subvencionadas. Isso teve como resultado a reformulação dessa demanda curricular, passando a ser *currículo flexível com ênfase na comunidade*. Ou seja, considera-se que os contextos específicos em que se inserem as instituições educativas devem resgatar o sentido da diferença, fundamental para as reivindicações das minorias étnicas e sexuais que o movimento também passou a representar.

Desse modo, os grupos indigenistas introduziram suas demandas na cadeia discursiva articulatória, por meio das demandas particulares de respeito e difusão da cultura, língua e direitos dos povos originários introduzidas na bandeira “currículo flexível com ênfase na comunidade e no contexto escolar”. Desse modo também, se amplia à crítica ao currículo nacional – inicialmente defendido com vigor. Este passa a ser encarado como forma de construir uma identidade nacional fixa, única e homogênea, desmerecendo as particularidades próprias da diversidade que caracteriza a um país multicultural como Chile, onde é possível encontrar uma grande variedade de povos originários com suas próprias tradições culturais e linguísticas, tais como mapuches, aymaras, rapa-nui (Ilha de Páscoa) que apresentam suas próprias línguas: mapudungún, quéchua e pascoense respectivamente.

Situação similar é possível interpretar para o caso das demandas particulares dos grupos LGBT. Tais demandas incorporaram novos traços às demandas curriculares da *Revolução Pinguina*, na medida em que expressam o interesse na inclusão de espaços destinados a desenvolver temáticas de gênero e de diversidade sexual que tradicionalmente ficavam fora do currículo nacional. Com isso, elas foram associadas às demandas curriculares de formação cidadã e de direitos humanos defendidas pelo movimento estudantil.

O mesmo acontece com a demanda “dignidade do labor docente”, relacionada aos tempos que devem ter os professores para planificar suas aulas. Por meio da articulação entre demandas estudantis e docentes, passa a ser reivindicado que os contratos laborais dos docentes destinem 50% para o trabalho em sala de aulas e os outros 50% do tempo para planificar e elaborar material

pedagógico, bem como facilitar os tempos para a comunicação e intercâmbio de experiência entre os professores e a comunidade educativa. Essa luta dos professores vincula-se ao resgate da “Dívida Histórica” do Estado com o grêmio docente.

A dívida histórica foi produzida em 1981, a partir da municipalização da educação, processo no qual os professores vieram a perder sua categoria de funcionários públicos passando a ser funcionários municipais, gerando um desacordo entre as partes. Houve perda de numerosos benefícios e reconhecimentos que a escola pública lhes assegurava, especificamente um aumento salarial proposto pela Lei N. 3.551 de 1981,

“que reajustaba del sueldo base al sector público, entre los cuales se encontraban los docentes, estableciendo: “una ‘asignación especial’ no imponible para el personal docente dependiente del Ministerio de Educación, a través del artículo número 40 de dicha ley” (COLEGIO DE PROFESORES, 2009).

Esse reajuste, contudo, não se produz totalmente na prática por causa da própria reforma de 1981. Por essa razão, boa parte dos docentes não conseguiram receber 100% dos aumentos salariais que a lei lhe propunha (COLEGIO DE PROFESORES, 2009).

Esta luta por obter o pagamento da dívida, que o governo da *Concertación* não reconhece existir, tem levado ao estabelecimento de uma tensa relação caracterizada por um antagonismo entre os professores e o Estado. Desse modo, é favorecida uma equivalência entre as demandas docentes e as dos estudantes. A crítica às reformas de 1981 é significada por eles como a base dos problemas que deram origem às suas demandas, associadas com a *qualidade da educação* e a dívida histórica dos docentes (COLEGIO DE PROFESORES, 2009). Problemas salariais são assim registrados como dívida histórica, a mesma dívida vinculada à qualidade da educação. O mesmo inimigo impedindo o atendimento a essas demandas. Os professores projetam, assim, no movimento estudantil sua própria luta e demandas, pois além do dinheiro que o Estado lhes deve, as demandas do movimento também são representativas do maior grêmio do Chile (GAJARDO,2009).

Por outra parte, os representantes de partidos políticos alternativos aos dois blocos dominantes da política nacional (*Concertación* e *Aliança por Chile*) também se sentem representados pela luta do movimento estudantil e equivalentes na oposição, não somente ao neoliberalismo e à *Concertación*, mas também na sua oposição à constituição de 1980 e aos

chamados *amarres constitucionales*³⁷ (GARRETON, 2003) que instaurou o sistema político-eleitoral binominal. A dirigente da CONFECH Camila Vallejos (2011) declara, em relação à constituição de 1980, que os sucessivos governos têm querido *podar el arbolito, pero hay que arrancarlo de raiz*, em direta alusão à falta de transformações radicais no sistema que rompam com a herança que deixou a ditadura militar.

A articulação das demandas em uma cadeia equivalencial também inclui o grupo de aposentados. A partir das reformas neoliberais que Pinochet implantou, os fundos de pensão deixaram de ser administrados diretamente pelo Estado, passando a mãos privadas, as AFP (administradora de fundos de pensões), entidades financeiras em sistema de capitalização individual que administram os fundos de poupança de milhões de trabalhadores chilenos.

Os aposentados criticam as baixas pensões que lhes são pagas mensalmente, assim como a administração dos fundos. Eles consideram que os fundos geram baixa rentabilidade as suas pensões, apesar de o dinheiro de milhões de chilenos ser utilizado como capital para investir em diferentes setores, sem serem beneficiados diretamente das rentabilidades que ela produz, pois vão diretamente para os administradores e acionistas privados da AFP. Também criticam o cálculo feito para estabelecer a quantia das pensões, criticando os altos custos que a AFP cobra para administrar seus fundos.

Desse modo, temos professores, pensionistas, grupos LGBT ou partidos políticos, entre muitos outros atores sociais, que se sentem identificados pela luta do movimento estudantil, pois suas demandas se opõem ao sistema neoliberal e a continuidade das políticas neoliberais projetadas pela *Concertación*. As demandas diferenciais particulares são distintas umas das outras, mas frente ao antagonismo ao sistema neoliberal imperante, considerado responsável estrutural das demandas diferenciais, há o estabelecimento de uma relação de equivalência e o surgimento de uma solidariedade entre esses atores.

Por sua vez, a reivindicação por reformas dos exames centralizados é transformada radicalmente a partir da incorporação das demandas universitárias. Os grupos universitários não desejavam apenas uma reforma, mas uma eliminação total da prova como sistema de ingresso às universidades chilenas. Passou a ser defendido o sistema propedêutico, por considerar os exames

³⁷ Termo associado à herança da ditadura militar que antes de deixar o poder político aprovou um conjunto de leis tais como a LOCE na área da educação ou o sistema binominal que perpetuaram a obra feita pela ditadura, pois o status de leis orgânicas faz que elas precisem 2/3 dos votos do congresso para serem revogadas, mantendo assim elas inalteradas.

centralizados como prejudiciais às pretensões de qualidade e justiça social que o movimento visava alcançar.

Defendo, portanto, que demandas curriculares sofrem diversas transformações a partir da incorporação de novas demandas na cadeia articulatória. Mas é por intermédio dessas mudanças que o discurso da Revolução Pinguina passa a ser representativo e adquire sua força como movimento político. As demandas estudantis por qualidade transformam-se numa particularidade que assume a representação provisória de uma totalidade que a excede. O discurso da *qualidade da educação* esvazia sentidos particulares, deixando de representar um grupo específico, o dos estudantes secundários, para representar, provisoriamente, a totalidade do movimento social. Nesse sentido, esse esvaziamento de significação é também um esvaziamento dos sentidos identitários da Revolução Pinguina. Mas simultaneamente, esse esvaziamento garante a ampliação da cadeia articulatória.

A *relação de equivalência* estabelecida entre o conjunto diferencial de demandas estudantis mais gerais, e as de tipo curricular (em particular), constituem a identidade do movimento da *Revolução Pinguina*. A equivalência é estabelecida não pelas questões em comum entre as diferentes demandas, mas porque se equivalem em relação à responsabilização da Concertación pelo não-atendimento a suas reivindicações.

Por isso, esse conjunto diferencial de reivindicações vai se modificando ao longo do processo de luta política, na medida em que são articuladas a outras demandas que são representativas de diferentes atores sociais, deixando de ser um movimento basicamente secundarista para se tornar representativo das demandas universitárias, dos estudantes secundaristas do sistema particular e subvencionado e não somente das escolas municipais como tinha sido normalmente, dos professores, dos grupos LGBT, indigenistas, aposentados entre tantos outros atores sociais, impossíveis de serem enumerados.

Como afirma Pedro Pablo Glatz, dirigente da Pontificia Universidade Católica do Chile (PUCChile)

“Derribamos el mito de que somos un grupo minoritario, porque demostramos lo mayoritaria que es nuestra demanda, representamos no solo a los estudiantes sino a la sociedad en su conjunto (GLATZ, 2011)”

Apresentando os estudantes como os representantes diretos das necessidades e frustrações de diferentes atores sociais.

Todos esses atores possuem um inimigo em comum contra quem lutar, representado pelo governo da *Concertación*, que impede o movimento de se constituir como identidade. Mas essa impossibilidade de se articular como movimento social representa, ao mesmo tempo, a possibilidade que permite a constituição da identidade política do movimento. A *Concertación* representa o “exterior constitutivo”, em termos *derridianos*, da Revolução Pinguina. Essa negatividade e repressão do governo contra os estudantes é o que precisamente permite a constituição da identidade e da luta política da Revolução Pinguina. Ela representa a oposição irreduzível que coloca de manifesto a impossibilidade de eliminar o antagonismo dentro do sistema, na medida em que não pode existir um “nós” sem um “eles”, ou seja, uma identidade sem diferença. (MOUFFE, 2003).

Vai se constituindo, segundo Laclau, (2006 p.22), o ponto de partida de um povo, ou seja, “una unidad que no está dada por una sola posición de sujetos, sino por una pluralidad de posiciones de sujetos que comienzan a establecer entre si un cierto grado de solidaridad y de equivalencia en sus demandas” (p.22). O símbolo da solidariedade e da oposição ao regime da *Concertación* passa a ser o símbolo dessa totalidade muito mais ampla: a Revolução Pinguina.

A reivindicação específica dos estudantes secundários por “qualidade da educação” passa a representar a totalidade ausente. Certa particularidade assume a função de representar uma totalidade social que a excede. As demandas curriculares e educacionais específicas dos estudantes passam a assumir a função de uma representação mais ampla, garantindo a hegemonia da Revolução Pinguina. Isto é o que Laclau denomina hegemonia: uma particularidade que assume uma certa função universal (LACLAU, 2006. p. 24), de modo provisório e contingente, já que as demandas de qualidade não são permanentes no tempo. Vão se deslocando e se rearticulando constantemente a partir da incorporação de novas demandas na cadeia.

Segundo Laclau (2006), se essas demandas fossem satisfeitas individualmente, por meios administrativos, não haveria equivalência nem articulação discursiva, mas apenas a predominância da lógica de diferença, sendo impossível a constituição de um projeto político nem de sua identidade. No contexto específico da luta em questão, o significante *qualidade da educação* tem se transformado num ponto nodal que constitui o discurso da Revolução Pinguina.

Este significante foi se esvaziando, desprendendo-se de conteúdos precisos e concretos para poder representar a universalidade de demandas inscritas na cadeia articulatória. Torna-se o que é denominado por Laclau (2006) como significante vazio devido à perda *de su referencia a*

un determinado significado, pues tiene que representar una totalidad que no puede ser representada de forma directa (LACLAU, 2006, p.33).

A luta estudantil mobilizou a todo um país visando a alcançar uma educação de qualidade, gratuita e pública, resignificando o papel do Estado. O discurso da *Revolução Pinguina* passou a representar diferentes demandas articuladas, transformando-se na cara visível de diferentes reivindicações sociais que durante anos mantiveram-se esquecidas. Essa luta política criou inúmeras expectativas para a população chilena na tentativa de melhorar um sistema, muito além do sistema educativo, considerado como altamente segregador, elitista e injusto.

REFERENCIAS:

- APPADURAI, Arjun. Dislocación y diferencia en la economía cultural global. In: La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de La globalización. Buenos Aires: FCE, 2001
- ATRIA, Fernando. La mala educación. Santiago, Catalonia, 2012.
- ADIMARK. Evaluación gestión del Gobierno: Mayo, 2006. Disponível em: http://www.emol.com/noticias/documentos/pdfs/EvaluacionGob_agosto06.pdf. Acesso em: nov 2013
- BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós- Estado do Bem-Estar. Educ. Soc. Campinas, v.25, n.89, set/dez., 2004.
- BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de, RODRIGUES, Léo Peixoto (org.). *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: Edit.PUCRS, 2008.
- BRAVO, V. El movimiento estudiantil en Chile. Advertencias a un neoliberalismo maduro y latinoamericano. Revista "Pacarina del sur", Santiago de Chile. N°13, oct-dic, 2011.
- BRASLAVSKY.C., GVIRTZ.S. Nuevos desafíos y dispositivos en la política educacional latinoamericana de fin de siglo. En: Educación Comparada. Política Educativa en Iberoamérica, Madrid, Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). 2001.
- BORIC, Gabriel. Conversaciones políticas, entrevista a Gabriel Boric. Por Ricardo Camargo. Revista Debates y combates. N°2, año 2, marzo-abril de 2012. p.175-193
- CAMARGO, Ricardo. La revolución estudiantil chilena de 2011: apuntes desde la teoría política contemporánea, para una lucha en desarrollo. Revista Debates y combates. N°2, año 2, marzo-abril de 2012. p. 129-141.
- CIPER, (2014) DISPONIVEL EM; <http://ciperchile.cl/2014/03/13/simce-la-utilidad-politica-por-sobre-la-calidad-tecnica/> Acesso: mai 2014
- CHILE. Ley N° 18.962, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, Ministerio de Educación, Publicada el 10/03/1990. 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 BCN: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>. Acesso: jan/2013.

___ Ministerio Secretaría General de la Presidencia 2006 “Discurso anual presidencia de La república” (Santiago: Gobierno de Chile).

COX, Cristián. “Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo”. *Revue International de Education de Sevres*, N°56 (avril 2011). “Contenus scolaires: l'émergence des politiques curriculaires”. Coordination: Roger-François Gauthier. Francia. 2011.

COX, Cristián. Construcción Política de Reformas Curriculares; El caso de Chile en los Noventa. *Revista de Currículo y Formación Del profesorado*, 2006, v. 10, n. 1, PP 1-24. Disponible em <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101ART5.pdf>>. Acesso em: maio 2014

DUARTE, Claudio. Impacto de redes sociales en organización del movimiento estudiantil. *Jornal de Cooperativa*. Domingo 7 de agosto de 2011. Disponible em: http://www.cooperativa.cl/sociologo-explico-impacto-de-redes-sociales-enorganizacion-del-movimiento-estudiantil/prontus_notas/2011-08-05/184615.html. Acesso: 08/03/2013

DUSSEL, Inés. Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas. FLACSO/Argentina. 2005.

DUSSEL, I. Curriculum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920). Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/FLACSO. 1997.

ELACQUA, G. BRUNNER J. J. *Informe Capital humano en Chile*, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago de Chile. 2003.

FERRER, Guillermo. Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?. Lima; GRADE, 2004. (Documento de trabajo 45).

FIGUEROA, Francisco. Llegamos para quedarnos. Crónicas de la revuelta estudiantil. Santiago. LOM. 2012.

GIACAGLIA, Mirta. Política e subjetividade no pensamento de Ernesto Laclau. IN: Ernesto Laclau e NiklasLuhmann. Pos-fundacionismo abordagem sistêmica e as organizações sociais. (organizadores Leo Peixoto Rodriguez, Daniel de Mendonca) Porto Alegre. 2006. PP. 100-114.

GADEA, Walter Federico. Ciudadanía, identidad y hegemonía política en el contexto de la democracia radical. Un estudio sintético del pensamiento de Ernesto Laclau. Astrolabio. *Revista internacional de filosofía* Año 2008. Núm. 6. ISSN 1699-7549. 13-29 pp.

GARCIA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. "¿Qué nos dicen las movilizaciones estudiantiles del 2006 de la visión de los estudiantes sobre la educación secundaria?" ponencia presentada en Seminario de la Fundación Santillana, Buenos Aires, 28 y 29 de mayo. 2007.

GARRETON, Manuel Antonio. "La transformación de la acción colectiva en América Latina" en *CEPAL* (Santiago de Chile) N° 76, abril. 2002.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LACLAU E., MOUFFE, Chantal. – “Hegemonía y estrategia socialista”.- Siglo Veintiuno Edit. España,1987.

LACLAU, Ernesto. Emancipación y Diferencia. Buenos Aires. Edit. Ariel. 1996.

_____. 2da edição. Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires: Edit. Nueva visión. 2000.

_____. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social. Amaral e Burity (organizadores). Edit. ANNABLUME. São Paulo. Pág. 21 a 38. 2006

_____. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. 2008
http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_02/rbcs02_04.htm
 Acesso em: 26 de abril de 2013

LOPES. Alice. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A; DIAS, R ; ABREU, R. (Org.) . Discursos nas Políticas de currículo. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet Editora/Faperj, 2011. v. 1. P.42-46

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice. Discurso e representação na política de currículo: o caso do ensino médio (2003-2010). Rio de Janeiro 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.6, n.2, Jul/Dez, 2006, p. 33-52.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Em: Revista Brasileira de Educação, No. 26. (2004)

MATUS, Claudia. Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. Revista Universum Talca, Chile. N°26 Vol.2, II Sem. 2011, pp. 143-163

MAYORGA, René Antonio. Discurso y constitución de lo social: el enfoque lingüístico de Laclau. Revista de estudios sociológicos, I:3, México D.F. 1993. p.557-575.

MENDONCA, Daniel de. Pos-estruturalismo e teoria do discurso: em torno do Ernesto Laclau. Porto Alegre. EDIPUCRS - PUC RS. 2008

_____. “A condensação do imaginário popular oposicionista num significante vazio: as diretas já”. In: RODRIGUEZ, Leo Peixoto Rodriguez, MENDONCA, Daniel de(org). Ernesto

Laclau e NiklasLuhmann. Pos-fundacionismo abordagem sistêmica e as organizações sociais. Porto Alegre. 2006. PP. 146-169

_____. Antagonismo como identificação política. Revista brasileira de ciência política n°9. Brasília, setembro-dezembro de 2012. PP. 205-228.

MIRANDA, Martín. “Transformación de la Educación Media Técnico Profesional”, en Políticas educacionales en el cambio de siglo. Cox, Cristián, editor. Editorial Universitaria. Chile, 2003.

MOUFFE, Chantal. Identidade Democrática e política pluralista". In Pluralismo cultural, identidade e globalizacão, ed. Candido Mendez and Luiz Eduardo Soares (p. 410-430) Rio de Janeiro: Record. 1996.

MUÑOZ, María Antonia. Laclau; orden y conflicto. Revista diecisiete, teoría crítica. Edit. Universidad Autónoma Metropolitana – Sede Xochimilco. México, D.F. (2002)

Mobilización estudiantil de 2006 en Chile. Em: http://es.wikipedia.org/wiki/Mobilizaci%C3%B3n_estudiantil_de_2006_en_Chile

PHELPS, Richard. Evaluaciones educacionales de gran escala en Chile: ¿Son necesarias?. Santiago, CIPER, 2012.

Disponível em: <http://ciperchile.cl/2014/02/06/evaluaciones-educacionales-de-gran-escala-en-chile-%C2%BFson-necesarias/> acesso em: maio 2014

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma Educacional: uma Política Sociológica - Poder e Conhecimento em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SCHMAL, Rodolfo. Las movilizaciones estudiantiles en Chile durante el 2011 y los escenarios que se abren para el presente año. Edit. Fundación BETIKO del País Vasco, (2011) disponible en: <http://www.fundacionbetiko.org/index.php/es/anos/2011/442-movilizaciones-estudiantiles-en-chile-2011?format=pdf> Acesso: 13 de marzo de 2013

SOUTHWELL, Myrian. “Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura.” In Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno do Ernesto Laclau. Porto Alegre. EDIPUCRS - PUC RS. 2008

THE CLINIC; 25/05/2006 disponível em: <http://www.theclinic.cl/2010/08/22/revolucion-pinguina-2-0-las-movilizaciones-que-amenazan-la-popularidad-de-lavin/> acesso: junho 2014

UNESCO. La educación chilena en el cambio de siglo: política, resultado y desafíos. Informe nacional, oficina de UNESCO, Santiago de Chile. Agosto de 2004.

VALLEJO, C; Figueroa, F. Demandas de los estudiantes agrupados en la CONFECH. Santiago de Chile. Disponivelem:<http://fech.cl/blog/2011/04/30/demandas-confech/30/04/2011>. Acesso em: mar/2013.

VALLEJO, C; FIGUEROA, F. Discurso en el Centro de Estudios Públicos. Santiago, 12 de septiembre de 2011. Disponivelem :http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_4857.html. acesso: jan/2013.

WALTER, P. Educación chilena: brecha entre público y privado. Terra cultural. Santiago de Chile. 30 de diciembre de 2008. Disponivel em: <http://www.cl.terra.com/terramagazine/interna/0,,EI8862OI3418586,00.html>. Acesso: mar/2013.

REDES SOCIAIS

- (1) <http://coneschile.blogspot.com.br/2011/08/declaracion-publica-federacion-de.html>
acesso: mai/2013
- (2) <http://aces-chile.cl/wp-content/uploads/2012/11/Aces-FF-Difusion.pdf> acesso: abril/2014
- (3) <http://coneschile.blogspot.com.br/> acesso: junho/2013
- (4) <http://confech.wordpress.com/> acesso: agosto/2013
- (5) <https://www.facebook.com/aceschile.asambleasecundarios> acesso: fev/2014
- (6) https://www.facebook.com/coneschile/posts/273399389445780_17/10/2009 acesso: jun/2014
- (7) <http://www.reformaeducacional.cl/2011/07/declaracion-confech/>
- (8) <http://noticias-in.blogia.com/2006/junio.php> acesso: mar/2014
- (9) <http://aces-chile.cl/wp-content/uploads/2012/11/Aces-FF-Difusion.pdf>
- (10) <http://www.fotolog.com/17provi/20/06/2006> acesso: junho/2013
- (11) <http://www.fotolog.com/institutos/9762897/> acesso: mar/2014
- (12) <http://www.fotolog.com/institutos/9762897/> acesso: abril/2014
- (13) http://asambleaaces.blogspot.com.br/2011_08_01_archive.html acesso: abril/2014
- (14) <http://revolucioneducacional.blogspot.com/> acesso: junio/2013
- (15) <http://asambleaaces.blogspot.com> acesso: junio/2013
- (16) <http://coneschile.blogspot.com.br/p/actas-cones.html> acesso: jul/2014
- (17) <https://www.facebook.com/aceschile.asambleasecundarios?fref=ts> acesso: julho/2014
- (18) <https://www.facebook.com/aceschile.asambleasecundarios?fref=ts> acesso: junho 2014
- (19) <https://www.facebook.com/grupoconfech?fref=ts> acesso: mai/2014)
- (20) https://www.facebook.com/coneschile/posts/273399389445780_7/10/2012
acesso: mai/2014
- (21) <https://www.facebook.com/grupoconfech/posts/221426624536942> acesso: junio/2014
- (22) <https://www.facebook.com/notes/asamblea-coordinadora-estudiantes-secundarios-aces/comunicado-aces-chile-frente-al-ranking/616158225102107>
acesso: oct/2014

- (23) (<http://coneschile.blogspot.com.br/> acceso: oct:2013)
- (24) <http://coneschile.blogspot.com.br/2011/08/declaracion-publica-federacion-de.html>
- (25) (<https://www.facebook.com/aceschile> acceso: mai/2014)
- (26) (<http://coneschile.blogspot.com.br/p/petitorio-secundario.html> acceso: junio/2014)
- (27) www.facebook.com/notes/asamblea-coordinadora-estudiantes-secundarios-aces/comunicado-aces-chile-frente-al-ranking/ acceso: mai/2014
- (28) https://www.facebook.com/notes/asambleacoordinadora-estudiantes-secundarios-aces/comunicado-aces-chile-frente-al-ranking/616158225102107_03/10/2013 acceso: agosto/2014
- (29) www.facebook.com/notes/asamblea-coordinadora-estudiantes-secundarios-aces/comunicado-aces-chile-frente-al-ranking/616158225102107 acceso: julho/2014
- (30) https://twitter.com/Difusion_ACES_11/09/2009 acceso: mai/2014
- (31) www.facebook.com/notes/asamblea-coordinadora-estudiantes-secundarios-aces/comunicado-aces-chile-frente-al-ranking/616158225102107 acceso: junio/2014
- (32) www.facebook.com/notes/asamblea-coordinadora-estudiantes-secundarios-aces/comunicado-aces-chile-frente-al-ranking/616158225102107 acceso: mai/2014
- (33) <https://www.facebook.com/coneschile?fref=ts> acceso: abril/2014
- (34) <https://www.facebook.com/aceschile.asambleasecundarios/notes>
- (35) <https://www.facebook.com/coneschile?fref=ts> acceso: junio 2014
- (36) <https://www.facebook.com/aceschile.asambleasecundarios/notes> acceso: mar/2014
- (37) <https://www.facebook.com/grupoconfech/posts/221426624536942>.
- (38) <http://coneschile.blogspot.com.br/2011/08/declaracion-publica-federacion-de.html> acceso: mar/2014
- (39) <http://coneschile.blogspot.com.br/2011/08/declaracion-publica-federacion-de.html> acceso: abril/2014
- (40) <http://revolucioneducacional.blogspot.com/> Acceso:

ENTREVISTAS

GLATZ, Pedro Pablo (2011). Entrevista a Pedro Pablo Glatz vice-presidente de FEUC. Chile: gran movilización estudiantil refuerza demanda de cambios en educación pública. Santiago.

Em:<http://aquevedo.wordpress.com/2011/06/16/chile-gran-movilizacion-estudiantil-refuerza-demanda-de-cambios-en-educacion-publica/> acceso: abril/2014

Huerta, Maria (2006) *Entrevista María Huerta, dirigente estudiantil: el derecho a la educación es lo primero*, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, PIIE. Em: http://www.piie.cl/entrevistas/maria_huerta.htm acceso: julho/2013

Sanhueza, María Jesús (2006), *Entrevista a María Jesús Sanhueza, vocera de la ACES*. Disponível em: <http://www.archivochile.com/edu/secund.html> acceso: Julho/2013

Valenzuela, Cesar (2006), '*Que la educación retorne al Estado*', entrevista al vocero

secundario César Valenzuela. Disponível em: <http://www.archivochile.com/edu/secund.html>
acesso: ago/2013

Vilches, Sebastián (2006). Entrevista a Sebastián Vilches, dirigente de los secundarios
“La JEC no cumple con sus objetivos”, Diario Electrónico *La Estrella* (03/06/06) disponível em:

http://www.estrellavalpo.cl/prontus4_noticias/antialone.html?page=http://www.estrellavalpo.cl/prontus4_noticias/site/artic/20060603/pags/20060603010208.html acesso: ago/2013