

ALICIA JOSEFINA MÉNDEZ BECA

LIBERTANDO AS AMARRAS DO PASSADO

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

CAMPINAS

1998

Alicia Josefina Méndez Beca

Libertando As Amarras Do Passado

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial para o
curso de Pedagogia com Habilitação em
Deficiência Mental da Faculdade de
Educação, UNICAMP, sob a orientação
da Prfa. Dra. Maria Teresa Penteado
Cartolano.

Campinas, SP
1998

UNIDADE. FE.....
 Nº CHAMADA: TCC/UNICAMP.....
 M522L.....
 V:.....
 TOMO: 243.....
 PROCO: 124/03.....
 C:.....
 PREÇO: R\$ 11,00.....
 DATA: 06.11.03.....
 Nº 170 Bib. rd. 3 10401

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
 DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

M522L Méndez Beca, Alicia Josefina.
 Libertando as amarras do passado / Alicia Josefina
 Méndez Beca. - Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Maria Tereza Penteado Cartolano.
 Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual
 de Campinas, Faculdade de Educação.

1. História de vida*. 2. Autobiografia educacional*. 3.
 Educação - Chile. I. Cartolano, Maria Tereza Penteado. II.
 Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
 Educação. III. Título.

Para meus filhos: Ximena, Victor (in memoriam), Gloria e Manoel que me incentivaram e apoiaram na concretização deste sonho acadêmico.

Para minha mãe, Alicia Beca Gauché, que com sua força e coragem soube mostrar-me que a vida, ainda não sendo cor de rosa, vale a pena vivê-la.

Para meu pai, Juan Méndez Torbalay, pela constante luta empreendida em favor da educação, na confiança de oferecer às gerações seguintes um futuro melhor.

Agradeço a Deus pela minha saúde e inteligência

Agradeço aos meus filhos: Ximena, Gloria e Manoel,
aos meus pais: Alicia e Juan,
às minhas irmãs: Angélica, Iris, Gloria e
a todos meus sobrinhos. Aos amigos Ramón, Fábio,
Ruth, Guido pela paciência apoio e carinho.

Agradeço às professoras e professores
com os quais tive aulas nestes anos todos,
porque de uma forma ou outra me ensinaram o que é ser um bom pedagogo.

Agradeço especialmente àqueles professores e professoras que sempre
me incentivaram e apoiaram durante os anos acadêmicos:

Orientadora: Dra. Maria Teresa Penteadó Cartolano,
Lúcila Schwantes Arouca,
Maria Evelyn P. do Nascimento,
Mariley Simões Flória Gouveia,
Guilherme Do Val Toledo Prado,
Maria Teresa Eglér Mantoan,
Helena Costa L. de Freitas,
Pedro Laudinor Goergen,
Ana Maria Toresan.
Rosely Brenely.

Agradeço às professoras que me receberam como estagiária
na suas salas de aula, oferecendo-me todo o auxílio e compreensão:

Maria Teresa de Jesus Pinque Luiz Rodrigues,
Nelma Elisa Gambugge Bueno.

Agradeço à monitora Sônia Pimenta e às colegas e amigas pelo estímulo
e amizade: Eliane T. Simões, Cristiane Moreira, Daniela F. Marques,
Andreia Itsuko, Heloyse S. Mendes, Débora Bellan,
Denise Camargo e Elaine Almeida.

“Tenemos que echar abajo el pasado
y como se construye piso por piso,
ventana a ventana, y sube el edificio
así bajando vamos primero tejas rotas,
luego orgullosas puertas,
hasta que del pasado sale polvo
como si se golpeará contra el suelo,
sale humo como si se quemara,
y cada nuevo día reluce como un plato vacío:
no hay nada, no hubo nada:
hay que llenarlo de nuevas nutriciones espaciosas,
entonces, hacia abajo cae el día de ayer
como en un pozo al agua del pasado,
a la cisterna de lo que ya no tiene voz ni fuego”.

Pablo Neruda

SUMÁRIO

Lista de figuras	03
Introdução	04
Objetivos	05
Fundamentação	05
Metodologia	06
Resultados Esperados	07
Desenvolvimento da Pesquisa.....	08
1 : Apresentação Histórica e Familiar.....	19
2 : Chile- Saudoso País de Origem	25
2.1: Zona Central ou Temperada	31
2.2: Santiago- Região Metropolitana	32
2.3: Características do povo chileno	34
3 : Chile na década de 60	38
3.1: Bairros: Independência- Recoleta	40
4.: A Educação	41
4.1: Educação Primária e o Governo	44
4.1.1: Reforma da Educação Primária	47
4.2: Reforma da Educação Superior.....	49
4.3: Educação Secundária.....	50
4.3.1: Reforma da Educação Secundária.....	60
4.3.2: Voltando aos Estudos	68
4.4: A Pátria jovem e os projetos globais	78

4.4.1: A Campanha de Alfabetização de Adultos	83
4.5.: Chegando ao Final	86
4.5.1: Os Estudos como Aluna Livre	88
Conclusão	91
Anexos	95
Referência Bibliográfica	115
Bibliografia Recomendada	121

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras e Fotografias	Página
Nº 01 Índios Mapuches	19
Nº 02 Chile no mundo	25
Nº 03 Chile e sua divisão territorial e climática	28
Nº 04 Santiago e a Cordilheira dos Andes	32
Nº 05 Cordilheira dos Andes e hospedarias da região	33
Nº 06 Cerro Santa Lucia- Centro de Santiago	34
Nº 07 Comunas de Independencia e Recoleta	40
Nº 08 Kindergarten- 1952	44
Nº 09 Ensino Primário- Quinta série- 1957	45
Nº 10 Primeiro ano de Humanidades- 1958	51
Nº 11 Quarto ano de Humanidades- 1963	74
Nº 12 Sexto ano de Humanidades- 1966	88
Anexo 06 Certificado de 1º a 5º ano de humanidades	111
Anexo 07 Certificado de 6º ano de humanidades	112
Anexo 08 Licencia Secundária	113
Anexo 09 Certificado do Instituto de Capacitação	114

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

“LIBERTANDO AS AMARRAS DO PASSADO”

INTRODUÇÃO

O que me levou a escolher minha própria história de vida educacional, como tema do “Trabalho de Conclusão de Curso” foi a tentativa de “reescrever” essa história a partir da consciência que hoje tenho dela, mostrando a mim mesma que não sou ou fui, em absoluto, deficiente, e tenho capacidade cognitiva suficiente para enfrentar um curso de graduação universitária.

Desde o momento em que, na minha infância e adolescência fui categorizada como uma pessoa incapaz, “nervosa” e até “deficiente” para os estudos, esses “rótulos” me levaram a terminá-los com grande esforço e perseverança, no intuito de romper as barreiras desse estigma criado sobre a minha pessoa.

A primeira barreira foi rompida quando tive êxito no Vestibular da UNICAMP e ingressei no Curso de Pedagogia, em 1994. Essa vitória, compartilhada pelos meus filhos, mãe, irmãs, familiares e amigos, tornou-se um desafio maior, à medida que tinha que superar as dificuldades do idioma, já que sou chilena e realizei todos os estudos no meu país há trinta anos.

Por isso, ao chegar aos bancos da faculdade, trouxe comigo não só as marcas da discriminação, do estigma, o medo do idioma, mas também, a insegurança e grandes expectativas ante às práticas educacionais brasileiras que iria viver nesta nova etapa.

Amarrada a esse passado consegui superar, talvez não totalmente como gostaria, muitos dos problemas que foram se apresentando nas disciplinas do meu curso de pedagogia mas, sei que o estigma da deficiência ainda me perturba e me prende a um passado cheio de preconceitos.

OBJETIVOS

Durante o desenrolar das disciplinas, no decorrer desses anos todos, muitas questões foram surgindo e incomodando-me, fazendo-me sentir a necessidade de saber:

- Quais foram os motivos de ter sido considerada “nervosa”, “deficiente”, incapacitada para os estudos?
- Como o deficiente era encarado educacionalmente na década de 60, no Chile?
- Qual era o Sistema educacional que vigorava na época, no Chile?

Essas questões tornaram-se **objetivos específicos** a serem trabalhados no decorrer do Trabalho de Conclusão de Curso, trabalho que tem como **objetivo geral** realizar a reflexão das práticas educacionais existentes na década de 60, a fim de libertar-me das amarras de um passado estigmatizado.

FUNDAMENTAÇÃO

O trabalho está pautado na visão histórico-cultural, segundo a qual todo ser humano nasce dependente dos outros, sendo esta primeira condição para sua educabilidade (Pino, 1995). Essa característica lhe permite apropriar-se das produções simbólicas, funções e habilidades adquiridas pelos outros homens.

Tendo presente que, *“na criança, o desenvolvimento é um processo de apropriação da experiência humana acumulada no decorrer do tempo, da sua história social”* e que, portanto, *“não se adapta ao mundo dos objetos e fenômenos humanos, mas ela se apropria deles”* (Leontiev, 1978, p.315).

Com base nisso é que acredito que não posso fazer tábua rasa do passado, porque sempre estarei voltando a ele para superar as dificuldades do presente e assim ter condições de olhar o futuro de outra maneira.

Nesse ir e vir ao passado, consigo encarar os erros, buscando melhorar as ações e assim crescer em conhecimento: *“A reflexão vai e vem, os fios se tecem e entrecruzam, volta-se atrás, retoma-se muitas vezes a mesma questão sob outro prisma”* (Chesneaux, 1995, p.19).

Portanto, o passado conta pelo que significa para cada um de nós e, no presente ele conta na minha vida, e eu não posso desconsiderá-lo ou pensar que posso deixar de lado todo o vivido nele.

Ao contrário, neste trabalho deverei analisar e reavaliar todas as ações educacionais experienciadas por mim, de alguma maneira, considerando que a reflexão científica de todas elas vão permitir que as amarras do passado sejam desfeitas, chegando ao ponto de equilíbrio, para construir livremente novos conhecimentos.

Esses conhecimentos enriquecerão a minha profissão permitindo-me assumir meu papel, não só de ser humano, mas de cidadão consciente, de educador prático, adotando uma *“posição crítica que quer superar o passado, e propor uma educação adequada ao tempo atual”*; e onde perceba *“o esclarecimento teórico como a revelação de pressupostos escondidos, irrefletidos e inconscientes que devem ser superados através de uma educação renovada”*(Goergen, 1979, p.30).

Estou entendendo a educação como uma realidade histórica, passível de mudanças e influências, como consequência do processo dialético, onde a teoria educacional pode exercer uma função esclarecedora, na medida em que examina e torna consciente os pressupostos históricos.

“Há, portanto, que se encontrar um meio termo, ou seja, uma teoria que parta da realidade educacional concreta e, através da reflexão crítica e inovadora volte a ela como projeto novo que propõe corrigir as falhas conservando o que está bom” (Id.Ibid, p.33).

Por isso, a reflexão constante dessa prática a partir de uma teoria que pode esclarecê-la, permitiu a transformação da própria atividade educacional que desejo continuar a desenvolver.

METODOLOGIA

A investigação foi realizada dentro da metodologia de **ESTUDO DE CASO**, que caracteriza-se pela grande flexibilidade no roteiro a ser seguido para desenvolver a pesquisa autobiográfica, fator que auxiliou o desenvolvimento dos objetivos que desejava atingir.

Utilizei a fonte Oral, porque como fonte viva a considero imparcial, não só porque é inacabada como, também, porque nos põe em confronto com o outro. Através

dela tive condições de reinterpretar os fatos que marcaram o período histórico estudado. Sobretudo, porque estou convencida de que a história, ainda que bem feita, sem fontes orais, é uma história incompleta. (Vilanova, In: Moraes, 1994, p.46).

A coleta de dados foi realizada através de:

- leituras e análise de livros, textos e documentos históricos da época, que foram o marco inicial para o estudo,
- entrevistas com diferentes sujeitos participantes do processo estudado, uma vez que é nesse olhar-se um ao outro que a fonte oral pode justificar-se, constituindo-se um processo de aprendizado,
- história de vida, pelas lembranças das experiências vividas, tanto como estudante “deficiente”, como participante de um processo de ensino-aprendizagem, num tempo e espaço histórico determinado.

A partir dos dados obtidos através dos diferentes procedimentos de coleta, busquei uma interpretação para os mais amplos significados que eles podiam ter, não desconsiderando as limitações que, como tais podiam apresentar, assim como, não deixando que a base racional dos mesmos fosse ignorada.

RESULTADOS ESPERADOS:

Os resultados que esperava atingir eram:

- Obter maior conhecimento sobre as Reformas Educacionais do meu país, naquela década.
- Qual era a visão da deficiência, no Chile na década de 60, para compreender melhor minha vida no presente.
- Realizar a reflexão crítica das experiências educacionais vividas e assim, conseguir libertar-me das amarras que me prendem ao passado, onde o estigma da deficiência ainda prevalece.

Esperava, portanto, após toda essa reflexão, poder reconstruir novos conhecimentos metodológicos de educação, e desenvolver meu trabalho profissional mais de acordo com os conhecimentos adquiridos no Curso de Pedagogia.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A idéia de relatar minha experiência educacional dos anos 60, foi delineando-se no decorrer dos anos da faculdade passando, ano após ano, a ficar mais clara essa idéia, à medida que fui tendo contato com professores, documentos, textos, que falavam do período, seja no seu aspecto histórico, social, político ou educacional.

Todo conhecimento que adquiri através das disciplinas cursadas, me levaram a mergulhar no passado, trazendo as lembranças mais íntimas e marcantes da minha vida.

Agora, trago aquela experiência para a realidade presente tentando compreendê-las, tais como elas foram realmente e não como teria gostado que fossem.

Sabia que seria difícil pretender explorar todos os ângulos das situações vividas no transcurso da minha vida educacional. Por isso, selecionei os aspectos mais relevantes num tempo estabelecido: década de 60, para que a compreensão da situação pudesse chegar mais completa.

Em todos os anos de estudos e nas mais variadas disciplinas que tive dentro da Faculdade de Educação, pude juntar e analisar informações sobre sistemas e métodos educacionais, a ponto de as mesmas se tornarem mais claras e disponíveis ao meu entendimento. Esse conhecimento do método de ensino que prevalecia na década de 60, permitiu-me realizar a reflexão do próprio sistema educacional existente nessa época no Chile, através das lembranças da minha vida estudantil.

Todo o conhecimento que fui construindo sobre os fatos histórico, social e educacional da época, auxiliaram-me a trazer de volta um passado que tem tanta importância na minha vida presente.

Através da análise constante desses fatos, tive condições de ir e vir do passado, trazendo dele as lembranças para um presente real, não me conformando a completar uma sequência linear dos mesmos e sim a fazer resurgir os momentos vividos. Foi nessa reflexão do passado, fundamentada na análise coerente do presente, que a reflexão histórica tornou-se também coerente e fecunda para perceber e querer atingir o futuro melhor que está por vir.

Quando tomei consciência da minha situação de sujeito histórico, num tempo e espaço específicos, à consciência individual substitui-se a chamada "consciência histórica", que *"é precisamente um dos principais meios para realizar essa superação"*(Motta, In Fenelon: 1989, p.01). No momento em que a consegui, foi

possível adotar uma posição crítica (ao invés de conservadora), me levando a encontrar uma maneira de superar o passado, à medida que tive as condições de analisá-lo no seu mais amplo significado.

Através dessa posição crítica pude perceber, dentro do esclarecimento teórico, como foram revelando-se de forma esclarecida as intenções inconscientes e irrefletidas que encontravam-se escondidas nesse passado. Claro que, não devo pensar essa reflexão crítica de forma estática e definitiva, porque poderá ser, no futuro, objeto de nova crítica a ser superada a partir de novos ideais, valores, conceitos ou necessidades da própria sociedade onde estou inserida.

Nessa atitude crítica e de uma ótica marxista, “revivi” esse passado e tive condições de percebê-lo com os olhos da dialética, *“que desconhece a dualidade entre teoria e prática, considerando-as como uma unidade sob o domínio da prática”* (Goergen, op,cit, p.24), e compreendê-lo como etapa importante para caminhar e entender o presente, assim como necessário para as ações no futuro. Sendo assim, me é impossível aceitar a separação ingênua entre consciência e mundo para refletir sobre o passado, porque a conscientização da realidade nos leva a clarear o que estava dentro de nós, como seres participantes do mundo, permitindo que a libertação aconteça e com isso o processo de transformação se concretize (Freire, 1978, p.94, passim).

Se considerarmos que a própria cientificidade da ciência é perpassada de senso comum e de ideologia, com maior razão está o meu Trabalho de Conclusão de Curso, à medida que está baseado na minha vivência; aqui, também, não é possível dominar ou discursar sobre todas as facetas da realidade com conhecimento especializado. Portanto, o senso comum aparece, e está presente a ideologia no seu caráter justificador, quando encaro a realidade a partir de interesses determinados.

Assim, da mesma maneira que nas Ciências Sociais, não consegui, suprimir o caráter ideológico mas, sim, controlá-lo, à medida em que se deram as condições de influenciar os interesses para estabelecer ou promover um dado conhecimento. A condição propedêutica construtiva da metodologia científica, que nos incentiva à pesquisa, auxiliou-me na criação e construção desses conhecimentos.

O grande desafio esteve em *“aprender a aprender e saber pensar para intervir de modo inovador”* (Demo, 1994, p.9). Para isso, foi imprescindível que assumisse o verdadeiro papel de cientista que

"é estudar, pesquisar, sistematizar, teorizar, não intervir, influenciar, tomar posição. Retrata, descreve, dimensiona mas não propõe, nem contrapõe, porque seria coisa de político". (Id. ibid p.23).

Desenvolver meu projeto de pesquisa exigiu ir superando os inúmeros obstáculos que apareceram no seu percurso, principalmente quando me exigia o cumprimento do rigor estabelecido, que *"revela-se não só na postura do pesquisador como na problematização, na coleta dos dados e em sua análise"* (Fazenda, 1992, p.80).

"Libertando as Amarras do Passado", foi desenvolvido numa Abordagem Qualitativa, a qual, também é chamada etnográfica ou fenomenológica, segundo a vertente que ela assume. No caso específico deste trabalho, a abordagem usada foi a etnográfica, uma vez que o meu objetivo era compreender o comportamento do ser humano a partir do seu contexto, do lugar e das situações em que ele, na sua complexidade se desenvolve. Devia compreendê-lo como sujeito histórico inserido no seu processo cultural, no seu ambiente, do modo a entender, também, o seu modo de pensar, de sentir, de agir.

Assim, ao mesmo tempo que devia olhar para minhas informações no contexto em que se deram, não podia esquecer que, como sujeito participante da pesquisa-ação, não entrava na situação de forma neutra, como tábua rasa, podendo, por um lado, influenciar sutilmente o pensamento dos meus informantes com minhas experiências anteriores e, por outro, ver minhas lembranças influenciadas pelas leituras dos eventos históricos- sociais- políticos; devido a que, em todo ambiente em que existe ação de seres humanos torna-se cheio de múltiplos comportamentos que levam aos mais diferentes significados.

Portanto, como observador participante e exercendo meu papel objetivo, tinha que trabalhar de forma sistemática para tornar-me consciente dos significados dos eventos pesquisados, e como pesquisador qualitativo, no exercício de meu papel subjetivo, tinha que aprender *"sobre os aspectos críticos no comportamento humano ouvindo o que os participantes exprimem durante os eventos"* (Wilson, 1977, p.09).

A abordagem qualitativa etnográfica permitiu-me estar em contato direto com a situação estudada que, neste caso, eram as memórias dos acontecimentos que vivi na década de 60. Dentro dessa abordagem me senti livre para descobrir os caminhos para desvendar o problema e tive condições de perceber que *"as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo"*

(Ludke & André, 1986,p.12), levando-me a valorizar e a tomar em conta cada um dos dados obtidos.

Ao desenvolver o trabalho nessa abordagem etnográfica, os dados coletados, ricos em informações, puderam ser apresentados com maiores descrições, permitindo-me a melhor compreensão do problema; o meu interesse maior voltava-se muito mais para o próprio processo de resgate das lembranças do passado, do que para o produto que desejava atingir. Para isso, percebi que meu dever era

“atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado” (Id.Ibid, p.12).

Diante disso, realizei uma análise dos dados seguindo o processo indutivo: não buscando evidências e sim a oportunidade de retratar a perspectiva dos sujeitos participantes daquele período da minha vida ou do problema apresentado. Para conseguir captar tudo, sem ignorar a quantidade de significados que podem estar incluídos numa simples mensagem, utilizei na análise de conteúdos a chamada análise de prosa:

“uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material” (André, 1983,p.67).

Esta análise, tem um sentido mais amplo do que a análise de conteúdos e permite melhores condições de investigar as variadas implicações, pressupostos e concepções que envolvem o material coletado (entrevistas, músicas, depoimentos, fotos, textos, livros, etc.) podendo, inclusive ser acrescentados ao contexto do objeto em estudo, de forma a captar a sua totalidade.

O estudo e a contextualização dos dados qualitativos obtidos levaram-me à identificação de temas e tópicos, sobre os quais construí um sistema de categorias: separei as informações dos dados, segundo as idéias às quais elas se referiam, de modo a me auxiliarem a concretizar a pesquisa.

Talvez seja necessário lembrar a distinção existente entre Tópico e Tema. Para isso estou considerando um texto de André, (ibid. p.68) que diz: *“Tópico é um assunto, enquanto Tema é uma idéia, que envolve um nível de abstração maior do que os tópicos”*.

Mesmo assim a distinção não auxiliou a definir o processo de gerar tópicos e temas, pois não estava claro se temas e tópicos são gerados simultaneamente ou se os temas aparecem a partir do acúmulo de tópicos ou ainda se há outros processos alternativos. Então, não havendo um método pré-estabelecido ou fixo para a construção desses sistemas, eles dependem, não só dos acontecimentos e antecedentes reais da pesquisa, como das condições particulares do trabalho a ser desenvolvido. Nesse sentido, tive que verificar quais são as informações que procurava e conseguia, assim como qual o grau de envolvimento que tinha, como investigador, na situação estudada. Foi necessário

“levar em conta que o processo de categorização do material qualitativo vai envolver não só conhecimento pessoal, intuitivo, subjetivo, experiencial” (André, op.cit. p.68).

Portanto, devido ao meu próprio envolvimento com o tema da pesquisa, o cuidado com o seu desenvolvimento foi muito grande, reconhecendo e acreditando na intuição e subjetividade no processo de localizar, selecionar, interpretar e categorizar determinados dados. Esse cuidado com os procedimentos de obtenção das informações foi ainda redobrado, quando eles se relacionavam ao significado que as pessoas davam ao problema em questão, já que muitas vezes, *“os marcos escolhidos não tem significado algum para a imensa maioria da humanidade”* (Chesneaux, op.cit, p.95).

A fim de detectar se as informações obtidas pelas fontes orais, estavam conforme uma visão científica utilizei algumas técnicas como por exemplo:

- garantir que os dados fossem fornecidos por pessoas que não se deixassem levar pelos sentimentos, já que podiam levar a respostas auto-protetoras, ou inversamente, deturpar ou mesmo realizar citações destrutivas ou depreciativas. Por isso, foi necessário considerar que os informantes, podiam agir de maneira negativa às interpretações devido a que as mesmas não iam de encontro aos seus interesses, seja pela imagem que fazem de si mesmo, seja pelo conflito com sua filosofia de vida e de valores,
- confrontar os dados com os diferentes escritos e as diversas perspectivas existentes sobre o assunto. Passando a realizar a corroboração da conclusão das informações, através do diálogo com outros autores e pesquisadores que abordam o tema em questão, seja no campo historiográfico, econômico, político, social ou educacional.

Dentro da abordagem metodológica qualitativa preferi seguir a pesquisa ESTUDO DE CASO, já que, tratando-se da minha vida educacional no período da década de 60, o trabalho tornou-se bem delimitado e particular. Pude então desenvolver algumas características específicas de um estudo qualitativo, entendido como aquele

“que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. (Ludke & André, op.cit. p.18)

Para tal estudo, o quadro histórico- político- social- educacional inicial serviu-me *“de esqueleto, de estrutura básica”* (Id. Ibid p.11), e auxiliou-me a encontrar e a detectar os novos elementos que foram surgindo, de modo a acrescentá-los ao trabalho e precisar melhor a apreensão do objeto da pesquisa, no caso, as minhas memórias.

Assim, foi preciso levar em conta todo o contexto cultural no qual as memórias se enraizaram para poder retratar a realidade de forma mais ‘completa e profunda’. Para isso, recorri à variedade de dados coletados das mais diversas fontes, os quais me permitiram focalizar, uma determinada situação ou problema na sua multiplicidade de dimensões (passado e presente). Porque

“é pela reflexão, pela análise qualitativa, pelo estudo de casos significativos que se pode pretender traçar uma tipologia que nunca será quantificável” (Chesneaux, op.cit. p.72).

Como “estudo de caso”, este trabalho pretende revelar, não só a minha experiência, como permitir que o leitor faça suas naturais generalizações, podendo identificá-las ou associá-las com outras experiências ou com as suas próprias experiências. Da mesma forma, tenho certeza que, à medida que relato uma situação, a mesma poderá provocar ou suscitar opiniões divergentes, permitindo ao leitor tirar suas próprias conclusões, conforme a experiência por ele vivida ou sentida, já que a realidade, seja do passado ou do presente, é vista sob diferentes perspectivas,

“porque todo material, qualquer que seja seu caráter e sua data, seja ele contemporâneo ou posterior aos fatos, só reflete incompletamente a realidade histórica” (Id. Ibid p.69).

Para escrever esse relato utilizei-me de um estilo informal, em que a narrativa está muitas vezes ilustrada por figuras, fotografias, citações e descrições que auxiliam

na transmissão das minhas experiências, tornando-as mais claras e diretas de modo a tornar o leitor parte integrante e participante da história que vivi.

Ainda que todo “estudo de caso” seja tratado como singular e único, meu intuito ao escrever minha história de vida¹ educacional não foi o de imaginar que o leitor não reconhecesse ou percebesse as semelhanças de muitos dos aspectos narrados, com situações ou casos por ele vivenciados. Ao contrário, considero que o estudo pode auxiliar esse leitor a usá-lo para desenvolver novas idéias e significados, aceitando-o *“para pensar historicamente o presente, pensando politicamente o passado”* (Id. Ibid p.187).

Assim sendo, pretendo apresentar a história do passado através da metodologia de História Oral², numa reflexão mais geral de natureza historiográfica, lembrando que ela, construiu a sua identidade opondo-se ao documento escrito existente até então, como forma exclusiva de registro da cultura do que foi vivenciado ou concebido, do verdadeiro ou artificial existentes desde o século XIX.

Dessa maneira, à medida em que passei a resgatar as imagens guardadas na memória, fui adquirindo forças para libertar-me de um passado que me machucava, feria, dominava e não permitia que a vida sorrisse para mim.

Da mesma forma que *“Uma sociedade sempre terá necessidade de definir seu passado, sempre terá necessidade do seu passado para seu dever”* (Chesneaux, op.cit., p.20), eu precisava dessa sociedade para superar o estigma, que no passado, tinham-me dado.

No meu caso, resgatar cada etapa do passado significou simultaneamente nostalgia, ao mesmo tempo ruptura. Nostalgia porque lembrei da minha infância e adolescência, rodeada de toda família na minha saudosa pátria e ruptura, porque me proporcionei a ocasião de libertar as amarras de um passado cheio do estigma da

¹ História de Vida: estou me remetendo à definição de Demartini, In: Von Simson (1988, p.19) que diz que é “o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”.

² Historiadores, antropólogos e sociólogos reunidos nos anos 60 em torno de John Saville em Hull e de Paul Thompson, em Essex, abriram uma “nova história” com uma dimensão militante e politicamente engajada; Paul Thompson sobretudo, desenvolveu idéias mais radicais afirmando a função histórica do povo e a democratização da própria história. Com isso, a História Oral se liberta, em meados dos anos 70, do seu caráter populista e espontâneo para ser considerada mais acadêmica e recebendo sua consagração oficial de legitimação entre as ciências históricas nos anos 80, no Congresso Internacional das Ciências Históricas, em Bucarest. Dessa forma, a História Oral se expande através da pesquisa, permitindo que a reconquista da memória e da identidade passem a ser um dos sentidos mais profundos para a reconquista da história e a reconstrução da sociedade (Trevisch, In Moraes, 1994, p.28 et seq.).

deficiência construído sobre a minha pessoa e passei a afirmar que sou livre para começar um mundo novo.

Foi nesse misto de nostalgia e ruptura que escrevi esse trabalho: ao fazê-lo, espero que cada um sinta que pode derrubar antigas barreiras, restabelecendo no pensamento os momentos vividos sob a tensão do agir-lembrar, mas com a compreensão de que a forma de lembrar é tanto social como individual.

"O tempo da memória é social, não só porque é o calendário do trabalho e da festa, do evento político e do fato insólito; mas também, porque repercute no modo de lembrar" (Chauí, *apud* Bosi, 1994, p. 31).

À medida que estou inserida numa comunidade é o grupo social que reforça as lembranças dos fatos acontecidos e que fazem parte do conhecimento coletivo permitindo-me que, quando os lembro, o faça através da seleção dos acontecimentos que tiveram maior significado na minha vida particular, pois, se o passado conta, é pelo que significa para cada um de nós participantes desse grupo social. Ele é produto da nossa memória coletiva, é o seu tecido fundamental. Quer se trate daquilo que se sofreu passivamente, ou do que se viveu ativamente. *"Mas esse passado, o próximo ou longínquo, tem sempre um sentido para nós"* (Chesneaux, *op.cit.* p.22).

Daí que, desejo aos leitores, que ao lerem o meu relato, tenham a impressão de estarem participando intensamente da vida social, política, econômica e cultural dos anos 60 no Chile, imaginando que a cada movimento *"algo se estende diante de nós como o alvo lençol de um coletivo homogêneo pontilhado pelos bordados das diferenças grupais, pelos crivos familiares e individuais"* de modo que consigam sentir quando repentinamente *"o lençol se esgarça, tinge-se de mil cores"* e o *"tempo e espaço se despedaçam"* (Chauí, *op.cit.* p.32) deixando transparecer de vez a lembrança, fragmentando o mundo na tentativa de cada um resgatar as suas memórias, para reconstruir o seu mundo, onde as desigualdades das classes, no econômico ou político não se agravam. E isso pode acontecer, porque todos fizemos parte da sua história, não só antes como também agora em que renascidos pelas imagens que guardávamos na memória, todo esse passado e presente, é presenciado e vivido como uma tarefa de auto-aperfeiçoamento, como uma reconquista das lembranças que emergem e afloram na nossa memória.

Bergson (In: Bosi, 1994, p.39) realiza uma análise interna e diferencial da memória, e nos mostra a distinção entre percepção pura e memória dizendo que

“o passado conserva-se e, além de conservar-se, atua no presente, mas não de forma homogênea. De um lado, o corpo guarda esquemas de comportamento de que se vale muitas vezes automaticamente na sua ação sobre as coisas: trata-se da memória hábito, memória dos mecanismos motores. De outro lado, ocorrem lembranças independentes de quaisquer hábitos: lembranças isoladas, singulares que constituiriam autênticas ressurreições do passado”.

Segundo Bergson, ainda, há dois tipos de memória: a **memória-hábito** ou memória dos mecanismos motores, que é adquirida pela repetição dos próprios esquemas de comportamentos obtidos automaticamente, na ação constante sobre as coisas, pessoas ou fatos do cotidiano. Essa aquisição da memória-hábito se dá pelo esforço de atenção e repetição dos gestos ou palavras, fazendo um todo com a percepção do presente, incorporadas nas práticas do dia-a-dia.

Já a **imagem-lembrança** ou memória pura, é aquela que se traz à tona da consciência, independente de qualquer hábito adquirido ou ação mecânica mas, pela evocação de um momento singular, único. Ela pode conservar-se no espírito ou inconsciente dos sujeitos de forma inteira e independente, já que se refere a alguma situação definida, com data marcada, individualizada, que aparece só por vias da memória, quando o sujeito deseja que a lembrança do passado aflore à consciência do presente. (Id.Ibid p.49).

Por isso, o lembrar me significou um refazer, um reconstituir, um repensar as experiências que vivi no passado, com imagens de idéias que tenho no presente. Nesse sentido, lembrar não foi um reviver, já que o vivido não pode tornar a fazer-se, mas pode ser reconstituído e voltar à memória através de um trabalho de “re-construção”, onde os materiais que estão agora à minha disposição, no presente, provocam minha consciência atual, permitindo que essas imagens- lembranças afluam.

No entanto, o passado está presente, de alguma forma, em minha memória:

“Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor” (Id.Ibid p. 55).

Portanto, qualquer lembrança precisava ser trabalhada, refletida, e vir acompanhada do sentimento, para que se completasse como uma reaparição evocativa; mas tudo isso concretiza-se pela inteligência do presente, que passa a discerni-la além

do presente, conseguindo desenterrar o que está no mais profundo do passado, e amadurecê-la e trazê-la para os tempos atuais.

Ante o exposto, posso complementar que tudo quanto se narra oralmente, seja evocação da história de alguém ou de um grupo, seja história real ou mística, é história (Demartini, In: Von Simson, Ibid p.19); daí que a chamada nova história³, percebeu que também as sociedades históricas, da mesma forma que os homens na sua individualidade, funcionam com base na memória, no sentido de estarem dominadas por idéias coletivas de valor, muito embora possuam sua própria subjetividade. Assim, a nova história, não se contenta com um tempo linear, ou extremamente mensurável, que é próprio da cronologia tradicional: *“cada homem encontra-se de fato em redes diversas de tempo durante a sua vida e na sua reflexão”* (Goff, s/d,p.79).

Foi necessário distanciar-me da academia para chegar perto da realidade vivida por sujeitos, onde a noção do cotidiano mergulha na vida através de narrativas. Mas, foi além do cotidiano, porque abrangeu o cultural, no qual o sujeito é considerado muito mais que o objeto ou fato histórico. Tendo em vista que o documento histórico é produto de uma determinada situação, tornou-se necessário analisar de que forma *“tal documento foi produzido e não só de que ambiente sai ou de que é que literalmente nos fala”* (Id.Ibid p.86).

Por isso, o conhecimento histórico é subjetivo, porque os sujeitos vão falar de suas realidades, de suas visões, de como eles enxergam certos fatos, ou seja, a história não é uma só verdade, depende de quem a escreve e como ele encara esses fatos discutidos.

Muitas vezes, a incompreensão que temos do presente em que vivemos é produto do desconhecimento do passado, seja da nossa vida particular ou do coletivo de uma determinada sociedade. Assim, qualquer fenômeno, seja do presente ou do passado deverá ser explicitado dentro do seu contexto social- cultural- político e econômico:

“Nunca um fenômeno histórico se explica plenamente fora do estudo do seu momento. E isto é válido para todas as etapas da evolução” (Bloch, s/d, p.35).

³ “Uma boa parte dessa nova história é produto de um pequeno grupo associado à Revista Annales, criada em 1929” (Burke, 1992, p.11). Ela aceita narrativas a partir da aproximação com a vida, pois “se por um lado o conceito de mentalidade não pode ser isolado da vida material de um povo, por outro lado, o de memória confina em todo o caso com o de tempo” (Goff, Loc.cit,p.79.).

Também isso foi contemplado quando me refiro à história educacional, porque foi elaborada após ter realizados estudos e análises que permitiram aprofundar os conhecimentos que tenho daquela realidade educacional.

Por isso passemos a relembrar os fatos marcantes dessa época em estudo, a fim de compreender a situação que o país vivia e, por consequência, o pensamento existente que regia os sujeitos.

Para tais objetivos dividi o trabalho em temas:

- O primeiro é a apresentação familiar, focalizando o lugar onde aconteceram os fatos.
- O segundo refere-se à minha saudosa terra natal: o Chile, com toda sua contextualização política, econômica, social, cultural e educacional.
- O terceiro tema refere-se às características que apresentava a década em estudo,
- O quarto enfatiza a parte educacional, sem esquecer o contexto sócio-político e econômico na qual se desenvolveu, e uma
- Conclusão, onde realizo a reflexão crítica das memórias, mostrando o quanto elas me auxiliaram para conseguir a libertação tão esperada, do estigma da deficiência.

1: APRESENTAÇÃO HISTÓRICA E FAMILIAR

Hoje, após olhar com nostalgia minha vida passada, percebo que não valorizei o que eu era e sou como indivíduo, sujeito da construção de uma história social, política, econômica, educacional de um país. No presente trabalho, trago à memória a história de um povo, que me levou a compreender a minha identidade, com minhas múltiplas concepções e idéias e que no fundo são fruto de uma vida coletiva.

Início essa história da minha vida apresentando a formação da população chilena a fim de que, o leitor possa entender minhas mais profundas raízes e posteriormente, compreender as dificuldades que tive em superar os complexos e estigmas que surgiram no decorrer da minha infância e adolescência.

Quando os espanhóis chegaram a ocupar o território do Chile, ao mando de Diego de Almagro, no século XVI, o encontraram habitado por numerosas tribos indígenas ou aborígenes que tinham diversos graus de desenvolvimento cultural mas que recebiam o nome comum de Mapuches (ver fig.nº 01), que significa “gente da terra” (mapu= terra; e ches= gente).



Figura nº 1 - Índios Mapuche

Muitas dessas tribos eram descendentes dos Incas, já que setenta anos antes da chegada dos espanhóis, eles tinham estendido seu domínio até o rio Maule, ao sul do Chile, onde encontraram a hostilidade dos Araucanos.

Essas tribos indígenas agrupavam-se ao longo do território diferenciando-se geograficamente:

- na costeira: localizavam-se os Changos, Chonos e Fueguinos⁴.
- na depressão intermédia: correspondia aos Picunches, Diaguitas, Huilliches e Patagones⁵.
- na região andina: povoada pelos Atacamenhos, Chiquillanes, Tehuelches, Puelches e Pehuenches⁶.

Além dessas tribos, existiam na região sul de Concepción os Araucanos, com um desenvolvimento maior na agricultura, nos cuidados dos rebanhos e nos tecidos fabricados com a lã que extraíam dos animais típicos da região: a ihama e o guanaco. As regiões que os Araucanos ocupavam foram chamadas pelos conquistadores de Estado Indômito, devido à sua população distinguir-se pela bravura e pelo espírito guerreiro (Millar, 1983, p.48-51).

Esta diversidade de agrupamentos somavam aproximadamente um milhão de habitantes, provocando durante a Conquista e inícios da Colônia, o intenso processo de mestiçagem com os povos hispanos procedentes das regiões de Extremadura, Castilha, Andalucia e Vascongadas da Espanha, dando origem a uma nova população. Entre os grupos indígenas que tiveram maior influência na formação do povo chileno, devemos considerar os picunches, araucanos, huilliches, que habitavam entre os vales de Copiapó (ao Norte), até Chiloé (ao Sul).

Como chilena, portanto, tenho na minha ascendência traços típicos indígenas, porque meu pai é mestiço, nascido de índia (da tribo dos Changos do norte) com descendente de inglês (imigrante que chegou ao país nos grandes navios vindos da

⁴ Os Changos encontravam-se nos lugares de pescadores e praias do norte e centro do país. Os Chonos situavam-se nas ilhas ao sul de Chiloé, e viviam principalmente de alimentos marinhos. Os Fueguinos eram pescadores e caçadores que povoavam os arquipélagos ao sul do Estreito de Magalhães, num nível mais primitivo. (Villalobos, 1995, p.14-15).

⁵ Os Picunches eram os do norte, e os Huilliches e as tribos dos Patagones estavam no sul (Millar, 1983, p.47). Os Diaguitas ocupavam os vales do norte, ficando ao sul dos Atacamenhos, possuíam um grande desenvolvimento da cerâmica (Villalobos, op.cit. p.21).

⁶ Os Atacamenhos eram do norte. Os Chiquillanes correspondiam às tribos que estavam na região de Chillán. Os Pehuenches localizavam-se no sul. Já os Puelches ou gente do leste, eram tribos que ficavam na região sub-andina (Millar, op.cit.p.47). Os Atacamenhos, moravam no oásis do deserto de Atacama com conhecimento da metalúrgica do cobre e do bronze, e um pouco a da prata e do ouro (Id, Ibid.p.20-21).

Europa em busca do ouro da América), predominando fenotipicamente os genes da minha avó paterna.

Lembrando que desde a época da conquista, o mestiço foi plenamente aceito no seio da sociedade nascente, começando a desaparecer a classificação dos indígenas como casta separada na primeira metade do século XVIII.

“Paulatinamente el mestizo pierde su conciencia de tal y se identifica plenamente como blanco. El pueblo chileno se convierte en una masa étnica homogénea que se desarrollará demográficamente ya que recibirá las corrientes migratorias de los siglos XIX e XX” (Cunill, 1979, p. 148-150).

Minha mãe, loira de olhos azuis pela sua ascendência francesa e alemã⁷, tinha, a cada uma das filhas que nascia, a leve esperança de que fossem de olhos claros. Das quatro filhas que teve, sou a terceira e a mais morena, passando sempre a ser chamada de “negra” pelos familiares, estigma que carreguei durante a minha infância e adolescência, fazendo-me sentir “diferente” dentro do núcleo familiar.

Ser negro⁸ não é visto em Chile com preconceito, como acontece em outros países. Mas a diferença de cor, em comparação às minhas irmãs, era por demais evidente tornando-me, até hoje, a que tem a pele mais escura na família, devido ao predomínio da própria ascendência indígena, motivo que me permitiu compreender melhor os motivos que os levaram a me chamar de “negra”.

Mesmo que em casa, todos concordassem em dizer que eu era muito parecida com minha avó paterna, chamada Josefina, eu não acreditava, pensando que era mais por consolo que o diziam. Minha avó, pela sua cultura, não aceitava que lhe tirassem fotografia e como infelizmente, não a conheci (ela faleceu quando meu pai tinha quatro anos de idade), não pude avaliar, quando pequena, o quanto eu era parecida com ela. Recentemente, conversando com meu pai, ele me mostrou a única fotografia que tem dela, onde se percebem as características típicas indígenas, pelo seu rosto e cabelo sem

⁷ A soberania da República, na metade do século XIX, não abarcava o território araucano (região ao sul de Conceção), dividindo o Chile em duas partes. Assim, ante o temor da ocupação dessas zonas por outras nações, tornou-se necessário iniciar a colonização das fronteiras araucanas, em inícios de 1883 até 1890. Predominaram os imigrantes suíços, franceses, ingleses, alemães e espanhóis (Id. Ibid p23).

⁸ Na época da colônia, o negro, apareceu no território chileno como escravo, participando e contribuindo na miscigenação das raças. No Chile, eles não tiveram a importância que tiveram nas outras colônias, porque seu preço era por demais elevado, devido ao seu transporte ser demorado e cheio de perigos. Como o número de índios e mestiços era suficiente para os trabalhos da época, os negros eram empregados no serviço doméstico ou como capatazes de confiança. Por ser o trato deles benigno, conseguiram obter sua liberdade muito antes do que nas outras colônias americanas (Villalobos, op.cit. p.63).

cortar. Quando eu vi essa fotografia, comprovei minha semelhança com ela, não só no nome mas na descendência indígena, na qual reconheci-me com orgulho.

Conforme relato de minha mãe (Santiago, jul/97), eu nasci com quarenta e uma semanas de uma gestação com sérias complicações: devido ao circular do cordão, estava semi- asfíxiada, ganhando com isso marcas roxas em todo o meu corpo, e que perduraram quase os três primeiros meses de vida, deixando-me com aparência de “pretinha” daí o surgimento do meu apelido.

Há momentos em que penso que, talvez tenha demorado a nascer porque não queria vir ao mundo, já que este tinha acabado de sobreviver a uma Segunda Grande Guerra, e as consequências da bomba de Hiroshima e Nagasaki estavam ainda muito latentes, da mesma forma que, os acordos internacionais encontravam-se nos seus primórdios reinando a confusão e insegurança. Chile não estava diferente, vivia-se uma época conturbada e carregada de injustiça.

O país era governado pelo Presidente da República Gabriel González Videla, eleito para o período de 1946 a 1952, com o apoio do Partido Comunista e parte dos integrantes do partido socialista.

Conforme as lembranças do meu pai (Santiago, jul/97), “o presidente González Videla tinha entregado cargos do seu primeiro gabinete ao Partido Comunista, além de incluir ministros radicais e liberais, provocando uma situação de descontentamento. Ante isso, aproveita-se da situação internacional que tornava-se crítica, para denunciar os comunistas de estarem confabulando contra o governo, dispensando os seus ministros comunistas. Denunciou a suposta existência de espiões na Embaixada Soviética, permitindo-lhe romper as relações com a Rússia e com todos os países comunistas.

Para assegurar seu prestígio, Gonzalez Videla aprovou a Lei de Defesa da Democracia, deixando à margem da lei o Partido Comunista; perseguiu policialmente aos seus membros, os quais não só foram eliminados dos registros eleitorais, como foram relegados chegando a abrir-se o campo de concentração de prisioneiros políticos de Pisagua, no norte do Chile”.

Segundo Castillo (1980, p.243), as medidas adotadas, provocaram a cisão do Partido Radical e a formação, a partir de seus dissidentes, do Partido Radical Democrático que passou à oposição integrando o F.R.A.S. em união com o partido da Falange Nacional, do Agrário Laborista e do Socialista. Apoiando o governo na

aprovação da lei mencionada formou-se a chamada Concentração Nacional, integrada pelos radicais liberais, conservadores tradicionalistas e democráticos.

“En enero de 1950 el descontento popular contra el gobierno era tan masivo que el presidente cambió su plataforma política y llamó al gabinete a representantes de la Falange Nacional y del Partido Conservador Social Cristiano” (Castillo, 1980, p.243).

No percurso do seu governo, Gonzalez Videla conseguiu levar a termo a Universidade Técnica do Estado e proporcionou a oportunidade à Sociedade Construtora de Estabelecimentos Educacionais⁹, para iniciar:

“Un programa escolar en la ciudad de la Serena, (Norte do Chile) donde se construyeron las escuelas más maravillosas que Chile tiene. Se construyó una escuela de minas, con internados, teatro y canchas deportivas. Se construyó el Liceo de Hombres con internados e con las mismas características del anterior. El Liceo de Niñas, la Escuela Técnica y grupos aledaños que permitieron darle la posibilidad de desarrollo a pueblecitos que circundaban la ciudad de la Serena y Coquimbo, lo que há permitido ahora que sea una de las provincias más adelantadas de todo Chile” (Depoimento de Juan M. Torbalay (01); Stgo. maio /1998).

Também no seu governo criou-se a Indústria Açucareira Nacional. Continuou a transformação industrial através da Corporação de Fomento (CORFO), concluindo a construção da usina de Huachipato pertencente à Companhia de Aço do Pacífico; das centrais hidroelétricas da Empresa Nacional de Eletricidade: Sauzal, Abânico e Pilmaiquén; a fundição de mineirais de Paipote (inaugurada em 1952, pertence a ENAMI e encontra-se localizada na III Região, a 10 km ao Sueste de Copiapo) (Cunill, op.cit. p.451). Acelerou os trabalhos de ampliação da exploração de petróleo em Magalhães, nos poços petrolíferos de “Manatiales” e instalou a Refinaria de Concón, na província de Valparaíso. Proporcionou aumento dos salários com impostos indiretos não conseguindo, porém, melhorar a situação dos empregados públicos e operários, devido ao aumento no custo de vida (Castillo, op.cit.p.242-243; e Soto, 1985, p.110).

Nesse contexto de transformações sociais, econômicas e políticas, será que, se eu tivesse condições de escolher nascer, eu o faria? Certamente que não, mas não foi o caso, porque passando da hora me fizeram nascer no dia nove de junho de 1947.

⁹ “Foi no governo de Arturo Alessandri Palma (1932-1938), tendo como ministro da Fazenda a Gustavo Ros, quem levou a iniciativa de criar a Sociedade Construtora de Estabelecimentos Educacionais. Ela foi criada por lei da República, com duração de 50 anos, com o objetivo de construir as escolas necessárias ao longo do país. Primeiro, se construíram edificios escolares nas diferentes comunas de Santiago, e posteriormente continuou a construir-se em todo o Chile pelos programas iniciados pelo Ministério de Educação. Ao término do prazo não conseguimos postergar-lhe seu funcionamento, desaparecendo lamentavelmente, no governo de termino do Senhor Pinochet”. (Juan M. Torbalay, Stg; maio/1998).

Cresci, acomplexada por sentir-me “negra” ao lado das minhas irmãs, mas, com o decorrer dos anos outra característica iria marcar muito mais minha vida: foi a de ser considerada “nervosa”, termo suave para a época, no entanto, significava apresentar problemas de comportamento e de inteligência. Isso não queria dizer que eu fosse de fato deficiente, mas que provavelmente tivesse um atraso no meu desenvolvimento cognitivo provocado, segundo os médicos, pelos problemas apresentados no momento de nascer.

Em decorrência disso, estive até os 12 anos com acompanhamento psicológico e trago até hoje, as lembranças das sessões que tinha com o psicólogo que sempre me colocava numa sala para realizar, o que agora sei, testes psicológicos de inteligência. Essas idas a esse profissional e o fato de ser considerada sempre “nervosa” construiu um estigma maior que o de ser “negra”, fato que perdurou em todo o decorrer da minha vida.

Foi essa situação constrangedora de estar sempre sendo “testada” que me levou a pensar sobre esse trabalho que ora desenvolvo: uma reflexão sobre os sistemas educacionais existentes no Chile, na década de 60, a fim de compreender as formas e as dinâmicas pedagógicas utilizadas nessa época e, poder me libertar das amarras desse passado que me impediu de realizar uma escolha profissional na minha vida de adolescente.

A partir do momento em que era vista como alguém com “agitação mental”, passei a apresentar um quadro de “nervosismo”, que hoje vejo mais como rebeldia por não aceitar a separação dos meus pais, quando eu tinha quatro anos. Por essa agitação nervosa, passei a ser mimada e a crescer num ambiente assistencialista, do qual me aproveitei muitas vezes, por não ser exigida, nem forçada a nada.

Os cuidados médicos foram muitos, deixando-me sem freqüentar a escola em três oportunidades, prejudicando com isso o andamento de meus estudos. A preocupação médica recaía mais durante o período dos exames finais de curso, época quando mais ficava esgotada, chegando a sofrer de insônia e não conseguir descansar. Tudo isso, acredito agora, motivado pelo medo às exigências do sistema educacional adotado pelas escolas onde realizei meus estudos de primeiro e segundo grau.

Para compreender a minha história de vida escolar, devo começar apresentando meu país de origem, para que assim, os leitores possam entender o ambiente social, econômico e político no qual me criei.

2: CHILE – saudoso país de origem.

Lembro-me ainda das muitas lições que, no decorrer da minha vida de estudante primário, tive que realizar a respeito da localização do Chile. Foram várias as ocasiões por não tê-las decorado, recebi como castigo, copiar muitas vezes, que Chile encontrasse localizado no extremo sul- ocidental da América do Sul, possuindo uma extensão territorial aproximada de 8.000 Kms. Que vai desde o norte, limite com Perú pela linha da Concórdia, até o Polo Sul, situado no continente Antártico.



Figura nº 2 - Chile no Mundo

Tem uma amplitude de Leste a oeste aproximadamente de 4.000 Km., desde o limite com Argentina até a Ilha de Pascoa, a 110° Oeste, no Oceano Pacífico. O mar territorial possui uma superfície de aproximadamente 3.500.000 km², que estende-se desde a linha da costa até as 12 milhas marinhas do Oceano Pacífico.

Seu território, por ser uma longa e estreita faixa de terra, permitiu chamá-lo carinhosamente, entre os estudantes, como o país que está caindo do mapa mundi. (ver fig, nº02). Já alguns comentaristas tem dado ao Chile:

"la forma de un sable, por remarcar el carácter militar de su raza. La metáfora sirvió para los tiempos heroicos. Chile se hacia, y se hacia como cualquier nación, bajo espíritu guerrero" (Cunill, op.cit. p.16).

Ainda que seja considerado um país pequeno dentro do gigantismo dos territórios americanos, sua superfície total é de 2.006.626 km². Chile possui uma posição geográfica privilegiada e vantajosa no Pacífico Sul, com territórios distantes entre si, em três continentes: Continental, Antártico e Polinésio, mas entrelaçados pelo

Oceano Pacífico, podendo defini-lo como tri- continental. Dessa forma ele tem domínio do estreito de Magalhães, do canal do Beagle e do passo de Drake, o que lhe dá as chaves das comunicações marítimas entre o Oceano Pacífico e o Oceano Atlântico, permitindo-lhe realizar as conexões com o Continente Antártico, e facilitando-lhe um amplo acesso a todo o hemisfério Sul, frente à Oceania e Ásia Sul-oriental (Icarito nº250, s/d, p.4).

Todos os aspectos da vida que se desenvolvem no Chile baseiam-se na sua situação geográfica, ou seja, no equilíbrio do aproveitamento dos recursos naturais, na distribuição populacional e segurança nacional, na participação e igualdade de oportunidades da população, nas decisões de seu destino. Inclusive, toda a atividade econômica é planejada de acordo com as riquezas naturais que oferecem as distintas regiões do país, proporcionando características de habitação e formas de vida dependentes das condições de cada lugar.

O aproveitamento das suas riquezas inclui também o perímetro marítimo, garantizado pela Declaração Tripartita, assinada em 1952 por: Chile, Perú e Equador, o qual, proclama a soberania e jurisdição exclusivas que corresponde a cada um deles até uma distância de 200 milhas marítimas sobre o mar que banha suas costas, incluindo seu solo e subsolos respectivamente (Cunill, op.cit. p.103).

Para atingir essas bases e para fins de exercer o governo, Chile dividiu seu território em 12 regiões e uma Área Metropolitana, que por sua vez se subdividem em províncias e cada uma delas em comunas. Esta organização administrativa, consagrada pela Constituição Chilena de 1980, diz no seu Capítulo XII, artigo 99 que:

“Para el Gobierno o administración interior del Estado, el territorio de la República se divide en regiones y éstas en provincias. Para los efectos de la administración local, las provincias se dividirán en comunas.” (p.71).

Antes de explicitar o conceito dado a cada parte desta divisão territorial devemos ter presente que ela foi efetivada, perante a necessidade de integrar, de uma forma eficaz, todo o território no processo de desenvolvimento (Icarito nº 250, op.cit., p.10).

Segundo Cunill (1979,p.489), para a existência de uma verdadeira integração multinacional e latinoamericana era necessário que a consolidação das estruturas geosociais e geoeconômicas acontecessem numa integração interna; tornando indispensável a integração regional do país em conjunto com a sua planificação.

Assim, mediante o Decreto Lei nº 575, do Ministério do Interior, datado de 10 de julho de 1974, estabelecem-se as normas fundamentais para a nova regionalização do Chile, em substituição às antigas Províncias¹⁰. A divisão que foi garantida pela Constituição Política de Chile em 1980, define que:

- Região é a maior unidade territorial de sua divisão, estabelecida de acordo as características geográficas e a semelhança de interesses sociais, culturais e econômicos. O governo da Região é exercido pelo Intendente “*que será de la exclusiva confianza del Presidente de la República*” (p.72) e pelo Conselho Regional, que estará encarregado de efetivar a participação da cidadania regional, através de seu caráter normativo, de fiscalização e de resolução. Cabe-lhe não só aprovar os planos de desenvolvimento da região, assim como o projeto orçamentário do governo regional nos seus ajustes à política nacional e orçamento da Nação.

Chile está dividido em 12 regiões e uma Área metropolitana, cada qual com suas especificidades climáticas, econômicas, sociais, culturais, políticas(ver fig,nº03).

Essas regiões são:

REGIÃO	NOME	REGIÃO	NOME
I	Tarapacá	VII	Maule
II	Antofagasta	VIII	Bío—Bío
III	Atacama	IX	Araucania
IV	Coquimbo	X	Los Lagos
V	Valparaiso	XI	Aisen del General Carlos Ibañez del Campo.
———	Metropolitana	XII	Magallanes
VI	Libertador Bernardo O’Higgins.		Antártida Chilena

(Castillo, op.cit. p.497-498).

¹⁰ As Províncias eram: Tarapacá, Antofagasta, Atacama, Coquimbo, Aconcagua, Valparaíso, Santiago, O’Higgins, Colchagua, Curicó, Talca, Linares, Maule, Ñuble, Concepción, Arauco, Bio-Bio, Malleco, Cautín, Valdivia, Osorno, Llanquihue, Chiloé, Aisen, Magallanes e o território chileno Antártico. (Cunill, op.cit. p.492).

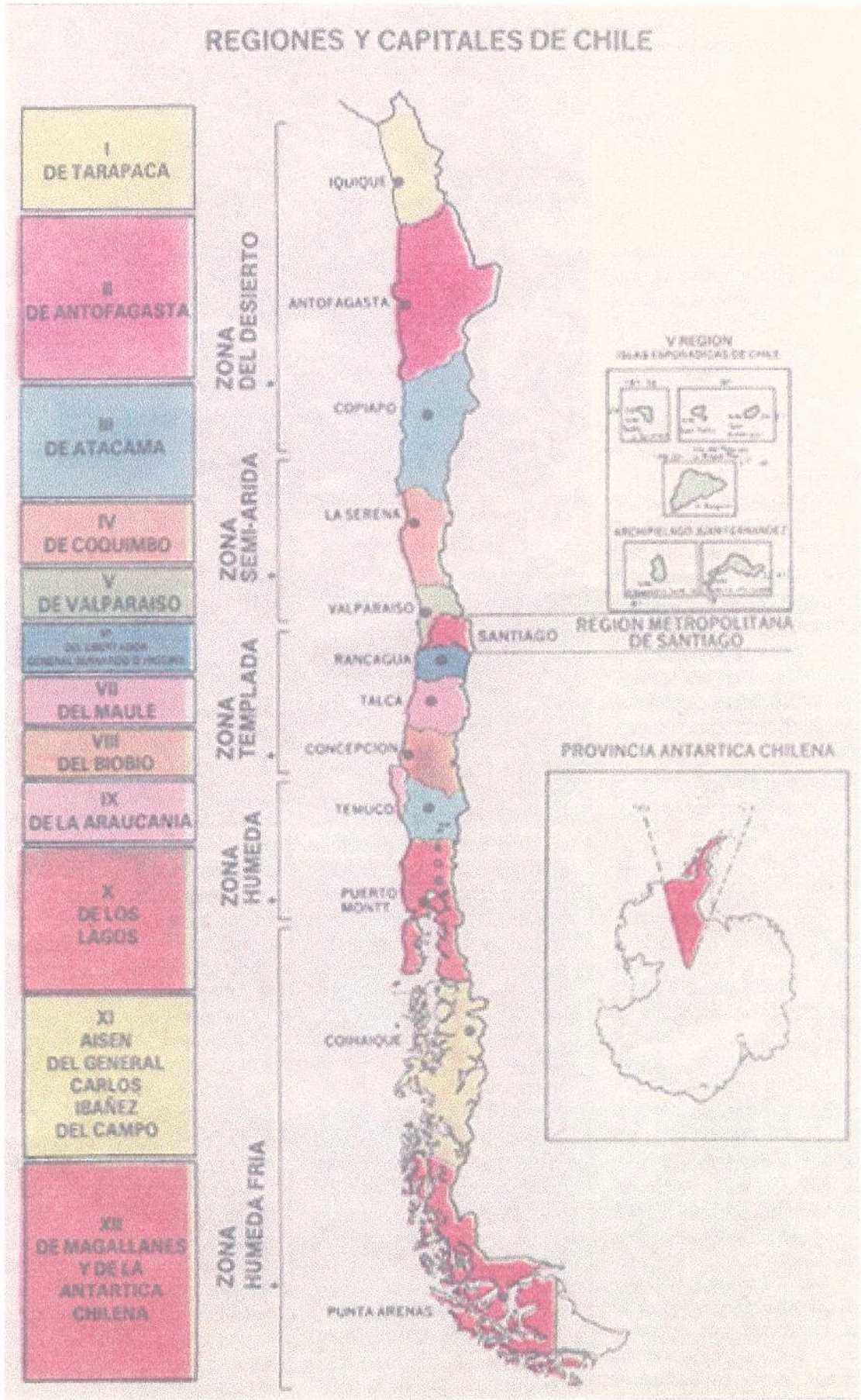


Figura nº 3 - Chile e sua divisão territorial e climática (Icarito nº 250, s/d, p.11).

- Província, é a unidade territorial intermediária. Para delimitá-la toma-se em conta os grupos humanos — rurais ou urbanos — que estejam vinculados por uma rede de vias de comunicação que convergem a um centro urbano principal. Contemplam-se nela as características semelhantes nas atividades econômicas e a existência de equipamento necessário para atender às necessidades da população local.

A autoridade máxima é o governador, que exerce sua função em acordo com o Intendente, realizando a vigilância dos serviços públicos existentes na Província. *“Em cada provincia existirá un consejo econômico y social provincial de carácter consultivo”* (Constituição Política 1980, Art.105, p.74). A eleição de seus componentes, as formas de sua designação, assim como suas atribuições e funcionamento são determinadas pela Lei Orgânica constitucional.

- Comuna, é a menor unidade territorial estabelecida pelas necessidades específicas da população local e suas características sócio- econômicas. *“La administración local de cada comuna o agrupación de comunas que determine la ley reside en una municipalidad”* (Constituição política- 1980, Art. 107, p.75). Seu governo é exercido pelo prefeito e pelo conselho econômico e social comunal que tem caráter consultivo.

Esta geografia singular do Chile, tem livrado os chilenos da tentação do gigantismo, no sentido de que a vida floresce em pequenas comunidades, levando todo o país a ter uma existência compartimentada, ou seja, cada região deixa-se absorver pelos seus próprios problemas, buscando as melhores soluções para eles. Apesar disso, existe lealdade nacional comum a todas as províncias sem levá-las a alentar excessivos sonhos de grandeza (Cunill, op.cit. p.14).

Hoje, como República unitária, Chile tem seus pilares constitucionais apoiados nos três poderes do Estado:

- O Executivo que é exercido pelo Presidente da República;
- O Legislativo que localiza-se no Congresso, com as duas câmaras — senadores e deputados e
- O Judiciário, encabeçado pela Corte Suprema de Justiça.

Desde que se instaurou como República, a economia do Chile passou a se basear na exploração mineira; anteriormente, nos finais do século passado e inícios do presente, o salitre era o principal produto de exportação, proporcionando 60 % das

divisas do país. Com o declínio dessa atividade, o cobre tomou seu lugar, adquirindo uma importância fundamental na economia e chegando, na metade da década de 70 a constituir no orçamento 80% das divisas do país.

Ainda que a situação tenha mudado no decorrer das últimas décadas, Chile continua proporcionando 15 % da produção mundial de cobre e suas reservas potenciais são consideradas as maiores do mundo.

Outra imagem que se projeta é de ser um país agrícola, apesar de não ter muitas zonas apropriadas para o cultivo: ao mesmo tempo que o setor agrícola fica muito restrito devido às altas montanhas, aos grandes desertos, aos glaciais e às rochas que configuram grande parte do solo chileno, este, ainda assim, oferece condições de cultivar uma grande variedade de produtos ao longo do seu território, proporcionando aos chilenos as possibilidades de auto-abastecimento nesse setor. Nos últimos anos, a cifra de cultivo de frutas tem-se elevado consideravelmente, convertendo o país em um dos primeiros exportadores mundiais nesse setor.

As pradarias naturais e artificiais existentes ao longo do país, tornam-se importante auxílio no desenvolvimento do setor pecuário. A vida dos animais, ainda que esteja sujeita exclusivamente às características do solo no qual se criam, dependem em grande medida das águas que caem na região.

A riqueza florestal é outro dos recursos existentes no Chile, cobrindo mais de 27% do seu território. Os bosques naturais estendem-se principalmente nas VII e VIII regiões, devido ao seu clima temperado.

No que se refere aos recursos pesqueiros, o verdadeiro êxito da vida marítima se dá pela amplitude dos mares que rodeiam o país e pela corrente fria que percorre grande parte da costa. Esses fatores favorecem as variedades de peixes, mariscos e algas, tornando-os, não só alimento de excelente qualidade para os habitantes do país mas, também, a base para a fabricação de conservas e farinha de peixe. Na economia esta riqueza básica é especialmente ativa na crescente indústria pesqueira da I e II região e na zona centro-sul, a partir da VII região.

Quanto ao clima, Chile também se divide nas chamadas Zonas, das quais temos, começando pelo Norte Grande, a Desértica, a Semi-árida, a Temperada, a Úmida e a Úmida Fria que corresponde à região mais austral do país. Estas zonas atingem determinado número de regiões de acordo com as suas características específicas.

Esses fatores naturais (especialmente os referentes ao clima e ao relevo) e os culturais, tiveram forte influência no irregular povoamento do país. Devido à aridez de

uma importante parte da zona norte, assim como ao frio rigoroso da zona austral, os habitantes concentraram-se principalmente na zona central, onde o clima é temperado e o relevo constitui uma planície regada por numerosos rios. Passarei a explicitar esta zona para uma melhor localização e entendimento da situação vivida.

2.1: Zona Central ou Temperada

A principal característica da zona temperada é a sua temperatura moderada, com as quatro estações bem marcadas e as precipitações de inverno se alternando com uma prolongada estação seca. Este clima determina todas as demais variáveis geográficas da zona, entre elas a fertilidade da terra.

O solo fértil da zona central se formou graças à ação dos rios que arrastam material da Cordilheira dos Andes o que, somado à existência de vegetação, precipitações e fauna, permite o desenvolvimento de um vale agrícola produtivo. Essas condições propiciaram o aumento da densidade demográfica e provocaram, no início do século, o desmatamento da quase totalidade dos bosques nativos, levando a modificações na flora e fauna.

Nesta zona temperada, encontra-se a VI Região, chamada Libertador Bernardo O'Higgins que, segundo conversação informal com o engenheiro civil eletrônico, Cláudio Martinez (02)(Stgo; Jul/97)

“devemos recordar que aún que sea considerada agrícola, no podemos olvidar, que en ella se encuentra la mina “El Teniente”, que es la mayor mina de cobre subterrania del mundo. Ella está enclavada en la Cordilheira de los Andes, a 2.800 metros de altura, pudiendo ser considerada como el motor y núcleo principal de la ciudad de Rancagua. La yacida y la infraestructura para explorar el mineral, utilizando el método de hundimientos de bloeos, han constituido, en el presente siglo, no sólo un polo de desenvolvimiento regional, como un pilar en la economia del país”.

Nesta zona encontra-se também, a região Metropolitana onde, está localizada a cidade de Santiago, capital do Chile, fundada aos 12 de fevereiro de 1541 por Pedro de Valdivia que a chamou por “Santiago de la Nueva Extremadura”. No centro de Santiago, está a Praça de Armas, na qual ergue-se um monumento a seu fundador, e também a “Avenida Bernardo O'Higgins” ou “Alameda”, a casa de Governo, também

chamada “Palácio de la Moneda”¹¹, porque serviu nos seus primeiros tempos como casa de cunho de moedas.

Foi nesta região Metropolitana, na Província de Santiago e na Comuna de Independência que nasci, cresci e estudei. Este trabalho, portanto, estará delimitado não só às condições de vida dessa região e aos fatores sócio- econômico- político e educacional existentes na década de 60, mas também à influência desse contexto no meu desenvolvimento.

2.2: SANTIAGO – Região Metropolitana

A região Metropolitana, antes da República, era considerada como o coração da atividade industrial, pois é a área que apresenta maior diversificação de indústrias, e de onde começou a estender-se a industrialização aos extremos do país.

Lembro-me de Santiago, como uma cidade emoldurada pela Cordilheira dos Andes (ver fig, nº 04), coberta de neve, que mostra sua imponência desde o raiar do dia como que querendo manifestar sua importância climática, e a sua utilidade nos recursos hidráulicos, minerais e turísticos.

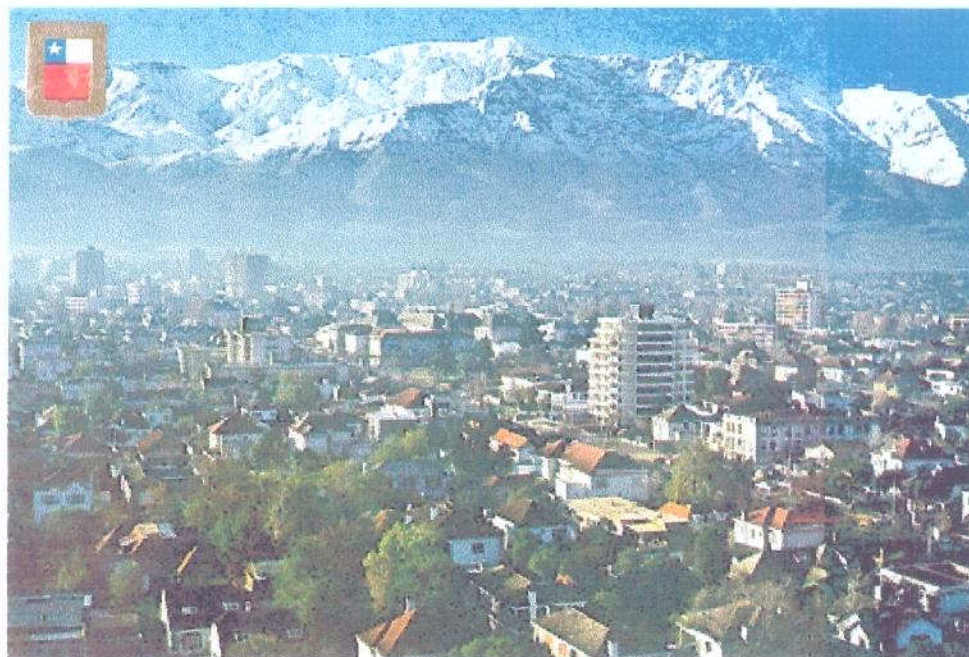


Figura nº 4 - Santiago com a Cordilheira dos Andes no fundo.

¹¹ O Palácio de la Moneda, é um exemplo da arte neoclássica iniciada na Europa. Foi construído pelo arquiteto romano Joaquim Toesca que, às suas dimensões grandiosas une a sobriedade e o bom gosto (Villalobos, op.cit. p.66).

Esse singular espetáculo que se repete dia após dia, para nós chilenos não cansa a vista, e permanece para sempre no mais recôndito de nosso pensamento, bastando o querer trazer à memória imagens do Chile saudoso, que surge a Cordilheira como pano de fundo de qualquer visão. Nesta imagem saudosa esquecemos do seu grande problema— a poluição— que deixa a cidade num constante nevoeiro nas épocas de inverno, trazendo mal-estar à população.

A população de Santiago, apresenta-se diversificada, pela multiplicidade de culturas que ali se desenvolvem. Devido justamente ao seu clima temperado, tipo mediterrâneo, possui como principal característica o aumento gradual das precipitações de inverno permitindo não só os mais variados cultivos, assim como o aumento dos turistas, que movidos pelo esporte mais importante da temporada do inverno — o esqui — lotam os Hotéis e “Hosterias” ou Hospedarias da região(ver fig. Nº 05).



Figura nº 5 Cordilheira e hospedarias da região.

Entre as atrações turísticas mais comuns, está o “Cerro Santa Lucía”(ver fig,nº 06), talvez, o guardo nas minhs lembranças, pelos passeios que costumávamos realizar com meu pai, nos finais de semana. O “Cerro Santa Lucía” é a montanha situada bem no centro da cidade e que, desde seu cume pode ser observada a cidade de Santiago em toda sua extensão.

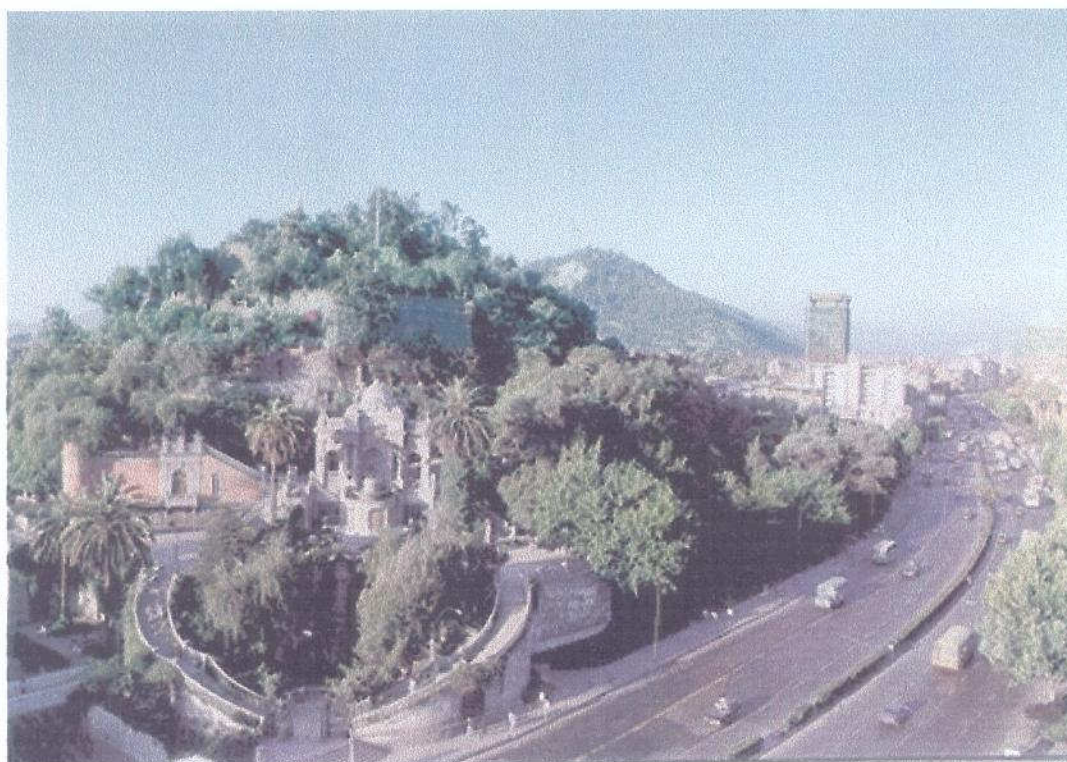


Figura nº 6 - “Cerro Santa Lucía”, centro de Santiago.

O “Cerro Santa Lucía”, na época da colônia foi um forte militar, a partir do qual os espanhóis podiam visualizar o avanço das tribos indígenas que vinham sobre Santiago a fim de reconquistar seu território. Ele ainda conserva nas partes superiores amostras dessa construção militar, assim como o canhão que diariamente ao meio dia dispara balas de festim lembrando aos chilenos sua existência.

Outra atração típica que encontramos em Santiago é a própria casa do Governo, o Palácio de la Moneda. Ali, nos seus portões principais, realiza-se ao meio dia a magistral mudança de guarda, atraindo turistas e sobretudo crianças, que na sua imaginação fértil, consideram esses policiais como grandes soldadinhos de chumbo.

2.3: Características do povo chileno

Ante esse panorama de Santiago, não podemos deixar de comentar as características do povo chileno, que variam de acordo com o sexo. De forma geral, hoje percebo que falta solidariedade e tolerância no país, levando seus habitantes à insatisfação com a própria cultura, o progresso e até com as virtudes cívicas tradicionais.

Como estou fora do país há 20 anos, não posso avaliar se essa insatisfação é produto por ser uma metrópole, ou do período da ditadura que Chile viveu e tornou os cidadãos mais agressivos e pouco afetuosos, ou se essa análise decorre da minha própria saudade pela ausência do país, idealizando um comportamento que na verdade não existia em tão grande medida. O fato é que, nas visitas que fiz ao centro da cidade comprovei essa falta de consideração com o outro: “muitas vezes passam e te levam na corrida magistral do dia a dia, sem dar-te as devidas desculpas”. Não senti o calor humano, como antigamente, a recepção amiga, a alegria nos rostos das pessoas que por mim passavam, fazendo-me desacreditar o que a música de Chito Faró, “Si vás para Chile” diz num de seus versos: *“e verás como querem no Chile ao amigo quando é forasteiro”* (Jansana, s/d,p.271).

Mesmo considerando que, na época atual, o homem chileno tenha modificado seu comportamento, concordo com Soto (op.cit, p.139) quando refere-se ao homem, como marido: ele, apresenta ainda uma acentuada personalidade dominadora no lar, mas também uma ilimitada generosidade para satisfazer as necessidades e até as fantasias da mulher e da família, chegando a sentir-se culpado, no caso do homem de classe média baixa, de não poder oferecer tudo o que lhe é solicitado.

Como pai, o homem impõe com firmeza sua autoridade e consagra os melhores anos de sua vida à educação dos filhos, que diz ser a única herança de valor que pode deixar para sua descendência. Sempre trabalhando para o sustento de todos, supre às necessidades de alimentação, vestuário, conforto etc.

Paulo Freire, em entrevista a Sérgio Guimarães (1987,p.126), definiu muito bem o chileno quando diz:

“O chileno é mais formal, engravatado, chama a todo mundo de usted, que não é uma tradução direta de você. Semanticamente não é a mesma coisa...os chilenos têm uma dose maior de ironia do que de humor”.

Já a mulher chilena, e isso não é para sentir-me agraciada, é considerada como uma pessoa de grande beleza de alma e de bom coração, prevalecendo os traços de formosura física, de graça e de criatividade. Destaca-se no trato social pela *“su finura e elegância, seu talento cultivado e o agradável de seus modos”* (Soto, loc.cit.).

Vocês imaginam? Ante essa imagem de mulher, só podia me sentir fora do padrão estético que a caracterizava; por causa disso, passei minha adolescência sentindo-me envergonhada do meu físico, de minha forma desajeitada e até pouco feminina. Hoje, que trago minhas lembranças à realidade, percebo que muito do meu

modo de agir tinha uma razão de ser, já que minha mãe, separada do meu pai desde que eu tinha quatro anos de idade e tendo escutado falar que ele tinha ido embora porque nascemos todas mulheres, eu sentia nisso o sentimento de culpa de ter nascido do sexo feminino. Por isso, sempre tentei comportar-me como homem, para dar apoio à minha mãe nos afazeres mais difíceis e, dos quais, minhas irmãs não desejavam participar. A falta de meu pai em casa, me deixava com a sensação da minha mãe estar desprovida de cuidados, desejando oferecê-lhe minhas atenções, ainda que meu comportamento muitas vezes deixava a desejar, devido à própria revolta de não compreender os fatos que levaram à separação deles.

Para compreender melhor tudo isso, devemos lembrar que historicamente, a visão cultural predominante até o final do século passado, e que existiu no Chile de igual maneira, a mulher vivia na sua infância e juventude sujeita ao lar paterno passando, a seguir, a estar sob a rígida autoridade do próprio marido. Sempre numa atitude passiva, dedicada aos filhos e ao lar, seu horizonte não passava do círculo familiar. A sua maior distração era sair de casa aos domingos e feriados para algum passeio familiar ou para a missa, não tendo outras oportunidades de expressar seus gostos e prazeres.

No transcurso do presente século, a mulher chilena ampliou seus direitos de cidadania conseguindo, em 1937, o direito ao voto nas eleições municipais. Nesse ano elegeu-se a primeira “Alcaldesa”(ou Prefeita) de Santiago, surgindo em 1949, no governo de González Videla

“as mulheres parlamentárias, ministros de Estado, juízas, altos cargos da administração pública e privada, profissionais e representantes de Chile em organismos internacionais” (Id. Ibid p.148).

Villalobos (op.cit. p.185), comenta o papel importante da mulher naquela época, não só nas tarefas do lar, como no trabalho e na vida pública, na qual, a difusão do ensino e as necessidades de aumentar a renda familiar foram os principais fatores para ditas mudanças. Mas, apesar dessas transformações, a imagem da sociedade hierárquica patriarcal predominante no Chile, continuou sem grandes alterações no decorrer do século XX, devido à camada superior constituída pelos descendentes da antiga aristocracia, e pelos novos ricos da República, que impediam a transformação da sociedade, não deixando margem de elevação social aos homens vindo das classes inferiores, e menos ainda aceitavam as transformações da mulher no contexto social-político.

Num grau menor somam-se alguns homens que se sobressaíram por suas características intelectuais ou pela atuação brilhante na política, como foi o caso de Gabriela Mistral e Pablo Neruda que, nascidos em lares humildes, conquistaram o Prêmio Nobel de Literatura, em 1945 e 1971 respectivamente, chegando a assumir cargos políticos no exterior e serem reconhecidos internacionalmente pela sua simplicidade e luta pelos direitos iguais para todos (Soto, op.cit. p.154).

Também, devo fazer menção a Violeta Parra (1917-1965), famosa pelas músicas e seu cantar apaixonado. Ela cantou ao amor, ao país, às injustiças e a todas as coisas simples do viver chileno. Lembro-me dela porque hoje, como em tantos outros dias, longe da minha saudosa pátria, agradeço tudo o que sou e tudo o que vivi, cantando pelo menos uma das estrofes da música “Gracias a la vida” que diz:

“Gracias a la vida que me ha dado tanto, me há dado la risa y me ha dado el llanto, así yo distingo dicha de quebranto”, los dos materiales que forman mi canto” (Calderon, 1988, p.144).

Conhecendo as características do homem y da mulher chilena, devemos falar, numa forma geral, do crescimento da população de Santiago. De acordo com os dados apresentados por Soto (op.cit.,p132-140), a cidade cresceu num grande ritmo devido, em parte, à afluência dos camponeses e jovens profissionais que vinham das províncias vizinhas ou do sul, procurando na capital trabalhos seguros e melhor remunerados.

O interesse de emigrar para a capital foi provocado por ser Santiago o centro do sistema de transporte nacional e pelos programas de industrialização promovidos depois da crise econômica dos anos trinta, permitindo substituir importações acelerando o desenvolvimento industrial na região, e com isso, atraindo o interesse da população para a capital. Sobretudo quando o processo de desenvolvimento industrial teve suas metas e dinâmicas modificadas com a criação da Corporação de Fomento da Produção (CORFO), em 1939, da Empresa Nacional de Petróleo (ENAP), em 1945 e no ano de 1950 com a Companhia Aços do Pacífico (CAP), que monta sua planta siderúrgica em Huachipato, possibilitou o estabelecimento de uma melhor infraestrutura na capital.

As atividades industriais mais importantes que se realizam em Santiago são a têxtil e as associadas a ela, como as de vestuário. Também, merecem destaque as de produtos alimentícios e bebidas, a fabricação de produtos metal—mecânicos e as indústrias químicas. Entre as atividades não—produtivas concentram-se em Santiago as principais atividades bancárias, financeiras e comerciais.

3º. CHILE, na década de 60

Para conhecer a população do Chile, na época em estudo, procurei informações nos censos realizados no país, que me demonstraram a existência de uma grande oscilação do ritmo do crescimento. Até 1920 apesar dos altos índices de natalidade, a população cresceu muito devagar, em decorrência das altas taxas de mortalidade, isso não aconteceu entre os anos de 1960 e 1965, que mostrou o maior índice de crescimento, produto das campanhas sanitárias iniciadas no país durante o governo de Carlos Ibañez del Campo¹², no período de 1952 a 1958, atingindo a taxa média anual de 2,5%.

No período de 1960 a 1965 vemos, então, a concretização das campanhas para diminuir a mortalidade infantil e outras para aumentar as atenções e cuidados médicos para com os adultos. Entre algumas medidas estabelecidas pelo Serviço Nacional de Saúde, figuram as favoráveis ao controle anticoncepcional, permitindo que as décadas posteriores apresentassem um declínio no índice de natalidade. O serviço tinha a seu cargo os programas de cuidado materno- infantil e um programa de orientação das práticas de controle da natalidade na população em idade produtiva, como meio de combater a alta incidência de abortos.

Lembro-me desse “programa”, porque desenvolveu um trabalho de conscientização junto aos jovens das escolas secundárias, através de palestras promovidas pelo referido Serviço, associados à divulgação das modernas técnicas anticoncepcionais, desencadeando mudanças de ordem psico-social, que se manifestaram na modificação dos valores e atitudes em relação ao tamanho da família. Assim, passou-se a sonhar com um número determinado de filhos.

Os jovens dessa época se sentiram livres para definir o número da sua prole, o que não aconteceu comigo porque, ainda que estivesse com onze anos na época desta campanha, continuei a pautar a minha vida pelos ensinamentos da minha religião. Na catequese nos colocavam o temor a Deus, no sentido de ser pecado não desejá-los, além da crença que Ele vê tudo o que fazemos, e portanto, para não sermos castigadas

¹² “No seu governo, e no ano de 1955, reconhece o trabalho realizado pela Sociedade Construtora de Estabelecimentos Educacionais, outorgando a todo o pessoal da dita Sociedade um grande apoio econômico para compensar os sacrifícios e o esforço despregado no cumprimento de uma tarefa realizada em curto tempo na Serena que ninguém sonhou realizar”. (Depoimento: J. M. Torbalay, Stgo, maio/1998).

devíamos nos comportar conforme as normas morais da religião, que no caso da minha família era a católica, apostólica e romana.

O governo visava, a médio e longo prazo atingir, através desses programas de controle da natalidade, uma consolidação econômica favorável ao país. Obteve como consequência indireta as condições para estabelecer o salário-família, o salário mínimo do camponês, criando também a Cooperativa Habitacional para construção de casas populares e como consequência direta da ampla política de medicina social e dos progressos na salubridade do meio ambiente conseguiu o declínio das taxas de natalidade e de mortalidade infantil, comprovadas nas décadas seguintes, quando o processo de retração demográfica chegou a 2,3%, entre os anos de 1970- 1975 (Cunill, op.cit. p.157).

Nessa década de 60, percebe-se a modificação na estrutura etária, tendo como traço característico o predomínio da população jovem, porque a população infantil — de 0 a 14 anos— cresceu a um ritmo acelerado se comparado com o ritmo da população total. Mas, apesar da composição da população, chamada “la Nueva Ola” (nova onda) tenha se alterado nas décadas seguintes, não se deixou de considerar o Chile como um país que possui um significativo contingente biologicamente jovem. (Id.Ibid p.160).

Esse aumento da “nueva ola” repercutiu na própria estrutura econômica da população chilena, permitindo, no ano de 1979, ter uma população passiva de 67,6%, ou seja, haviam 67 dependentes econômicos por cada 100 habitantes¹³. A população ativa alcançava a 32,4% dos habitantes (Id.Ibid p.162).

Em conversa informal com o engenheiro de Execução em Administração de Empresa, Angelo Fardinez (03) (Stgo.jul/97), ele me afirmou que:

“Ese número de dependientes es alto, podemos decir, pero, debemos considerar y recordar que la idea y el ideal de la familia chilena es que sus hijos no entren para el mercado de trabajo sin antes haber conseguido un nivel profesional. Hasta entonces, los padres dan el sustento total. Se debe considerar que Chile, económicamente, tenía en aquella época un gran número de la población ocupada en actividades del sector terciario, resultando inadecuado al desenvolvimiento económico y social que deseaba conseguir, en la medida en que no había gran participación de la población en las actividades productoras de bienes, en especial en la actividad manufacturera. Ese comportamiento es típico de país en vías de desenvolvimiento, porque la población abandonaba los sectores rurales para se orientar a las ciudades, pasando a sujetarse a las actividades de servicios. Por eso, por la composición de su fuerza de trabajo, Chile puede ser calificado, hasta hoy día, como un país terciario”.

¹³ Com estes dados, deduzimos que a concentração da população ocupada em serviços alcançava mais de 50% do total, enquanto que nas atividades realmente produtivas, como é o caso da indústria, a população chegava a 16,5 %; nas atividades agrícolas a 16,7 %. Portanto, se consideramos a distribuição da população nos três setores tradicionais da economia, notamos que no setor primário ela é de 19,2%, no secundário é de 21,6 % e no setor terciário é de 59,2%.

3.1: BAIRROS: Independência e Recoleta

Foi nesse contexto e nessa cidade histórica que morei, no bairro Independência

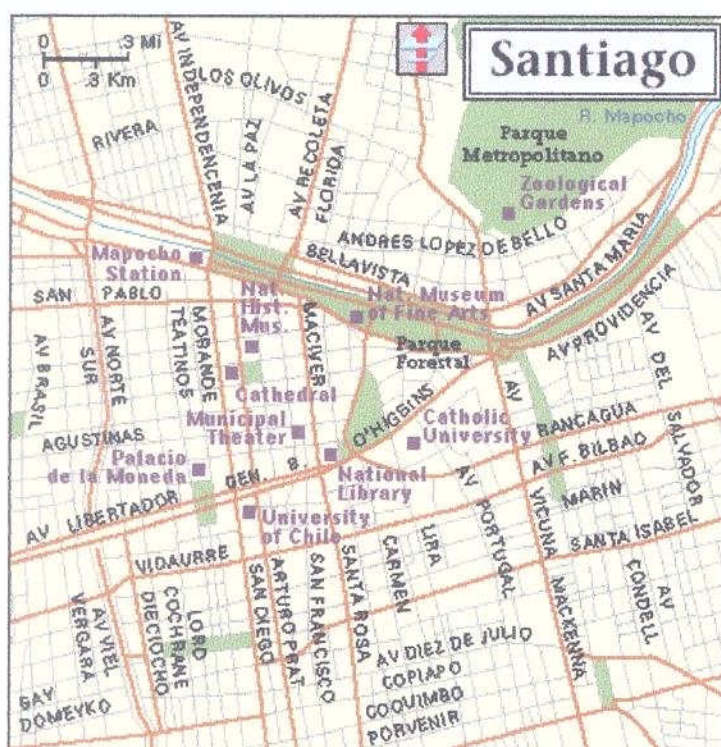


Figura nº 7 - Comuna Independência e Recoleta

que junto com o bairro Recoleta (ver fig. nº07) são os mais antigos de Santiago, formados na época da colônia, sendo chamados por “La Cañadilla” e “La Chimba” respectivamente. Eles presenciaram, nos anos das lutas da Independência, o percurso dos libertadores nas suas idas e vindas da Argentina.

Gabriel Alvarez Martínez (1993, p.11-12), narra um fato histórico da época da Independência, que conseguiu

trazer o povo às ruas. Trata-se da entrada em Santiago do Exército Libertador dos Andes, aos 14 de fevereiro de 1817:

“foi um explosivo e tumultuoso dia para todo Chile, porque sabia-se, por boas fontes que o Exército dos Andes, com Bernardo O’Higgins e San Martín no comando, havia derrotado o indiscutível exército realista. Ao tomar conhecimento desse triunfo dos patriotas, o povo começou a caminhar para o lado norte da capital, em direção aos bairros de “La Cañadilla” e “La Chimba”, para ver com seus próprios olhos o retorno dos vencedores, enchendo a grande avenida, chamada “La Cañadilla”, com uma multidão que explodia de júbilo. Desde o centro da cidade de Santiago, desde a praça do Mercado de Abastos ou de Armas como é chamada atualmente, numerosos grupos, pertencentes às mais diferentes classes sociais, caminhavam apressadamente para “La Cañadilla”, a “Avenida da Independência”, como passou a ser chamada desde esse dia. No meio de cantos, gritos, versos populares e inevitáveis piadas, todos queriam chegar quanto antes à avenida. “Viva la Panchita!” gritavam alguns, lembrando-se dos tempos de opressão em que, não podendo falar da Pátria, por ordens emitidas pelo governo espanhol, os criollos a mencionavam indiretamente com o nome de Panchita. Outros gritavam “Morram os murrangos!”, que era um dos gritos de guerra contra os espanhóis.

Podem imaginar: o que isso significava? Em pleno meio dia, de um dia ensolarado de primavera chileno, quando os chefes patriotas do encontro marchavam e o povo entusiasta gritava, agradecendo a tão esperada liberdade!

4. A EDUCAÇÃO

Ainda era assim o Chile, com sua população entusiasta e alegre, nos anos em que realizei os meus estudos de Primeiro Grau, na atual Comuna de Independência, e quando passei posteriormente a frequentar o Segundo Grau no "Liceu Avenida Recoleta", que ficava na comuna de Recoleta.

O Chile era e é um país de costumes arraigados e cimentados nas bases das tradições morais e sociais, por isso, esse costume aparecia no processo de ensino-aprendizagem nos meus anos de estudo. O ato de ensinar tornava-se o momento, no qual, se passava a manifestar e perpetuar as tradições, através de modelos que eram apresentados, a nós estudantes, para serem aceitos inquestionavelmente.

Essa forma tradicionalista transformou a educação rígida, na qual, os modelos muitas vezes eram utópicos, para uma sociedade de país de Terceiro Mundo. Utópicos, não no sentido de que esses não pudessem ser totalmente atingidos e sim porque eram focalizados de maneira que eu, como sujeito do processo, desejava mudar minhas expectativas de vida, ao ponto de não gostar da minha aparência por não estar de acordo com os modelos, de sujeitos perfeitos, que nos eram apresentados. Esse sistema educacional, não me preparou para desejar a transformação da estrutura do sistema capitalista que oprime, modela e adapta aos sujeitos dentro da sua conveniência política-econômica e poder tornar-me um ser para mim mesma.

No meu caso específico, esses modelos apresentados, serviram para piorar os meus complexos, já que não me conformava em ter um físico incompatível com o padrão de beleza estabelecido para a mulher chilena, ainda que tivesse as medidas corporais de qualquer miss universo. Não me conformava com a voz aguda e estridente que tinha, ao ponto de ser chamada pelo apelido de "apito", levando-me a ser calada nos círculos escolar e social. Não me conformava com a cor da minha pele, desejando ser branca e loura, a tal ponto que em brincadeiras me chamavam "a louraça", pois, um dia: estando embaixo do sol vi meus braços molhados diferentes e os pêlos brilhando, saí gritando pelo pátio dizendo que estava loura; fiquei desapontada quando minha mãe me explicou que era o efeito do sol e que devia conformar-me com minha aparência.

Esses complexos físicos foram mais tarde sendo acompanhados pelos complexos de incapacidade e deficiência para os estudos. Porque, se na educação os modelos de

inteligência existiam, o mesmo acontecia em casa onde tinha como modelos as minhas próprias irmãs. Elas se desenvolviam muito bem na escola e em todas as matérias, conseguindo “aprender” ou “decorar” as tabuadas de forma rápida; e o mais curioso para mim era que elas não as esqueciam.

A imagem que trago dessa época, é a de minhas irmãs me exigindo que decorasse as tabuadas para o final de semana, porque antes de sair para passear com meu pai, ele as tomava. Como construtor civil e professor de Orçamento na Escola de Construção Civil da Universidade Católica de Santiago, era/e é hábil em matemática, achando que todos deveriam sê-lo também.

Não o culpo de pensar assim, já que todo o sistema de educação estava pautado nesse esquema de educação bancária, na qual, o aluno recebe, como papel em branco, todos os conhecimentos existentes e requeridos na e pela sociedade e

“o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus “depósitos” tanto melhor educador será. Quanto mais se deixam docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão” (Freire, 1975, p. 66).

Naquela época, tentava-se pôr em prática no ensino, o enfoque funcionalista que se caracteriza pela *“visão harmônica e determinista da sociedade”*, e parte da idéia de que *“os componentes do todo social têm uma função de conservação e reprodução do equilíbrio do sistema”* ao qual todos devem adaptar-se e ajustar-se passivamente (Enguita, 1989, p.137-138).

Assim, toda a educação no Chile tinha um sentido político e *“também uma significação de classe”* (Charlot, 1983,p.23) já que, oferecia-se educação gratuita nas escolas do estado, para dar acesso ao ensino às camadas mais simples da população e outra nos estabelecimentos particulares existentes, o qual era freqüentado pela camada social que dispunha de uma melhor renda.

A estes estabelecimentos particulares, segundo Maria Angélica Méndez (04) (Stgo. Fev/98):

“accedian los alumnos cuyos padres tenían un buen nivel socio-económico como para permitir una cancelación de una o más cuotas, dependiendo de el número de hijos que tubiera en estos establecimientos”.

Portanto, através da educação nas escolas impregnavam-se os modelos culturais e os ideais que iriam nutrir a ideologia dominante, mascarando e justificando as

desigualdades sociais (Charlot, op.cit., p.23), pois preparavam os sujeitos para que esses pressupostos e modelos se efetivassem, de modo que cada grupo social sabsse com

“o tipo de socialização mais apropriado para desempenhar adequadamente sua função, no lugar que lhe corresponde na divisão de trabalho” (Enguita, op.cit, p.152).

É assim que posso compreender hoje, o real interesse daquela escola, mas na época não entendia, como não entendia os motivos ou utilidades em aprender tanta coisa que parecia sem sentido para mim, como decorar as tabuadas. Não compreendia os por quês dos resultados e as respostas que obtinha às minhas questões eram sempre as mesmas: que eu devia obedecer, sem questionar, “aprendendo” o que me “ensinavam” para obter boas notas, sem que me fossem esclarecidos ou explicados os resultados.

As notas, vistas como recompensa, obtinham-se por “aprender” e ser obediente, portanto, não interessava o resultado em si, mas a obediência em aceitar uma ordem, porque o perfil reconhecido *“nos níveis inferiores da educação e do trabalho são os que correspondem à atitude de submissão”* (Id.Ibid, p.153). Submissão que me levou, ao mesmo tempo, a sentir-me incapaz para utilizar minhas faculdades cognitivas e a recusar minha impotência, à medida que desejava participar na construção dos meus conhecimentos.

Na situação educacional que se vivia, *“os estudantes eram compensados por mostrar disciplina, subordinação”* (Bowles e Gentis, apud Enguita, Ibid, p.152), e uma conduta adequada sobre o rendimento escolar. Esse fato, eu vivenciava em casa, já que, não podíamos sair para passear enquanto eu não conseguisse dizer as tabuadas sem errar, ainda que não compreendesse sua total significação. Podem imaginar o estado de ansiedade que eu ficava para poder decorá-las, sobretudo por minhas irmãs, que me apressavam para fazê-lo sabendo o que nos esperava no final de semana.

Na verdade, se deixassem por minha conta as teria esquecido simplesmente, de uma semana para outra, uma vez que não me pediam a compreensão do conteúdo e sim, a sua memorização (Freire, op.cit.). Não conseguia guardá-las na memória e de tanto falar que não aprendia, ficava nervosa desejando ser igual aos outros, com as mesmas facilidades de fixação e memorização dos conteúdos ‘aprendidos’. Mas, passei a ser como muitos que de

“tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”..... (Freire, 1975, p.54).

.....passei assim, a aceitar os critérios do saber dos outros, não confiando mais em mim mesma, sem imaginar que *“o homem constrói sua personalidade num quadro social”* (Charlot, op.cit.,p.271) e que é sua condição humana que lhe permite assimilar modelos sociais para suprir a ausência de qualidades pré-determinadas.

4.1: Educação primária e o governo

Para entender melhor como foi criado em mim, esse sentimento de incapacidade, é preciso que eu retome o meu processo de escolarização: ingressei em 1952 na escola particular¹⁴, “Colégio Avenida. Independencia”, com quatro anos e meio no pré-primário ou Kindergarten como era chamado.

Usava o uniforme da escola particular que se diferenciava dos outros pela gravata, que tinha as cores da escola. (ver fig. 08).



Figura nº 8 - Kindergarten – 1952

¹⁴ O ensino particular, nasceu primeiramente anexada às diferentes congregações religiosas que existiam no país. Seus professores eram freiras ou sacerdotes de acordo às características da congregação. Posteriormente, leigos foram interessando-se em criar estes estabelecimentos, passando a construir seus próprios edifícios ou adaptando grandes casas para tais fins. Contratavam seus próprios professores e todo o pessoal necessário para o seu funcionamento. O financiamento vinha da mensalidade que cobravam durante o período escolar. (Entrevista, M.A.Méndez. Stgo, fev/98)

Continuei o ensino primário no mesmo colégio até 1957, quando terminei o quinto ano (ver fig.09) com dez anos e meio, passando direto para as humanidades.

“La Enseñanza primaria duraba siete años, partía de un Kindergarten y una preparatoria de primero a sexto, y era totalmente obligatoria para todos los niños del país y era requisito previo para acceder a cualquier puesto de trabajo. Luego venía la enseñanza secundaria que se impartía a todos los alumnos que habían dado término a la primera etapa y de acuerdo a habilidades, intereses o vocaciones podían postular a los diferentes tipos de establecimientos que existían: Liceo, Escuelas Técnicas; Escuelas Normales, Institutos Comerciales, Escuelas de Artes Gráficas o Liceos Experimentales.”
(M. A. Méndez, Stgo, fev/98).



Figura nº 9 - Ensino primário-5º ano, 1957

Quando passei para o primeiro ano de ensino secundário comum, chamado de Humanidades¹⁵, em 1958, o Chile era governado por Jorge Alessandri Rodriguez, eleito para o período de 1958 a 1964.

¹⁵ As Humanidades eram os seis anos de estudos científico-humanístico que realizavam-se nos liceus. Na época que as cursei realizava-se a Reforma do Liceu, com base nas teorias psicológicas sobre a natureza do aprendizagem, natureza do adolescente e redefinição das suas necessidades. Para isso oferecia-se ao jovem, no quarto ano, a oportunidade de escolher a área de sua maior vocação ou interesse, seja Científico em biologia ou matemática ou o Humanístico que envolvia as disciplinas de literatura e letras.

Neste período presidencial, os gabinetes foram integrados por personalidades independentes, mas na segunda parte do mandato assumiram oficialmente os partidos Radical, Liberal e Conservador, que prestaram apoio ao legislativo.

O governo de Jorge Alessandri Rodríguez sofreu exigências e pressões de alguns políticos, especialmente dos radicais, não obtendo o pleno apoio para levar adiante seus planos de governo. Nas relações internacionais, o Chile enfrentou sérios problemas de fronteira com Argentina (Zona Austral de Palena) e com a Bolívia (aproveitamento pelo Chile de parte das águas do rio Lauca); aderiu ao Tratado de Montevideo e passou a fazer parte da Associação Latino-americana de Livre Comércio (ALALC), em 1960 (Castillo, op.cit.).

“Su gobierno formuló una política para la reducción de armamentos en la América latina, y otra tendiente a declarar al Continente Americano una zona desnuclearizada; estableció relaciones diplomáticas con los nuevos estados independientes de África y Asia; y en cumplimiento de un acuerdo mayoritario de la Organización de los Estados Americanos (OEA), rompió relaciones diplomáticas con el Gobierno de Cuba, en 1964” (Id, Ibid, p.28).

Durante o seu mandato, houve a mudança monetária, passando do peso para o escudo (convertem-se mil pesos por um escudo). Seu governo teve como característica principal o desenvolvimento de obras públicas, merecendo destaque, o Plano Habitacional e a política de estabilização de preços e salários que repercutiu nos primeiros anos, na diminuição da inflação.

A estrutura etária, nesta década de 60, tinha como traço característico o predomínio da população jovem —a “nova ola”— mas, não significou por isso, que a população dos anciãos, que representava 4,3% da população total, não fosse considerada, ao contrário, com a melhoria das condições médico- sanitárias, este setor passou assumir-se, com o compromisso de **“en un nuevo Chile ellos deben ser integrados a la sociedad”** (Cunill, op.cit, p.160). Nessa época, desejou-se encontrar um modo de reintegrá-los como compatriotas que haviam cumprido a fase mais ativa da sua existência e, portanto, tendo acumulado conhecimento e experiência podiam ser aproveitados no desenvolvimento do país, fato que não se concretizou na sua totalidade, ainda hoje.

Ante a preocupação educacional dos jovens, remeter-me-ei à Reforma da educação primária, de 1948, a qual, com seus objetivos, planos e programas se mantiveram até 1966, ano em que gradualmente começaram a implantar-se os programas da reforma administrativa do Presidente Eduardo Frei Montalva.

4.1.1: Reforma da educação primária

A Reforma da Educação Primária vinha se organizando desde 1943 com o objetivo de substituir o currículo vigente desde 1929. Através da Seção Pedagógica da Direção Geral de Educação Primária, elaborou-se uma Circular, com o título de “Orientações Sócio-Educativas para as Escolas Primárias de Chile”. Essa circular assinalou e comentou o conjunto de problemas existentes nessa época, convidando os professores a estudá-los sistematicamente e coletivamente.

A reforma do ensino primário, ainda que reconhecendo um novo currículo, pautado nas contribuições da psicologia e determinado pelos princípios de auto-atividade, comunidade e socialização, de unidade ou globalização e de racionalização, não era aplicado de uma forma democrática nas diferentes Instituições escolares.

Em geral, as Escolas não preenchiam os objetivos específicos que eram

1. *“Capacitar para a conservação e robustecimento da saúde.*
2. *Capacitar para o conhecimento racional e compreensivo do universo.*
3. *Capacitar para uma justa, solidária e elevada vida social, cívica dentro da democracia.*
4. *Capacitar para a vida do trabalho e cultivar o sentido econômico e*
5. *Capacitar para a apreciação, interpretação e criação da beleza” (Nuñez, op.cit. p. 24-25).*

Assim a educação nas Instituições:

“caracterizavam-se os esquemas tradicionais pela completa separação que faziam entre o biológico e psicológico e pela subordinação do conhecimento da criança ao do adulto”(Lourenço Filho, 1978, p.60).

Nos colégios e institutos particulares daquela época, acreditava-se que a vida mental do aluno **“pudesse ser criada de fora para dentro. A mente da criança seria, assim, tábua rasa ou folha em branco”** (Id.Ibid. p.62), que devia preencher-se pela transmissão dos conhecimentos dos professores.

Na minha opinião e concordo com Lourenço Filho (op.cit,p.73), um dos maiores erros das escolas da época, era imaginar um tipo de aluno em abstrato, **“uma criança de tipo ideal por todos os aspectos”**, no qual, certamente eu não me encaixava, dado o meu próprio temperamento e personalidade acanhada e insegura.

Foi nesse modelo de educação então existente, que realizei meus primeiros estudos no Colégio Avenida Independência, que tinha por diretora a uma conhecida de minha família, permanecendo nesta escola até o segundo ano de Humanidades, em 1960.

Uma das imagens-lembranças que guardo da diretora é a de ter sido enviada à diretoria por estar conversando na aula de História, mas, na verdade não estava conversando; quem me dera desobedecer uma ordem do professor, ainda mais eu, que era temerosa e passiva às ordens da hierarquia institucional.

O que aconteceu foi que, a professora, voltada para a lousa, escutou alguém falando; entretanto, era Lúcia, minha amiga, que conversava com a colega que estava à nossa frente. Quando a professora se virou para ver quem ousava fazer ruído, pensou que Lúcia estivesse conversando comigo, enviando-nos para a Direção, sem querer escutar a ninguém.

Ao chegar à sala da diretora, ela surpreendeu-se ao me ver, e não podendo-me deixar sem castigo, bateu-me levemente nas mãos, com a régua, dando-me o sermão de não voltar a fazer de novo. Os castigos existiam como auxílio na formação da criança, devendo ser aplicados, portanto, no momento em que ela cometia “a falta ou erro”. Acredito que a diretora, no seu interior, ficou com a certeza que a professora tivesse se enganado a meu respeito, porque conhecia minha maneira de ser, a ponto de na hora do recreio preferir ficar encostada na própria porta da sala, a ficar no tumulto do pátio.

Hoje, sei que aqueles métodos e as técnicas de ensino visavam a modificação do comportamento do aluno, pensando sempre na idéia análoga de que nele existe plasticidade. O ensino, portanto, partia desse pressuposto, para interferir nas formas de pensar, sentir ou atuar do educando. (Id. Ibid.).

Se por um lado, o programa educacional organizado em ‘ramos’ (matérias ou disciplinas), sob o enunciado de “Unidades de Ensino”, através das quais, buscava-se estabelecer as devidas correlações e sínteses de seus conhecimentos, tentando conduzir o aluno à análise da realidade objetiva, tinha por outro lado, a estrutura de ‘conteúdos’, ‘rendimentos’ e ‘atividades’, para cada grau, planos de estudos e matérias.

Os programas eram com base a serem objeto de estudo por parte dos profissionais, antes de serem aplicados numa determinada realidade, passando a adaptá-los, em caso de ser necessário, aos respectivos meios: regional, provincial, cidade ou bairro. Não sei se isso era realizado nas escolas particulares, só lembro que os conteúdos nada tinham a ver com a realidade vivida por nós alunos.

Os programas não levavam em conta as dificuldades dos alunos, nem tampouco suas necessidades, somente se preocupavam com a transmissão do conhecimento já pré-determinado pelos adultos, independente da realidade na qual estava inserida a escola e o aluno.

4.2: Reforma da Educação Superior

Enquanto, no início da década de 60 buscava-se a implantação do novo currículo e aplicação do método funcional no sistema do ensino primário, a Universidade Técnica do Estado, desde sua criação no governo de Videla (1946-1952), incorporou e deu caráter pós-secundário a diversas Escolas de Minas, Escolas Industriais ao longo do País (Nuñez, 1989, p.20). Posteriormente, com a fundação da Superintendência de Educação em 1953, procurou-se reformar a administração do sistema educativo superior através do seu Conselho Nacional de educação¹⁶, pretendendo conseguir a descentralização do sistema.

Assim, no início da década de 60, iniciou-se o processo de descentralização da Universidade do Chile, que passou a criar os Colégios e Centros Universitários regionais. Mas, a expansão da educação superior, durante toda a década de 60, veio acompanhada pela diversificação do sistema educacional formal, que continuou a fundar novas Universidades, multiplicando-se as carreiras curtas e de tipo técnico, especialmente nas suas sedes regionais.

Ainda com todas essas transformações e novas perspectivas educacionais, os jovens, continuaram a dar preferência às carreiras tradicionais, visando o ensino técnico- profissionalizante como o canal ocupado pelas camadas populares ou média e baixa a população. Isso, acima de tudo, se devia à contradição existente entre as novas carreiras com as preferências da população jovem do país que continuaram a pressionar o governo, pelo aumento de vagas nas universidades. Essa predisposição dos jovens pelas carreiras universitárias levou ao predomínio do ensino secundário geral nos liceus, não só em número de matrículas como em prestígio.

O aumento considerável da demanda educacional, assim como a solicitação por uma completa diversificação da mesma, levou ao governo do Presidente Jorge Alessandri, através da Sociedade Construtora de Estabelecimentos Educacionais a realizar importantes esforços para satisfazê-los em termos quantitativos, com a construção de novas escolas.

¹⁶ O Conselho Nacional de educação, órgão consultivo que tinha como função específica o estudo das medidas a serem aplicadas para manter a coordenação e correlação das diferentes áreas e serviços do ensino, para que na prática se concretizasse a unidade e continuação do processo educacional. (Nuñez, 1989, p.64). Toda modificação curricular ou mudança no caráter dos estabelecimentos educacionais seriam analisados por ele. Foi suprimido em 1974, no governo das Forças Armadas.

4.3: Educação secundária

Se, no final da década de 50 os programas de educação secundária nos liceus e escolas particulares, não consideravam o aluno e as suas necessidades, apesar do aumento daquele contingente da população, maior de quinze anos, ter chegado a quase 61% da população total de Chile, isso não aconteceu nos dois Liceus Experimentais que existiam em Santiago, devido ao fato de que eles foram:

“una modalidad diferente de estudio que se implanto por el año de 1958, aca en Santiago de Chile. Estos colegios dependian del Ministerio de Educación, pero eran diferentes en los objetivos generales que tenían. La idea era que se concurriera al Colegio no sólo para adquirir conocimiento en los diversos ramos, sino también para vivir en el una parte importante de la vida, que podía tener influencia decisiva en la formación de la personalidad y del carácter del alumno. Este liceo ofrecia una variedad de oportunidades tendientes a estimular el desarrollo integral de cada niño como persona, pues consideraba que el trabajo escolar incluía además de lo relativo a la adquisición de ciertas técnicas o conocimiento, la orientación del alumno hacia actitudes para consigo mismo y los demás, que contribuyeran a formar su carácter y hacer de él una buena persona” (Entrevista a Iris M. Beca (05) (Stgo., fev/98).

Percebe-se a diferença com os programas e planos propostos nas escolas particulares que não consideravam a realidade do aluno, portanto, tampouco levavam em conta o próprio bairro onde a instituição escolar estava localizada. A escola onde realizei os estudos proporcionou conteúdos dissociados da realidade e do contexto sócio-cultural dos alunos que a freqüentaram. Assim, eu, como integrante dessa população, cheguei à fase de adolescência com uma insegurança muito grande, talvez por ser muito ingênua e infantil e não confiando em nada do que fazia, já que não conseguia guardar os conteúdos transmitidos na minha memória por muito tempo.

Minha insegurança aumentou ainda mais, quando no final do primeiro ano de humanidades (ver fig, nº 10) fui reprovada em matemática, ficando com nota abaixo de três, nota mínima exigida para ser promovida para a série seguinte. Não recuperei essa disciplina nas datas oferecidas—março e setembro— do ano seguinte, para realizar novos exames, devendo permanecer com a nota dois e com a sensação do fracasso, de incapacidade de raciocinar nos problemas apresentados de aritmética.

Desde então, passei a acreditar que na verdade não prestava para os estudos, já que não conseguia concentrar-me neles, por mais que me esforçasse e me martirizasse estudando muito, ao ponto de ficar, muitas vezes, sem participar de outras atividades, na tentativa de conseguir melhorar minha memória e portanto, minhas notas.



Figura nº 10 - Primeiro ano de Humanidades – 1958

Ante esse fracasso, minhas habilidades manuais passaram a ser por demais incentivadas, já que, restaria para mim ser uma boa dona de casa. O lamentável é que não gosto de cozinhar, por mais que tente preparar com capricho as comidas, não creio que a mulher deve ficar só em casa e na cozinha, mas, naquela época julguei que se eu não era boa aluna, somente me restava casar. Por isso, quando completei quinze anos e perante a proposta de matrimônio com um dos nossos amigos, minhas irmãs me aconselhavam a aceitar, falando que “seria minha oportunidade”. Esse conceito de incapacidade sobre mim mesma, acompanhou-se sempre pelo falso julgamento de que eu não seria capaz de encontrar outro homem que me amasse.

No meu interior, fixei a idéia, de não ser o modelo de mulher adequada para atingir sucesso pessoal por considerar-me incapacitada intelectualmente, fato que me impediria de chegar aos estudos superiores e à minha completa realização. Diante disso, deixei de sonhar em ser Dentista e passei a desejar e conformar-me em terminar o ensino secundário no liceu, o que não foi fácil para mim, principalmente porque no Liceu,

“generalmente ingresaban todos los que querian seguir estudios universitarios o luego de dos o tres años tener la posibilidad de ingresar a mejores puestos de trabajo. Se daba una enseñanza científico-humanista en cursos de seis años, de primero a sexto años de

humanidades, al termino del cual se le otorgaba su Licencia Secundaria" (M.A. Méndez. Stgo, fev/98).

Nesse percurso dos seis anos que duraram meus estudos, fui reprovada no sexto ano de humanidades, parando de estudar em três oportunidades diferentes por ordem médica (1959, 1961 e 1964). Voltando a estudar pela minha persistência de querer terminar.

Assim, início da década de 60, quando terminei o segundo ano de humanidades, colocou-se em prática um dos primeiros grandes Projetos de Renovação da educação¹⁷ no Governo de Jorge Alessandri Rodriguez.

Esse projeto de renovação em 1961, considerou o aumento das matrículas no sistema primário e secundário, índice que atingiu a 1.487.007 estudantes, e alcançou a taxa de escolaridade de 65,4% em relação à população de 6 a 18 anos de idade. O atendimento nas escolas estaduais chegou a 68,9 % (cf, Nuñez, 1989).

Em entrevista a M. Angélica (Stgo, fev/ 98), soube que, na época, apesar da Sociedade Construtora de Estabelecimentos Educacionais, continuasse encarregada de construir escolas ao longo do país, tornou-se insuficiente para conter a grande massa estudantil que desejava continuar os estudos secundários e ainda que, pequena parte fosse absorvida pelos estabelecimentos particulares, sempre ficava uma grande quantidade de alunos sem vagas e sem possibilidades de continuar seus estudos. Na busca de solucionar esse problema, surgiu a idéia dos liceus particulares subvencionados, sendo por sua vez a solução para os pais que não tinham grandes recursos econômicos, podendo então, colocar seus filhos nas escolas ou liceus particulares. Os liceus particulares subvencionados pelo governo, cumpriam os mesmos requisitos exigidos dos estabelecimentos particulares para seu funcionamento.

"la diferencia consiste en el financiamiento para su funcionamiento. Ello se hace através de un aporte fiscal y un aporte que hace el apoderado. Deste modo, los hijos de cualquier persona que tenga un trabajo estable, puede continuar sus estudios sin dificultad. Se fue haciendo mayor el número de alumnos que obtenían su Licencia Secundaria, a tal punto que hasta la fecha esta constituye un requisito indispensable para acceder a cualquier trabajo" (M. A. Méndez, Stgo. Fev/98).

¹⁷ Os Três grandes Projetos de Renovação da educação, estão associados a três sucessivos projetos políticos. 1. O intento de colocar em prática o planejamento integral da educação' sob a administração do Presidente Jorge Alessandri Rodriguez, 2. A Reforma Global da educação sob o governo do Presidente Eduardo Frei Montalva e o 3.- O intento de reformas através do projeto Educação Nacional Unificada (ENU), durante o governo do Presidente Salvador Allende (Nuñez, 1989, p. 12).

Naquela época, todo o planejamento educacional era centralizado e quem planejava a educação era o Estado que através do Presidente da República indicava o Ministro e o Superintendente de Educação, desde a fundação da Superintendência de Educação Pública¹⁸, em 1953, além dos membros das três Direções Gerais de educação: Primária, Secundária e Profissional, que tinham fortes poderes e decisivas atribuições no planejamento educacional.

O centralismo é percebido em todos os objetivos, planos de estudos, programas de ensino, metodologias, textos, materiais didáticos, avaliações e formas de organização e funcionamento das unidades educacionais, adotados no nível central e aplicados uniformemente ao longo de todo o sistema, sem levar em consideração as particularidades sociais, culturais e geográficas de cada uma das unidades da Federação. *“En otros términos, implica un currículo uniforme y normalmente impuesto ‘desde arriba’ sin márgenes de creatividad local”*(Nuñez, op.cit., p.180).

O centralismo era interpretado como indispensável para concentrar os recursos financeiros, materiais e humanos uma vez que, a educação deveria ser considerada nos planejamentos econômicos. O Ministério de Educação ficava envolvido com as especificidades econômicas e as normas estabelecidas que permitiam cumprir as metas de expansão do sistema educativo, atingindo a universalização da educação primária e a massificação do ensino médio e superior (Id. Ibid.).

Por isso o planejamento, dentro desse esquema, explica a realidade de forma objetiva tentando adaptá-la a todos os objetivos pré-definidos. Portanto, as normas estabelecidas e centralizadas foram colocadas em prática, sem dúvidas ou incertezas, dentro da perspectiva do planejador: à medida que se considerava só a leitura da realidade feita pelo Estado, este podia controlar e manipulá-la para atingir os objetivos previstos. Os problemas passaram a ser vistos totalmente estruturados, podendo ser previstas suas soluções com antecedência, sem prejudicar o andamento do plano, sobretudo, se a realidade educacional e a sociedade numa forma geral, eram colocadas como objetos estáticos, rígidos, enquadrados sob normas e leis, para ter certeza da evolução e cumprimento dos objetivos planejados.

Tratava-se, portanto, de um regime autoritário que não aceitou *“transferir poder a grupos sociales o a comunidades locales ni a favorecer autonomías”* (Id. Ibid, p.10),

¹⁸ O Superintendente era eleito pelo Presidente da República para um período de três anos, podendo ser renovável. O primeiro superintendente foi Enrique Marshall, que tinha ocupado o cargo de ministro na educação no Governo de Juan Antônio Ríos, no período de 1942 à 1946.

continuando a administração normativa educacional nas mãos de uma estrutura hierarquizada e uniforme, numa dupla condição de estrutura fechada à participação e à voz dos atores sociais ou das comunidades.

Entre as normas aplicadas aos alunos, além dos conteúdos, do que mais me recordo é o uniforme, o qual sempre existiu e ainda hoje existe, como forma de mascarar as diferenças sociais. Todos os alunos, fossem do primário ou secundário, deviam estar uniformizados, tendo um para o verão e outro para o período de inverno. Na época do primário, as meninas deviam usar em cima do uniforme um avental branco com pregas e os meninos um guarda pó em cor cru.

Quando cursei os primeiros anos do ensino secundário, início da década de 60 esse avental foi abolido, porém, devendo continuar com o uniforme estabelecido pelo Ministério de Educação. Ele deveria manter-se limpo e bem arrumado. No início do dia, uma comissão de higiene, formada a cada semana por uma dupla de meninas e meninos, deveria revisar não apenas o uniforme, mas também verificar se a roupa interior e unhas estavam limpas e bem cuidadas. Nas ocasiões que tive de realizar essa tarefa, nunca revistei a roupa interior, porque eu sentia vergonha desse encargo por demais desagradável; e o que dizer se encontrasse alguém com os sapatos sujos? , geralmente deixava para a outra colega assumir essa função.

Outra norma estabelecida no secundário, independente da escola e dos pareceres políticos de cada um dos alunos, era a atividade cívica de Segunda feira: iniciava-se o dia entoando o Hino Nacional e com o hastear da bandeira. Particularmente, eu não gostava desse momento, encontrando-o sem sentido. Essa imagem- lembrança, hoje, me traz a saudade de sentir-me parte do meu país, fato que não reconheci nem valorizei na época, mas, após tantos anos fora dele, passei a sentir a sua importância. Atualmente, pela própria convivência com a língua portuguesa, perdi o natural sotaque chileno passando por estrangeira na minha própria terra natal.

Quanto aos problemas disciplinares, nos primeiros anos da década de 60, continuaram ser resolvidos com castigos, como bater com a régua nas mãos, ficar virado para a parede na frente de todos os colegas, ou mandar copiar cem vezes determinado assunto que não era aprendido, ou ainda ler em voz alta alguma frase como: “nunca mais vou fazer.....tal ou qual coisa”, para que todos os colegas dessem risada e o aluno ficasse envergonhado e nunca mais fizesse “arte”. Dessa forma procuraram garantir chegar até o final do currículo estabelecido para o ano letivo, sem nada prejudicar o andamento da classe e a transmissão dos conteúdos.

Todos esses castigos, me fizeram sentir temor de ir à escola ao invés de prazer e ainda piorava mais quando me enviavam para a sala da diretora: sentia muita vergonha, além de achar uma injustiça contra minha pessoa, pois nada tinha a ver com o barulho da classe. Em outro momento, fiquei ainda mais envergonhada quando, por não responder a uma pergunta da professora, ela me mandou ficar parada na frente da sala observando como todos meus colegas “sabiam responder bem” as questões. Essas foram algumas das “pequenas normas disciplinares” que sofri dentro do regime autoritário, no qual a voz do adulto prevalecia, não importando o aluno, nem seus sentimentos, nem suas necessidades ou capacidades.

No decorrer da década, essas normas disciplinares foram diminuindo, pelo caráter da pedagogia que começou a ser transmitida na Escola Normal ou no Instituto Pedagógico. Pelas reformas implantadas, na própria formação do professor de ensino primário e secundário, o aluno passou a ser percebido no processo de ensino-aprendizagem com uma nova visão, na qual prevalecia sua capacidade cognitiva..

Mas, a facilidade na implantação das reformas gerais na educação, se motivaram pelo decréscimo do analfabetismo o que contribuiu para a incorporação gradativa dos setores urbanos pobres às escolas. Assim, nos anos da década de 1960, o Chile chegou a ter 16,4% a menos de analfabetos, porcentagem essa que aumentou muito mais, após as campanhas de alfabetização de adultos nas áreas onde se realizou a Reforma Agrária, no governo de Eduardo Frei Montalva.

Entre os projetos que se desenvolviam no Chile e formulados no período das reformas parciais desde 1943, os que tiveram repercussão até a década de 60 foram os que tiveram como objetivo introduzir o “Planejamento Integral da Educação”, reconhecendo a orientação teórica e filosófica educacional e social de John Dewey, que formulou o novo ideal pedagógico—escola nova— afirmando que o ensino deveria acontecer pela instrução através de modificações nos currículos, visando o desenvolvimento integral da personalidade dos educandos, preparando-os para a vida econômica de maneira eficiente.

A teoria e as propostas práticas de Dewey influenciaram a educação secundária principalmente nos liceus experimentais, onde os sujeitos aprendiam pelo processo de reconstrução e reorganização da sua experiência e *“o progresso não estava na sucessão de estudos, senão no desenvolvimento de novas atitudes e novos interesses”* que iriam ao encontro das experiências de cada um. (Dewey, In: Natorp, 1977, p.31).

A educação entendeu-se *“como uma libertação de forças e tendências e impulsos existentes no indivíduo, e por ele mesmo trabalhados e exercitados”* (Dewey, 1980, p.122).

Outros projetos buscavam a transformação institucional ou a organização e administração escolar, como foi o caso do Projeto São Carlos, com o aparecimento das Escolas Consolidadas, da fundação da Superintendência e do Plano Arica. Esse Plano Experimental São Carlos, na atual VII Região, foi colocado em marcha no início do ano escolar de 1945, na cidade de São Carlos, com a fusão de quatro escolas primárias e uma escola-granja, dando mais tarde origem à Escola Consolidada. O Plano visou a criação de instituições, entre as quais contou com a Escola Normal, que formou professores de ambos os sexos para as Escolas Rurais da Zona Central do País, além de anexar uma Escola Primária completa, com internato, oficinas e terrenos para os trabalhos agropecuários que serviram à prática docente da Escola Normal. (Nuñez, op.cit. p.42).

Nesse plano percebeu-se o ideal de descentralização, pois, sugeriam a sua análise pelos profissionais onde se incluiu

“o estudo do problema agrário e do problema pedagógico, relações da educação com o meio natural e social, novas técnicas pedagógicas e ensaios experimentais” (Id.Ibid, p.46).

O plano foi extinto em 1948, quando os resultados ainda não haviam sido avaliados, mas, continuaram a existir escolas na cidade de São Carlos. Na verdade esse Plano apresentou-se como uma ameaça, pelas dimensões democráticas, para os latifundiários e nobres da zona.

Na tentativa de efetivar a descentralização, o sistema educacional enfrentou diferentes problemas pela falta de coordenação entre as Direções Gerais (Primárias, Secundárias e Superior), as que inclusive se apresentaram com paralelos e superpostos às normas que prejudicaram grandemente a racionalidade do sistema educativo, em busca do momento em que cada uma pretendia desenvolver-se de forma autônoma (cf, Nuñez, 1989).

O modelo econômico do Plano São Carlos, permitiu ampliar as oportunidades de educação formal em comunidades locais e/ou das populações isoladas que, segundo Juan M. Torbalay (Stgo; maio/98), na sua condição de Inspetor de Obras da sociedade Construtora de Estabelecimentos Educacionais diz que, isso possibilitou o trabalho inovador que vinha sendo desenvolvido na construção das escolas ao longo do Chile.

“se comenzaron a construir escuelas, no de ladrillos, sino que de hormigón armado, en tres pisos en los lugares más destacados y en las comunas más aledañas se iniciaron las escuelas de un y dos pisos, de acuerdo com las necesidades”. (Juan M. Torbalay. Stgoç maio/98).

Ele trouxe também à memória, a época em que teve que realizar a construção de escolas, nas regiões bem ao sul do Chile, como as de Curanilahue, dos Sauces, de Aisén e de Lota, e para o norte nas cidades de Antofagasta e Copiapó, em cumprimento dos objetivos de aumentar o número de escolas ao longo do país.

Assim, muitos outros profissionais da construção civil realizaram trabalhos em outras cidades e em outras comunas, utilizando fundos locais e do Estado para financiar as obras que, após terminadas, continuavam com um acompanhamento e a revisão anual dos prédios, através do Departamento de Revisão, proporcionando a manutenção da estrutura.

Todo esse avanço tecnológico, auxiliou a criação de novos estabelecimentos educacionais nas diferentes regiões, o qual, unido ao movimento de consolidação da educação, inspirado no discurso dos educadores que defendiam a continuidade da herança ideológica funcionalista, permitiu a oportunidade de implantar o período das escolas consolidadas. Tais escolas, passaram a serem chamadas consolidadas por iniciativa da Direção da Educação Primária, ou seja, elas permaneceram sob a sua dependência, ainda que oferecendo serviços de ensino secundário e profissional. Com ensino proporcionado através dos professores formados não só nas escolas normais como nos Institutos Pedagógicos das Universidades.

Por isso, quando a Cooperativa Habitacional entregaram à população, os conjuntos habitacionais nos setores periféricos, especialmente na parte sul de Santiago e não contaram com locais escolares na sua urbanização, as pressões por uma solução cresceram, levando as Direções de Educação a improvisar escolas em barracões de madeira. Neste caso, a primeira a ser instaurada foi a Escola da “Población Miguel Dávila”, graças a um grupo de professores que ali moravam que realizaram movimentos em sua defesa e conseguiram, dessa maneira, a fundação da Escola Consolidada em 1953. Esse tipo de escolas, se propagaram através de processos similares de interação entre a comunidade, professores e autoridades, chegando em 1962 a um número de 13 escolas consolidadas e em 1974, atingindo 31 unidades.

A importância das Escolas Consolidadas no Chile, deve-se ao fato de que elas representaram tentativas de assegurar, pela base, uma maior coesão e racionalidade do

sistema educacional e um maior vínculo funcional com as respectivas comunidades, desta forma,

“con los fondos que se reunían de cada una de las comunas se iniciaba el programa de proyectar los edificios conforme las necesidades locales y, pensando en la progresión de nuevos alumnos se hicieron escuelas que cubrían más un 30% de las necesidades locales” (Juan M. Torbalay, Stgo; maio/98).

Pela localização dessas escolas, em setores rurais ou em setores urbanos periféricos, a serviço da população de baixa renda e forte déficit cultural, esperava-se corresponder à vontade de democratização educacional baseada nos conceitos dos ‘funcionalistas’ (Nuñez, 1989, p.56), assim as “escolas consolidadas” foram normatizadas no governo de Jorge Alessandri Rodrigues através da Lei nº 15.267, de 1963. O artigo nº 30 assegurou:

“As escolas Centralizadas, Unificadas e Consolidadas em atual funcionamento, se incorporaram ao sistema de educação com a denominação comum de Escolas Consolidadas de Experimentação e seus estudos, qualificações, exames e promoções foram válidas para todos os efeitos legais” (Id. Ibid. p.67-68).

O regulamento das escolas consolidadas foi aprovado pelo decreto nº 22.454 de 10 de dezembro de 1963, no qual se definem os estabelecimentos como

“instituições de investigação educacional que atendem o processo completo de educação geral e profissional e promovem o desenvolvimento cultural da comunidade” (Id. Ibid. p.68).

Esse tipo de escola, não conseguiu concretizar um ensino relacionado ao cultivo da terra, no sentido de elevar a dignidade do trabalhador agrícola e melhorar a produtividade das tarefas pertencentes ao camponês no meio rural. No caso da escola particular, na qual realizei meus estudos, o conflito surgiu entre os próprios métodos aplicados para a transmissão dos conteúdos, porque alguns professores desejavam trabalhar, na sua sala de aula, dentro do sistema funcional ou Escola Nova mas, pela ordem hierárquica recebiam o plano de curso pronto para ser aplicado, independente da clientela que estivesse na sua sala.

Apesar de que, nessa escola, o número de alunos não ultrapassava 25 por sala de aula, diferente dos estabelecimentos do estado, que era de 35 alunos, ou mais, esperava-se que o professor tivesse condições de oferecer um ensino mais personalizado e assim garantir o aproveitamento total por parte do aluno. Confiava-se que, com as boas edificações, a implementação de recursos novos e modernos pudesse se dar uma ótima

educação, principalmente, porque podiam conseguir ter os melhores professores para as aulas, como se pode observar:

“La calificación de la educación que se recibía en los establecimientos particulares estaba totalmente garantizada, por su forma de financiamiento.... Estos establecimientos podían pagar mejores remuneraciones al profesorado, lo que permitía tener constante el cuadro de profesores, permitiendo pasar completo el plan de estudios fijados para el año, lo que significaba una ventaja muy importante con los establecimientos fiscales, los cuales por vaivenes políticos que existieron en el momento, a veces no contaban con el plantel completo de profesores o por licencias o por problemas de ellos no podían ser reemplazados durante el año, quedando los planes de estudios incompletos al término de él. Se asumía que el alumno en forma personal tenía que resolverlos”. (M. A. Méndez, Santiago; fev/1998).

O professor não podia deixar de transmitir os conteúdos pré-definidos porque era também pelos exames dos alunos que se avaliava sua qualidade e obediência à tarefa de transmitir o conteúdo integral do plano de ação proposto, razão pela qual,

“Los planes de estudios, así como la idoneidad de sus profesores era controlada por el Ministerio de Educación através de visitas periódicas. Además para los exámenes de final de año, previamente el Ministerio fijaba la escuela que supervisaría este proceso, la escuela o liceo, según el establecimiento”. (M.A. Méndez. Stgo; fev/98).

Em 1961, notou-se um considerável aumento nas matrículas da clientela feminina, movido pelas transformações psico-sociais que começaram a ter os jovens de ambos os sexos na escola, e o papel da mulher não eram apenas os trabalhos domésticos, mas ela passa a preencher, no mesmo nível, as vagas do trabalho administrativo e técnico que os homens exerciam.

As matrículas da clientela feminina representou: 48,7 % no nível primário, 50,3% no secundário e no nível superior 36%. Esse número aumentou a 35,3% no ensino técnico- profissionalizante, que incluiu o Ensino de Magistério ou Normal¹⁹, apesar de ter maiores custos para sua expansão em relação ao ensino secundário geral.

¹⁹ Postulavam os alunos para: Escolas de Artes Gráficas os que no futuro desejassem trabalhar em gráficas, jornais ou revistas. Não obtinham a Licencia Secundária, durando cinco anos, mais um ano de prática; Institutos Comerciais os que queriam obter título de Contador, tinha duração de sete anos, nos quais seis enfocavam a parte contábil. Obtinham a Licencia Secundária e com mais um ano de prática obtinham o título de Contador. Aqueles que conseguiam chegar, somente, até o quinto ano, tinham a possibilidade de poder formar-se como “agente viajero”, atualmente chamado de vendedor. Escola Normal aqueles que queriam chegar a ser professores de ensino primário. Durava sete anos, seis de ensino humanista, focalizando principalmente a função que iam desenvolver no futuro, e um ano de prática, obtendo assim, seu título de professor “normalista”. (M. A.Méndez, Stgo;fev/98)

4.3.1: Reforma da educação secundária

O sistema de ensino secundário da educação, deu continuidade às reformas que tiveram início com o Plano de Renovação Gradual no Liceu Manuel de Salas²⁰ em Santiago.

Esse plano foi aplicado pela Comissão de Renovação, como resultado do convênio firmado entre o governo do Chile e a Fundação Interamericana de Educação, organismo dependente do Coordenador de Assuntos Interamericanos do Governo dos Estados Unidos em 1945. O plano apresentou graves problemas a partir do momento que o governo Norte-Americano decidiu, de forma unilateral, não prolongar sua vigência, portanto, o Chile viu-se obrigado a utilizar recursos do orçamento do Ministério de Educação ficando exposto aos mais variados ataques de setores políticos e ideológicos (Nuñez, 1989).

Os novos objetivos da Reforma da Educação Secundária, na década de 60, visaram satisfazer as necessidades de formação dos adolescentes, no sentido de promover as mudanças nos liceus do país, para obter condições de guia-los na afirmação de sua personalidade, e com isso elevar o nível geral de vida da comunidade. Nesses objetivos existiu clareza de que as transformações não dependiam exclusivamente da escola, já que outros fatores extra-escolares são igualmente responsáveis pelo desenvolvimento individual e social dos jovens (Nuñez, 1989).

Definiu-se o “liceu”, como a instituição intermediária que dá continuação natural da escola primária além de ser ante-sala para os estudos especializados contemplando os três planos de estudos:

1. Plano Comum, obrigatório, compreendendo as seis áreas de desenvolvimento da personalidade:
 - Educação para a Saúde;
 - Educação social;
 - Educação econômica e vocacional;

²⁰ O Liceu Manuel de Salas, foi fundado em 28 de março 1932, na comuna de Ñuñoa em Santiago. Ele esteve destinado à aplicação e experimentação de novas organizações, métodos e programas de ensino secundário. Organizou um Gabinete de Psicopedagogia e um serviço de diagnóstico e medidas corretivas. Em 1943, passou a depender da Universidade de Chile, conservando sua condição experimental, ao mesmo tempo que passou a assumir a função de estabelecimento de ‘Aplicação’ com relação à formação de professores secundários nos Institutos Pedagógicos da Universidade. Teve entre suas Reformas experimentais, as realizadas pela Comissão de Renovação, de 1945 à 1953 através da chamada ‘Reforma do Liceu’.

- Educação estética e recreativa;
- Linguagem, comunicação e expressão;
- Educação científica e filosófica, a qual estava dividida em:
 - 1.- Estudos sociais e ciência cultural de forma geral;
 - 2.- Matemáticas e ciências da natureza.
- 2. O Plano Variável, de eleição obrigatória, destinado a satisfazer as diferenças individuais, a exploração vocacional e formação especializada.
- 3. O Plano Complementar, optativo, para atender as necessidades específicas dos alunos altamente dotados. (Nuñez, 1989).

Quanto aos métodos aplicados, eles deveriam levar em conta as diferenças individuais, estimulando a iniciativa e responsabilidade do estudante, fato que não percebi na minha experiência escolar, pois a educação, na realidade, não contemplava os que apresentavam dificuldades de aprendizagem e sim os que eram altamente dotados.

Os alunos com déficit de aprendizagem não eram bem atendidos nas suas classes, porque eram vistos como “deficientes”, com “déficit cognitivo”, portanto, não participantes de uma escola regular do Estado.

De forma geral, o deficiente era mantido dentro do lar ou em instituições especializadas para ter os cuidados assistencialistas, típicos na época, desta maneira eles não eram vistos com condições produtivas e sim como alunos que davam despesas. Talvez seja por isso que quando perguntei à minha mãe sobre como minha dificuldade de aprendizagem fora vista pelos familiares, ela não conseguiu dissociar minha capacidade atual daquela que apresentei no passado, dizendo que **“não podia pensar que eu tivesse sido considerada incapaz de estudar ou que eu fosse deficiente”**, mas, na verdade e infelizmente, foi assim como me senti naqueles anos.

Esses métodos, que deviam visar a constante busca de melhores meios para desenvolver a capacidade de auto- direção e auto- educação nos alunos, assim como, os hábitos e atitudes decorrentes dela, não foram dessa forma aplicados nos liceus particulares ou subvencionados pelo Estado, porque neles continuou a prevalecer o esquema tradicional.

Isso aconteceu igualmente na avaliação que se apresentou de forma distributiva, ou seja, os alunos eram avaliados pelo desenvolvimento que apresentavam nos

diferentes planos de estudo e não pelo conteúdo específico das disciplinas, portanto, as notas eram o resultado da avaliação do desenvolvimento do aluno. Mas, no caso da escola particular, essa forma de avaliação não foi levada em conta, permanecendo as qualificações com o caráter 'jurídico' do certo ou errado e elitista, no sentido de classificar os educandos nos níveis cognitivos em ótimo, regular e deficiente.

O sistema de avaliação distributiva foi colocado em prática nos dois Liceus experimentais existentes em Santiago: o Liceu Manuel de Salas e o Liceu Gabriela Mistral. Havia um regulamento de avaliação e de promoções que, segundo Iris (Stgo, fev./98), outorgava notas graduadas de um a cinco, sendo a nota 1,0 ruim, a nota 2,0 deficiente, a 3,0 satisfatório, o 4,0 bom e o 5,0 muito bom. O aluno podia ser promovido à série seguinte com nota mínima três, no plano comum, no plano variável e nos aspectos da personalidade. Nesses liceus experimentais a avaliação do aluno atingia cinco campos importantes:

- *"No primeiro, o colégio contava com um serviço médico, que se preocupava com o estado de saúde geral do aluno e da atenção que devia prestar-se-lhe para seu desenvolvimento e crescimento normal.*
- *O Segundo, referia-se à parte do aproveitamento, ou seja ao progresso do aluno nas diferentes disciplinas do plano de estudos e, para defini-las, procurou eliminar até onde foi possível a apreciação subjetiva do professor, mediante a utilização de provas objetivas, bem específicas e iguais para todos os alunos, tratando de evitar a influência do "azar".*
- *O terceiro, era a avaliação complementar, referia-se à forma que a criança realizava o seu trabalho como estudante e à maior ou menor facilidade de expressão.*
- *O quarto, era em relação às características da sua personalidade. Elas eram um resumo das outorgadas por todos os profissionais que estavam envolvidos na educação do aluno, não considerando-se como algo definitivo e estático, era uma pauta para a família saber como estava se desenvolvendo a personalidade do aluno.*
- *O quinto, referia-se à participação nas atividades gerais do colégio, indicando até que ponto o aluno convivia na comunidade escolar e quais eram os interesses que mais lhe preocupavam".*

Na época em que cursei o ensino secundário, no liceu particular subvencionado, existia a avaliação dos conteúdos "aprendidos" pelo educando, não interessando se eles realmente tinham sido assimilados ou simplesmente memorizados para uma determinada prova ou exame.

Também nesse período, o Chile foi marcado no âmbito social, pela integração das comunidades indígenas que existiam nos oásis da pré-cordilheira e do altiplano ariquenho. Elas eram populações semi- nômades ou de agricultores sedentários, nas quais prevalecia o analfabetismo. Sua integração ao mundo moderno permitiu a abertura de novos caminhos para penetrar na pré-cordilheira, inter-comunicando as principais

aldeias promovendo, portanto, o desenvolvimento nas relações e manifestando um crescimento extraordinário do comércio e estabelecimento de inúmeras indústrias. Tudo isso, repercutiu de forma significativa no âmbito demográfico e social da região exigindo uma transformação no Sistema Educacional.

O fator da integração do altiplano, unido à expansão comercial e industrial da cidade de Arica, promoveu a imigração dos povoados interiores para a cidade, levando o governo de Jorge Alessandri, a formular o último projeto parcial de educação, o "Plano de Arica". Assim, pelo decreto nº 15.473, de 30 de setembro de 1961, a cidade de Arica, província de Tarapacá, foi declarada a primeira cidade, na qual, foi implantado o novo programa de educação. Esse programa, promovido e orientado pela Superintendência da Educação, reestruturou todos os níveis de ensino sob o princípio de unidade e continuidade do processo educativo.

A cidade de Arica desenvolveria esse programa no prazo de dez anos, atingindo a todos os estabelecimentos e serviços educacionais públicos que existiam em Arica e os que se construiriam no decorrer do tempo. Esperava-se que ao término do prazo e conforme os resultados obtidos seria aplicado na totalidade do país.

Nos anos seguintes, Arica apresentou um grande desenvolvimento econômico, fruto da política do Programa Andino que começou a ser aplicado em 1962, pela "Junta de Adelanto de Arica", pela Organização Internacional do Trabalho e pela Unesco, com o propósito de

"contribuir à solução de problemas de educação, saúde e bem-estar, de produtividade laboral e da terra, prover serviços e construção de obras de infra-estrutura, tudo com a maior participação das comunidades rurais para acelerar o desenvolvimento e capacidade de organização e iniciativa de seus membros" (Cunill, op, cit, p. 144-145).

O Plano Arica, na medida em que foi um esforço de integração, reorganizou os estabelecimentos fiscais pré-escolar, primário e médio sob uma direção comum do Norte do Chile. Ao mesmo tempo os estabelecimentos de educação média foram divididos em:

- ciclo médio comum: abrangia uma educação geral, no qual, acentuava-se a exploração das vocações, de modo a guiar os alunos às oportunidades funcionais de trabalho, até às atividades que melhor se acomodassem às características individuais e às necessidades e possibilidades do meio. Este ciclo era oferecido nos chamados Colégios Médios Comuns, com três anos de estudos pós-primários.

- ciclo médio diferenciado: oferecido nos Colégios Médios Humanísticos, nos quais se continuava a aperfeiçoar a educação geral, orientando os alunos na vocação, com o propósito de levá-los a uma opção mais específica pelo campo dos estudos superiores ou pelo campo do trabalho. Esse ciclo permitia aos educandos desenvolver-se na profissão eleita ou continuar sua formação nas Universidades.

Criaram-se também os Cursos de Capacitação para o Trabalho, os quais, requeriam: alunos com mais de 14 anos, considerada a idade máxima da obrigação escolar, aos que tivessem cursado pelo menos até o quarto ano primário e que manifestassem vontade de incorporar-se aos cursos e que fossem recomendados pelo Colégio, por intermédio do seu Conselho de professores (Nuñez, 1989).

Esse Plano parcial implantado em Arica, não só deu nova estrutura ao sistema escolar, como também orientou os objetivos e planos de estudos para outros fins, ao realizar “ensaios” de novas formas de educação não-escolar e de desenvolvimento da comunidade.

Pode-se dizer que o Plano Arica foi o precursor das reformas globais compreensivas que se efetivariam no período de 65—70 no governo de Eduardo Frei Montalva (Id. Ibid). Mesmo quando em 1965, colocou-se em marcha a reforma educacional de caráter global, este plano se manteve como organização e administração escolar integrada, introduzindo planos e programas de estudos elaborados para o conjunto das escolas do país.

Com todas as transformações ocasionadas pelas reformas educacionais primária e secundária, o “Colégio Avenida Independência”, deixou de ser uma instituição particular, para passar a ser escola de ensino primário particular-subvencionada pelo governo. Por esse motivo, todos os alunos que estavam no ensino secundário passaram para o liceu “Liceo Avenida Recoleta”, que era subvencionado pelo Estado.²¹

O Liceu “Avenida Recoleta”, como tal, apresentava o plano comum, para satisfazer as necessidades de cultura geral e o plano variável que tinha o interesse de saciar as exigências culturais conforme as diferenças individuais de aptidões e interesses. No meu caso tive, nos cinco primeiros anos, as matérias que eram opcionais para a região, mas que eram obrigatórias para todos os alunos em Santiago: artes

²¹ O colégio primário “Avenida Independência”, o Liceu “Avenida Recoleta”, de ensino Humanístico-Científico, pertenciam aos mesmos donos, os que posteriormente agregaram o “Liceu Comercial” e o “Liceu Industrial”.

plásticas, religião, educação musical, educação física, educação para o lar e francês, que era o segundo idioma estrangeiro ensinado nas escolas. O primeiro era o inglês.

Tive aulas de religião, apenas nos três primeiros anos de Humanidades, depois ela foi abolida do currículo geral. Já as aulas de francês eram incorporadas a partir do segundo ano.

Em educação para o lar, com duração de quatro anos, consistia num programa no qual, as mulheres tinham que aprender a tricotar, costurar e bordar. Portanto, em 1958, quando cursei o primeiro ano de Humanidades aprendi fazer todo o enxoval para bebê, desde o gorro, blusa, sapato até a manta. No segundo ano, em 1960, aprendi a tricotar cachecol e blusa de lã. No terceiro, em 1961, iniciei a costura em máquina com roupa de adulto, portanto aprendi corte e costura de saia, blusa e vestido. No quarto ano, em 1963, correspondia bordado, assim, bordei um jogo de toalha de mesa para minha mãe, que a usou, cuidou e guardou por muitos anos.

Lembro-me que uma das minhas irmãs, que estudava no Liceu Experimental Gabriela Mistral, teve oportunidade de participar das aulas de culinária, existente dentro do plano variável do seu Liceu, podendo colocar em prática em casa tudo o que aprendiu.

O plano variável no Liceu Experimental Gabriela Mistral:

“eran como talleres para desarrollar algunos temas o también de algunas facetas de tipo artístico, por ejemplo, existían taller de pintura en género, de bordado, de gimnasia rítmica, de tejido, de pintura al óleo, de cosmografía, de guitarra, etc.” (Iris Méndez, Stgo; fev/98).

Como podemos apreciar, existia a diferença da escola particular ou subvencionada, com as experimentais, porque onde estudei, ficava claro o objetivo de desenvolver na mulher as qualidades de uma boa dona de casa. Não existia o plano variável, no qual o aluno podia escolher a área a desenvolver, conforme o seu interesse.

As lembranças que tenho desses anos, é de como era elogiada pela facilidade e rapidez com que confeccionava os enxovais para bebê, e para o bordado. Em costura nunca me sai muito bem. Minha mãe era professora de corte e costura, e fazia questão de que todas nós aprendêssemos a costurar todo tipo de vestimentas, tanto para homem como para mulher, antes de pensarmos em nos casar. Eu não consegui, e não fui cobrada sua aprendizagem quando quis casar.

Os homens estudavam trabalhos manuais: aprendiam a cortar com serrote, lixar e confeccionar diferentes peças em madeira, realizar trabalhos de encanador, de eletricista e, em alguns Liceus aprendiam até fotografia.

A discriminação das tarefas pelos sexos me revoltava: porque a mulher não podia aprender a consertar uma torneira, ou serrar uma tábua? Quando expunha minhas idéias, sempre riam de mim, julgando-me fora do padrão feminino ou por ser do contra em tudo, já que gostava de subir nas árvores, ir aos jogos infantis não para estar numa gangorra ou balança e sim para estar dependurada nas argolas ou ferros de ginástica dos meninos. Ao me lembrar de tudo isso, sei quanto trabalho dei à minha mãe nessa época, porque nunca fui passiva, sempre gritava, chorava e esperneava para fazer ou ter o que eu queria; e por ser considerada “nervosa” terminavam por conceder-me o que pedia ou queria. Isso não me livrou de ser muitas vezes colocada embaixo da torneira de água gelada com o propósito de “acalmar meus ânimos”, fato esse que só me trazia mais revolta, além de medo.

Voltando à época da escola, durante esses anos estava na moda a ginástica rítmica, nas aulas de educação física, as quais, eu não apreciava devido à rigidez da professora, que me assustava, provocando-me até dor de estômago no dia da sua aula. Em casa ninguém podia acreditar que eu não gostasse, sobretudo porque já havia passado pela experiência de Ballet Clássico, no qual tinha me saído muito bem, inclusive participando do grupo de ballet no Colégio, durante a escola primária. Quando eu comentava que a professora era ruim, minha família não acreditava, pensando que era mais um de meus ataques de nervosismo ou histeria onde via os outros como responsáveis por minhas dificuldades.

Acreditava-se muito na responsabilidade e bom ânimo do professor para ensinar e julgavam que ele saberia tudo e compreenderia o educando. Na verdade, nada disso era por nós crianças percebido, já que, o autoritarismo com o qual muitos deles nos tratavam, nos levavam ao extremo de aceitar qualquer castigo familiar com tal de não comparecer às suas aulas.

E as aulas de Educação Musical? Delas eu gostava, ainda que durante os cinco anos que cursei essa disciplina, só no quarto ano de humanidades obtive nota cinco, nos outros, obtive quatro, porque nunca conseguia guardar as datas de nascimento dos diferentes compositores, nem de suas obras, fazendo confusão com toda a informação que me era transmitida.

A lembrança que trago hoje dessas aulas é do professor do segundo ano de Humanidades. Era um senhor de idade, viúvo há poucos anos, ele levava seu violino para ensinar, na prática, os diferentes sons musicais. Transmitia-nos as diferentes formas musicais, com as respectivas claves de Sol, de Dó e de Fá, a reconhecer o uso das colcheias, semi- colcheias como, também, solfejar. Posso, hoje, dizer que devo o gosto pela música clássica à sua compreensão e ao bom desenvolvimento das suas aulas, onde teoria e prática caminhavam juntas.

O prazer desenvolvido por esse tipo de música tanto na escola como em casa, onde existia uma coleção de discos de concertos e óperas dos mais variados compositores clássicos, permitiu-me, com agrado, assistir com nosso grupo de amigos a Concertos no Teatro Municipal, e nas praças públicas promovidos, pelos programas culturais nos governos de Alessandri e Frei Montalva.

Curioso foi pensar que apesar de gostar muito de francês, não consegui melhorar a nota nos exames escritos ou orais. Somente nos segundo e sexto ano, obtive nota cinco; talvez porque tive textos mais interessantes para traduzir, como o Pequeno Príncipe de Saint- Exupéry. Já no sexto ano me preparei com um livro de poemas, porém em outros anos sempre obtive a nota essencial para ser promovida: quatro.

Antes de continuar com a educação, cabe comentar o Campeonato Mundial de Futebol realizado no Chile em 1962. Apesar de que nunca gostei deste esporte, a alegria foi geral quando o Chile conquistou o terceiro lugar. A lembrança que guardo desse acontecimento não tem nada a ver com o próprio futebol, e sim com a chegada dos primeiros aparelhos de televisão ao país, pois fomos assistir a um dos jogos num dos poucos lugares da cidade que possuía esse aparelho: um restaurante.

Podem imaginar como era a vida sem televisão?, acredito que muitos jovens não fazem idéia, mas guardo as melhores recordações desse tempo em que tínhamos que utilizar de toda nossa criatividade para realizar nossos jogos e divertimentos. Lembro-me de inúmeros jogos da minha infância, e depois, na minha adolescência, sobretudo nos anos de 1963-1964, quando procurávamos, com nosso grupo de amigos, fazer competições de xadrez, dama ou ping- pong.

Essa fase dos jogos passou, quando os ideais políticos se fizeram mais fortes em cada um de nós jovens da— “nueva ola”, passando cada um, a utilizar seu tempo livre para estar em comícios ou reuniões políticas, ao menos no meu caso, junto a vários jovens da nossa turma buscávamos a ascensão do Partido Democrata Cristão ao poder, de forma eufórica e esperançosa.

Entretanto, o Plano de Renovação continuava a ser implantado nas diferentes escolas, e ainda que alterado muitas vezes, inclusive em diferentes sentidos, não chegou a ter o alcance esperado.

No final do governo de Jorge Alessandri, vários liceus gerais de educação secundária incorporaram alguns dos aspectos dos liceus experimentais, no sentido de desenvolver a personalidade do aluno e ao mesmo tempo transmitir os conteúdos.

As mudanças, no entanto, para o liceu particular ou subvencionado, não tiveram grande repercussão, uma vez que o ensino continuou valorizando os conteúdos das disciplinas e por isso não as percebi quando voltei aos estudos em 1962, após o ano de descanso.

Esse descanso, na verdade era por ordem médica, devido ao esgotamento nervoso que tive ao término do segundo ano. O acompanhamento psicológico que realizei com vários médicos, durante os anos da minha infância e adolescência não conseguiram controlar meu estado de ansiedade e de medo às provas e exames de avaliação.

4.3.2: Voltando aos estudos

Na minha volta ao terceiro ano de humanidades, tive pela última vez a disciplina de religião, sendo extinta, logo após, a dança, por não ser considerada opção de conteúdo de artes, ela não foi mais oferecida. Manteve-se estável o esquema de organização do ensino tradicional.

Nas duas instituições que estudei: o “Colégio Avenida Independencia”, particular e o “Liceo Avenida Recoleta”, subvencionado pelo governo, tínhamos no final do ano que fazer exame escrito e no caso de não sermos aprovados passávamos para exame oral, perante uma comissão de professores provenientes da instituição fiscal do setor, e determinada pelo Ministério de Educação.

O exame avaliava os conhecimentos que o estudante havia recebido através do professor nas aulas (Patto, 1984). As instituições escolares estaduais e subvencionados tinham um currículo a cumprir, sendo avaliado, através dos alunos, nos exames de final do ano.

O aluno, muitas vezes ficava prejudicado quando, a comissão cobrava do aluno o conteúdo final do currículo, o qual, muitas vezes, o professor não tinha tido tempo de transmiti-lo à sua turma. A comissão indicada para o “Liceo Avenida Recoleta”

provinha, quase sempre do Liceu Nº 12 de Homens. Conhecíamos o grupo de professores o suficientemente, a ponto de sentir temor perante alguns deles, pois vinham predispostos a exigir demais dos alunos, ao extremo de pedir, para todos os educandos, o exame escrito e oral, sem abrir exceção se caso alguns deles obtivessem excelentes notas no exame escrito.

Imaginem o que isso significava? Com toda minha insegurança, passar por esse tipo de provas?, parecia-me que era demonstrar, ainda mais, que eu não servia para os estudos, sobretudo, quando esquecia tudo o que tinha “aprendido” na hora do exame, terminando sempre com a sensação de fracasso, ao não conseguir a nota suficiente para passar à próxima série ou não obter qualificações melhores. A angústia crescia à chegada desses dias de exames, porque não conseguia guardar na mente tudo o que me “ensinavam” nas diferentes disciplinas.

Apesar de estar começando a aparecer a nova visão do aluno participativo e construtor do seu conhecimento, o sistema predominante na década de 60 continuava a dar ênfase a questão teórica do Sistema Funcional, com sua pedagogia, método e didática funcionalista, acreditando que *“os corpos agem e reagem, para a conquista de um equilíbrio de adaptação”* (Dewey, 1978, p.13).

Nesse sistema, a educação e o ensino, consideram à criança como centro dos programas e dos métodos escolares. A própria educação assumia o papel de adaptador progressivo dos processos mentais, no qual, o fator para esse progresso deveria ser o interesse profundo pelo conteúdo que se tentava assimilar ou executar, tendo a disciplina interior como substituta da disciplina exterior. Essa consideração pela criança, era só teoria nos liceus subvencionados, apenas nos liceus experimentais, isto era realmente vivenciado pelos seus alunos, porque

“La forma de adquirir el conocimiento era dándole una gran libertad al alumno para buscar todo el material suficiente y desarrollarlo através de pautas que entregaban solamente. De tal manera que él buscara como cumplir esas pautas y después, se exponían frente al curso y en la exposición de cada uno de los alumnos, entonces, se podía comparar quien había logrado juntar mayores informaciones referente a esa materia y si había algún error en lo que uno pudiese encontrar o presentar en el curso, entonces, ahí estaba el profesor para corroborarlo, para corregirlo o para afirmar algún de los conocimientos que se estaban adquiriendo en ese momento. Eso hacía que se desarrollara de mejor forma la personalidad del alumno, que tenía que investigar, buscar dentro de libros, o ir a bibliotecas, si es que no se tenía en la casa esse tipo de material para desarrollar las temáticas que en los diferentes ramos y asignaturas existían” (Iris Méndez Beca, Stgo, fev/98).

A escola, na pedagogia funcional, era vista como tendo os *“meios organizados para o fim expresso de influir moral e mentalmente sobre os seus membros”* (Dewey, 1980, p.121), para tanto, ela deveria ser alegre e ativa, predominando o jogo nas suas atividades para atrair à criança, de tal forma que a criança chegasse a se entusiasmar e amar o trabalho, o que para mim não foi assim, pois ela continuou a me oferecer condições para ter medo e insegurança.

O ensino escolar, deveria considerar as habilidades e aptidões individuais e promover um ambiente de integração social harmônica e hospitaleira, o que também não aconteceu na escola e liceu onde permaneci nos anos de experiência escolar, porque estas atividades sociais se limitavam ao dia do aniversário da escola, em setembro, com programação pré-definida e normatizada pelos adultos. A escola continuou a colocar em prática o mesmo sistema e métodos do ensino tradicional. Esse tipo de escola funcional era vivido pelo aluno que freqüentava o ensino experimental, através da organização de eventos sociais.

“Como parte integral del desarrollo de la personalidad del alumno, el liceo proporcionaba las tardes sociales, las cuales eran bailes, convivencias que se hacian del alumnado en general, donde se bailaba, se servia algo, tipo cocktail, bebidas y los propios profesores alternaban con los alumnos, de esa manera veian el comportamiento social”
(Iris M. Stgo, fev/98).

Nesse sistema funcional, o educador necessitava *“apoiar-se num modelo explicativo do comportamento humano”*, que lhe revelasse *“fatores e circunstâncias do processo adaptativo, no qual deverá interferir”*, acreditando que na *“interação entre o organismo e o ambiente é que se poderá encontrar uma satisfatória compreensão do conjunto”* (Lourenço Filho, op.cit., p.75).

O sistema educacional, por mim vivido, estava alicerçado em valores que preparavam de antemão os sujeitos ao conformismo e à acomodação, como foi meu caso: ante o fracasso educacional me conformei à idéia de não ter capacidade cognitiva para chegar a realizar um ensino superior, desistindo e acomodando-me a terminar as disciplinas da habilitação humanidades. O sistema educacional estabelecia os fins que iriam ser ou não realizados pelos alunos, não chegando a considerar o pensamento ou as idéias dos mesmos (Garcia, 1975).

Nessa década, todos os métodos e didáticas da educação preconizavam que eu deveria aprender a cumprir metas pré estabelecidas, sem importar-se com as condições e capacidades que eu apresentava naquele momento.

Os métodos aplicados, eram a forma pela qual os alunos *“poderiam assimilar a carga de informações, regras e procedimentos considerados adequados”* (Garcia, op.cit. p.47), procurando adestrá-los para obter maior eficiência na assimilação dos conteúdos.

Dessa forma, fui moldada para uma sociedade pré-definida através do sistema educacional, no qual, tudo deveria ser realizado com o intuito de impedir que algumas mudanças acontecessem e colocassem em risco a visão de mundo que prevalecia, e com isso a posição de cada um dentro desta mesma sociedade. (Garcia,1975).

“A vida social se perpetua por intermédio da educação... A vida social, pois, não somente exige, para se perpetuar, esse ensinar e aprender que constituem a educação como o seu próprio modo de ser o próprio processo de vida coletiva, em essência, consiste em ensinar e aprender” (Dewey, 1978, p.19;20).

Nesse contexto, mesmo cursando as disciplinas de humanidades, eu era vista como uma pessoa imatura, precisando da educação para minha total e completa formação. Para tanto, a disciplina com valor normalizador estava incluída no próprio sistema educacional, para o aluno, cumprir as disposições existentes e assim, ajustar seu corpo e espírito à educação, na qual, a idade cronológica teria fundamental importância, porque justificava a imposição de padrões e normas de ação, no momento em que, todo e qualquer educando não tinha autonomia e independência.

“É neste sentido que toda educação é social, sendo, como é, uma participação, uma conquista de um modo de agir comum, Nada se ensina, nem se aprende senão através de uma compreensão comum ou de um uso comum” (Dewey, 1980, p.120)

Essa disciplina prevalecia também dentro do lar, onde como filha, além de não ter autonomia e independência, eu deveria aceitar as normas e padrões dos adultos sempre com o intuito de serem os melhores para minha formação.

Em casa, o rigor era demonstrado com um só olhar da minha mãe. Nesse olhar ela transmitia tudo, sem precisar bater, mas, muitas vezes, eu preferiria que ela me tivesse batido a enfrentar seu olhar de censura ou de reprovação. Não a culpo, pelo contrário, a justifico e admiro, porque ela foi criada num lar rígido demais. Pela própria ascendência alemã do pai, minha mãe teve uma infância e adolescência cheia de regras e normas que deviam ser cumpridas à risca, sem questioná-las e menos ainda quebrá-las, a tal ponto de terem-na deixado sem estudar por considerar que o lugar da mulher é cuidando da casa e dos filhos. Portanto, ela reconhecia que, essa forma rígida era a

melhor maneira para educar as filhas, sobretudo, pelo fato de meu pai estar ausente, como foi o nosso caso.

Em casa, tínhamos normas e rotina disciplinares a seguir, uma delas era arrumar o quarto antes de ir para a escola, não importando o horário que acordássemos. Na volta, cada uma tinha sua tarefa determinada como, arrumar a cozinha, limpar o quintal ou jardim, e conforme a idade deveria lavar a roupa.. Acreditava-se que, *“não se educa diretamente mas indiretamente através de um meio social”* (Dewey, 1978, p. 24).

Nesse quadro de educação e rigor, me desenvolvi, e como diz Saviani, ao referir-se à criança,

“além de ser um corpo dotado de uma interioridade própria, ela está situada num contexto espacial e temporal que a determina. Além do meio físico (natural) já referido, ela vive num meio humano (artificial), construído pelo homem, ela vive numa época determinada (o século XX) que tem problemas específicos”.(1987, p.42)

Assumi, dessa forma, a responsabilidade de um ambiente familiar que encontrei ao nascer, devendo encaixar-me nesse conjunto cultural, moral, político, econômico existente e aceitar a sua organização e história específica, sendo influenciado por ele e dependente dele, entretanto, a influência desse meio social e educacional que encontrei, no passado, me levou a assumir o estigma da deficiência, de incapacidade para os estudos, tornando meu sonho de estudar na Universidade e vir a ser dentista, um simple desejo de ser igual a todos e vencer em alguma área intelectual.

Por isso é importante reconhecer as transformações sociais existentes como o elemento determinante na própria evolução pedagógica, porque elas, unidas aos caracteres do desenvolvimento histórico e das estruturas mentais e materiais de cada época vão condicionar a própria educação (Zuluaga, 1972). No meu caso específico, o meio social no qual estava inserida, apresentava a escola como a instituição provida de um sistema educacional previsto para ensinar o aluno a adaptar-se a ele e em caso de ser necessário *“a memorização poderia arrematar essa adaptação”* (Not, 1983,p.126).

Para atingir a adaptação natural dos sujeitos ao meio social e educacional é que as reformas buscavam a aplicação do sistema funcional, onde a educação deveria basear-se

“na resolução dos problemas que a adaptação ao meio coloca para o indivíduo. Quando a adaptação é rompida, aparece uma necessidade, provocando uma atividade de busca por ensaios, que a vitória confirma ou o fracasso invalida”(Not, op.cit, p.133).

Na tentativa de adaptar-me a esse meio foi que surgiu a necessidade de continuar a estudar, apesar do sistema tradicional imposto na escola, a qual poderia confirmar o fracasso no processo de aprendizagem. O sentimento de fracasso, em algumas oportunidades, foi motivado pelo próprio comportamento que assumia o professor, pelo fato de ele estar ali para expor e impor sua autoridade intelectual e disciplinar, chegando a bloquear qualquer reflexão pessoal ou natural curiosidade do educando. (Not, 1983)

Em várias oportunidades vivenciei essa forma de ser do professor e guardo na memória a atitude da professora de Castelhana, no quarto ano de humanidades, em 1963, quando ela ficou irritada ao descobrir que eu tinha realizado, sem sua autorização, os resumos e biografias dos autores que estávamos estudando em literatura. Ela me tirou o caderno, guardando-o até o final do ano, sem considerar *“que o ato de estudar é assumir uma relação de diálogo com o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas de que ele trata”* (Freire, 1978, p.12).

A professora não tomou conhecimento do meu agrado e iniciativa de aprofundar os temas abordados, não considerando que estudar um texto em profundidade *“é estudar o estudo de quem estudando o escreveu”* (Id, 1978, p.10), ao contrário, ela passou a caçoar da minha vontade de aprender, dizendo para a classe: “perguntemos a Alicia, que considera saber muito: o que o escritor quis falar?”.

Infelizmente, não podia fazer nada, só restou continuar a participar das suas aulas, sem entusiasmo a partir desse dia, simplesmente pelo temor de obter qualificações ruins por vontade de ir além do que a professora pediu e aparentemente desobedeci a sua autoridade.

Não pensem que vivi isso só no secundário, também na Faculdade, aqui no Brasil, temos muitos casos assim, no qual o comportamento do professor fecha qualquer atitude de criatividade ou desempenho do aluno, chegando, se for o caso, a rebaixá-lo na sala de aula perante seus colegas, sem ensinar-lhe as melhores formas de redigir ou analisar um texto, principalmente no caso dos estrangeiros, assim como, não oferecem nenhum tipo de estímulo para o próprio educando melhorar a construção do seu conhecimento ao apontar-se-lhe suas falhas, ao invés de desejar que melhore para cumprir e agradar o pensamento, ideologia ou modo de ser do professor.

Essas experiências do passado longínquo e mais presente, me levam a ter motivos para censurar certas atitudes dos professores, que destroem toda esperança e perspectivas dos alunos, frustrando neles o desejo de aprenderem e não considerando

que *“estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever- tarefa de sujeito e não de objeto”*(Id. 1978, p.10) como lamentavelmente são considerados os educandos.

As mudanças no plano prático da educação secundária, deviam escolher os conteúdos levando em conta a experiência da criança, suas necessidades e suas funções, proporcionando-lhe conteúdos organizados de maneira a intervir nas condições de sua experiência atual como criança e não à espera de serem úteis na vida adulta. (Not, 1983).

Esperava-se, com essas mudanças, que a própria pedagogia tornar-se-ia mais dinâmica ao estar fundamentada nas necessidades dos alunos e sobre os interesses despertados pelo conteúdo pautado na realidade por eles vivida.

Na verdade, a necessidade do aluno, nas escolas, era vista sob o interesse do próprio sistema capitalista, porque, oferecendo oportunidades de ensino iguais a todos e outorgando à iniciativa individual uma importância desmedida, conseguir-se-ia a mobilidade econômica, a expansão e a criatividade que o sistema reclama dentro das sociedades evolutivas (Charlot, 1983).

Essa pedagogia nova, na prática de ensino secundário, acontecia nos liceus gerais, através da organização das disciplinas para os três últimos anos. Elas se dividiam em quatro Grupos de Ensino, de acordo com as aptidões dos alunos, os quais, a início do quarto ano de humanidades deveriam eleger um deles:

- Grupo Humanístico: com matérias de letras como gramática, literatura, idiomas estrangeiros, estudos sociais como história da civilização, sociologia, economia, geografia geral e humana, história do Chile, filosofia e psicologia.
- Grupo Científico: com matérias de matemática, biologia, física e química,
- Grupo Artístico: com artes plásticas, educação musical, composição literária e arte dramática,
- Grupo Técnico Vocacional: como cursos de técnica geral, comércio, educação para o lar o agricultura (segundo a zona).(Nuñez, 1989)

Assim, quando cheguei ao 4º ano de Humanidades (ver fig. Nº 11), em 1963, e tendo em vista, mais tarde postular para faculdade de odontologia, escolhi o grupo científico, voltado para a área de biologia.

Dentro da área científica, tínhamos 12 disciplinas (chamadas matérias ou “ramos”), das quais, as essenciais eram biologia e química, depois vinham matemática e física. As matérias com menor carga horária eram castelhano, inglês, francês, história e

geografia geral e do Chile, artes plásticas, educação para o lar, educação musical e educação física (nesse ano fui dispensada dessa disciplina por ordem médica).

As reformas estabeleceram a reprovação da série em dezembro, sem outra oportunidade, no caso de deixar pendentes as disciplinas de matemática e castelhano, o mesmo aconteceu com as disciplinas essenciais da área.



Figura nº 11 - Quarto ano de Humanidades- 1963.

No meu caso, quando cursei o 4º ano de humanidades, fui reprovada na disciplina de castelhano, mas, como não era importante para minha área, consegui ser promovida para o quinto ano.

O grande esforço realizado para freqüentar as aulas e sobretudo nas provas finais, levou-me a parar de estudar, novamente, por ordem médica.

Os psicólogos com os quais fiz acompanhamento terapêutico, aplicavam toda série de testes: habilidades específicas, prontidão para o aprendizagem, motivação para a realização, interesse, personalidade e nível mental (Patto, op.cit.), chegando sempre à conclusão de que eu era portadora de uma deficiência afetivo-emocional que me impedia de manter um comportamento “normal”. Eles, explicavam meu estado psíquico e mental alterado pela carência afetiva do pai.

Na época, dentro da psicologia, prevalecia a busca de explicação ao quadro de “anormalidade”, aos fatores psico-afetivos da criança. Lembro-me de sempre ter que responder perguntas de como era o meu relacionamento com minha mãe, com meu pai,

chegando inclusive a pedir a presença de meu pai às entrevistas com o psicólogo. Eles, me aconselhavam a não continuar na escola, parar de uma vez com os estudos porque não podia “esgotar” meu sistema nervoso ao persistir em terminar os estudos mesmo encontrando dificuldade em acompanhá-los. Foi assim que descansei em 1964, quando o governo de Jorge Alessandri estava chegando ao fim e os movimentos juvenis clamavam pela ascensão do partido democrata cristão.

A heterogeneidade existente nos projetos implantados no governo do presidente Jorge Alessandri Rodrigues, impossibilitou dar o caráter orgânico à expansão e diversificação que ocorreu paralelamente na educação secundária. Os projetos não conseguiram resolver os problemas de funcionalidade, favorecendo o surgimento de crises na educação levando ao aparecimento dos projetos globais na metade da década de 60 e inícios de 70.

Cabe lembrar que, no transcurso dos governos de Alessandri e do seu sucessor Eduardo Frei Montalva, o Chile foi assolado por uma série de terremotos que abalaram a paisagem, e deixaram muitas famílias desabrigadas, levando o governo de Alessandri promulgar a lei de “Reconstrução do País”.

Alguns dos terremotos que afetam consideravelmente o Chile têm relação, com a ação dos vulcões, que provocaram uma série de desajustes nas camadas terrestre e atmosférica, como bem falou Paulo Freire²², **“além de terremotos, o Chile, também tem os seus vendavais e maremotos”** (Freire & Guimarães, 1987,p.126). A grande maioria, porém, são movimentos tectônicos, originados por falhas ou fraturas do material rochoso, no interior da terra. Os maiores registrados na década de 60 foram: o de 1960, entre Concepción e Aisen; o de 1965 na cidade de Ligua e em 1966, em Valparaíso e outro na cidade de Taltal. (Cunill, 1979).

Trago em minhas imagens as lembranças mais nítidas do terremoto no mês de maio de 1960, que abalou grande parte das províncias do extremo sul, chegando a se sentir seus efeitos em Santiago. Lembro-me, como se fosse hoje: era um dia de sol no início do inverno, em pleno horário de preparação do almoço, quando tudo começou a tremer; minha mãe gritava para todos irem resguardar-se sob o batente da porta de acesso ao quintal. Desse lugar, surpreendida e estarecida, vi o chão de concreto rachar-se desde a cozinha até a piscina construída no fundo do quintal. Mais tarde, passado o

²² Paulo Freire, chegou no Chile quando Frei Montalva tomava posse como presidente. Ele trabalhou na educação popular e aprendeu a conhecer o Chile com os Educadores do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário. (Freire & Guimarães, 1987,p.81)

susto, ficamos sabendo que a localização desse grande terremoto foi entre Concepción e Aisén, ao sul do Chile.

Agora, o terremoto que aconteceu ao 28 de março de 1965, teve seu epicentro mais perto de Santiago — na cidade da Ligua — para descrever esse fenômeno da natureza, faço minhas as palavras de Paulo Freire:

“O Chile começou a bailar. Uma dança dramática, balançava tudo, a terra rangia. Um terremoto razoável dá a impressão de que há milhões de leões rugindo debaixo da terra. O mundo todo balança, pelo menos é há sensação, parece que tudo vai rachar e se romper” (Freire & Guimarães, op.cit.pg.126).

Estes terremotos que abalaram o Chile, atingiram duramente o setor da habitação, permitindo que o governo percebesse as condições nas quais viviam as populações de baixa renda. A maioria dessa camada desprivilegiada morava em residências populares, então chamadas “poblaciones callampas”, no Brasil denominadas por “favelas”, que tinham aumentado de forma exagerada.

Frente a esses fatos de calamidade, nas cidades mais afetadas, se suspenderam as aulas para dar abrigo à população que perdera a casa e tudo o que tinham. Com a Lei de “Reconstrução do País”; iniciaram-se as campanhas de auxílio às zonas afetadas; a população jovem mobilizou-se para arrecadar tudo quanto fosse possível e enviar aos desabrigados do sul. Depois, o governo de Eduardo Frei Montalva, em 1965, criou o

“Ministério de Vivienda y Urbanismo para centralizar y coordinar la política oficial en materia de vivienda, urbanización, servicios sanitarios y desarrollo comunal” (Cunill, 1979, p.193).

No primeiro intento de solucionar o problema das favelas, o governo passou a construir as chamadas ‘Poblaciones de Emergencia’ ao longo do país. Entre as construídas em Santiago, estão as de José Maria Caro, São Gregório, La Féria, etc., todas localizadas na periferia sul da cidade.

Hoje, lembro-me com nostalgia dessa época, porque uma tia (recém falecida) tinha sua casa na “Villa Sur”, que ficou rodeada por tais comunidades. Nas minhas viagens à sua casa, pude verificar, não só o crescimento dessas vilas, como o desenvolvimento que trouxeram para o setor Sul de Santiago.

As próprias pessoas, de diferentes comunidades, buscavam melhorar suas condições de vida, fazendo acordos com a Prefeitura para que a urbanização e os serviços de infra-estrutura chegassem o quanto antes a essas vilas. Assim, por sua

própria iniciativa e luta, passaram a construir escolas, pronto-socorros e supermercados. (Cunill, 1979).

As transformações sociais que se gestaram no fim do governo de Alessandri, levaram à movimentação da juventude nas campanhas de auxílio aos desabrigados, como às que se promoveram no governo seguinte.

4.4: A pátria jovem e os projetos globais

Os jovens, ante as transformações que vinham acontecendo, deixam sua passividade para ser consciente do seu papel de cidadão, chegando a participar, com entusiasmo, dos eventos sociais e políticos do país. No meu caso, após todos os comícios políticos dos quais participei, festejei a vitória do meu candidato, Eduardo Frei Montalva quando assumiu a presidência da República, para o período de 1964 a 1970. Ele foi organizador da Falange Nacional, líder do Partido Democrata Cristão e iniciou o caminho de “La Pátria Jovem” ao colocar em prática as idéias democrata-cristãs da “revolução em liberdade”. Como se pode apreciar, nomes de esperança, aos quais a juventude — nueva ola — se agarrava, querendo ver o país livre e democrático.

No seu governo, instalou-se a Petroquímica de Talcahuano, a Central Hidroelétrica de Rapel, o Observatório de “Cerro Tololo”, a Estação de Telecomunicações para Satélites de Longovilo, concluiu-se o túnel Lo Prado e iniciou-se a construção do Metrô em Santiago.

Em matéria de relações internacionais, Eduardo Frei Montalva, propôs e cumpriu manter relações com todos os países do mundo, inclusive com a União Soviética e os países de regime comunista. Nesse sentido assinou um acordo com a Argentina para a arbitragem no conflito do canal Beagle. Também, em agosto de 1966, na cidade de Bogotá, assina um acordo com Peru, Equador, Colômbia e Venezuela com o objetivo de promover a integração subregional da América Andina, visando a aceleração do processo de integração da ALALC (Associação Latino Americana de Livre Comércio), com vista à formação do Mercado Comum Latinoamericano. A Bolívia aderiu posteriormente a esse acordo. Após inúmeras reuniões internacionais realizadas entre esses países, assinaram o tratado “Pacto Andino”, de 26 de maio de 1969, em Bogotá, com os governos de Bolívia, Equador, Colômbia, Chile, Peru e mais tarde pela Venezuela, em 1973. (Cunill, 1979).

Junto a tais pactos, os projetos globais do governo, visualizavam o país como um todo, portanto, também estava preocupado com o problema interno da habitação, sobretudo após os sismos de 60 e 65. Assim, após criar o Ministério da Habitação e Urbanismo, em 1965, edificaram-se 260.000 novas casas, entregando 210.000 áreas com urbanização mínima, dos quais 50.000 foram com casas provisórias.

Na área da saúde, construíram-se 56 novos estabelecimentos hospitalares, duplicando o número de leitos. No programa materno-infantil de alimentação suplementar aumentou-se em mais 80 % a entrega de leite e a taxa de mortalidade geral infantil diminuiu significativamente.

Dos benefícios do “Programa de Leite”, lembro-me bem, porque consegui usufruí-lo quando nasceu minha primeira filha, em 1970. Todos os meses, ia buscar a quantidade correspondente de leite que o governo considerava necessária para o seu desenvolvimento. Este benefício terminou em 1971 no governo de Allende.

No campo do trabalho, os sindicatos tiveram um crescimento extraordinário, conseguindo que fosse promulgada a lei sobre seguro de acidentes do trabalho e doenças profissionais, a lei de medicina curativa, e a revalorização de pensões. O desemprego diminuiu 4,4 % e a população de funcionários empregados e operários recolhidos à previdência aumentou 55 %.

Um dos pilares da ação do governo foi a chamada “Promoção Popular”, destinada a terminar com a marginalidade dos grandes grupos sociais que careciam de organização e participação. Com esse objetivo, a Lei nº 16.880 tornou possível a criação de associações de vizinhos, centros de mães, centros juvenis e outros que atingiram a quantidade de 20.000 unidades. Criou-se também a Central Relacionadora de “Centros de Mães” (CEMA), que contou permanentemente com a colaboração da primeira dama, conseguindo agrupar mais de 450.000 mulheres ao redor de 9.000 centros de mães.

No campo econômico foi criada a primeira “Oficina de Planificación Nacional” dependente da Presidência, para conseguir estabelecer um sistema geral e coerente de programas na atividade do Estado.

O crescimento do Produto Geográfico Interno Bruto teve uma média anual de mais de 5 % mas, essa quantidade deve ser considerada na sua perspectiva histórica, tomando em consideração que neste período se colocaram as bases para um desenvolvimento acelerado da economia. Com o aumento da tecnologia e, portanto, dos aparelhos de telecomunicação, criou-se a Televisão do Chile, estendendo sua rede a todo o país.

Neste período de 1965 a 1970, efetivou-se, em relação ao cobre, uma política de convênios e associações com as empresas dos grandes mineiros, concluindo-se com o programa de “nacionalização pactuada” ou “chilenização do cobre”, criando-se as Sociedades Mineiras Mistas, caracterizadas pela participação, em qualidade de sócio, o Estado chileno e o capital privado, fosse ele nacional ou estrangeiro. (Cunill, 1979).

No plano da educação, a reforma geral implantada, não reconheceu a contribuição da metodologia aplicada nos liceus de experimentação, passando a não adotar formalmente o currículo desses liceus renovados e a impôr seus próprios currículos aos liceus, incorporando concepções pedagógicas diferentes às do Plano Experimental, na tentativa de vencer, por caminhos diversos, o perdurável tradicionalismo dos liceus chilenos (Nuñez, 1989).

Por isso, após um ano em que o médico recomendou-me parar de estudar, foram colocados em prática os novos planos de estudos para os chamados Colégios Médios Diferenciados²³, aprovados a partir de 1964. Esses planos, levaram em consideração a necessidade de realizar 7 ou 8 anos de estudos para iniciar-se os estudos pré-profissional ou profissional, paratanto, dividiram a educação escolar em três ciclos, de 4 anos cada, com características específicas para cada um deles:

a) O ciclo elementar: oferecia a base mínima de educação geral, (correspondia ao ensino primário, de primeira à quarta série).

b) O ciclo intermediário: acentuava a exploração das vocações dentro da educação geral, podendo terminar com um ou dois anos de formação pré-profissional para os alunos que não podiam continuar os estudos, (correspondia ao período de quinta a oitava série).

c) O ciclo superior: podia ser de educação geral, pré-profissional ou profissional. Na educação geral, eles adotaram o nome de ensino médio e correspondia de primeira a Quarta série de ensino médio.(Id.Ibid).

O novo plano, também, incorporou uma hora de conselho de curso²⁴ e estipulou três horas semanais de plano variável para o terceiro ano médio.

²³ Os Colégios Médios Diferenciados eram os que ofereciam o ensino médio com diferenciação nas diferentes áreas Científico-Humanísticas.

²⁴ Nos liceus Experimentais, o Conselho de Curso funcionava como uma disciplina importante, na qual, todos os alunos deviam participar, pertencendo à direção do curso ou integrando algum dos comitês de apoio a essa direção. Os comitês, por exemplo, se referiam à disciplina, à pontualidade, à conservação dos materiais, à apresentação pessoal, também ao comitê de esporte. Existiam clubes esportivos para os alunos participarem de tal forma que tivessem um desenvolvimento físico mais amplo (Iris Méndez, Stgo, fev/98).

Com essas transformações, os alunos do ciclo superior dos Colégios Médios Diferenciados deveriam escolher no 3º ano (antigo quinto ano de Humanidades) uma das duas áreas oferecidas: letras ou ciências. E no 4º ano (ou sexto ano de Humanidades), deveriam optar por dar continuidade na área de letras, ou definir a área de ciências: matemática ou biologia, com 18 horas semanais cada uma.

Assim, para realizar o quinto ano de humanidades, em 1965, optei pelo plano diferenciado científico. Nessa série, pude perceber que muitos professores tinham mudado sua concepção sobre o aluno, passando a considera-lo na visão progressivista, do sujeito contruir seu conhecimento apartir da sua própria experiência.

A lembrança que tenho é de nosso professor de química, que era meu vizinho e acabava de formar-se pela Universidade Técnica do Estado, e como recém formado, tinha todas as idéias de uma educação dinâmica e compartilhada, na qual, o valor da experiência do aluno deveria ser considerada, pois acreditava que o papel do educador seria o de dialogar com os educandos para que estes, na reflexão dos problemas apresentados, pudessem decodifica-los e codifica-los através da análise e comparação dos mesmos, descobrindo as limitações das situações e concluindo por perceber a realidade de forma diferente.

Compreendia o diálogo na concepção de Paulo Freire que afirma que *“o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança”* (Gadotti, 1991, p.66).

Do momento que, ele se via como um educador *“organizador das atividades e animador do grupo- classe”* (Charlot, op.cit, p.170), tive a oportunidade, pela primeira vez, de ter algumas aulas onde minha capacidade e meus conhecimentos foram respeitados, tentando sempre levar-me a uma nova compreensão dos conteúdos.

Na sua posição de educador, ele tinha assimilado todas as virtudes do diálogo, colocando-as em prática a todo momento. Virtudes que segundo relato de Gadotti significam que a

“primeira virtude do diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social...” (op.cit, p.67).

.....existindo sempre a opção política antes que pedagógica na relação entre o educador e educando, porque ainda que existam diferenças entre eles, o educador deverá proporcionar condições para que o aluno exerça sua liberdade ao invés de proibi-la. A segunda virtude seria estar atento para ouvir as necessidades e opções do educando, e a

outra refere-se *“a tolerância, que é a virtude de conviver com o diferente para poder brigar com o antagônico”* (Gadotti, 1991, p.67) no processo de ensino-aprendizagem.

Consciente de seu papel de educador e chegado o momento dos exames, o professor deu uma aula de ‘reforço’, para o grupo de alunos, na minha casa, com o intuito de ajudar-nós a superar essa etapa imposta pelo sistema tradicional ainda vigente no liceu subvencionado. Nessa aula tive condições de tirar as dúvidas, compreender melhor as formulas e compostos químicos.

Em geral, me sentia pronta para enfrentar as provas do exame, principalmente me sentia segura e otimista porque tinha compreendido a Tabela Periódica dos elementos químicos, seus pesos atômicos, sua massa etc. Ele foi um grande professor e amigo, por isso: podem imaginar como fui para o exame?, exatamente, com o nervosismo a flor da pele, porque me sentia responsável de não fracassar perante ele.

Realizei o exame escrito, não sei como, porque deu um branco na minha cabeça de tanta ansiedade e angústia pela responsabilidade assumida. Não consegui nota suficiente, passando para exame oral.

Trago agora as imagens e lembranças desse dia, quando fui chamada e um dos examinadores falou que ele realizaria três perguntas das quais eu deveria responder pelo menos duas corretas para ser aprovada na disciplina. Errei a primeira, acertei a segunda e a última pergunta feita foi: dar o peso atômico de um dos elementos químicos. Eu conhecia a posição desse elemento na tabela periódica, mas não lembrava, ainda por cima, minha honestidade me impediu de fazer qualquer movimento além do necessário, porque sabia que na sala, na qual, fui chamada para esse exame oral, existia uma enorme Tabela Periódica na parede, acima da cabeça dos examinadores e bastaria só levantar um pouco mais a minha cabeça, fazendo de conta que estava pensando, para encontrar seu número, mas, não o fiz, sendo reprovada na disciplina. Mais tarde, após o conselho de professores realizado junto aos examinadores, fiquei sabendo da minha aprovação, com nota quatro.

Saí de lá frustrada, esgotada, além de raiva pela minha incapacidade de me lembrar e da minha honestidade em não procurar ler a Tabela Periódica, sentindo vergonha de fracassar com um professor que tinha manifestado a vontade de oferecer uma educação problematizadora, na qual, a contradição educador-educando tentava-se superar num ato consciente, onde o diálogo existe entre eles, tornando a *“ambos sujeitos do processo em que crescem juntos”* (Freire, 1975, p.77), porque as diferenças

de conhecimentos não se faziam sentir como uma ameaça, nem como uma arma que aniquila a ignorância do outro com violência.

O fracasso e a vergonha desses anos, ficaram registradas nas notas que obtive durante o ensino secundário. As de primeiro a quinto ano de humanidades (06), trazem à minha memória a vivência de um período de incerteza, angústia e decepção para conseguir atingir o que a escola considerava necessário para o meu conhecimento e desenvolvimento.

Cada uma dessas notas, está acompanhada de uma imagem e lembrança de medo, desespero, frente a expectativa de conseguir “aprender” o que me era transmitido. Muitas delas significaram a memorização de conteúdos que nada ou quase nada diziam para o meu interesse ou meu viver, mas que no final do ano, através do exame, deveria prestar contas da sua transmissão.

Muitas dessas notas me confirmaram como incapacitada para os estudos, ao não poder compreender o seu significado. Todas elas me trazem a lembrança desagradável do estigma criado sobre minha pessoa, não desejando voltar a passar essa angústia de novo.

4.4.1: A campanha de Alfabetização de Adultos:

Entre os projetos globais que foram implantados no governo de Frei Montalva, surge a Campanha de Alfabetização de Adultos pelo interesse do Ministério de Educação, chegando a utilizar-se o Método de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire²⁵.

Muitos desses programas de alfabetização de adultos foram realizados nos assentamentos da Reforma Agrária, extraindo-se os conteúdos disciplinares da própria realidade que viviam os camponeses. Chama-se assentamento, à propriedade depois da desapropriação das terras e os trabalhadores, assalariados ou camponeses dos grandes latifúndios, se tornavam ‘assentados’ durante um período de três anos, recebendo uma variada assistência do governo, através da “Corporación de la Reforma Agrária”

²⁵ Paulo Freire, exilado no Chile, até 1969. Durante esse período trabalhou com Jacques Chonchol (dirigente da reforma Agrária), começando a trabalhar através do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário (INDAP) na campanhas de educação popular. Assessorou no campo de alfabetização de adultos. Auxiliou às equipes da Corporação da Reforma Agrária (CORA). (Guimarães, 1987), trabalhou na formulação do Plano de Educação em Massa, e também como professor da Universidade Católica de Santiago, além de ser consultor especial da UNESCO. (Gadotti, 1991).

(CORA). Este período de assentamento precede à entrega das terras aos camponeses. (Freire, 1978, p.61).

Paulo Freire, nos quatro anos e meio que esteve no Chile, assessorou e participou na implantação do método de alfabetização de adultos com as populações de camponeses e junto ao serviço de extensão cultural chileno fez surgir o Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (INCRA). E tal como ele mesmo afirmou, em entrevista a Sérgio Guimarães (1987,p.82)

“tive que capacitar os primeiros quadros técnicos que compunham a equipe central responsável do Instituto e do Ministério”.

Com essas campanhas de alfabetização de adultos, não só diminuiu o índice de analfabetos, como tentou-se melhorar as condições dos camponeses despertando neles sua consciência de participação do processo de democratização do país, levando o trabalhador a uma organização política e social.

A Reforma Agrária foi consequência dos movimentos que vinham acontecendo desde finais dos anos 50, levando, em primeiro lugar, a modificar a estrutura da Caixa de Colonização Agrícola, através do Decreto nº 76, de fevereiro de 1960, o qual, cria um sistema de seleção de colonos, à base de pontuação e sorteios e determina a criação de hortas familiares.

Posteriormente, uma lei de novembro de 1962, instituiu a expropriação e subdivisão das grandes propriedades improdutivas ou com déficit na sua exploração. A concretização desses movimentos aconteceu com a Reforma Constitucional que terminou aprovando a Reforma Agrária, em janeiro de 1967. A Corporação da Reforma Agrária (CORA), instituição autônoma do Estado, foi responsável por orientar, aplicar e implementar o programa de Reforma Agrária.

“A aplicação desta Reforma Agrária exigia toda uma política de assistência técnica, de créditos, de introdução de métodos racionais de trabalho nas propriedades e inclusive de formação e colocada em marcha das ‘unidades econômicas’.”(Cunill, op. cit. p.293-294).

Como qualquer situação complexa que envolve os sistemas de propriedade, também, no processo da reforma, existiram discórdias e lutas políticas que impossibilitaram a realização dos programas.

Na área da avicultura, surgem os novos métodos de produção do frango Broiler, provocando uma mudança total no consumo alimentar de frango, devido a ter um valor mais acessível a amplos setores da população, fato incomum em décadas anteriores.

Nesse período, aparecem os programas de desenvolvimento e valorização do patrimônio cultural da Ilha de Páscoa, criados pelo “Departamento da Ilha de Páscoa”, permitindo aos seus habitantes autóctones, não perder suas características ao integrá-los à cultura e técnicas modernas. Tais programas, tinham ainda como objetivo afiançar a soberania nacional da ilha, por ser de vital importância nas projeções do Chile no Oceano Pacífico (Cunill, 1979).

Ante o progresso e as transformações que começaram a produzir-se, a juventude, no início tão eufórica e unida na ascensão do partido Democrata Cristão, começou a discutir as bases do próprio partido, acusando-o de ter-se tornado um partido dominado pela e para a burguesia. Assim, muitos jovens, inclusive amigos, passaram a renunciar ao discurso do governo radicalizando suas posições, seja para o partido socialista, para o comunista, para o marxista, ou formando novos partidos, daí compreende-se

“o surgimento do Movimento Revolucionário—MIR— composto de uma juventude que sempre estava à esquerda de qualquer coisa, mas sempre com muita lucidez” (Freire & Guimarães, op.cit.p.85).

Entre esses jovens estava meu melhor amigo, que não perdia nenhum encontro político, terminando seus estudos secundários sem vontade de continuar uma carreira universitária por dedicar-se ao MIR. Lembro-me que ele falava das idéias de Marx e Engels, da dialética, do trabalho, e outros temas, mas, na época eu não os entendia, porque via com olhar diferente a teoria marxista, deixando-me influenciar pelas idéias predominante do sistema capitalista.

O governo de Frei Montalva, preocupou-se com o campo educacional para essa camada jovem do país, tendo em vista que havia 180.000 alunos no colegial, em 1964 (número que ascendeu a 302.000 em 1970), daí, foi de vital importância acelerar as mudanças nos sistemas de ensino, a fim de absorver essa crescente população, prevendo o aumento na demanda para o ingresso ao ensino superior.(Cunill, op.cit.).

Para tanto, edificaram-se 3.000 novas escolas através da Sociedade Construtora de Estabelecimentos Educacionais, duplicando-se a matrícula na educação básica e triplicando-a na científico- humanista. E como estava previsto, a matrícula universitária cresceu 124 % e o analfabetismo foi reduzido de 16,4 % para 11% com as campanhas de Alfabetização de adultos e do camponês.

No período de Eduardo Frei Montalva promulgou-se a Lei de Guarderías Infantiles, as chamadas Creches, no Brasil, para atender a uma população de mais de um milhão e meio de crianças entre 1 e 6 anos.

A implantação das Reformas Globais de um Liceu Único Público, levou o Liceu “Avenida Recoleta” a fechar suas portas em 1966, devendo distribuir todos os seus alunos nos diferentes Liceus do Setor. Quando visitei o Chile, em anos posteriores, descobri seu local transformado num pequeno centro comercial, mas ainda conservando as características da sua construção, principalmente, o terceiro andar, que nós alunos chamávamos “o pombal” devido ao formato de seu telhado e das suas janelas.

4.5: Chegando ao final

Para concluir meus estudos: vocês imaginam onde nossa turma foi parar? Exatamente, no Liceu nº12 de homens. Curioso, era ver-nos entrar nesse Liceu, porque éramos somente 18 mulheres em todo o Liceu, todas no 6º ano de Humanidades ou no chamado 12º ano de estudos do Colégio Médio Diferenciado. Estávamos distribuídas: cinco na área de letras, dez em biologia e três na área de matemáticas.

Imaginem qual foi minha primeira reação? Total incerteza e medo, por estar com aqueles professores que foram examinadores em muitos dos exames de finais de anos no antigo liceu, sobretudo, fiquei apavorada quando apareceu na sala o professor de biologia e química, ele era o mais temido examinador, o qual, no outro liceu, nós tínhamos apelidado “a morte”, porque por onde passava deixava um rastro de dor e choro.

Com pavor enfrentei as primeiras aulas com ele, mas, ao cabo de um tempo, tinha aprendido a conhecer sua forma de ser, inclusive sua capacidade como professor e amigo. Era exigente mas, sabia reconhecer as capacidades e esforços dos alunos, falava as coisas de forma clara e direta, tentando realmente preparar-nos para a vida em comunidade. Ele foi escolhido pela turma como professor chefe (ver fig, nº12), para dar cumprimento às novas disposições que exigiam o funcionamento correto dos Conselhos de Curso, como direito de cidadania, num governo democrático, fato que não vinha acontecendo desde sua implantação em 1964.

Como o liceu nº 12 de homens era fiscal, ou seja, do Estado, as notas gerais do ano tinham um peso de 50% e as provas finais de curso, o exame, tinha o valor dos outros 50%. Realizava-se uma prova escrita, passando depois para a prova oral no caso

de não obter nota suficiente para ser promovida ou no caso do aluno desejar melhorar sua média.

Nesse ano, por não conseguir a nota mínima, nos exames de inglês, física e matemática, e por não existir a segunda oportunidade de realizar novas provas em março, reprovei o ano em dezembro.

Esse novo fracasso, foi pior ainda, porque terminei comprovando o que todos falavam sobre minha “incapacidade para guardar os conhecimentos”. Ensinei a várias das minhas colegas a traduzir o livro de inglês, mas, na hora da prova oral, não consegui lembrar o vocabulário da página que me indicaram para traduzir.



Figura nº 12 - Festa de despedida do sexto ano de humanidades, 1966

Repetir o curso, levou-me a pensar melhor minha condição de estudante, porque estava ficando fora do padrão “normal” para estar no liceu e perante o estado de esgotamento em que terminei, preferi não matricular-me no ano letivo seguinte. Sentia-me incapaz de sofrer novos fracassos por causa das provas e exames finais, período de muito estresse pela própria duração dos mesmos.

Avaliando tudo o que sempre haviam pensado sobre mim, durante todos esses anos e frente ao fracasso nesse último ano de estudos, percebi que era demais para minha condição de adolescente com “déficit nos estudos”, razão pela qual, me

acomodei, e me conformei à “incapacidade para estudar” preferindo optar por outro plano educacional para terminar minha educação secundária.

A essa altura, nos projetos de educação de adultos, existia um programa que permitia, aos maiores de 18 anos, completar seus estudos como aluno livre, optei por esse caminho, tentando atingir a meta por mim proposta: conseguir a “Licencia Secundária”.

4.5.1: Os estudos como aluna livre

Optar pelo esquema do ensino informal, significou preparar sozinha as dez disciplinas do núcleo comum do programa de ensino do sexto ano de humanidades, para logo inscrever-me no Ministério de Educação, que fixava as datas e local do exame.

Mediante esse programa da nova reforma global de educação, significava conseguir o certificado de conclusão dos estudos secundários, a tão sonhada— “Licencia Secundária”— mas não me outorgava o direito de dar continuidade aos estudos no nível superior.

Como estava conformada em não pensar num ensino superior, principalmente porque nesse tempo, com meu namorado tínhamos planos de casar-nos, passei a não dar maior importância aos estudos, assumindo de vez meu fracasso.

Fiz as provas durante cinco tardes seguidas, no mês de Dezembro de 1967, no “Liceo de Niñas Nº 1”, em Santiago. Foram provas de duas disciplinas por tarde, num tempo de quatro horas, devendo responder no mínimo 10 questões, e que não foram fáceis, porque eram os mesmos professores dos liceus estaduais que as preparavam e corrigiam. Inclusive numa das provas, quem ficou cuidando da sala, na qual eu fazia uma das provas, foi o professor de física que me tinha reprovado no liceu.

Quando fui buscar os resultados, não acreditei, tinha conseguido as melhores notas de todos os anos de estudos escolares (07). Quando na escola havia conseguido obter seis em Biologia e Física? ou Cinco em Castelhana? Nunca.

A única nota que me surpreendeu foi o três em Filosofia, mas, não era uma disciplina considerada válida para reprovação, conseguindo obter a esperada e ansiada “Licencia Secundária” (08), encerrando minha condição de estudante e aceitando definitivamente minha incapacidade para os estudos, conformando-me em ter chegado até esse grau de educação escolar.

Posteriormente, realizei um curso de capacitação comercial e bancária (09), possibilitando-me o ingresso ao mercado de trabalho na área de contabilidade.

Engraçado trazer tudo isso à memória e comprovar que sempre quis seguir na área da biologia, pensando atingir uma educação superior em Odontologia e terminar na escala da divisão do trabalho na área de matemáticas. Sobretudo, se lembrarmos a nota dois que obtive no primeiro ano de humanidades, não conseguindo atingir o três (suficiente) para ser aprovada nas oportunidades de março e setembro do ano seguinte.

Com o curso de capacitação comercial e bancária, tive oportunidade de trabalhar no Departamento de Contabilidade no “Hospital de Enfermedades Infecciosas”, no setor sul de Santiago, onde aprendi o sistema de almoxarifado e controle de estoque, conhecimentos que somente tive condições de atualizar em 1993, num dos cursos oferecidos pelo SENAC (Serviço Nacional do Comércio), aqui no Brasil, após ter realizado vários cursos como: auxiliar de escritório, recepcionista, secretariado, administração de empresa e computação-Basic; sempre com o intuito de superar esse estigma da deficiência para os estudos.

Voltando às minhas lembranças, nesse ano de 1967 o governo conseguiu aprovar no Congresso a Lei da Reforma Agrária, revogando a lei anterior que era incompleta e insuficiente para atingir os objetivos fundamentais do programa do governo.

Segundo Fardinez (Stgo, jul/97):

“Por medio de esa nueva ley consiguieron ser expropiados 1.300 haciendas, con una superficie de 3.500.000. hectarias, permitiendo la formación de más de mil asentamientos, lo que significó beneficiar a más de 30.000 personas y alcanzar un considerable aumento en el rendimiento agrícola. En esta época sucedió un hecho difícil de repetirse, se consiguió duplicar la producción agrícola en relación a la tasa de desenvolvimiento tradicional de los últimos 30 años”.

Encerrando a década de 60, haviam sido implantados totalmente os Estabelecimentos Educacionais Pré-escolar, Básicos, correspondentes a 1º a 8º ano e os Médios que correspondem ao 1º e 4º ano de Educação Média. Criaram-se, na modalidade dos estabelecimentos subvencionados:

“los Institutos Comerciales...con aporte fiscal y particular para su funcionamiento y para mediados de la década del 70, se incorporaron las Escuelas Técnicas y Escuelas Industriales en esta modalidad las que a su vez, nacieron con una amplia gama de alternativas para la creación de técnicos” (M.A. Méndez, Stgo, fev/98)

Para o ingresso ao ensino Superior, os alunos que saíam do sexto ano de Humanidades deveriam realizar uma prova igual para todos os que postulavam às

universidades, nas mais variadas carreiras. Essa prova era chamada de “Bachillerato” e era um processo de qualificação e seleção dos alunos, definindo a condição social dos mesmos, perpetuando a diferença de classes na estrutura política e econômica da sociedade.

Com a implantação das novas reformas na educação superior, os alunos, até hoje, após finalizar seu ensino de Educação Média, realizam a chamada Prova de Aptidão Acadêmica, a qual, possibilita ao educando, dependendo da sua pontuação, matricular-se no instituto, faculdade ou universidade, definindo a carreira e o local onde desejam continuar seus estudos. Ele é que define seu futuro, segundo sua qualificação, devido a que, cada instituto, faculdade e universidade estabelece: um número determinado de pontos para cada uma das carreiras e a qualidade do ensino que estará oferecendo. Desta forma, a diferença de classes, teoricamente, realiza-se pelo próprio conhecimento dos sujeitos e não mais com a pré-seleção das instituições na busca disfarçada de perpetuar a estrutura da sociedade capitalista.

A partir da década de 80, pela falta de escolas do ensino primário, começaram a produzir-se reformas nos estabelecimentos educacionais, passando a se adotar as escolas básicas no sistema de subvenção, sendo com aporte total do Estado. Nessa década, o país apresentou um crescimento econômico considerável, permitindo aumentar a subvenção para todos os colégios ou liceus particulares subvencionados, e portanto, diminuindo a quota mensal com que deveriam aportar os pais, chegando, hoje, a serem totalmente subvencionados pelo Estado, ou seja, existe ensino gratuito para todos os graus do ensino—primário e secundário, chamados de ensino básico e ensino médio respectivamente. Os estabelecimentos do Estado, ou fiscais como eram chamados,

“de acuerdo con su localización pasaron a depender de la Municipalidad correspondiente. Ellos son igualmente subvencionados por el Estado, es la administración para su funcionamiento que le corresponde a la municipalidad y se llaman “municipalizados”. (M.A. Méndez, Stgo. Fev/98)

Vemos, portanto, a descentralização administrativa dos estabelecimentos fiscais, mas ainda, o Ministério de Educação fiscaliza e impõe normas a todo o ensino, através de decretos, leis e resoluções. Dessa forma, o ensino é o mesmo em todos os estabelecimentos do país, independente de serem particulares, subvencionados ou municipalizados.

Pode-se dizer que hoje, todo o ensino no Chile é gratuito nas escolas e liceus municipalizados ou nas escolas ou liceus subvencionados pelo Estado.

CONCLUSÃO

Tudo o que vivi no ensino secundário, meus medos, complexos e inseguranças, estavam cada vez mais distantes, mas não esquecidos, ao contrário eles me levaram a realizar este “Trabalho de Conclusão de Curso”, com o intuito de libertar-me das amarras desse passado, no sentido de superar o estigma da deficiência.

Reconheço que a década de sessenta, marcou o rumo da minha vida, deixando o sentimento do fracasso intelectual e portanto, uma insegurança e insatisfação pessoal, que só consegui ir superando no transcurso destes quatro anos e meio de faculdade, aqui no Brasil.

A autobiografia educativa que desenvolvi no trabalho, levou-me à reflexão desse passado, assumindo-o no papel de avaliação formadora, permitindo-me tomar consciência do sistema de ensino que vivi.

Ao realizar a análise da autobiografia, percebi que tudo aquilo que vivi e relembrei tem uma importância não só pessoal, como também social, porque, além de me permitir constituir meu instrumento cultural de produção da minha vida, também permitiu que a própria vida não me parecesse totalmente formada enquanto não foi ainda trabalhada *“pela utilização mais ou menos sistemática, mais ou menos pública desse instrumento que se utiliza de maneira espontânea”* (Pineau, 1983, p.65).

A análise das normas e regras que eram impostas, fez nascer em mim o desejo de romper com todos esses métodos tradicionais e assumir com consciência a vontade *“de ampliar novas vias metodológicas”* (Bertaux, apud. Dominicé, 1982, pg.02).

Frente a dinâmica reflexiva desse passado, visualizei minha vida educacional de outra forma, permitindo que a mesma me auxiliasse em minha formação pedagógica, levando-me a procurar aperfeiçoar meu trabalho profissional para torná-lo consciente, libertador e transformador da realidade na qual me desenvolvo.

“Cria-se um meio, um espaço próprio, que oferece ao sujeito uma distância mínima que lhe permite tornar-se e ver-se como objeto específico entre os outros objetos, diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra—autoformar-se” (Pineau, 1985, p.67).

Por isso, após chegar ao final do estudo político, social, econômico, cultural e educacional do país e da minha vida nesse contexto, tenho certeza que nunca fui

“deficiente”, nem sequer com “dificuldades de aprendizagem”, o que houve foi um sistema educacional em transição, onde uma série de reformas, com suas mais diversas modificações foram implantadas de forma vertiginosa nas instituições. Uma atrás da outra, as mudanças foram acontecendo, não conseguindo visualizar-se os resultados das mesmas, permitindo a muitas instituições, como àquelas onde realizei meus estudos, persistir no sistema tradicional de ensino, não aceitando ou aplicando mal, as mudanças que foram buscadas na Escola Nova.

Esse período de mudanças, trouxe-me a decepção perante o desastre nos estudos e levou-me à aceitação de um déficit cognitivo que na verdade nunca existiu. O que existiu, foi um déficit circunstancial, motivado pelo fracasso de não responder ao saber que a escola estabelecia como necessário e satisfatório, criando em mim, portanto, o sentimento de culpa por não corresponder às expectativas que a sociedade colocava em meus ombros.

“O fato de não conseguirem acompanhar o que a escola entende como um aluno de rendimento escolar adequado é devido, na maioria das vezes, a um déficit circunstancial, vale dizer, a um problema reparável” (Mantoan, 1997, p.29).

O ensino bancário existente nas escolas na qual realizei o segundo grau, levou-me a ter uma educação pautada pelo medo às normas estabelecidas e à hierarquia institucional. As escolas, nessa época, não conseguiram visualizar o aluno como sujeito participante de uma educação libertadora, no sentido de oferecer a oportunidade de que, educador e educando construam juntos, num diálogo aberto, uma sociedade em que as desigualdades de classes não sejam empecilhos para um progresso individual e as diferenças cognitivas e sociais sejam respeitadas, oferecendo um processo de ensino-aprendizagem de acordo com o ritmo de cada um, acreditando que a construção do próprio conhecimento pode efetivar-se, numa margem de liberdade e democracia.

O que vivi no passado refletiu-se em toda a minha vida e até o presente, fazendo que persistisse em demonstrar a mim mesma que eu “servia” para os estudos, procurando sempre realizar cursos na busca de apagar o sentimento de insatisfação pessoal que ficou dessa época de estudos.

Por isso, ao terminar meu trabalho, posso dizer que, re/conhecer esse passado escolar, levou-me a analisar a situação educacional por outro aspecto, onde *“o conhecimento do passado deve ser uma relação ativa com aquilo de que o passado é resultado: ou seja, o mundo onde vivemos”* (Chesneaux, op,cit. p.79).

E é nesse mundo que vivo, que passo a ver a criança como principal figura do processo de ensino- aprendizagem. Mas, não a vejo como criança idealizada e sim, com todas suas fraquezas e diferenças, que espera a confiança do professor para sentir-se segura, pronta para iniciar o diálogo, onde a distância entre professor e aluno não existe.

Considero que o trabalho que desenvolvi, permitiu preparar-me para:

- oferecer uma educação pautada na originalidade, num agir e pensar autêntico, no qual, a vontade *“de explorar e conhecer o novo, o difícil, a responsabilidade de enfrentá-lo para satisfazer os fins pessoais e coletivos”* (Mantoan, op.cit.p.48) se façam presente, na relação permanente que deve existir entre educador e educando;
- oferecer uma educação com competência para que o processo de ensino-aprendizagem possa desenvolver-se em liberdade, sem normas ou regras rígidas que inibam ao educando na sua própria capacidade. Poder cultivar o aluno, com o significado de cultivar que é, segundo Charlot permitir que se liberte

“nele a humanidade ainda acorrentada, prepará-lo para essa vocação de homens que se dirige diretamente a todo homem, é assegurar a iniciação ao humano”.(1983, p.97)

- oferecer uma educação pautada na aceitação das desigualdades cognitivas, físicas, sociais, afetivas ou emocionais, fato que não era reconhecido na época que realizei meus estudos, passando a ver as diferenças como “anormalidades”, e portanto incapacitados para permanecer nos estabelecimentos educacionais. Por isso considero, que muitas vezes

“no son las lesiones orgánicas las más incapacitantes sino más bien las barreras psicológicas que rodean a las personas aquejadas de una deficiencia” (Unesco, 1982, p.12 Apud: Steenlandt, 1991, p.19).

O importante é ter presente que, a inteligência na criança evolui na medida em que é estimulada e apoiada pedagogicamente, para conseguir desenvolver suas estruturas mentais, propiciando-se-lhe o bom funcionamento intelectual, o qual poderá aplicá-lo na resolução dos problemas que se apresentam no seu cotidiano, de forma adequada, eficiente e ampla.

Com tudo o que revivi, posso dizer que estou livre do passado estigmatizador, e acredito estar preparada para avaliar qualquer tipo de criança, sem modelos nem preconceitos. Considerando essa avaliação dentro do objetivo central de

“diagnosticar as dificuldades do processo de transmissão/aquisição do conhecimento, buscar as falhas nesses campos e tomar decisões para a próxima etapa do processo...” (Médiano, 1989, p.136).

.....conseguindo a aquisição do saber de todos os alunos, sem distinção, pois acredito que é na diversidade que se aprende a valorizar o ser humano, sujeito complexo pela sua própria natureza.

A avaliação assim pautada, deverá acontecer através da confecção de instrumentos *“que meçam com confiança e validade todos os objetivos que visa alcançar”* (Mediano, op.cit, p.142), não permitindo as injustiças e os preconceitos que podem prejudicar a natural construção de conhecimentos dos educandos.

A re/construção do passado, permitiu a oportunidade de libertar-me das amarras que me prendiam ao conceito da deficiência e pude repensar a educação como um todo, acreditando que, como pedagoga, também deverei oferecer-me essa oportunidade de repensar minha formação, para destruir qualquer ideologia de educação dominante e buscar uma prática consciente de uma pedagogia do conflito, *“que exige coragem e ternura”* (Gadotti,1978, p.11).

Ao repensar como desejo trabalhar como professora sinto que:

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade, não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”
(Freire, 1975, p.96)

Principalmente, quando sabemos que não é a educação a modeladora da sociedade e sim, ao contrário, é ela que modela a educação para atingir e concretizar os interesses daqueles que estão no poder (Freire, 1986,p.46-71,passim.).

Por isso, como pedagoga deverei conservar a percepção crítica que fui adquirindo através dos anos de estudos na faculdade e realizar permanentemente a leitura crítica da minha própria realidade, descobrindo a razão dos fatos que nela acontecem sem medo de enfrentar meu sonho político, que é uma educação para todos, em liberdade e portanto, uma educação, na qual, todos tenham direito a dizer sua palavra.

ANEXOS

ANEXO Nº 01

DEPOIMENTO

ALBINO JUAN MÉNDEZ TORBALAY

Santiago: 10 de maio de 1998.

Outorgou-me o presente depoimento na sua qualidade de: Construtor civil, formado pela Escola de Construção Civil da Universidade Católica de Chile. Foi membro da **Sociedade Construtora de Establecimientos Educacionales** no Chile, na função de Inspetor de Obras. Deu classes de "Pressupuesto", na Escola de Construção Civil da Universidade Católica no Chile até 1962. Recebeu o Título de "Profesor Titular Proprietário", ao 03 de Agosto de 1954. Distinção outorgada pelo Papa aos professores das Universidades Católicas, pela idoneidade moral y cívica que tem apresentado no desempenho de seu labor e Ter escrito e publicado livros de proveito para a Universidade. Título que atualmente, ao redor de trinta professores o tem alcançado no Chile. Escreveu três livros, e por serem constantemente atualizados, são utilizados em dita carreira até a presente data.

No seu depoimento o Senhor Juan Méndez Torbalay começa assim:

"Alicia, tan lejos de nuestro Chile querido, pero, a pedido tuyo voy reseñarte la historia de la **Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales** criado en Chile en el gobierno del Señor Arturo Alessandri Palma (1932-1938), con su Ministro de Hacienda Señor Gustavo Ros, quien trajo la iniciativa de criar esta sociedad con el objeto de construir a lo largo de todo Chile las escuelas que Chile necesitaba. Y fue asi como se inicio esta sociedad, construyendo en Santiago los edificios escolares que se necesitaban en las distintas comunas de la ciudad, para después, trasladarse a lo largo de un programa iniciado por el Ministerio de Educación, de llevar escuelas en las distintas ciudades, a lo largo del pais.

Esta sociedad, fue criada con el 50% de acciones que subscribia el gobierno y 50% de los particulares y con los fondos que se reunian de cada una de las comunas se iniciaba el programa de proyectar los edificios conforme las necesidades locales y pensando en la progresión de nuevos alumnos se hicieron escuelas que cubrian más de un 30% de las necesidades locales.

Asi, yo, el año 40, saliendo de la Escuela de Constructor Civil pude conocer personeros, decanos de la facultad de Arquitectura, Señor José

Aracena, y don Cesar Barrios, ingeniero calculista, becado en la Alemania, que habia traído los avances del hormigón, se comenzaron a construir escuelas, no de ladrillos, sino que de hormigón armado, en tres pisos en los lugares más destacados y en las comunas más aledañas (distantes, longínquo), se iniciaron las escuelas de un y dos pisos, de acuerdo con las necesidades. Así me tocó a mí realizar obras en Santiago, en Curanilahue, en los Sauces, en Aysén, en Antofagasta, Copiapo, Lota, en distintos lugares en mi calidad de Inspector de obras.

Igual que tú padre, habían otros colegas, que arrojaban (emprender algo sem medir os riscos) otras labores en otras ciudades y en otras comunas. Esta sociedad pudo financiarse, como ya exprese, con los fondos locales y con los fondos del estado. Para mantener su desarrollo normal, que no hubiesen fallas, ni hubiesen ningún tipo técnico que entorpeciera el funcionamiento destas escuelas, se crió un Departamento que se llamó de Reparación, que tenía la obligación de revisar todos los fines de año, las escuelas a lo largo de todo Chile, con el objeto de ver cuales eran las fallas, por mal funcionamiento o por uso que estuviese sufriendo algún trastorno que impidiera que estas escuelas, de vuelta de vacaciones estuviesen funcionando como correspondían. Es así, que este gasto de reparaciones, se incorporaba al costo del edificio, y el Estado, através de un arriendo iba cancelando los valores que el Estado no habia cubierto para la ejecución total del edificio.

Este sistema fue muy auspicioso ya que, nos permitió en una oportunidad, en que gobernaba el Señor Videla, en hacer un **programa escolar en la ciudad de la Serena**, donde se construyeron las escuelas más maravillosas que Chile tiene. Se construyó una escuela de minas, con internado y teatro y canchas deportivas. Se construyó el Liceo de Hombres con internados, con las mismas características del anterior. El Liceo de Niñas, la Escuela Técnica y grupo aledaños que permitieron darle la posibilidad de desarrollo a pueblecitos que circundaban la ciudad de la Serena y de Coquimbo, lo que há permitido ahora que sea una de las provincias más adelantadas de todo Chile. Este programa de trabajo hecho en esta ciudad, nadie pudo imaginarlo que esta sociedad pudiera realizarlo en un periodo de 15 meses.

Más tarde, en el gobierno de Carlos Ibañez del Campo (1952-1958), todo el personal recibió de parte de su excelencia, en el año de 1955, un gran apoyo económico para compensar los sacrificios y el esfuerzo plegado en el cumplimiento de una tarea que nadie soñó.

Es por eso, que **esta sociedad, que tenía por ley de la República una duración de 50 años**, fue muy lamentado que al termino de este mandato hubiese desaparecido. Se luchó por tratar de postergarle su desarrollo pero el gobierno de termino del Señor Pinochet, no fue posible que esto sucediera y por tal motivo la Sociedad cumplió su función y

desapareció, siendo sus empleados prácticamente desahuciados. Muchos de ellos habían jubilado, otros quedaron, dado la poca experiencia desarrollada, tuvieron que emigrar a otras funciones y a otros departamentos.

Era lamentable pensar que una Sociedad, con los principios básicos elementales para poder desarrollar el progreso de una ciudad, los gobiernos posteriores, lamentablemente, no han podido entender que la educación es la parte fundamental de todo. Recién el gobierno del Señor Eduardo Frei (refere-se a Eduardo Frei Ruiz Tagle, actual presidente de Chile), a estado tomando las iniciativas através de estas reuniones de todos los países, en que se da como principio mejorar la pobreza y mejorar la educación, porque sin la educación y sin establecimientos adecuados y financiados por el gobierno y atendidos por el gobierno es imposible que la gente humilde pueda lograr tener un lugar donde poder perfeccionarse con el objeto de enfrentarse a todas las necesidades que impone la convivencia actual.

Es por eso que me há alegrado profundamente que tú, dentro de tus estudios hayas podido recordarte de este esfuerzo que se hizo cuando usted era muy niñita y debe haber visto en que forma nos desplegamos con su madre a lugares tan alejados como era Aysén, a construir a lo largo de un camino que hoy, es el camino internacional a Argentina. Se hicieron escuelitas a lo largo de esse camino, en los kilómetros 10, 20, 24,32, 36 hasta llegar a la capital de esa provincia que es Coyhaiqui.

Por eso, me siento muy alagado que tú, en tú iniciativa puedas hacer llegar esta pequeña colaboración en favor de todo lo que significa educar. Tal como lo dijo don Pedro Aguirre Cerda (foi presidente da República no período de 1938-1941) : "Educar es gobernar".

ANEXO Nº 02**CONVERSAÇÃO INFORMAL****CLAUDIO MARTÍNEZ**

Santiago: 22 de Julho de 1997.

Em conversação informal, o Senhor Cláudio, na sua qualidade de Engenheiro Civil Eletrônico, trabalhando na empresa INTERSECC S.A., proporcionou-me a confirmação de lembranças de alguns dados que dizem respeito às minas, especialmente as de cobre, no Chile.

A empresa “Ingeniería en Sistemas de Seguridad y Control Centralizado”— INTERSECC S.A.— realiza trabalhos de engenharia de proteção, no qual, Cláudio desenvolve uma de suas funções que é o Sistema de Detecção e Extinção de Incêndios.

Esse sistema, desenvolvido principalmente na área de mineração, assumem o trabalho desde o estudo do projeto, projeção, construção, implantação, funcionamento e manutenção do Sistema.

Nessa conversação, e enquanto lembrávamos as regiões do Chile e suas Zonas climáticas, ele me fez lembrar o seguinte:

“Debemos recordar que, apesar que sea considerada agrícola la VI região, no podemos olvidarnos de que en ella se encuentra la mina de “El Teniente”, que es la mayor mina de cobre subterranea del mundo. Ella está enclavada en la Cordillera de los Andes, a 2.800 metros de altura, pudiendo ser considerada como el motor y núcleo principal de la ciudad de Rancagua. La yazida y la infraestructura para explorar el mineral lo realizan por el metodo de hundimiento de bloeos, lo que há constituido, en el presente siglo, no sólo un polo de desenvolvimiento regional, como un pilar en la economia del pais”.

ANEXO Nº 03**CONVERSAÇÃO INFORMAL****ANGELO FARDINEZ****Santiago: 25 de Julho de 1997.**

Em conversação informal, Angelo, na sua qualidade de Engenheiro de Execução em Administração de Empresas, com habilitação em Finanças, trabalhando no Banco Santander de Santiago no Chile, proporcionou-me a confirmação de lembranças de alguns dados como os que dissem respeito ao alto número de dependentes que o Chile tinha na época em estudo.

Ele disse:

“Ese número de dependientes es alto, podemos decir, pero, debemos considerar y recordar que la idea y el ideal de la familia chilena, es que sus hijos no entren para el mercado de trabajo sin antes haber conseguido un nivel profesional. Hasta no conseguirlo, los padres dan el sustento total. Debemos considerar también que Chile, economicamente, tenía en aquella época gran número de su población ocupada en actividades del sector terciario, resultando inadecuado al desenvolvimiento económico y social que deseaba atingir, en la medida en que no había una gran participación de la población en las actividades productoras de bienes, en especial en la actividad manufacturera. Comportamiento típico de país en vías de desarrollo, porque la población abandonaba los sectores rurales para orientarse a las ciudades, pasando a sujetarse a las actividades de servicios.

Em outro momento da nossa conversação, referindo-nos às novas leis da reforma agrária, ele diz:

“Por medio de esa nueva ley, consiguieron ser expropiados 1.300 haciendas, com superficie de 3.500.000 hectareas, permitiendose la construcción de más de mil asentamientos, lo que significó, beneficiar más de 30.000 personas y el aumentar considerablemente el rendimiento agrícola, aconteciendo el hecho difícil de repetirse, es que se consiguió duplicar la producción agrícola en relación a la taxa de desenvolvimiento tradicional de los ultimos 30 años”.

ANEXO N° 04

ENTREVISTA

MARIA ANGELICA MÉNDEZ BECA

Santiago: 10 de fevereiro de 1998.

Ela outorgou-me a entrevista na sua qualidade de **ex-aluna de un liceo particular subvencionado**, como mãe e responsável do filho que estudou em um liceu subvencionado e como **Chefe do Departamento Administrativo** por muitos anos em uma escola industrial subvencionada pelo Estado.

Essa escola Industrial, é bastante grande que, nos seus começos teve 540 alunos e chegou a ter ao redor de 3.500 alunos na sua época de máximo apogeu.

Alicia: Podria comentar o explicar los conceptos diferenciados de escuelas subvencionadas, fiscales y particulares en la década del 60?

Maria Angélica: Para poder explicar los conceptos de escuela particular, fiscal, particular subvencionada y subvencionada, es necesario conocer cual era el sistema educacional en Chile en esa época.

Comenzemos por decir que la Educación pública Chilena, a mediados de la década del 50, se impartía en diversos establecimientos educacionales distribuidos a lo largo del país. Era totalmente gratuita. La educación estaba dividida en diferentes niveles:

- a) **Enseñanza primaria** duraba siete años, partía de un Kindergarten y una preparatoria de primero a sexto, y era totalmente obligatoria para todos los niños del país y era requisito previo para acceder a cualquier puesto de trabajo.
- b) Luego venía la **enseñanza secundaria** que se impartía a todos los alumnos que habían dado término a la primera etapa y de acuerdo a habilidades, intereses o vocaciones podían postular a los diferentes tipos de establecimientos que existían.

Liceo: a ellos generalmente ingresaban todos los que querían seguir estudios universitarios o luego de dos o tres años tener la posibilidad de ingresar a mejores puestos de trabajo, se daba una enseñanza científico- humanista en cursos de seis años,

de primero a sexto año de humanidades, al termino del cual se le otorgaba su Licencia Secundaria.

Escuelas Técnicas: aquellos alumnos que tenían mayor habilidad manual podían postular a estas escuelas que fundamentalmente su enseñanza iba a la aprendizagen de alguna labor. Estudiaban sastrería, vestuario, generalmente duraban menos años: cinco, pero en el año de práctica en la especialidad que impartía el establecimiento, obtenían un grado técnico, no así su Licencia Secundaria.

Escuelas Normales: a ellas postulaban todos aquellos que querían posteriormente ser profesores de enseñanza primaria. Duraba siete años, seis años de enseñanza humanista, enfocando, obviamente, la labor que iban a desempeñar a futuro, luego un año de práctica con la cual obtenían su título de profesor normalistas.

Institutos Comerciales: a ellos postulaban aquellos que deseaban obtener títulos de contador. Duraba siete años, seis años enfocaban también la parte contable, obtenían su Licencia y más el año de práctica obtenían el título de Contador. Aquellos que por calificaciones no obtenían, no podían obtener el título, tenían una variante en el quinto año, donde se recibían de agentes viajeros, actualmente esa denominación corresponde a vendedor.

Escuelas Artes Gráficas: allí postulaban los alumnos que a futuro querían trabajar en Imprenta, en diarios o revistas. No tenían la Licencia Secundaria, duraba cinco años también más un año de práctica. Quedaban muy bien preparados para ese tipo de trabajo.

Liceos experimentales: existían dos liceos en Santiago: El Liceo Experimental Gabriela Mistral y el Liceo Experimental Manuel de Salas. La enseñanza duraba seis años, era de tipo científico- humanista. También obtenían su Licencia Secundaria y podían seguir estudios superiores. La diferencia con los liceos comunes era en el Plan de estudios que era totalmente diferente a los otros.

Luego de estos, venía el **Bachillerato**, que era una prueba que se tomaba por igual a todos los alumnos que postulaban a las Universidades. Esta, de acuerdo al puntaje que ellos obtenían, podían postular a las diferentes carreras universitarias. En todos estos establecimientos, que poseía el estado a lo largo del país, su mantención y pago de remuneraciones corría por cuenta del estado o Fisco. Por tal motivo, las escuelas se denominaban escuelas fiscales y a sus empleados, eran empleados fiscales o públicos. Por tal motivo se denominaba enseñanza fiscal para diferenciarla de la enseñanza particular que existía paralelamente a esta.

A : Como se mantenian las escuelas o liceos particulares?

M.A : La enseñanza particular nació primeramente, anexada a las diferentes congregaciones religiosas que existian en el país. Sus profesores eran monjas o sacerdotes de acuerdo a la característica de la congregación. Eran algunos gratuitos y otros cobraban una cuota mensual que duraba el periodo escolar. Posteriormente, laicos se fueron interesando en criar estos establecimientos, ya sea por agrupaciones de ellos mismos o en forma individual o por capitales propios levantaban edificios o adaptaban o habilitaban grandes casonas para tales efectos. Ellos contrataban sus propios profesores y todo el personal necesario para el funcionamiento de estos establecimientos. El financiamiento provenia de la cuota mensual que cobraban durante el periodo escolar.

A : Devian cumplir algunos requisitos esos establecimientos para funcionar?

M.A : La autorización para que estas instituciones funcionaran como establecimientos educacionales, las otorgaba el Ministerio de Educación. Una vez que se llenaban los requisitos de plantas, implementación, autorización sanitaria, el Ministerio entregaba a estas escuelas su autorización.

A : Que diferencia habia entre liceo y escuelas de educación?

M.A. : Los establecimientos particulares estaban divididos en escuelas e/ o liceos. En las escuelas se impartía la enseñanza Primaria y en los Liceos la enseñanza científico-humanista. Los planes de estudios y calificaciones era el mismo que se utilizaba en las escuelas fiscales, es decir, las notas iban de uno a siete, y la nota mínima de promoción era el cuatro. Los planes de estudios así como la idoneidad de sus profesores era controlada por el Ministerio de Educación a través de visitas periódicas. Además para los exámenes de final de año, previamente el Ministerio fijaba la escuela que supervisionaría este proceso, la escuela o liceo, según el establecimiento.

A : Y en relación a las condiciones de esos establecimientos. Como era en comparación con los fiscales?

M.A. : La calificación de la educación que se recibía en los establecimientos particulares estaba totalmente garantizada, por su forma de financiamiento. Ellos

consiguieron lograr tener los mejores profesores para sus aulas, buenas edificaciones, con un lindo entorno y una implementación de recursos nuevos, modernos para impartir de forma óptima su enseñanza. El número de alumnos no sobrepasaba los 25 por sala de clase. Lo que permitía una enseñanza más personalizada que la que se ofrecía en las escuelas fiscales, que el número de alumnos era de 35 alumnos por sala. A estos establecimientos accedían los alumnos cuyos padres tenían un buen nivel socio-económico como para permitir una cancelación de una o más cuotas, dependiendo de el número de hijos que tubiera en estos establecimientos. Estos establecimientos podían pagar mejores remuneraciones al profesorado, lo que permitía tener constante el cuadro de profesores, permitiendo pasar completo el plan de estudios fijados para el año, lo que significaba una ventaja muy importante con los establecimientos fiscales, los cuales por vaivenes políticos que existieran en el momento, a veces no contaban con el plantel completo de profesores o por licencias o por problemas de ellos no podían ser reemplazados durante el año quedando los planes de estudios incompletos al término de él. Se asumía que el alumno en forma personal tenía que resolverlos. Hasta la fecha, estos establecimientos particulares siguen siendo un aporte importante dentro de la Educación Chilena, con la única desventaja de que no todos pueden acceder a ellos.

A : Como quedaban los alumnos que no podían pagar. El estado tubo condiciones de ofrecer educación para todos?

M.A. : En esta época y apesar de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales, que estaba encargada de construir escuelas a lo largo del país, los establecimientos eran insuficientes para contener esa gran masa estudiantil que deseaba seguir estudios secundarios y aún en cuanto una pequeña parte era absorbida por los establecimientos particulares siempre quedaba una gran cantidad de alumnos sin vacantes y sin la posibilidad de continuar sus estudios.

A : Entoncés, que fue hecho para poder cumplir con la educación obligatoria para todos?

M.A. : Como una solución a esta situación surgió la idea de los liceos particulares subvencionados, y fue una alternativa para aquellos padres que no tenían grandes recursos económicos. Los requisitos requeridos para la construcción de este tipo de

establecimiento son los mismos que se exigen en los particulares, la diferencia consiste en el financiamiento para su funcionamiento. Ello se hace através de un aporte fiscal y un aporte que hace el apoderado. Deste modo, los hijos de cualquier persona que tenga un trabajo estable, puede continuar sus estudios sin dificultad. Se fue haciendo mayor el número de alunos que obtenian su Licencia Secundaria, a tal punto que, hasta la fecha ésta constituye un requisito indispensable para acceder a cualquier trabajo.

A : Y en que momento surgen las otras modalidades de escuelas y liceos que el país tiene hasta hoy día?

M.A. : Antes de finalizar la década del 60, se criaron los Institutos Comerciales, que siguieron esta misma modalidad, es decir, con aporte fiscal y particular para su funcionamiento y, a mediados de la década del 70 se incorporaron las Escuelas Técnicas y Escuelas Industriales en esta modalidad, las que a su vez, nacieron con una amplia gama de alternativas para la criación de técnicos para el país. En la década de los 80, y dado a la falta de establecimientos educacionales primarios se criaron bajo esta modalidad las escuelas básicas subvencionadas, en las cuales el aporte del estado era total. Continuaba siendo gratuita en su totalidad para los apoderados. Dado al crecimiento económico que empezó a experimentar en esta época el país, la subvención fue subiendo paulatinamente haciendose mas pequeña la cuota que tenia que cancelar el apoderado, llegando incluso a la extinsión. Estos colegios o liceos que nacieron como particulares subvencionados son totalmente subvencionados. Los establecimientos fiscales, de acuerdo a su ubicación pasaron a depender de la Municipalidad correspondiente. Ellos al igual son subvencionados por el estado, la administración para su funcionamiento es que le corresponde a la Municipalidad y se llaman Municipalizados.

En resumen, actualmente la enseñanza en Chile es totalmente gratuita en las escuelas y liceos Municipalizados o en las escuelas o liceos subvencionados. O Ministerio de Educación, através de leyes, decretos y resoluciones, norma y fiscaliza toda la enseñanza en Chile, es decir, la enseñanza es la misma en los establecimientos particulares, subvencionados y municipalizados.

A : Hay algun outro comentário que le gustaria realizar?

M.A. : No, sólo espero que esta explicación ayude a aclarar dudas que existan al respecto y permitan tener una visión mas clara de este sistema educacional chileno.

ANEXO N° 05**ENTREVISTA****IRIS MÉNDEZ BECA**

Santiago: 5 de Fevereiro de 1998.

Nutricionista, formada pela Escola de Nutrição da Universidade de Chile.

Ex- aluna do “Liceo Experimentación Gabriela Mistral”, de Santiago de Chile.

Alicia: Quisiera que me contaras un poco sobre el liceo de experimentación donde realizastes la educación secundaria?

IRIS: En realidad fue una modalidad diferente de estudio que se implantó por el año de 1958, aca en Santiago de Chile. Estos colegios dependían del Ministério de Educación, pero eran diferentes en los objetivos generales que ellos tenían. La idea era que se concurriera al Colegio no sólo para adquirir conocimiento en los diversos ramos, sino también para vivir en el una parte importante de la vida, que podía tener influencia decisiva en la formación de la personalidad y del carácter del alumno. Este liceo ofrecía una variedad de oportunidades tendientes a estimular el desarrollo integral de cada niño como persona, pues consideraba que el trabajo escolar incluía además de lo relativo a la adquisición de ciertas técnicas o conocimiento, la orientación del alumno hacia actitudes adecuadas para consigo mismo y los demás; que contribuyeran a formar su carácter y hacer de él una buena persona.

A : Como se desenvolvían los conocimientos en el liceo de experimentación en esa época?

I : La forma de adquirir el conocimiento era dándole una gran libertad al alumno para buscar todo el material suficiente y desarrollarlo, através de pautas que entregaban solamente. De tal manera que él buscara como cumplir esas pautas y después se exponían frente al curso y en la exposición de cada uno de los alumnos, entonces, se podía comparar quien había logrado juntar mayores informaciones referente a esa materia y si había algún error en lo que uno pudiese encontrar o presentar en el curso,

entonces, ahí estaba el profesor, para corroborarlo o para corregirlo o para afirmar algún de los conocimientos que se estaban adquiriendo en ese momento. Eso hacía que se desarrollara de mejor forma la personalidad del alumno, que tenía que investigar, buscar dentro de libros, o ir a bibliotecas, si es que no se tenía en la casa ese tipo de material para desarrollar las temáticas que en los diferentes ramos y asignaturas existían.

A : Como eran las calificaciones de los alumnos?

I : Las calificaciones, estaban graduadas del uno al cinco. El uno significando malo, el dos, deficiente, el tres, satisfactorio, el cuatro, bueno y el cinco, muy bueno. La nota mínima de promoción del ramo era con la nota tres. Estas evaluaciones las entregaban a través de un informe, el cual tenía por objeto mantener informado al apoderado del desarrollo individual del niño o de su pupilo. Abarcaba cinco rubros importantes: El primero: a la salud; el segundo: el aprovechamiento; el tercero: a las calificaciones complementarias; el cuarto: se refería a las características de la personalidad y el quinto: a la participación que tenía el alumno en las actividades generales.

A : Como era realizado ese informe y esos rubros que usted me habla?

I : En el primer punto, el colegio contaba con un servicio médico, el cual lo mantenía al tanto del estado de salud general del alumno y de la atención que debía prestarse para un normal desarrollo y crecimiento. En la parte del aprovechamiento, se refiere al progreso del alumno en las distintas asignaturas del plan de estudios y para determinarlas, se procuró eliminar hasta donde era posible la apreciación subjetiva del profesor, mediante el empleo de pruebas objetivas bien específicas e iguales para todos los alumnos, tratando de evitar así la influencia del 'azar' de que tan a menudo se hace caudal en exámenes tradicionales. (Caudal: perteneciente o relativo a la "cola"). Las calificaciones complementares se referían a la forma que el niño realizaba el trabajo como estudiante y a su mayor o menor facilidad de expresión. También era calificado en cuanto las características de su personalidad. Estas calificaciones eran un resumen de las otorgadas por todos los profesionales del alumno en este aspecto, no debían considerarse como algo definitivo y estático, era una pauta para la familia, para saber como se estaba desarrollando la personalidad del alumno. El quinto rubro, que se refería a la participación en las actividades generales del colegio indicaba entonces hasta que punto el alumno convivía dentro de la comunidad escolar y cuáles eran los intereses que más le preocupaban.

A : Bajo que dirección o norma se realizaban estas calificaciones?

I : Existía un reglamento de calificaciones y promociones en estos liceos de experimentación, en las cuales, algunos artículos decían por ejemplo: “Serán promovidos los alumnos cuyas calificaciones anuales del plan común y del plan variable y en los aspectos de la personalidad fuesen de tres o más, portanto, repetirán curso los alumnos que obtengan nota inferior a tres en seis del total de sus calificaciones anuales de rendimiento y de personalidad”.

A : En este liceo experimental, a que le llamaban de plan común y plan variable?

I : Dentro de las materias que se estudiaban en estos tipos de colegios, había un **plan común** que era parejo para todos, con los ramos tradicionales como: Historia, Psicología, Inglés, Francés, Educación Musical, Artes Plásticas, Artes Manuales, Educación Física etc. y existía también un **plan diferenciado**, en la cual se daba más énfasis, dependiendo de la opción del alumno: si elegía por el plan diferenciado matemática, por el diferenciado de biología, o por el diferenciado de letras. Según eso era el énfasis que se le daba a los ramos en estos planes diferenciados. Por ejemplo: En Letras, aparte de ver Castellano, también veían Literatura, Gramática, Composición, Historia de la Cívica, Estudios Sociales, Geografía general, Derecho usual. Los que optaban por el plan diferenciado en Biología, veían solamente Castellano, y veían Biología y Química con mayor énfasis, y los que optaban por el plan diferenciado en Matemáticas veían Matemáticas y Física y Química en forma intensa y un poco de Castellano y Estudios Sociales. También teníamos el **plan variable**, en el cual, básicamente eran como talleres para desarrollar algunos temas o también de algunas facetas de tipo artístico, por ejemplo: existían talleres de pintura en género, de bordado, de gimnasia rítmica, de tejido, de pintura al óleo, de cosmografía, de guitarra, etc.

A : Como podía ser calificada la personalidad del alumno?

I : Cuando calificaban la personalidad, se fijaban en varios aspectos, por ejemplo: la adaptabilidad del alumno a todo el grupo y al curso en sí, la cooperación que tenían dentro del curso, la cortesía, sus modales, la apariencia personal, la honradez en el trabajo escolar, iniciativa o la confianza que tenían para expresar sus opiniones, la responsabilidad y la tolerancia hacia los otros alumnos que no tuvieran las mismas actitudes de ellos.

A : E esas calificaciones complementares?, como era hecho?

I : Las calificaciones complementares se referian al trabajo individual del alumno, al trabajo en grupo que realizaban en el curso, a la expresión oral, porque todas las guías (pautas de trabajos) que nos entregaban de desarrollo en los diferentes temas, en los ramos, habian que después expresarlos o presentarlas al curso de forma oral, apoyandose con algun material: escribiendo en la pizarra o llevando algun material escrito y la expresión escrita es la que se media en las pruebas escritas. Ahora, dentro de las actividades generales del curso, le daban mucha importancia a un ramo que se le llamaba **Consejo de Curso**, en la cual todos los alumnos debian participar, perteneciendo a la directiva del curso o integrando alguno de los comites de apoyo a esa directiva. Los comites por ejemplo, se referian a la disciplina, a la puntualidad, a la conservación de los materiales, a la presentación personal, también al comite de deporte. También existian clubes de deporte en los cuales los alumnos podian participar en clubes de voleibol, basquetbol, futbol, de atletismo, de tal manera que tubiera un desarrollo físico más amplio.

A : Como era a construcción del liceo, su infraestructura?

I : Dentro de la infraestructura que contaban estos liceos, tenian un gimnasio, tenia patios comunes para todos los cursos, tenia también unos amplios laboratorios de biología y de química para desarrollar los experimentos necesarios en esos ramos.

A : Que otras actividades desenvolvian dentro del liceo?

I : Tambien como parte integral del desarrollo de la personalidad del alumno, el liceo proporcionaba las tardes sociales, en las cuales eran bailes, convivencias que se hacian del alumnado en general, donde se bailaba, se servia algo, tipo cocktail, bebidas y los propios profesores alternaban con los alumnos, de esa manera veian el comportamiento social.

A : Los profesores participaban? y como era la relación con el alumno?

I : Respecto al profesorado que existian en estos liceos experimentales, la diferencia básica con el resto de los liceos fiscales era que cada asignatura tenia su profesor y además, cada laboratorio tenia su profesor, inclusive en los ramos que habian plan variable, esos talleres artísticos también, cada uno de ellos, tenia su profesor diferente. Se contaba también, en forma permanente con un **orientador**, el cual estaba

constantemente citando a los alumnos para ver si tenia algun problema o alguna duda respecto a sus quehaceres estudiantiles. Este profesional generalmente no existia en los otros liceos, por eso era algo bien diferente.

A : Cual fue la repercusión, en la educación en general, que tubieron este tipo de liceo?

I : Como toda esta modalidad tubó bastante y buenos resultados, lo que determino, a los años después, una reforma educacional por ahi por el año 1973, en la cual, más o menos, los colegios asumieron esta modalidad, con distintos planos de estudios, pero en el fondo partiendo de esta base.

A : Hay algo mais que usted quiera comentar?

I : No, esto es más o menos lo que recuerdo al respecto de mi época de estudiante en estos liceos experimentales.

ANEXO N° 06

REPÚBLICA DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

DEPARTAMENTO DE EXAMENES Y COLEGIOS PARTICULARES

CERTIFICADO

DE CALIFICACIONES DE 1.º Y 2.º CICLO DE HUMANIDADES

NOMBRE DEL ALUMNO: *Alicia Méndez Peco*

ASIGNATURAS	CURSOS DE HUMANIDADES						OBSERVACIONES
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	
CASTELLANO	3	4	5	2	4		PRIMER AÑO ESCOLAR
FILOSOFÍA	1				4		1958-7. 136
HISTORIA Y GEOGRAFÍA	3	4	2	4	4		ESTABLECIMIENTO
EDUCACIÓN CÍVICA	1				4		Liceo Agrícola
HISTORIA DE CHILE							Independencia
INGLÉS	3	4	6	4	4		Puerto Varadero
FRANCÉS		5	4	4	4		SEGUNDO AÑO ESCOLAR
ALEMÁN							1960-7. 188
LATÍN							ESTABLECIMIENTO
MATEMÁTICAS	2	4	4	4	4		Liceo Agrícola
CIENCIAS	3	4	4	5	4		Revolución, Santiago
FÍSICA				4	4		TERCER AÑO ESCOLAR
QUÍMICA				4	4		1962-7. 256
MATEMÁTICAS - FÍSICA							ESTABLECIMIENTO
BIOLOGÍA - QUÍMICA							Liceo Agrícola
RELIGIÓN	5	4	5				Revolución, Santiago
ARTES PLÁSTICAS	5	5	5	4	6		QUINTO AÑO ESCOLAR
ARTES MANUALES	1						1965-7. 49
EDUCACIÓN PARA EL HOGAR	5	5	4	6			ESTABLECIMIENTO
EDUCACIÓN MUSICAL	4	4	4	5	4		Liceo Agrícola
EDUCACIÓN FÍSICA	4	4	4	6	5		Revolución, Santiago
TOTAL							SEXTO AÑO ESCOLAR
PROMEDIO							ESTABLECIMIENTO

Santiago, 18 DE noviembre DE 1962

B. M.
DIRECCIÓN DE EXAMENES
Y COLEGIOS PARTICULARES
SUBDIRECCIÓN

ANEXO Nº 07

REPUBLICA DE CHILE

MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA

DIRECCION DE EDUCACION SECUNDARIA

DEPARTAMENTO DE EXAMENES Y COLEGIOS PARTICULARES

AÑO ESCOLAR 1967

Santiago, 27 DE Diciembre

DE 1967

DONa Alicia Josepina Mendez Becerra

ALUMNA DE Liceo Suco de Niñas Nº 1 de Santiago

HA RENDIDO LOS EXAMENES CORRESPONDIENTES AL sexto

AÑO DE HUMANIDADES, DE ACUERDO CON LAS DISPOSICIONES DEL REGLAMENTO DE CALIFICACIONES, EXAMENES Y PROMOCIONES EN VIGENCIA, Y HA OBTENIDO LOS SIGUIENTES RESULTADOS:

ASIGNATURAS	NOTA FINAL	
	CIFRA	CONCEPTO
CASTELLANO	5	más q. sup.
FILOSOFIA	3	deficiente
HISTORIA Y GEOGRAFIA	4	suficiente
EDUCACION CIVICA	5	más q. sup.
HISTORIA DE CHILE	-	-
INGLES	4	suficiente
FRANCES	5	más q. sup.
ALEMAN	-	-
LATIN	-	-
MATEMATICAS	4	suficiente
CIENCIAS	6	bueno
FISICA	6	bueno
QUIMICA	4	suficiente
MATEMATICAS - FISICA	-	-
BIOLOGIA - QUIMICA	-	-
RELIGION	-	-
ARTES PLASTICAS	-	-
ARTES MANUALES	-	-
EDUCACION PARA EL HOCAR	-	-
EDUCACION MUSICAL	-	-
EDUCACION FISICA	-	-

118667

27.DIC.1967

1967

EN CONSECUENCIA QUEDA PROMOVIDA DEFINITIVAMENTE AL — AÑO.

1968

20

10

m. Navarro

JEFE DEPARTAMENTO DE EXAMENES Y COLEGIOS PARTICULARES

ART. 2-DE FORMULARIO 216

ANEXO N° 08

REPUBLICA DE CHILE

MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA

DIRECCION DE EDUCACION SECUNDARIA

DEPARTAMENTO DE EXAMENES Y COLEGIOS PARTICULARES

CERTIFICO que según consta en el Expediente respectivo (N.° 10731) del Departamento Exámenes el 17 de Enero de 1968 se otorgó el Diploma de LICENCIA SECUNDARIA a doña *Alma Josefina* *Muñoz Becerra* alumna libre que rindió sus exámenes de 6. Año de Humanidades en el Liceo *N.° 1 niñas Stgo. 2.º 67*

002160 17.ENE.1968

EXAMENES Y COLEGIOS PARTICULARES

Santiago, 17 de Enero de 1968

n. Muñoz

JEFE DEPARTAMENTO DE EXAMENES Y COLEGIOS PARTICULARES

ART. 2 - D. FORMULARIO 221

CASA DE MONEDA DE CHILE

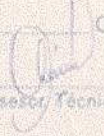
ANEXO N° 09

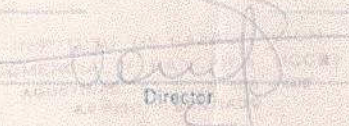
**INSTITUTO DE CAPACITACION COMERCIAL Y BANCARIA
(ICCB)**

POR CUANTO DOÑA ALICIA MENDES RECA
ha asistido regularmente al curso de CAPACITACION COMERCIAL
, y habiendo rendido las pruebas correspon-
dientes, ha sido aprobado con las siguientes calificaciones:
CONTABILIDAD:EXCELENTE; LEYES SOCIALES:BUEN BUENO; RELACION:BUENO;
DACTILOGRAFIA:BUEN BUENO; MAQUINAS NATIONAL:100/100 Puntos; PRACTICA
BANCARIA:BUENO; APRECIACION PERSONAL:EXCELENTE.
En mérito de lo cual, se otorga el presente certificado.

Santiago, 29 de Abril de 1967


Depto. Relaciones


Asesor Técnico


Director

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALVAREZ MARTINES, Gabriel. **Independencia y Recoleta**: Una tradición que se perpetúa. Santiago- Chile: Editorial Antártica S.A., 1993.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo deç Texto, Contexto e Significados: Algumas questões na análise de dados qualitativos. In: **Temas em Debate**. Caderno de Pesquisa,(45), São Paulo, maio, 1983. p.66-71.

BERGSON, Henri; In: BOSI, Ecléa; **Memória e Sociedade**: Lembranças de velhos. 3º ed. São Paulo: Companhia de Letras, 1994.

BERTAUX, Daniel; apud DOMINICÉ, Pierre. A Biografia Educativa: Instrumento de pesquisa para a educação de adultos. In: DOMINICÉ, **La Biographie Éducative**: Instrument de recherche pour l'éducation des Adultes. Tradução: Lucila S. Arouca. Education et Recherche, Klett + Balmer Verlag. 4, Jahrgang, Heft 3/ 1982.

BLOCH, Marc; **Introdução à História**. 4º ed. S.L.P. Europa América, s/d/

BOWLES e GENTIS, apud. ENGUITA, Mariano. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Tradução Tomaz Tadeu da Silva.

BURKE, P , **História Nova**: A Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: UNESP. 1992. p. 11-22.

CALDERON, Alfonso (org.), **Poesia Chilena I** : antología para el estudiante. Santiago- Chile: Pehuen Editores, 1988.

CASTILLO, Fernando et Alli, **Diccionario Histórico de Chile**. 6º ed. adicionada. Santiago, Chile: Editorial del Pacífico S.A. , 1980.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica**. 2º ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

CHAUI, Marilena. Apud BOSI, Ecléa; **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. 3º ed. São Paulo: Companhia de Letras, 1994.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA DE CHILE DE 1980; Ed. actualizada, Santiago- Chile: Editorial Siena, 1996.-

CUNILL GRAU, Pedro. **Geografía de Chile**. Santiago- Chile: Editorial Universitaria, 1979.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; Relatos Oraís: do 'Indizível' ao 'Dizível', In: VON SIMSON, Olga de Moraes; **Experimentos com Histórias de Vida**. São Paulo: Edições Vértice, 1988, Cap. 2 p. 14-41.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de Conhecimento**; Rio de Janeiro: Biblioteca Tempo Universitário 96, 1994, p.8-43.

DEWEY, John (1859-1952). **Vida e Educação**. 10º ed. São Paulo: Melhoramento, 1978. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira.

———. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, J. **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1980. p.113-152.

———. Mi Credo Pedagógico. In: NATORP, DEWEY, DURKHEIM. **Teoría de la Educación y Sociedad**. Buenos Aires- Argentina: Centro Editor de América Latina; Biblioteca Total, 1977. Introducción y selección de textos: Fernando Mateo. p.55- 87.

ENGÚITA, Mariano. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
Tradução Tomaz Tadeu da Silva.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; A Pesquisa como instrumentalização da Prática Pedagógica. In: FAZENDA, I. (org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1992. p. 75- 85.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. 3º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

———, **Educação como prática da liberdade**. 5º ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda., 1975.

———, **Pedagogia do Oprimido**. 3º ed. Rio de Janeiro: Editora Paz Terra, 1975.

———, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a Própria História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Vol. 1.

———, Paulo e SCHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. 5º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione Ltda., 1991.

———, Moacir. Revisão Crítica do Papel do Pedagogo na Atual Sociedade Brasileira. In: **Educação & Sociedade nº 01**. Campinas: UNICAMP, Cortez & Moraes. Setembro/1978. p. 05-16.

GARCIA, Walter. **Educação**. (Visão Teoria e Prática Pedagógica. São Paulo: Mc. Graw Hill do Brasil, 1975.

GOERGEN, Pedro L. Teoria e Prática: Problemas básicos da educação. In: REZENDE, A.M. **Iniciação Teórica e Prática às Ciências da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 23-49.

GOFF, Jacques Le. **Reflexões sobre a História**: entrevista de Francesco Maiello. São Paulo: Martins Fontes, s/d.

ICARITO nº 250, Santiago, Chile: Jornal "La Tercera", s/d.

JANSANA, Loreto, et alli (org.) **Cantos para Todos**. Santiago, Chile: Asociación de Guías y Scouts de Chile, s/d, p.271.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978, p. 315-331.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergtröm (1897-1970). As Bases Técnicas e a Contribuição Geral da Psicologia. In: LOURENÇO FILHO, M.B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: Bases, Sistemas e Diretrizes da Pedagogia Contemporânea. 12º ed. São Paulo: Melhoramento, 1978. p.56-77.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U. 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou Estar, eis a questão**: Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MEDIANO, Zélia D. A Avaliação da aprendizagem na escola de 1º Grau. In: CANDAU, V.M. **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1989.

MILLAR, Walterio. **História de Chile**; 40º ed. Santiago, Chile: Editora Zig-Zag S.A. 1983.

- MOTTA, Carlos G.; Metodologia, Pesquisa e Historiografia; In: FENELON, Déa; **50 Textos de História do Brasil**; São Paulo, 1989, p.01-11.
- NOT, Louis. Os Grandes Sistemas Pedagógicos e a Debilidade Mental. In: NOT, L. **Educação dos Deficientes Mentais: elementos para uma Psicopedagogia**. 2º ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A. 1983. Tradução Maria Luiza Xavier Borges. p.123-147.
- NUÑEZ, Iván. **La Descentralización y las Reformas Educacionales en Chile. 1940-1973**. Santiago: PIIIE. Série Histórica nº 2, 1989.
- PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Pedagogia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz. 1984.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: Entre o hetero e a ecoformação. In: **Éducation Permanente nº 78-79**, 1985. P. 25-39 Tradução: Lúcilá S. Arouca.
- , Gaston. **Vidas das Histórias de Vida**. Montréal: Ed. Saint Martin, 1983. Tradução de Pinheiro et alli.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e Sistema**. 6º ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- SOTO ROA, Fredy (org.). Historia de Chile: 1870-1973. In: **Biblioteca Fundamental**. Santiago- Chile: Cochrane S.A., 1985. Colección Apuntes, Volume II.
- TREBICH, Michel. A função epistemológica e ideológica da História Oral no discurso da História Contemporânea. In: MORAES, M. de (org.) **História Oral**. Diadori, FINEP, 1994. p.19 à 41.
- UNESCO, 1982, p.12, apud STEENLANDT, Danielle Van. **La Integración de Niños Discapacitados a la Educación Comum**. Santiago- Chile: Unesco/ Orealc; Andros Ltda, 1991. p.19.

VILANOVA, Mercedes. Pensar a subjetividade= Estatísticas e Fontes Orais. In: MORAES, M. (org.) **História Oral**. Diadorim FINEP, 1994. p.41-56.

VILLALOBOS R., Sérgio. **Breve História de Chile**, 11º ed. Santiago- Chile: Editorial Universitária, Colección Imagen de Chile, 1995.

WILSON, Stephen; O uso de técnicas Etnográficas na Pesquisa Educacional. In: **Review of Educational Research**, 47 (1) Winter, 1977. p. 245-265. Tradução de Lucila S.Arouca.

ZULUAGA, Isabel Gutierrez. **História de la Educación**. 4º ed. Madrid- Espanha: Nascea S.A., 1972.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

ALVAREZ MARTINES, Gabriel. **Independencia y Recoleta**: Una tradición que se perpetúa. Santiago- Chile: Editorial Antártica S.A., 1993.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de; Texto, Contexto e Significados: Algumas questões na análise de dados qualitativos. In: **Temas em Debate**. Caderno de Pesquisa,(45), São Paulo, maio, 1983. p.66-71.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de; A Abordagem Etnográfica: Uma perspectiva na Avaliação Educacional. In: **Tecnologia Educacional** 7 (24); 1978, p. 9-12.

AROUCA, Lucila S. & DESTRO, Marta R.; Hermenêutica e Histórias de Vida: Tentativa de estabelecer os fundamentos filosóficos. In: **Revista da Universidade de São Francisco**, Separata, vol 5, São Francisco: S.P.U.; 1987.

BERTAUX, Daniel A Abordagem Biográfica: Sua validade metodológica, suas potencialidades. In: **Cahiers Internationaux de Sociologie**, Vol XIX, Nouvelle Série, Année 27, Juin/ Décembre, Paris, França: P.U.F. 1980. Tradução de Lucila S. Arouca e Martha R.P. Destro.

BLOCH, Marc; **Introdução à História**. 4º ed. S.L.P. Europa América, s/d/

BOSI, Ecléa; **Memória e Sociedade**: Lembranças de velhos. 3º ed. São Paulo: Companhia de Letras, 1994.

BURKE, P , **História Nova**: A Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: UNESP. 1992. p. 11-22.

CANDAU, Vera .M. **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1989.

CASTILLO, Fernando et Alli, **Diccionario Histórico de Chile**. 6º ed. adicionada. Santiago, Chile: Editorial del Pacífico S.A. , 1980.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica**. 2º ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA DE CHILE DE 1980; Ed. actualizada, Santiago- Chile: Editorial Siena, 1996.-

CUNILL GRAU, Pedro. **Geografía de Chile**. Santiago- Chile: Editorial Universitaria, s/d.

DEMO, Pedro; **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1986.

———, **Pesquisa e Construção de Conhecimento**; Rio de Janeiro: Biblioteca Tempo Universitário 96, 1994.

DEWEY, John (1859-1952). **Vida e Educação**. 10º ed. São Paulo: Melhoramento, 1978. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira.

———. **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1980.

DOMINICÉ, Pierre. A Biografia Educativa: Instrumento de pesquisa para a educação de adultos. In: DOMINICÉ, **La Biographie Éducative: Instrument de recherche pour l'éducation des Adultes**. Tradução: Lucila S. Arouca. Education et Recherche, Klett + Balmer Verlag. 4, Jahrgang, Heft 3/ 1982.

ENGÚITA, Mariano. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Tradução Tomaz Tadeu da Silva.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.); **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

FINGER, Matthias. O Método Biográfico, Instrumento de Pesquisa? In: **Chiers de la Section de Sciences de l'Education**. Université de Genève, Série Recherches nº 8 mai, 1984. Tradução de Lucila S. Arouca.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. 3º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

———, **Educação como prática da liberdade**. 5º ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda., 1975.

———, **Pedagogia do Oprimido**. 3º ed. Rio de Janeiro: Editora Paz Terra, 1975.

———, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a Própria História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Vol. 1.

———, Paulo e SCHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. 5º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione Ltda., 1991.

———, Revisão Crítica do Papel do Pedagogo na Atual Sociedade Brasileira. In: **Educação & Sociedade nº 01**. Campinas: UNICAMP, Cortez & Moraes. Setembro/1978.

GALDAMES, Francisco & SILVA, Osvaldo. **História y geografia de Chile**; Santiago-Chile: Tomo IV. Colección Educacional La Tercera.

GARCIA, Walter. **Educação**. Visão Teoria e Prática Pedagógica. São Paulo: Mc. Graw Hill do Brasil, 1975.

- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, s/d.
- GOFF, Jacques Le. **Reflexões sobre a História**: entrevista de Francesco Maiello. São Paulo: Martins Fontes, s/d.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**, notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada. 4 ed. São Paulo: Edições Guanabara, 1988.
- LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978, p. 315-331.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergtröm. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: Bases, Sistemas e Diretrizes da Pedagogia Contemporânea. 12º ed. São Paulo: Melhoramento, 1978.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U. 1986.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou Estar, eis a questão**: Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- MATUS, Carlos. **Política, Planejamento e Governo**. Brasília: IPEA, 1993.
- MILLAR, Walterio. **História de Chile**; 40º ed. Santiago, Chile: Editora Zig-Zag S.A. 1983.
- MORAES, Marieta de (org.). **História Oral**. Diadorim FINEP, 1994. p. 7à 56
- MOTTA, Carlos G.; Metodologia, Pesquisa e Historiografia; In: FENELON, Déa; **50 Textos de História do Brasil**; São Paulo, 1989, p.01-11.

NATORP, DEWEY, DURKHEIM. **Teoria de la Educación y Sociedad**. Buenos Aires- Argentina: Centro Editor de América Latina; Biblioteca Total, 1977. Introducción y selección de textos: Fernando Mateo. p.55- 87.

NOT, Louis. **Educação dos Deficientes Mentais**: elementos para uma Psicopedagogia. 2º ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A. 1983. Tradução Maria Luiza Xavier Borges. p.123-147.

NUÑEZ, Iván. **La Descentralización y las Reformas Educacionales en Chile. 1940-1973**. Santiago: PIIE. Série Histórica nº 2, 1989.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à Pedagogia Escolar. São Paulo: T.A. Queiroz. 1984.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: Entre o hetero e a ecoformação. In: **Éducation Permanente** nº 78-79, 1985. P. 25-39 Tradução: Lúcilá S. Arouca.

———, Gaston. **Vidas das Histórias de Vida**. Montréal: Ed. Saint Martin, 1983. Tradução de Pinheiro et alli.

PINO, Angel. **O Desenvolvimento Psíquico**: A constituição psíquica do homem/ Perspectiva Histórico-Cultural. Campinas: Faculdade de Educação- UNICAMP, 1995.

REZENDE, A.M. **Iniciação Teórica e Prática às Ciências da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 23-49.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira**: estrutura e Sistema. 6º ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SOARES, Magda. **Metamemória- Memórias**: Travessia de uma Educadora. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

- SOTO ROA, Fredy (org.). Historia de Chile: 1870-1973. In: **Biblioteca Fundamental**. Santiago- Chile: Cochrane S.A., 1985. Colección Apuntes, Volume II.
- STEENLANDT, Danielle Van. **La Integración de Niños Discapacitados a la Educación Comum**. Santiago- Chile: Unesco/ Orealc; Andros Ltda, 1991.
- VILLALOBOS R., Sérgio. **Breve História de Chile**, 11º ed. Santiago- Chile: Editorial Universitária, Colección Imagen de Chile, 1995.
- , Sergio, TOLEDO, Ximena e ZAPATER, Eduardo, **História y geografía de Chile: 3º y 4º Medio**. Santiago- Chile: Editorial Universitária, s/d.
- VON SIMSON, Olga de Moraes; **Experimentos com Histórias de Vida**. São Paulo: Edições Vértice, 1988, Cap.
- WILSON, Stephen; O uso de técnicas Etnográficas na Pesquisa Educacional. In: **Review of Educational Research**, 47 (1) Winter, 1977. p. 245-265. Tradução de Lucila S.Arouca.
- WOLCOTT, Harry; Critérios para uma abordagem etnográfica em pesquisas escolares; In: **Education, Human Organization**, 1975, p. 34-11. Tradução de Lucila S.Arouca.
- ZULUAGA, Isabel Gutierrez. **História de la Educación**. 4º ed. Madrid- Espanha: Nascea S.A., 1972.