

VOLTAR A PENSAR A EDUCAÇÃO

Alicia Marta Dellepiane

Tradução: Daniela W. Teperman

Como pensar a educação no começo deste século? Se analisarmos a crise cultural provocada pela implementação das políticas neoliberais na Argentina, observaremos que os educadores se vêem diante de duas opções: continuar engajados no projeto normalizador da geração de 80 - tanto da normalização socialista ou educação popular como da católica em suas diversas vertentes - ou cair na falta de identidade, portanto, de sentido para sua prática. Com este trabalho pretendemos estabelecer os diversos discursos que a educação recebeu em diferentes períodos históricos - tanto na Argentina como na América Latina e na Europa - com o objetivo de apresentar o estado atual da questão e, deste modo, possibilitar a formulação de novos discursos que possam adaptar-se ao corte epistemológico do fim do século, não só no calendário, mas também nos atuais e nos possíveis desafios que representam os novos tempos.

Educação; cultura; psicanálise.

THINKING OVER EDUCATION

What could we say about education at the beginning of the century? If we reflect about the cultural crisis resulting from the Neo-Liberal Politics in our country, we'll find that the Argentine Educating Community have two options: to continue with the "Escuelas Normales Nacionales" project of the 80's (1880) - the Socialist or Popular, as well as the Catholic - or to loose all their identity, which means to work without any real significance. This work will try to establish the many speeches Education has earned in different historical - in our own country as well as the rest of Latinamerica and Europe - trying to establish the present situation, and by this means make it possible to formulate new speeches adecueted to the epistemologic cuts at ends of the 20th century, not only in the calendar but also dealing with the present and future challenges that the new century brings.

Education; culture; psychoanalysis

Como pensar a educação no começo deste século? Se analisarmos a crise cultural provocada pela implementação das políticas neoliberais em nosso país¹, observaremos que os educadores argentinos se vêem diante de duas opções: continuar engajados no projeto normalizador da geração de 80 - tanto da normalização socialista ou educação popular como da católica em suas diversas vertentes - ou cair na falta de identidade, portanto, de sentido para sua prática.

Quando Charly García interpreta uma versão, em rock, do *Hino Nacional Argentino*, rompe com a estética de uma época que mantém a solenidade como modelo de expressão do "patriótico". As gerações "progressistas" mais velhas podem tolerar a produção simbólica de uma cultura juvenil que considera derrotadas ou ineficazes suas formas de rebeldia? Não nos espantará, pois, reconhecer que os jovens buscam suas próprias identificações sem recorrer a seus pais ou professores se quisermos obrigá-los a identificar-se com o desarranjo de valores e ideais ligados ao fracasso ou à exclusão.

É perigoso, como ocorre neste momento, substituir a transmissão do saber por atividades nas quais

■ Psicanalista e coordenadora do Centro de Assistência, Docência e Investigação em Autismo, Psicose e Neurose - Buenos Aires, Argentina.

estão agrupadas a expressão espontânea, a supervalorização da prática e o esvaziamento dos conteúdos. Estas situações podem ser analisadas como sintomas de um processo de dispersão do sujeito pedagógico, definido como as múltiplas articulações possíveis entre o educador, o educando e os saberes, referido a todos os sujeitos sociais que ensinam e aprendem.

Será necessário, então, atrever-se a *colocar* esses discursos em *questão* para não receber, de maneira *especular*, a imagem de uma derrota sem saída.

Com este trabalho pretendemos estabelecer os diversos discursos que a educação recebeu nos diferentes períodos históricos, com o objetivo de apresentar a situação atual da questão e, desse modo, possibilitar a formulação de novos discursos que possam adaptar-se ao corte epistemológico do fim do século, não só no calendário, mas também nos atuais e nos possíveis desafios que representam os novos tempos.

Falemos, pois, da geração de 80. Em nosso país, nomes como os de Mitre, Sarmiento, Avellaneda, Roca estão ligados a esse momento histórico e ao projeto educacional mais importante gerado pelas classes políticas argentinas.

Para o resto do mundo, o modelo educacional liberal está associado a nomes como os de Benito Juarez, do México, que apresentou a Lei de Educação Pública em 1867; na Itália, com a Lei Casati e com a Lei de Ensino Obrigatório em 1877; na França, pelas Leis de Jules Ferry em 1881; e de Goblet, em 1886, os professores religiosos são substituídos pelos leigos; no Japão, em 1885, a educação é modernizada ao receber influências prussianas e francesas; a Primeira Conferência Internacional de Educação é realizada em Londres em 1884.²

É um momento da história no qual coincidem os interesses de expansão do capital ligado ao modelo agroexportador e os das classes populares. Isto possibilitou que o projeto político alcançasse uma grande envergadura e se abrisse a perspectiva de uma irrestrita confiança no progresso.

Se percorrermos brevemente a história da educação em geral e latino-americana em particular, poderemos pensar nas falhas tanto do positivismo de Durkheim (que pensa a educação como transmissão da cultura às gerações jovens pelas adultas, com a função de obter a homogeneização social), como das formulações de Marx (que a concebe como ferramenta que pode ser utilizada para reproduzir as desigualdades ou para transformar a consciência), nas de Lenin (que a considera como a expressão das classes sociais e seus projetos de poder), nas de Althusser (que a toma como aparelho ideológico do Estado) e nas de

Gramsci (para o qual é um processo político-pedagógico de caráter transformador).

Também encontramos falhas estruturais nas preocupações de Sarmiento, Gabino Barreda e Simón Rodríguez que discutiam – seus respectivos valores estavam enraizados na admiração da cultura européia e norte-americana – a *formação do ser nacional* a partir da incorporação de grande quantidade de imigrantes a estas terras – junto com a população de crioulos e indígenas –, como um problema que passava pela supressão dos valores atávicos contrários ao progresso. Este foi um ponto de atrito que dividiu o projeto cultural do governo central e o dos chefes militares das províncias. A famosa antinomia, introduzida por Sarmiento – *Civilização ou barbárie* –, marca a polêmica que gerou dois projetos políticos antagônicos.³

No entanto, foi durante o governo de Julio A. Roca que ocorreram os maiores embates com a Igreja. A expulsão de Monseñor Mattera, embaixador do Vaticano, ocorreu pela incitação de membros da Igreja para que os alunos não frequentassem as escolas públicas leigas, acusando-as de ter suas salas de aula habitadas por “professores protestantes” – tanto as que Sarmiento tinha trazido quanto as que tinham sido formadas sob sua égide (Sara Chamberlain de Eccleston, Juana Paula Manso etc.).

É um dado interessante para ser levado em conta o fato de que, quando, em 1883, foi realizado o censo escolar nacional, comprovou-se que entre quase meio milhão de crianças em idade escolar havia 124.558 analfabetas, 51.001 semi-analfabetas e 322.390 alfabetizadas. A Lei 1.420 foi uma das bases sobre as quais foi construído um sistema educacional que situou o ensino primário argentino entre os de melhor nível no mundo. Após dez anos de sua aplicação, o índice nacional de analfabetismo havia baixado para 53,5% e, em 1914, estava em 35%. Uma declaração do deputado Lagos García, durante os debates do Congresso Pedagógico, ilustra este conflito: “Devo dizê-lo com franqueza: a questão que está em debate não é uma questão de escola atéia; não é também uma questão religiosa... é simplesmente uma questão de dominação” (*apud* Luna, 1999, p. 81).

Mas as diferenças que existiam entre os ideais políticos e a aplicação prática da educação por parte dos professores não remetem a uma mecânica dicotômica. Por isso encontramos, em nosso país, a expressão de diferentes correntes pedagógicas dentro do movimento conhecido como *normalismo* (Puiggrós, 1996).

Com a criação em 1870 da Escola Normal de Paraná, e das Escolas Normais em 1874, em Buenos Aires, foi inaugurada a formação de professores no país. De orientação espiritualista no início

(inspirada no filósofo alemão Karl Krause), chegou a transformar-se em positivismo pedagógico *a posteriori* (com Carlos Octavio Bunge, José María Ramos Mejía, Víctor Mercante, Alfredo Ferreyra e José Ingenieros, como referências).

Mas a influência da Escola Nova (Montessori, Fröbel, Decroly) somada à forte formação religiosa dos atores concretos do processo educacional (professores, pais e alunos) combinadas com a tradição krausista que a precedia não produziram o efeito homogeneizador desejado. Os normalistas identificaram-se com esta heterodoxia e acreditavam ser “apóstolos do saber”, encarregados de “educar o cidadão” contra a barbárie e a ignorância; ao mesmo tempo, apoiavam-se na educação leiga mas sustentavam-se, também, na religião como força moral. A proposta pedagógica foi enciclopedista, classista e bancária (como a descreveria anos depois Paulo Freire). Somemos a isto a influência do *higienismo*, que marcava diferenças determinantes entre saúde e doença, e propiciava a classificação e relação entre medidas físicas e níveis de educabilidade dos alunos, e, assim, terminaremos de compreender o caráter autoritário, sectário e formalista que essa proposta adquiriu.

Outras correntes dentro do normalismo foram os professores democráticos-radicalizados, a dos docentes socialistas e a dos anarquistas. Todas elas foram as que mais questionaram a burocratização do sistema, as que se interessaram pelas idéias inovadoras e as que mais se aproximaram a outras formas de educação; este conjunto de idéias as reuniu e passaram a consti-

tuir as chamadas sociedades populares de educação. Destacaram-se nesta linha Carlos Vergara, Rosario Vera Peñaloza, Elvira Rawson de Dellepiane e Alicia Moreau de Justo.

Ainda que pudéssemos afirmar que nenhum projeto educacional pôde ser transmitido em sua totalidade, já que na mesma transmissão vão se produzindo: a perda e a criação de novos valores, a assimilação da diversidade cultural, a tensão e os conflitos de interesses, as representações que não obedecem a uma ordem compacta e consciente, a distância entre os ideais da ilustração dos políticos e o imaginário popular, tudo isso conferiu à maioria das professoras (pois a população docente foi desde o começo majoritariamente feminina) a figura da “segunda mamãe”, e denunciou, assim, os ideais exogâmicos que o governo progressista, liberal e leigo queria moldar.

A partir de uma perspectiva pessoal, podemos encontrar na seguinte definição uma síntese do que temos trabalhado: “Ensinar/aprender é [...] o processo pelo qual o homem supera a imobilidade e se distingue da natureza: apropriar-se do fogo é estabelecer a diferença. Segundo a definição *ampla* de ‘escritura’⁴ de Jacques Derrida, nesse ato de diferenciação estaria o começo de toda escritura. Freud, por sua vez, encontra na subordinação do neurótico o tabu e na relação entre totem e tabu que os povos primitivos estabelecem, traços das primeiras proibições/obrigações: o incesto e a subordinação à autoridade cuja origem se perde no próprio ato de instituí-la. Essa seria, em uma reconstrução imaginária, a pri-

meira cena educativa, aquela na qual um humano estabelece a diferença entre sua espécie e a natureza, instaura uma lei, se legitima como educador na medida em que não somente impõe a proibição do incesto, mas que nos atos que sucedem à imposição primeira transmite simbolicamente tanto o saber da proibição do incesto como das relações sexuais possíveis: as origens da educação estão na transmissão simbólica (não genética) das formas de estabelecer tanto as diferenças como os vínculos permitidos e proibidos. [...] A educação seria o processo de transmissão/aquisição, o ato de ensinamento/aprendizagem das formas de diferenciação/articulação culturalmente acumuladas, onde se manifesta a impossibilidade de sincronia, de encaixe entre educador, saber e educando” (Puiggrós, 1995, pp. 73-4).

O processo de significação não se esgota no educativo: não há neste um processo de comunicação, no sentido funcionalista, mas um complexo processo no qual ensinar e aprender não coincidem. Tanto a representação durkheimiana de depósito de saberes na mente do educando, como as expressões libertárias de Sumerhill ou da educação popular latino-americana tornam-se inconsistentes quando pretendem colocar-se no lugar do ideal universal (Puiggrós, 1995).

Podemos ver o debate atual da educação argentina refletido na análise dos eixos de discussão da Conferência de Malásia a respeito da educação no Terceiro Mundo – realizada de 6 a 9 de dezembro de 1993 –, na Universidade de Sains Malaysia, cujos quatro temas essenciais foram:

- 1) efeitos da crise econômica mundial dos anos 90 sobre a educação e a comunicação nas nações pobres;
- 2) os novos sujeitos da pós-crise;
- 3) as consequências da universalização dos sistemas de comunicação teleinformáticos;
- 4) o estado dos sistemas educacionais modernos como consequência dos ajustes orçamentários, a redução dos investimentos estatais em matéria de educação e as políticas de descentralização e privatização.

Esses temas levaram os participantes a se engajar em três tipos de posições básicas:

- 1) a que não transcendeu os padrões conceituais dos anos 70 e importou a “teoria da dependência” sem maiores críticas;
- 2) a que marcava os limites de tal teoria em um mundo em inevitável processo de globalização, mas buscava superá-la mediante o regresso a conceitos do marxismo, sem revisá-los;
- 3) a que propunha a desconstrução das noções clássicas da esquerda para avançar em direção a interpretações não-essenciais, discursivas, articulatórias dos processos educacionais e culturais (Puiggrós, 1995).

Surge, então, um novo paradigma: a multiplicidade no mundo, que buscaria repensar o problema da liberdade e da justiça na relação entre o homem e a sociedade, e os limites do crescimento como inerentes à relação entre a sociedade e a natureza.

Nas definições modernas de educação sempre está presente a idéia de que se deve encobrir uma falta, mas nenhum programa pedagógico seria capaz de suprir essa carência, de preencher esse buraco. Parece-nos adequado, para explicar esta relação educador/educando, citar a fórmula de Lacan sobre o amor: *dar o que não se tem a alguém que não o é*.

Os novos pedagogos se perguntam: serve para algo educar? Esta questão adquire, a nosso ver, um interesse especial para aqueles que, a partir da psicanálise, podem observar quando um discurso pedagógico permite introduzir, em sua teorização, conceitos freudianos e lacanianos sem distorcer o alcance destes e, além disso, diferenciar estas práticas: sim é possível fazer ecoar o mal-estar na cultura.

Freud afirmou que a educação é um dos três impossíveis e que a aprendizagem só é factível quando se admite a ruptura narcisista que o fato de reconhecer o diferente produz. Lacan definiu o discurso como uma *estrutura de grupo*: é necessário que um discurso possa fazer circular seus elementos *pelos quatro lugares da estrutura* para que não se cristalice e enquiste (Lacan, 1992). O *discurso do mestre* pode estender-se (não estamos falando dos significantes singulares do sujeito do inconsciente) aos ideais da sociedade ou aos

de alguns grupos sociais dentro dela; se não admitirmos a particularidade destes ideais, e se estes são universalizados, o lugar da verdade (os sujeitos que não se encaixam neles) ficará oculto. Ao contrário, se admitirmos a insuficiência de recobrir tudo, talvez possamos ficar mais próximos de alguma forma de “unidade na diversidade”, novo ideal de circulação atual. É assim que a educação, enquanto discurso, poderá encarregar-se da transmissão de alguma parte da cultura sem ocultar o mal-estar.

O neoliberalismo atual realizou uma apropriação de *enunciados* que em algum momento representaram uma aspiração progressista, como a Lei Avellaneda sobre o ensino universitário (nº 1.578 de 1885), entretanto ocultou o lugar da *enunciação*⁵, tal como observa Héctor Félix Bravo: “não pode haver autarquia nem autonomia com dificuldade financeira”.

Se analisarmos o fenômeno mundial da desocupação e insistirmos em suas modalidades vernáculas, poderemos afirmar que “Ainda do ponto de vista da subsistência de um capitalismo subdesenvolvido, a política de restrição e desqualificação da formação profissional média e universitária é um suicídio nacional” (Puiggrós, 1995, p. 251).

Lamentavelmente, a “latino-americanização”, desejada pelos setores progressistas e antiimperialistas durante um século, ocorreu pelo pior dos caminhos: pela via do aumento de sua desigualdade em relação aos países europeus. A europeização da identidade dos argentinos sofreu um duro golpe sem que um telúrico “espírito nacional” surgisse do fundo da terra ou do coração do povo, como esperava o nacionalismo.

O “ser nacional” não compareceu a este convite, enquanto a Nação começou a perecer, desgastada pela transnacionalização da economia, dos canais de televisão, das redes informáticas e pelo nomadismo das pessoas e dos objetos.

A exclusão de grandes setores sociais dos circuitos de produção de bens e serviços aumentou ainda mais as diferenças a partir do tecnicismo dos outros setores que podem usufruir dela. A existência de um setor social culturalmente diferente é visível na impossibilidade dos intelectuais em descrevê-lo.

Podemos afirmar, parafraseando Beatriz Sarlo (1994), que a marca da fratura torna-se evidente no momento em que “uma cultura deve estar em condições de nomear as diferenças que a integram” (p. 197).

A impossibilidade de transmitir todo o saber é o que permite a uma cultura sobreviver, misturar-se com outras; o contrário levaria à sua extinção. Para isso é necessário reconhecer as divergências entre os diferentes grupos que a integram. Quando as necessidades

de algum setor são *forcluídas*, este processo não pode ocorrer; embora saibamos que o que se recusa simbolicamente reaparece com mais força no real.

Políticos e pedagogos poderão ser capazes de nomear as diferenças para combater esta forma de violência? Este é o desafio. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lacan, J. (1992). *Seminário XVII El Reverso del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Luna, F. e col. (1999). *Julio A. Roca*. Coleção Grandes Protagonistas de la Historia Argentina. Buenos Aires: Planeta.
- (1999a). *Alicia Moreau de Justo*. Coleção Grandes Protagonistas de la Historia Argentina. Buenos Aires: Planeta.
- Puiggrós, A. (1990). *Historia de la Educación en la Argentina*. (Tomo I). Buenos Aires: Galerna.
- (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- (1996). *Qué pasó en la educación en la Argentina. Desde la conquista hasta el Menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Sarlo, B. (1994). *Escenas de la vida posmoderna*. Buenos Aires: Ariel.

NOTAS

¹ A autora refere-se à Argentina (N. do T.).

² Paráfrase de: Puiggrós, Adriana, *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*, p. 60.

³ Sarmiento personificou o projeto liberal e leigo, de expansão capitalista e industri-

al. Quiroga, ao contrário, passou a representar o protótipo do chefe militar federal, religioso, antiimperialista e protecionista, defensor das raízes indígenas, crioulas e espanholas. É um dado significativo para nossa história que, quando Quiroga começou a modificar seu pensamento e a inclinar-se em direção à construção de um sistema constitucional que permitisse a emergência de uma modernização nacional (sempre dentro da recusa à submissão da nação ao estrangeiro, daí seu lema “religião ou morte”), Juan Manuel de Rosas mandou assassiná-lo. Rosas então assumiu o cargo de governador de Buenos Aires e instaurou uma ditadura (Vid. J.P. Feinmann, *La sangre derramada*. Buenos Aires: Ariel 1998, p. 197). Por outro lado, Sarmiento, no fim de seus dias, realizou uma severa autocrítica sobre sua posição em relação aos chefes militares e à europeização destes (C.f. J.J. Hernández Arregui, *La formación de la conciencia nacional*. Buenos Aires, Ed. Plus Ultra, 1973, p. 85).

⁴ Optamos por manter o termo original; escritura designa a escrita inconsciente (N. do T.).

⁵ Para maior esclarecimento sobre os conceitos de *enunciados e enunciação* ver: Benveniste, Émile - *Problemas de lingüística general*, México, Siglo XXI editores, 1993, cap.: “El aparato formal de la enunciación”.

Recebido em março/2002.