

Neste artigo damos um nome àquilo que impede o funcionamento pleno de uma aula: a presença do negativo. Nossa hipótese é que a preocupação atual por motivar e interessar a alunos supostamente apáticos e indiferentes está assentada na idéia de que o negativo pode ser eliminado com base em algum saber. Deste modo, transforma-se um problema político em um problema de conhecimento. Afirmamos, ao contrário, que se trata de dialogar com o conflito.

Pedagogia; negativo; escola

UPS AND DOWNS OF THE NEGATIVE IN SECONDARY SCHOOL HOW TO LEAVE THE "INGALLS" WAY OF PEDAGOGY?

In this article we try to name the cause that prevents the fully functioning of the class: the presence of the negative. Our hypothesis is that our current preoccupation of getting our students' interest and motivation is based on the idea that negative can be solved by means of some knowledge. In this way, a political problem becomes a problem related to knowledge. In our opinion, it is just the contrary. We have to dialogue with the conflict.

Pedagogy; negative; school

MOVIMENTOS DO NEGATIVO NO ENSINO MÉDIO¹ – COMO ABANDONAR A PEDAGOGIA “INGALLS”?

Estanislao Antelo

Ana Laura Abramowski

Aquele que ensina na escola média depara rapidamente com os que dizem não. Nosso ponto de partida é a constatação de que não há estratégia didática que permita livrar-nos dos “do fundo”, dos que atacam contra o transcorrer da aula interrompendo-a, dos desatentos, dos que resistem, dos sediciosos que se le-

- Professor titular na Faculdade de Humanidades e Artes da Universidade Nacional de Rosario - Argentina. Master em Educação pela Universidade Nacional Entre Ríos. Doutorando em Educação pela UNR. Diretor do Cuaderno de Pedagogía Rosario.
- Professora de Ciências da Educação na Universidade Nacional de Rosario - Argentina. Ex-bolsista da Fundação Antorchas.
- Tradução: Daniela Teperman

vantam e se sentam, dos ávidos por ir ao banheiro, dos que contaminam e parasitam a aula, dos de sempre. Daqueles que formam certo resto que em toda aula não deixa de existir.

“Alguns vão prestar atenção, mas sempre vai existir, sem ser pejorativo, esse resto que não se pode desgrudar do fundo da garrafa” (professor de línguas em uma escola média de Rosario, 27/11/98)².

Pensamos que não há estratégia didática – nem haverá. Quando ensinamos, o outro, em algum momento, diz *não*. Trata-se de certo distúrbio no ensino que acreditamos dever ser reconsiderado. Não se trata, em termos estritos, da complexidade do conhecido “fracasso escolar”, mas da impossibilidade de livrar-se daquilo que vem necessariamente interromper certa ordem. Imaginemos, por exemplo, uma aula na qual as coisas funcionem plenamente: todos trouxeram seu livro, todos prestam atenção, todos estudaram. Quando se requer, há participação ativa e/ou silêncio. Não há apatia, desinteresse, tédio, etc. Imaginemos uma aula na qual o polinômio seja de interesse para todos. Imaginemos uma festa dos CBCs³ espalhando-se entre os alunos alegremente. Imaginemos alunos motivados apropriando-se significativamente da Revolução Industrial, enquanto os saberes prévios oferecem-se generosamente e nos é gratificante ver a formação de competências em sua total plenitude.

“Se tivéssemos os alunos perfeitos, motivados, atentos, educados, já teríamos o trabalho feito, ou seja, qualquer um poderia dar aulas. Este é o desafio: a desconexão de nossos programas educativos com os interesses de nossos alunos” (J.L.P.C., EDUTEC, 10/10/98)⁴.

Uma aula que funcione plenamente é uma aula na qual o negativo está ausente, na qual os estudantes não nos fazem “*renunciar*”. Uma aula que funcione é o que ainda não se viu. A *família Ingalls*⁵ – fatídico sonho pedagógico reiterado – não é uma aula.

A insistência de “Joãozinho”⁶ é uma possibilidade sempre presente instalada em cada aula, em cada mapa conceitual. Que “Joãozinho” seja hoje um hiperativo não acrescenta grande coisa ao sonho do *Ao mestre com carinho*.

Entendemos o negativo como aquilo que impede a sutura, o encerramento de toda identidade. Como aquilo que, vindo de fora, não deixa que a coisa se feche. No instante mesmo em que acreditamos ver os alunos terem se apropriado de determinado conceito, algum deles pergunta qual foi o resultado do jogo, ou a que horas é o *show* de Enrique Iglesias. E, diante disto, as explicações ensaiadas são, na maioria das vezes, insuficientes. Porque o negativo não é o simples reverso do positivo. As comparações escolares costumam ser engraçadas. Não se trata de anversos e reversos. Tampouco são duas faces da mesma moeda à espera de que a sorte recaia de um lado ou de outro. Positivo e

negativo não são algo como duas esferas separadas, excludentes. Mas teríamos que pensar a “positividade sob a forma de uma negatividade rejeitada” (Green, 1995, p.71)⁷.

O professor Ernesto Laclau proporciona-nos uma ferramenta para conversar com o negativo. Trata-se do que ele denominou, em “um sentido desconstrutivo, um *conceito impuro*”⁸. Na realidade, tédio, desinteresse, desmotivação, apatia são nomes desta impureza, nomes do negativo. E, enquanto tais, são aparências que o negativo elege para, em determinadas ocasiões, fazer-se presente. Mas trata-se de uma presença paradoxal, pois o que o negativo faz – ao fazer-se presente – é mostrar aquilo que não está, aquilo que falta. No momento em que acreditávamos ter captado a atenção, notamos que alguém está dormindo. Trata-se de constatar que uma aula nunca funciona completamente, de mostrar os limites do funcionamento da aula. Situados nesse terreno, o fato de que a aula não funcione não será o resultado de uma disfunção ocorrida ali onde o que havia originariamente era uma engrenagem que funcionava com perfeição. A aula que nos falta, nunca a tivemos. A aula que não funciona não é uma máquina, à qual deve-se trocar um pistão para que volte a ser o que era.

O não funcionamento da aula não é outra coisa que o conflito. Aquele que ensina se vê obrigado a lutar com o conflito. Um conflito bastante complexo e que, a nosso ver, é insolúvel. Nossa tarefa não consiste então no que hoje se conhece como resolução de conflitos. Conflito em uma aula, conflito em toda relação humana, é o que há. Uma vez que não conhecemos uma sociedade humana da qual o conflito esteja ausente, não vemos argumentos para que nossas aulas sejam uma exceção.

Então, o que fazer com o que não funciona? O que pode fazer um professor com o negativo? O que fazer com o conflito? O que acontece quando os nomes do negativo são desinteresse, desmotivação, indiferença, apatia, tédio?

Em algum lugar, o filósofo Gilles Deleuze recomenda modificar a pergunta. Não se trata tanto de “o que fazer?” mas de “o que estamos fazendo?” “Ensinamos?” A nosso ver, trata-se de ensinar, uma vez que é dessa ausência que a escola sofre. No lugar e em substituição do ensino, nos é exigido:

1 - Limpar e excluir definitivamente os parasitas ocasionais. Trata-se das múltiplas formas de livrar-se daqueles que – com seus “nãos” – incomodam, daqueles que – com seus “nãos” – perturbam o clima da aula, daqueles que – com seus “nãos” – não nos deixam avançar com o programa. Os que dizem “não” têm mil maneiras de fazer-se notar (e também sabem fazê-lo por meio das notas). Mandá-los para fora, mudá-los de período, repreendê-los, são tentativas de limpeza e busca da pureza. Pode ser que a harmonia recuperada se faça por um instante presente, mas este gesto não fará mais que aumentar o castigo e fabricar deserdados. Não há pior intervenção do que aquela que impede um jovem de apropriar-se das heranças em nome da resolução do conflito, já que sabemos que os estudantes chamados mais conflitivos costumam ser aqueles para os quais a escola ou o colégio funcionam como única oportunidade. O poder de aliança dos “nãos” escolares é menosprezado.

2 - Abandonar. Outro dos nomes do castigo é o abandono. Abandonar é deixar sem amparo, desistir, renunciar, descuidar. Hoje já dissemos que

o conflito encontra-se personificado naqueles alunos desinteressados, apáticos, indiferentes. Uma das saídas possíveis para alguns seria, ao não saber o que fazer com eles, abandoná-los. Abandonar a batalha, abandonar os alunos conflitivos, não dista de abandonar o ofício de educar. Isto é, não assumir a responsabilidade de educar. Ante o conflito, ante o negativo, atuar de modo negligente, não se responsabilizar, não responder. Abandonar o conflito, ignorando-o, é uma forma de “passar a vida fugindo” (Puiggrós, 1997, p.10)⁹. É renunciar e assumir a derrota diante do negativo.

“Se você conseguir promover um real interesse pela temática da sua aula, levando-a às realidades concretas do dia-a-dia dos seus alunos, e eles não sentirem interesse algum... simplesmente convide-os a ficarem fora da festa. Deixe-os fora da sala de aula (com o consentimento e consenso da diretoria) e continue com aqueles que se sentem realmente interessados. (...) Respeite-os, respeite seu desinteresse. (...) Você não conseguirá que queiram algum dia pertencer a sua aula, se forem expulsos. (...) Você somente poderá consegui-lo, se, do pátio, puderem apreciar o interesse daqueles que ficaram” (R.O., intervenção na EDULIST, 20/11/98).

“Com todo o respeito e sem expulsá-los, deixá-los fora da sala de aula, para que do pátio possam apreciar o interesse dos que ficaram, mas não sei se não escapariam para o bar, em vez de olhar como trabalham os demais” (A.T., intervenção na EDULIST, 24/11/98).

Temos alguma opção diferente da limpeza, do abandono e da impotência?

Parece que não. No entanto, nossa hipótese é que a escola está deixando de ensinar e que os conflitos inerentes a nosso ofício, no melhor dos casos, deslocaram suas formas, ou simplesmente, o que é pior, estão ausentes.

Os garotos freqüentam nossas aulas com navalhas, e nós respondemos dizendo que têm dificuldades na formação de competências. Nem a formação de competências, nem as opções técnicas profissionais, nem a aprendizagem significativa são suficientes para eliminar o conflito. Trata-se, pelo contrário, de dispor-nos a estabelecer certo diálogo com o negativo. Dialogar com o negativo é talvez a forma da própria existência. E o conflito em nosso ofício é gerado diante da impossibilidade de saber de antemão para onde vão as coisas que ensinamos. Sob nenhum ponto de vista trata-se de tolerar afaelmente – reconhecendo o não saber sobre os efeitos de nosso ensino – as interrupções, as ameaças, etc. Menos ainda trata-se de especializar-nos em interioridades. A idéia de que um professor deve “saber de psicologia” para ensinar é recente. Um “garoto conflitivo” não será então para nós o que diz “não” e resiste – sinal de que está vivo –, mas aquele que não tem acesso à cultura, ou seja, aquele que não pode habitar o conflito, aquele que nem sequer pode dizer “não”. O dr. Freud costumava recordar que o primeiro homem que, em lugar de puxar uma navalha, disse “eu vou te pegar” ou “te espero na saída”, talvez tenha sido o que fundou a civilização.

A navalha incrustada na carne pouco sabe de conflitos cognitivos. Dialogar com o conflito é uma expressão de claras reminiscências freirianas. Ocorre que, como o próprio Freire ensinara, o diálogo não se dará em um terreno de certezas, mas em um espaço entre a insuficiência e a ignorância. E não será o acesso a determinado conhecimento certo – até o momento não possuído – o que possibilitará dialogar com o conflito. Trata-se mais que de conhecê-lo (além de conhecê-lo), de poder reconhecê-lo.

Podemos dizer então que a condição para que algo da ordem da educação ocorra é que o outro possa em algum momento dizer “não” e produzir a diferença¹⁰. Cabe questionar se isso é algo que acontece hoje em meio a tanta preocupação por dissolver o negativo. O panorama atual parece indicar que, mais que diferenças, o que há é indiferença.

Alunos indiferentes: “Tudo lhes dá na mesma”, não distinguem, não diferenciam, não discriminam. Não se diferenciam. Aqui alguém com razão perguntaria: de que diferenças está se falando? Quais seriam as diferenças que deveriam ser diferenciadas para não ser indiferente? “Talvez a indiferença dos estudantes tenha a ver com o fato de que não compartilham com os adultos as diferenças que estes últimos supõem legitimamente discerníveis. Não devemos pensar a indiferença apenas como uma opção dos estudantes, que optam por permanecer alheios e indiferentes. A indiferença pode ser pensada também como uma deterioração do que as gerações adultas têm oferecido e têm a oferecer” (Antelo, 1999). Será que tudo para eles dá na mesma porque o que lhes dão é o mesmo? Então deve-se ensinar o diferente para que nem tudo lhes dê na mesma? Convém deter-nos neste ponto. Para que haja diferença em algum ponto, deve haver repetição. Há uma herança que deve ser passada, e aqueles que a tomam são os encarregados de fazer algo – diferente – com isso, a partir disso.

Sabemos, no entanto, que a impossibilidade de um objeto (em nosso caso, o funcionamento pleno de uma aula) – diz também o professor Laclau – não elimina sua necessidade. Vamos chamar esta operação impossível, mas necessária, de educar. Chamamos educação à tentativa im-

possível, mas necessária, de que as coisas funcionem. Mas o esforço para que as coisas funcionem não pode, em nossa opinião, ser realizado sob a suposição de que o negativo possa faltar. É por isso que, como dissemos, rejeitamos as estratégias que partem de pensar o negativo como algo a ser eliminado com base em um “saber”. Quais são? Bem, boa parte do que resta das velhas teorias da motivação. Boa parte de certa psicologia educacional que supõe saber de antemão o que é aquilo que virá a pôr fim ao negativo. É resultado deste esforço, além de obrigar os docentes a consumir uma excessiva oferta editorial supostamente motivadora, transformar um problema político em um problema de conhecimento. Como foi ressaltado por vários autores (Badiou, 1993; Laclau, 1996; Mouffe, 1993; Rancière, 1996), o fracasso da harmonia não é um problema cognitivo, mas um problema político. Porque entendemos a política como uma tentativa precária, incessante de estabelecer certo diálogo com o conflito, com as paixões.

Em direção contrária e de maneira chamativa, os diagnósticos de fim de século responsabilizam os atores institucionais pelo fracasso. Dizem-nos que os professores não estão capacitados, que os alunos vivem em alguma versão da era do vazio e da indiferença, que a escola foi esvaziada de conteúdos. A solução: muita psicologia educacional, muita didática pacificadora, muito CBC.

Nós pensamos que a escola não está vazia de conteúdos. Nem vazia nem cheia. A escola sofre, como toda máquina cultural, quando o que se ausenta é o laço. Para nós, ensinar é uma aposta, e sabemos que o homem é o único animal que aposta sabendo que pode perder, o único que atira o laço sem saber se vai enlaçar. Laurence Cornu proporciona-nos uma idéia de confiança que pode ajudar-nos na ilusão de mitigar o caráter de aposta de nosso ofício. A confiança trata sempre de uma “hipótese sobre a conduta futura do outro” (1999, p.19). No entanto, a confiança costuma apresentar-se como um problema de conhecimento. Trata-se de afirmar que “o que conheço me dá confiança”. O que queremos lançar como hipótese aqui é que a confiança é tal, na medida em que está baseada no desconhecimento. Se soubéssemos algo sobre a conduta futura do outro, não ensinaríamos. Daí o fascínio pelos filmes e histórias futuristas nos quais alguém volta do futuro e nos adianta o resultado. Não se pode adiantar o resultado, como não se pode voltar do futuro, uma vez que ninguém esteve lá.

Ensinamos, ou seja, temos confiança, dado que desconhecemos estritamente a conduta futura do outro. O outro da confiança é, como sabem, talvez, a desconfiança, que, para dizê-lo de uma vez, é um dos nomes do que hoje acontece em nosso sistema educativo.

Em resumo, a aposta de ensinar, como a da política, consiste em ensinar aceitando que não se sabe para onde vão as coisas que se ensinam. Não se pode não ensinar, ou seja, não se pode ser educador e ao mesmo tempo desconfiado.

Nenhuma preocupação pedagógica pode ser formulada a partir do postergado sonho de que nossas aulas funcionem repletas de harmonia. Trata-se, pelo contrário, de recusar a solidão, a ausência e o abandono da transmissão cultural, que, como sabemos, começam no instante mesmo em que ninguém nos diz “não” na escola. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor en Argentina. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires: Santillana (no prelo).
- Badiou, A. (1993). *¿Se puede pensar la política?* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. In Frigerio, G.; Poggi, M. & Korinfeld, D. (comp.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios y Ediciones Novedades Educativas.
- De Lajonquière, L. (1999). La educación de los niños, el hombre moderno y el psicoanálisis. In *Cuaderno de Pedagogía Rosario*. Año 3, nº 5. Rosario: Bordes.
- Green, A. (1995). *El trabajo de lo negativo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laclau, E. (1996). “La teoría de la ideología y sus dilemas. Equivalencia y diferencia en la constitución de las identidades colectivas. Misticismo, mesianismo y populismo”. Conferência proferida na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Nacional de Entre Ríos, não revisada pelo autor.
- Milner, J. C. (1996). *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*. Buenos Aires: Manantial.
- Mouffe, C. (1993). *The return of the political*. Londres: Verso.
- Puiggrós, A. (1997). Refundamentación política pedagógica de la educación popular en la transición al siglo XXI. In *Cuaderno de Pedagogía Rosario*. Año 1, nº 2. Rosario: Bordes.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo, política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

NOTAS

¹ Na Argentina, a escola média, ou escola secundária, recebe alunos de 13 a 17 anos de idade.

² Entrevista realizada pela professora Ana L. Abramowski durante a investigação “O que na escola diz Não”, Rosario, UNR, 1999.

³ Os CBCs são os Conteúdos Básicos Comuns vigentes no sistema educativo argentino a partir da Lei Federal de Educação.

⁴ Incluímos no presente artigo fragmentos de intervenções das seguintes listas eletrônicas de discussão e intercâmbio:

- EDUTECL [on line] Tecnología Educativa y Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, Lista de distribuição,

<EDUTECL@LISTSERV.REDIRIS.ES> no servidor <LISTSERV@LISTSERV.REDIRIS.ES> - Os arquivos da lista EDUTECL podem ser vistos em: <<http://chico.rediris.es/archives/edutecl-l.html>>

- EDULIST [on line] Lista de distribuição sobre educação <EDULIST@LISTSERV.REDIRIS.ES> no servidor <LISTSERV@LISTSERV.REDIRIS.ES>

- Os arquivos da lista EDULIST podem ser vistos em: <<http://chico.rediris.es/archives/edulist.html>>

⁵ *La familia Ingalls* é o título que a série televisiva *Little house on the prairie* recebeu na Argentina. A série é baseada nos oito livros infantis que narram as memórias familiares de Laura Ingalls Wilder. A série foi filmada entre 1974 e 1984 e foi escrita, produzida, dirigida e protagonizada por Michel Landon.

⁶ “Joãozinho” é a figura universal do mau comportamento na escola.

⁷ Como indica Milner, o negativo “não se restringe a delimitar o complementar do domínio significado pelo positivo” (1996, p. 69).

⁸ Diz Ernesto Laclau (1996): “Um conceito impuro no sentido desconstrutivo é um conceito que, para ser formulado, tem de incluir dentro de si como seu complemento, como aquilo que o contamina, seu oposto exato, aquilo que é exatamente seu oposto”.

⁹ Por outro lado, o abandono não é, como indica Robert Castel, o tema “hoje em dia abundantemente discutido da exclusão” (1997, p.16), mas des-filiação: anulação social.

¹⁰ Seguimos aqui Leandro de Lajonquière (1999). La educación de los niños, el hombre moderno y el psicoanálisis. In *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, ano 3, nº 5. Rosario, Bordes, maio de 1999.

Recebido em 08/11