

Formalidades simuladas da educação formal em uma escola pública portoalegrense

RICARDO CORTEZ LOPES*

Resumo

o presente texto trata de uma reflexão sobre o estágio II em sociologia no Ensino Médio em uma escola pública porto alegre. A experiência foi realizada com uma turma noturna de Ensino Médio. Na presente preleção buscamos articular nossa experiência de ensino em torno da categoria simulacro, que é viabilizada teórico-metodologicamente a partir do conceito de disposições, estas últimas pensadas a partir das perspectivas de Pierre Bourdieu e de Bernard Lahire.

Palavras-chave: relatório de estágio II; Educação Formal; Simulacro.

Formalities of formal education in a portoalegrense public school

Abstract

the present text deals with a reflection about the stage II in sociology in High School in a public school porto alegre. The experiment was carried out with a high school night class. In this lecture we seek to articulate our teaching experience around the simulacrum category, which is theoretically and methodologically feasible from the concept of dispositions, the latter thought from the perspectives of Pierre Bourdieu and Bernard Lahire.

Key words: internship report II; Formal Education; Simulacrum.



* **RICARDO CORTEZ LOPES** é licenciando em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestre e doutorando em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro associado do Núcleo de Estudos da Religião e do Núcleo de Estudos Durkheimianos.



1 - Introdução

Apesar desse texto se reportar a uma experiência de estágio, queremos dar um passo adiante e produzir uma reflexão sobre a educação a partir desse “estudo de caso participante” que foi esse estágio. Foi o momento em que observamos e também atuamos em sala de aula. Essa experiência de estágio foi composta por 20 horas de observação e de 30 horas de atividade de ensino em uma escola estadual, localizada na zona norte de Porto Alegre. Ressaltamos que o nosso objetivo não é o de refletir apenas sobre a escola em si, mas sim sobre o objeto teórico escola estadual pública. Nos encorajamos a fazer esse tipo de investigação a partir do compartilhamento de experiências com a turma da disciplina ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS SOCIAIS II, no semestre de 2016/02. Assim, criou-se no espaço de aula um local de trocas sobre impressões e acontecimentos que ajudaram a pavimentar essa reflexão e nos

encorajaram a pensá-la de uma perspectiva mais teórica.

Vamos buscar refletir sobre o ambiente escolar a partir das interações presenciadas e inter atuadas pelos estagiários durante a sua prática. Essas interações presenciadas nos levaram a avaliá-las pelo ângulo do simulacro, pois analisamos a instituição escolar incorporada nos atores e ressignificada a partir de suas próprias trajetórias. Ou seja, não se trata de uma mera obediência institucional. A partir desse simulacro, buscamos as disposições que permitem que esse simulacro aconteça como interação e que se torne significativo.

Nosso percurso argumentativo será esse: primeiramente vamos apresentar o simulacro do ponto de vista da literatura sociológica, seguido de sua operacionalização através das disposições. Em um segundo momento, vamos observar o simulacro na gestão do espaço escolar. Depois apreciamos o simulacro no corpo docente, tanto na

sala dos professores quanto na atividade junto aos alunos. Em seguida, apresentamos nossa metodologia de aula para lidar com os alunos, levando em conta os dados já obtidos. O objetivo era mostrar que o simulacro é algo a ser superado e que a nossa aula buscava ser autêntica, para assim dar mais confiança aos alunos e tirá-los do torpor que o simulacro lhes induzia. O simulacro pode garantir a presença de um corpo no espaço escolar, mas não garante o “espírito”.

2 - O simulacro

Autores mais essencialistas tendem a achar que o dever-ser nunca será alcançável pelo ser. Ele estaria localizado em uma espécie de “dimensão” separada. Isso se aplica no mundo das ideias e também na consciência individual, que desconsidera os fatores objetivos do mundo sensível. Todavia, argumentamos que é a expectativa de alcançar dever ser que move os indivíduos, que tentam intervir na realidade sentida para torná-la igual ao dever ser que nutrem. Mesmo que esses mundos talvez nunca se toquem de fato, ainda podemos perceber que a motivação da ação está justamente nesse exercício de “correção”. Do ser a partir do dever ser.

No caso da educação num geral, acreditamos que há um dever-ser bem palpável e compartilhado. Esse dever ser não é apenas uma concepção individual do sujeito que busca o reconhecimento social, mas também é um fator cultural. Isso porque a educação em si é um dever ser:

A educação é um típico "que-fazer" humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de

uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social (LUCKESI, 1994: 30).

Na nossa análise, esse dever-ser (a finalidade) é a ideia de autonomia, que foi gestada em tempos da modernidade primeira. A autonomia concebe as relações sociais em termos de conhecimento universal e descontextualizado, baseando-se no que concebe como uma razão pura (JOVCHELOVITCH, 2011: 54). Isso parece que fica muito evidentemente na busca que escolas marxistas, autogestionária, crítico-social: todas se baseiam na busca de diferentes conceitos de autonomia (LUCKESI, 1994: 73).

Segundo essa ideologia, o sujeito pode ser completamente dono de seu destino a partir do momento em que se despe das terríveis heranças da tradição e se torna “público”. E, automaticamente, ele se torna purificado: racional e pragmático. Tal como refere Luckesi ao processo do bom professorado (1994: 74):

E há um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência.

A educação é o mecanismo que confere os instrumentos para essa emancipação ao apresentar ao educando toda essa herança cultural acumulada pela humanidade. De modo que, a partir do momento em que todos compartilharem dessa pureza, o mundo se volta para um progresso contínuo que estabelece um

verdadeiro “Jardim do Éden” terreno (BOURG, 1997). Ou seja, é no público, descontextualizado e universal, que está a panacéia da harmonia, porque o que é privado e circunstancial é danoso para a ordem social e deve ser abolido paulatinamente. Mas enquanto isso não ocorrer, esse “segredo” está restrito aos intelectuais, que compartilham esse horizonte da modernidade:

É assim que a obediência aos princípios da ideologia dominante só consegue se impor aos intelectuais através da obediência às convenções e às conveniências do mundo intelectual [...] incessantemente ocupados, com medo de se atrasarem em relação a uma revolução ideológica ou teórica, em perscrutar o horizonte da "modernidade" (BOURDIEU, 2014: 203).

Ou seja, para alcançar essa autonomia é necessário obedecer aos princípios dessa ideologia dominante. O que é feito, até esse momento, apenas pelos intelectuais, que passaram pelo processo de escolarização. E este, ao nosso ver, é o dever ser¹.

Nesse momento, é importante estabelecermos o que é o Ser e o que é o dever ser na instituição escola. Iniciemos pelo ser.

¹ Gostaríamos aqui de trazer uma colocação de veras interessante feita por um dos parecerista desse artigo, que nos parece extremamente relevante: “É esse modelo de escola/Educação que parece estar visivelmente fracassado, sendo a análise dos autores do Artigo particularmente importante para o debate que vise a mudança de um modelo educativo que há mais de 300 mantém sua performance inspirada no século XVII, notadamente em Comênio, cuja ingenuidade teórica ainda parece prevalecer em determinadas instituições educativas, ainda que subliminarmente, apesar do surgimento de outros enfoques contrários, concorrentes e complementares”.

O ser está apresentado nos diferentes estudos que tomam como objeto a paisagem da escola pública, tanto aqueles realizados por órgãos oficiais como aqueles realizados por investigações acadêmicas. O sistema educativo brasileiro acaba incorporando muitos problemas por conta da importação de uma escola que se quer descontextualizada em um ambiente que tem outras demandas e que, principalmente, possui muitos problemas causados por – e produzidos pela – desigualdade social. As disposições exigidas para que o indivíduo tenha “sucesso econômico” já não são as mesmas que a escola deseja ensinar. Posto que a dinâmica social já se pauta muito mais pelas prerrogativas da sociedade da informação, o que se evidencia parcialmente no predomínio do setor terciário da economia. Assim, o ser e o dever ser não são ligeiramente distintos: são completamente distintos. E os meios para alcançá-lo não parecem estar conectados, visto o cenário descrito por estudiosos:

Os dados disponíveis para o ensino médio, embora descontinuados e com os limites já apontados, apresentam um quadro preocupante, uma vez que apontam crescente retração quando comparados à evolução das matrículas ocorrida entre 1991 e 2001 e ao movimento ocorrido no ensino fundamental entre 2000 e 2008 (KUENZER, 2010: 852).

Essa retração se mostra muito prejudicial quando apreciamos que a maioria das matrículas são no turno noturno e em escolas estaduais (KUENZER, 2010: 903). Ou seja, trata-se de um público que não está se dedicando exclusivamente à vida escolar. Seja pela distorção idade-série ou por se tratar de alunos que trabalham concomitantemente aos estudos. Ou

seja: se agora o acesso à escola já não é teoricamente uma desigualdade, estar trabalhando concomitantemente ao estudo é uma nova forma de desigualdade (DUBET, 2003: 15) que estabiliza e reproduz posições sociais.

Para tentar se transpor o caminho que existe entre o ser e o dever-ser é preciso adotar-se uma postura de orientar a ação para o dever como um fim. E não apenas projetá-lo como um ideal inalcançável e separado do mundo. Mas é importante ressaltar que o dever estabelecido está em diálogo com condições objetivas, elas não necessariamente partem de uma aspiração individual. Essa formulação pode ser um ideal partilhado socialmente:

Quando desempenho minha tarefa de irmão, de marido ou de cidadão, quando executo os compromissos que assumi, eu cumpro deveres que estão definidos, fora de mim e de meus atos, no direito e nos costumes. Ainda que eles estejam de acordo com meus sentimentos próprios e que eu sinta interiormente a realidade deles, esta não deixa de ser objetiva; pois não fui eu que os fiz, mas os recebi pela educação (DURKHEIM, 2007: 31).

O que não significa que essas ideias estejam “disponíveis” no ambiente social, prontas para adesão. É o que acontece com a instituição escola.

A escola, portanto, se auto-impõe uma missão, que é o seu dever-ser. Para cumprir essa missão seriam necessárias alguns pré-requisitos, uma série de ações voltadas para atingir esses objetivos. Mas a satisfação que a instituição teria em cumpri-la acaba por perder espaço para a impossibilidade prática (material) de cumprir essa missão. Isso não é privilégio da escola brasileira, como nos aponta Bourdieu quando se refere ao sistema educacional

francês (BOURDIEU apud LIMA JUNIOR, 561, 2015:):

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2007: 20).

No caso da França, vamos observar que as condições materiais não estão postas. A sociologia crítica de Bourdieu se foca justamente em outra dimensão. Tal dimensão que desvia o alcance da verdadeira função da inércia cultural, que acaba por reproduzir essa *status quo ad infinitum*. Já no caso brasileiro, o que mais salta aos olhos – e aos dados – é justamente as condições materiais da instituição. Mas acreditamos que também exista uma condição cultural que está interferindo no correto funcionamento da instituição com relação à missão auto-imposta. É a questão do simulacro. O simulacro está entre o ser e o dever-ser, porque impede que se estabeleçam metas reais e que ainda desemboca em uma certa “frustração” de alunos, professores e gestores.

É o simulacro que aspira a escola como um estabelecimento descontextualizado, e estabelece que um dia a escola de fato foi historicamente dessa maneira, ou, ainda, que um dia ela o será. E esse simulacro acaba por concordar, em seus resultados, com o velho adágio de Marx: “A história se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa” (conf. MARX, 1982). Isso,

evidentemente, sem o mínimo lastro histórico-cultural.

Mas o que seria efetivamente esse simulacro? Como o definimos dentro de nossa perspectiva? Em primeiro lugar, o simulacro é algo que é tratado como real sem ter origem na realidade, o que Baudrillard (1993) chama de hiperreal. É uma percepção distorcida.

Todavia ainda há mais para se falar sobre o simulacro. Ele não é apenas um fingimento, mas que é também uma posse:

Disimular es fingir no tener lo que se tiene. Simular es fingir tener lo que no se tiene. Lo uno remite a una presencia, lo otro a una ausencia. Pero la cuestión es más complicada, puesto que simular no es fingir: «Aquel que finge una enfermedad puede sencillamente meterse en cama y hacer creer que está enfermo. Aquel que simula una enfermedad aparenta tener algunos síntomas de ella» (Littré). Así, pues, fingir, o disimular, dejan intacto el principio de realidad: hay una diferencia clara, sólo que enmascarada. Por su parte la simulación vuelve a cuestionar la diferencia de lo «verdadero» y de lo «falso», de lo «real» y de lo «imaginario». El que simula, ¿está o no está enfermo contando con que ostenta «verdaderos» síntomas? Objetivamente, no se le puede tratar ni como enfermo ni como no-enfermo. La psicología y la medicina se detienen ahí, frente a una verdad de la enfermedad inencontrable en lo sucesivo (BAUDRILLARD, 1993: 55)

Nosso objetivo é captar esse simulacro através de disposições. Estas que podemos presenciar - e perguntar sobre - em momentos do estágio, tanto na confecção do diagnóstico da observação quanto na prática em sala de aula, assim como nos intervalos de tais práticas.

O simulacro estabiliza o real e congela nossa identidade naquele momento, de modo a se constituir em uma maneira direcionada de agir, não crente com a consecução do objetivo. Queremos compreender de que maneira os papéis de instituição, de professor e de aluno, acabam se limitando apenas ao momento de estadia na instituição, *locus* do simulacro. O espaço escolar não se trata de um valor autêntico da vida desses indivíduos, mas sim que se traduz em um papel assumido para aquela ocasião e que não se aplica para a vida prática. Obrigatoriamente fora dali.

A representação (da escola ideal) guia o resultado que se deseja. E ela também dá o tom pelo qual os atores ingressam no espaço escolar, quer como professores, quer como alunos; mas as ações nunca conseguem ser coletivamente orientadas - e efetivas - uma vez que os atores não possuem nem as disposições e nem os recursos materiais para concretizar esse projeto: “Com efeito, vivemos em uma sociedade em que, frequentemente, os atores podem incorporar crenças sem terem os meios ou as disposições para realizarem essas crenças” (LIMA JUNIOR, MASSI, 2015: 561).

3 - Disposições: Bourdieu x Lahire

Quando nos referimos à obra de Pierre Bourdieu, a sua concepção de disposições estão inseridas dentro de todo o seu vistoso sistema de pensamento. Ela está envolvida com toda a sua teoria do campo, do habitus e de seus desdobramentos e implicações que são muito próprios da teoria bourdieusiana. Vamos visualizar muito rapidamente esses referentes para que não percamos de vista propriamente esse conceito.

As disposições são uma dimensão do conceito maior de habitus:

[...] exprimem, em primeiro lugar, o resultado de uma ação organizadora, apresentando então um sentido próximo ao de palavras tais como estrutura; designa, por outro lado, uma maneira de ser, um estado habitual (em particular do corpo) e, em particular, uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação. (BOURDIEU, 1983: 79)

Portanto, a disposição é uma ação organizadora. São as predisposições/tendências/propensões que, conectadas com as exigências própria do campo, e, uma vez cumpridas à risca pelo agente, auxiliam na obtenção de capital e na consequente obtenção de prestígio no campo.

Mas ainda existe uma outra definição. Ela parte do prolongamento crítico proposto por Bernard Lahire. Não vamos a trazer literalmente em nossa análise, mas vamos evocá-la através de um intérprete:

Lahire (2004) distingue, sobretudo, três tipos de disposições: (1) para agir, (2) para crer e (3) para sentir. Assim, as disposições são determinantes não somente das nossas práticas, mas das nossas maneiras de pensar e de falar (que, em última análise, também são práticas) e das nossas formas de sentir e perceber o mundo à nossa volta. Como não há nenhuma distância importante entre crer e estar disposto a crer, a crença pode ser considerada um tipo de disposição. Com efeito, crenças podem operar como motores importantes da ação prática – como, por exemplo, se observa no caso de indivíduos cristãos que adotam práticas ascéticas (como o jejum) em virtude das crenças que incorporaram mediante educação

religiosa. Contudo, não poderíamos compreender tão bem fenômenos como a ilusão, a frustração e a culpa se não fizéssemos uma distinção clara entre crenças e disposições para agir (LIMA JUNIOR, MASSI, 2015: 583)

Na nossa definição própria, o simulacro vai mostrar as ações organizadas no sentido de criar um sentido para se estar no espaço escolar. Que não é nem de longe um local de interesse para a vida prática do aluno. Portanto, nosso foco não são as disposições que guiam o aluno rumo ao sucesso escolar, mas sim o dos alunos que não a incorporaram e, mesmo assim, permanecem em sua frequência no espaço formal da escola, sem compor, assim, a taxa de evasão. Acreditamos que é justamente o simulacro que permite que se siga nessa relação, evitando o abandono.

4 - O simulacro na estrutura da escola

Essas disposições referem-se aos mecanismos que estão em volta do fazer docente em sala de aula. Envolvem, portanto, desde a gestão até à disposição do espaço físico escolar. Porque a sala de aula é em certa medida o reflexo do que acontece na escola como instituição. Tanto por ditar as condições de trabalho do professor quanto por receber o aluno antes de ele entrar em sala de aula.

4.1 - Disposição 1: aceitação de condições precárias de trabalho

Um argumento bastante coercitivo para explicar o mau funcionamento de algumas estruturas escolares é a falta de repasse de verbas públicas para as escolas. Nesse sentido, o “faz-se o que é possível” acaba tornando-se um lema bastante difundido. Mas o improvisado – que na maioria das vezes é sinal de uma vontade de alcançar um fim - não é o

que acontece sempre: muitas vezes o que acontece é a má vontade.

Uma manifestação disso é a falta de recursos humanos professorais. A escola precisa habilitar seus educandos em conhecimentos de várias áreas. Mas a falta de professores acaba gerando o simulacro de um professor dar aula sobre o qual não é especialista, baseando essa prática no princípio da falta de recursos. Então é preciso que o professor simule lecionar sobre algo que não está preparado, o que resulta no apelo para o uso do livro didático. Os professores formados na área não costumam utilizar esses livros, como pudemos observar nas aulas que assistimos. Isso pode indicar um descrédito na instituição educação quando ela é normatizada pelo estado.

4.2 - Disposição 2: mobilidade constante dos funcionários (para compensar)

A falta objetiva de recursos financeiros (verbas) redundava na precariedade da estrutura física. O que influencia na falta de recursos humanos em outras áreas da gestão. Assim, a escola não possuía um recepcionista fixo, nem um telefonista, nem mesmo um monitor de sala. Ou, melhor dizendo: todas essas funções eram exercidas por uma pessoa só, o que dificulta que qualquer uma dessas tarefas fique bem realizada e viabilize processos de funcionamento interno.

Um exemplo pode ser explicitado pelos “chás de cadeira” que o estagiário levou. Os funcionários nunca sabiam onde estavam uns aos outros. Isso seria possível de superar com uma cultura, por exemplo, de escrever num quadro onde estará o funcionário que não estiver em sua sala. Mas essa disposição de estar acostumado com a instabilidade e a desorganização é essencial para que

seja possível se aguentar uma situação em que um processo – simples ou complexo – é muito mais demorado do que deveria ser.

É importante ressaltar que a falta de informações para alunos e professores, que nunca sabiam qual a ordem de períodos por dia, mostra o simulacro de que aquilo se trata de uma instituição com rotina. E é impossível prescindir-se de uma instituição sem o mínimo de organização.

4.3 - Disposição 3: não separar questões pessoais do ambiente do trabalho

Mas o que pudemos observar nesse estágio é que, além da falha estrutural do prédio da escola, muitos funcionários utilizam-se da normativa informal do improvisado para não cumprir as tarefas que estão minimamente ao seu alcance.

Novamente sobre a porteira-monitora-atendente: na verdade a funcionária é concursada como monitora. Todavia, como houve falta de um funcionário para ocupar esse cargo no momento em que assumiu, ela está há 7 anos como porteira e também como atendente do telefone. Em uma conversa com o estagiário, o telefone tocava em sua frente. Além de demorar para atender à chamada, quando o atendeu, a funcionária não levou o fone diretamente ao ouvido. Esperou terminar a frase (que não era sobre um assunto relevante) ao invés de interrompê-la em prol da interlocução ao telefone. A secretária também não se empenhou em receber a transferência e a ligação acabou *caindo*. Mas mesmo após um funcionário atender à chamada, o trato não é nem um pouco solícito. Em especial com essa pessoa que visivelmente estava precisando tratar de um assunto burocrático.

5 - O simulacro no corpo docente

Essas disposições referem-se aos professores. Porque os professores estão submetidos a, por um lado, à pressão e à precariedade institucional e, por outro lado, à própria resistência dos alunos. Diante dessa situação, eles precisam desenvolver disposições para não desistir de vez da carreira.

5.1 - Disposição 1: aceitar a estrutura

A frase mais emblemática que escutamos foi a de um professor do curso técnico que afirmou: “vou fingir que dou aula”. Apesar de poder-se argumentar que se trata de um recurso de humor, podemos afirmar que, por trás desse movimento de humor pode estar alusão a um contexto. Que é o que ao fim e ao cabo torna risível essa afirmação para os seus colegas.

5.2 - Disposição 2: não projetar muito o futuro/carreira na instituição

Muitos professores também demonstram não ter um apreço pela continuidade no exercício da sua profissão. O que torna essa crença um simulacro no sentido de que, em tese, os professores teriam optado por seu trabalho pela vocação, mas seguem neste por conta de uma das vantagens que a carreira pública fornece (que nem é exclusiva de sua categoria): a estabilidade profissional e o plano de saúde.

Esse tipo de aceitação abre caminho para a percepção de uma vantagem da profissão: a não cobrança de metas. Quando essa cobrança não existe (que é o que romperia com o simulacro), a situação se torna tolerável.

5.3 - Disposição 3: tomar o passado como ideal

Assim, o simulacro está em voltar-se para um passado ideal, no qual muitos professores se disseram egressos.

Afirmavam “no meu tempo não era assim”. As lembranças idealizadas do passado embasam uma visão pessimista do presente e, mais ainda, em relação ao futuro. Assim, o professor nutre um aluno ideal em mente, e seu simulacro está em percorrer o tempo de trabalho até a sua aposentadoria, para nunca mais ter de lidar com o aluno que de fato existe.

O aluno, segundo a perspectiva da escola e de alguns professores, deve ser capaz de se interiorizar-se no sentido de calar qualquer pulsão em prol da concentração quando no papel de aluno em sala de aula. O que, evidentemente, é impossível no contexto atual.

5.4 - Disposição 4: capacidade de verbalizar desgostos

Observamos também que os professores, quando em período de pausa na sala dos professores, referiam-se aos alunos somente em momentos de reclamações sobre as condições do trabalho. A relação profissional de aperfeiçoamento didático, então, fica totalmente deslocada. O que desvirtua o espaço de ser um momento de recreação para se tornar um momento de desabafo, quase uma terapia para os profissionais. O contexto de sua profissão só aparece nos momentos de distensão no que toca aos problemas pelo que passam no exercício dessa.

5.5 - Disposição 5: legalismo

Outra experiência foi em uma das aulas de sábado em que o estagiário foi convidado a lecionar. Os professores do noturno simplesmente não se deslocaram até o colégio para lecionar. Ou seja, não há o período de aula costumeiro, não há o esforço em se o cumprir. Ou seja, se a norma não está estritamente aplicada pelos regimentos prévios, não há um movimento espontâneo de integralizá-la.

6 - O simulacro na sala de aula

Essas disposições foram coletadas junto aos alunos. E mostram como os que não possuem ambições maiores estruturam suas subjetividades para não evadir do espaço escolar.

6.1 - Disposição 1: poder jogar de acordo com as regras

Pudemos observar um enorme volume de faltas injustificadas entre os estudantes, comparando-se com o Estágio I, que foi no período diurno. Os alunos do noturno não tem nenhum tipo de escrúpulo em faltar às aulas que não lhes interessa. Sendo que, muitas vezes, o interesse que apresentaram não se centra propriamente no conteúdo passado em aula, mas sim na figura do professor. Ou seja, a matrícula também é um simulacro, porque o registo da presença não é um dado relevante que seja significativa na avaliação do aluno.

Os alunos também não conseguem acompanhar o cronograma de aulas. Não se organizam sobre os trabalhos que precisam entregar. Precisam ser lembrados o tempo todo sobre o que devem fazer – alguns são mais problemáticos e chegam a cobrar o papel do professor, bastando retrucar um pouco com calma, o que os fazem calar-se. Isso mostra que não há um envolvimento direto com a disciplina, a despeito da presença física. Ou seja, o aluno é capaz de aguentar toda essa fragmentação e desengajamento por e pelo simulacro.

Também notamos o simulacro na aplicação da avaliação, através da aplicação de um trabalho escrito. Três alunos se levantaram e começaram a conversar com os outros colegas que estavam trabalhando. Perguntamos se iam de fato entregar o trabalho e disseram que iam entregar na próxima aula. Afirmamos que quem tinha

presença na aula deveriam entregar em aula, caso contrário nós não o aceitaríamos. Um deles disse que ia mandar por e-mail e respondemos que íamos mandar seu zero por e-mail. Outro deles disse que ia fazer a recuperação no fim do semestre, o que mostra o simulacro em jogo: ele só vai ser aluno de verdade quando a avaliação valer de fato.

Por último, está o fato de esconder-se a uma primeira abordagem, dando informações erradas quando da realização de dinâmicas. Alguns alunos davam a informação errada propositalmente, o que nos era alertado por seus colegas.

Esse simulacro dos alunos pareceu se desfazer totalmente quando a professora da disciplina foi visitar a aula. Alunos que costumavam se engajar na aula de acordo com o dia foram solidários e se engajaram totalmente. Foi possível perceber que estavam realmente gostando da experiência. Houve um motivo externo para se engajar – que não os dados internamente pela escola em si – e aconteceu o engajar. Mas duvidamos que isso servirá de lição para maior concentração em outras aulas: eles não vão se sentir incentivados a adotar uma nova atitude. O que é uma contradição: é preciso atenção para haver imersão, mas se existe desengajamento, não é possível nem começar a se prestar atenção.

6.2 - Disposição 2: trazer os problemas para a sala de aula

Observamos que os alunos cedem muito facilmente às suas pulsões - muitas delas trazidas através do celular - e as exteriorizam verbalmente com muita facilidade. Não respeitam, assim, a hierarquia tradicional entre professor e aluno, na qual o primeiro dá o direito da palavra para o segundo. Ou seja: a única

coisa que compartilha com o aluno ideal é estar sentado em sua classe.

Outro traço relatado pelos alunos que permanecem em aula é o de que os seus colegas estão no colégio apenas para visitar aos amigos ou para namorar. Os que ficam em todos os períodos são, segundo eles, os que se interessam genuinamente pela aula.

Por último, podemos coligir o depoimento de um colega do estágio, que afirmou perceber que os alunos já não consideram a escola como um vínculo de ascensão social. Algo que se pode efetivamente para um futuro “melhor”. A isso acrescentamos a dimensão didática: os conteúdos também não chamam a atenção, mas os alunos permanecem frequentando as aulas de maneira irregular. O simulacro então, está nisso.

7 - Metodologia desenvolvida a partir das disposições ao simulacro

A primeira estratégia foi deixar muito explícito esse simulacro. Porque o simulacro pode até manter as coisas como estão, mas as coisas como estão produzem alunos que não conseguem perceber as necessidades dos colegas e dos professores, tornando-os extremamente etnocêntricos e não colaborativos. Sendo assim, apontar o simulacro e indicar que deseja ultrapassá-lo é o primeiro caminho. É preciso assumi-lo para poder enfrentá-lo de frente. Enfrentando a situação de frente é que podemos criar uma legítima experiência sociológica.

Outro ponto é dar voz aos alunos, escutando histórias de suas vidas. Por estarmos em uma sociedade individualista, a necessidade da escuta e da fala precisam ser desenvolvidas. Isso ajuda a incrementar competências como a da expressão oral, para além de às vezes ser um vínculo de “desabafo” do

aluno, que passa a poder se sentir importante diante da estrutura.

Outro ponto é cuidar a dosagem do conteúdo. Porque o excesso de conteúdo é um simulacro em si de uma autoridade acadêmica, e aponta para uma estabilidade fragilizada. Queremos alcançar a boa vontade e a autenticidade do aluno, que está além de copiar os conteúdos do quadro. Aliás, uma estratégia comum dos educandos, nessa situação, é a de tirar uma foto com o celular do quadro. E assim escapando de todo o procedimento didático que é o de concentrar-se em copiar o que está escrito.

Por último, sabemos como é importante demonstrar conhecimento. Não por uma questão de impor o conhecimento sociológico, mas por uma perspectiva de passar confiança para os educandos, que sentem desconfiança de tantos professores que não dão aula em sua área. Para que o aluno sinta que o professor está dando o seu melhor, e não simulando que está ensinando, como fizeram muitos dos professores observados. Por isso nos preocupamos em demonstrar habilidades acadêmicas, mas sem ser apenas no momento de aula. Porque os professores parecem simular que são professores apenas nesses momentos. Mas se é professor também em outros momentos que não esse. Uma ocasião foi a que conversamos em espanhol com a professora de espanhol, para mostrar que os alunos estavam recebendo uma educação de alguém que gosta de estudar também outras disciplinas. E por isso as respeita.

8- Considerações finais

A escola é uma estrutura que quer ser coercitiva e autoritária para disciplinar o corpo de seus alunos. No caso do Brasil, não existe uma estrutura material para

conseguir cumprir com o seu objetivo. A escola pública brasileira só se mantém frequentada - ao menos formalmente - a partir do simulacro, que imita precariamente as condições ideais de funcionamento na espera - frustrada - de que ao menos haja esse tipo de ordem. Nesse sentido, concluímos que a escola é um terreno de contradições que não é acolhedor. E que só é passível de continuar aglutinando sujeitos na medida em que estes assumem a postura do simulacro, que é o que o mantém vinculado oficialmente no espaço escolar. Estabelece-se um “pacto da mediocridade” em que se “simula” aprender, assim como os professores “simulam” ensinar.

Os atores consideram que a gestão e a dinâmica do espaço escolar se alicerçam na vontade política dos participantes desse sistema. Todavia, sem estarem dotados das disposições adequadas para esse fim, tratam a escola como um tabu. Não se reflete no que a escola pode mudar, mas sim em como se tornar o simulacro mais crível. Assim, a saída para tornar o ambiente mais apreciável sempre aparece por vias individuais que, de fato, não se mostram reproduzíveis em uma dimensão mais ampla. E o *status quo* se mantém.

Nas interações surgiu um padrão. Os atores escolares sempre consideram que a escola é problemática, mas que o problema não está em suas atitudes em nível individual. Ele está sempre depositada em um agente externo - e invariavelmente público. O que acontece, então, é um total desconhecimento dos mecanismos de funcionamento da instituição escolar. Esse processo de desistência é seguido justamente de uma justificação desse simulacro. O que torna as relações mais formais e menos autênticas ainda, o que

conceituamos de *pró-forma* nesta pesquisa.

Entendemos que o ambiente empírico de nossa parte não estava propriamente institucionalizado, porque passava por problemas específicos. Mas acreditamos que a ausência da instituição justamente possa ter mostrado alguns aspectos que ficam invisíveis no cotidiano escolar, que segue normalmente, mesmo aos trancos e barrancos. Pudemos perceber ausências, presenças e motivos, que enfraqueceram o simulacro e permitiram a sua percepção.

Concluímos nosso texto com a reflexão sobre os seguintes pontos:

(a) não existe uma perspectiva de ascensão social – nem para os professores, através de uma carreira, e nem para os alunos, porque os salários no geral no mercado de trabalho já são baixos. Também o parcelamento dos salários parece desanimar bastante aos docentes. O que se reflete nos alunos. O que se reflete nos professores também; mas essa é apenas a dimensão material da nossa análise;

(b) os alunos não se identificam com o conteúdo e com a sua transposição didática;

(c) alunos não se sentem com as disposições para seguir em frente na própria escola e nem em uma carreira acadêmica, que poderia ser o estimulante para que a jornada ao menos fosse mais autêntica

(d) O resultante desses fatores é uma luta entre os professores – tentando inculcar disposições (sem o respaldo cultural e institucional) e conteúdos descontextualizados – e os alunos – com desejos imediatistas imersos em uma sociedade da informação e se sentindo perdidos com relação a referenciais concretos.

Tratar-se-ia tudo isso de um obstáculo epistemológico (conf. BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 1999: 47)? Acreditamos que não. Porque não se trata nem de ser impedido de buscar o conhecimento. Trata-se de já não achá-lo relevante.

Referências

BAUDRILLARD, J. **Cultura y simulacro**. Divinópolis: Kairós, 1993.

BOURDIEU, P. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Sociologia**. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

_____. Escola Conservadora. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu - Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. **A profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURG, D. **Natureza e técnica: ensaio sobre a idéia de progresso**. Lisboa, Instituto Piaget, 1997.

DUBET, F. **Desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Unijuí, 2003.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

KUENZER, A Z. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011 - 2020: Superando a Década Perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. Disponível em:
http://www.biblioteca.sumare.edu.br/vinculos/PDF_OBRAS/3307_miolo.pdf

MARX, K. **O 18 de brumário de Louis Bonaparte**. Lisboa : Avante, 1982.

MASSI, L; JUNIOR, P. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 559-574, jun. 2015.

Recebido em 2016-12-02
Publicado em 2017-06-07