

CONCEITUANDO OS SABERES PRÁTICOS DE SOBREVIVÊNCIA

Conceptualizing the Practical Knowledge of Survival

Paulo BOA SORTE (Universidade Federal de Sergipe, Brasil)

Resumo

Este artigo sistematiza a noção de Saberes Práticos de Sobrevivência a partir da junção dos conceitos de saberes (Geertz, 1983/2009; Tardif, 2002) com as estratégias de sobrevivência em sala de aula de Woods (1990). Inicialmente, são discutidas as perspectivas teóricas sobre os saberes. Nessa discussão, aponta-se como elas podem dialogar com as estratégias de sobrevivência de Woods (1990). Em seguida, são identificados, por meio de entrevistas semiestruturadas (Lüdke & André, 1986; Rizzini, 1999), os Saberes Práticos de Sobrevivência que professores de inglês, com experiência docente em institutos de idiomas e/ou escolas regulares, e matriculados na Licenciatura em Letras-Inglês, utilizam em sua prática docente. Os resultados apontam as mais diversas maneiras de lidar com as adversidades que surgem no ofício docente em uma sala de aula de inglês.

Palavras-chave: *saberes; Saberes Práticos de Sobrevivência; formação do professor de inglês.*

Abstract

This paper explores the notion of Practical Knowledge of Survival from the combination of the concepts of knowledge (Geertz, 1983/2009; Tardif, 2002) with the survival strategies theory (Woods, 1990). Initially, we discuss the theoretical perspectives on knowledge. In this discussion, we indicate how they can engage in a conversation with Woods' survival strategies (1990). Then, we identify, through semi-structured interviews (Lüdke & André, 1986; Rizzini, 1999), the Practical Knowledge of Survival in English language teacher education, informed by experienced teachers enrolled in an English Language Teaching undergraduate program. The results show the various ways of dealing with the adversities that arise in the daily routine of the English language teaching profession.

Key-words: *knowledge; Practical Knowledge of Survival; English language teaching education.*

1. Introdução

A ideia de unir as perspectivas teóricas de saberes (GEERTZ, 1983/2009; TARDIF, 2002) e estratégias de sobrevivência (WOODS, 1990), resultando na noção de *Saberes Práticos de Sobrevivência*, originou-se durante a realização da tese de doutorado defendida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP¹. Uma das perguntas de pesquisa objetivou investigar os saberes que professores de inglês em formação utilizavam no exercício da sua atividade docente. Ao fundamentar teoricamente o termo “saberes” e a sua utilização no contexto da sala de aula de inglês, verifiquei que era possível unir as perspectivas desses autores, bem como identificar quais saberes estavam presentes nas entrevistas realizadas com os participantes.

Este artigo apresenta tanto a discussão teórica acerca dos saberes quanto os resultados das entrevistas que realizei para a tese, e está dividido em seis seções. Inicialmente, discuto as perspectivas teóricas sobre os saberes (GEERTZ, 1983/2009; TARDIF, 2002). Em seguida, descrevo a noção de estratégias de sobrevivência em sala de aula, com base em Woods (1990), apontando como elas podem dialogar com os conceitos de saberes previamente discutidos. Logo após, informo a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. E, por fim, discuto, a partir das entrevistas semiestruturadas, os *Saberes Práticos de Sobrevivência* que professores de inglês em formação, com experiência docente em institutos de idiomas e/ou escolas regulares, afirmam utilizar em sua prática docente. As conclusões revelam as mais diversas maneiras de lidar com as adversidades que surgem no ofício docente em uma sala de aula de inglês.

2. Sobre os saberes (docentes)

¹ Tese intitulada “A graduação em Letras-Inglês como formação contínua: desfazendo unilateralidades”, orientada pela Prof^a Dr^a Maria Antonieta Alba Celani, com bolsa da CAPES.

Conceituando os *saberes práticos de sobrevivência*

Olhar a atividade docente a partir dos saberes do professor foi algo que ganhou força com os estudos culturais². Sob essa visão está a análise antropológica de Geertz (1983/2009), que resultou na obra “O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa”, cujos fundamentos e bases lógicas diferem das formas de conhecimento em nível global e se referem a crenças e orientações originadas nas práticas sociais de uma comunidade a partir da sua história.

É a partir dessa perspectiva que Tardif (2002: 35), no âmbito educacional, estruturou a ideia de saberes docentes, com base no questionamento: “como se pode afirmar que os conteúdos e ações dos professores originam-se de saberes produzidos por outros grupos ou podem ser produzidos a partir do exercício da sua profissão?”. Esses saberes são subdivididos em *saberes profissionais*, *saberes disciplinares*, *saberes curriculares* e *saberes experienciais*. Passo a discutir cada um deles.

Para Tardif, os *saberes profissionais ou pedagógicos* estão relacionados especificamente ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, sendo um objeto de saber das ciências da educação (TARDIF, 2002). Como exemplo, ele menciona as Escolas Normais e as Faculdades de Ciências da Educação. O intuito é promover a articulação entre as ciências específicas (Inglês, Geografia, Matemática etc.) e a sua prática docente. Para o autor, “no plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores” (TARDIF, 2002: 37). Em cursos de Letras de muitas instituições brasileiras, esses saberes não são mais ofertados pelo Departamento de Educação, mas foram incorporados a disciplinas ofertadas pelo próprio Departamento de Letras, ministradas por professores de Letras, que fazem pesquisa e atuam na área de formação docente, a exemplo de Metodologia do Ensino-aprendizagem de Inglês ou Linguística Aplicada e o Ensino de Língua Inglesa, dentre outras.

² Segundo o Programa Avançado de Cultura Contemporânea (PAAC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), “Os Estudos Culturais formam um campo de pesquisa, uma prática, ou melhor, um viés metodológico interdisciplinar para estudos na área da cultura - no sentido amplo dado pela antropologia, mas restrito ao universo das sociedades industriais contemporâneas e suas inter-relações de poder. Na sua agenda temática estão gênero e sexualidade, identidades nacionais, pós-colonialismo, etnia, cultura popular e seus públicos, políticas de identidade, práticas político-estéticas, discurso e textualidade, pós-modernidade, multiculturalismo e globalização, entre outros”. (PAAC, 2005, s.p).

Os *saberes disciplinares* referem-se às ciências específicas (Inglês, Geografia, Matemática etc.) mencionadas nos saberes anteriores. Eles também se integram à formação inicial e contínua por meio das diversas disciplinas na universidade, porém distinguem-se dos saberes profissionais por não terem em seu cerne a articulação das ciências com a sua prática de ensino. Nesse sentido, são os saberes dos mais diversos campos do conhecimento, que estão disponíveis em todos os cursos e departamentos universitários e, como o próprio nome diz, em forma de disciplinas.

Os *saberes curriculares* são apropriados pelos professores ao longo das suas carreiras e se referem aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2002: 38). É no exercício da sua profissão e na imersão no cotidiano da escola que o professor entra em contato com esses saberes. Para Tardif (2002), eles se apresentam de forma concreta nos programas escolares, tais como os objetivos, conteúdos, métodos ou formas de avaliar designados pela escola e que devem ser aprendidos e aplicados pelos professores ao longo do ano letivo.

Os *saberes experienciais* ou *práticos* são apropriados pelos professores no exercício de suas funções e na prática da sua profissão. Isso ajuda a desenvolver saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes, explica Tardif, “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*³ e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002: 39). Ele reforça que esses saberes não estão sistematizados em doutrinas ou teorias e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana. São saberes enraizados num contexto de múltiplas interações condicionantes para a atuação do professor.

Segundo o autor, há uma “distância crítica” entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos ao longo da formação. Essa distância provoca o que se pode chamar de “choque de realidade”, principalmente nos primeiros anos de atuação na profissão.

³ Filiando-se à perspectiva de *habitus* de Bourdieu, o autor entende esse conceito como disposições adquiridas na e pela prática real da profissão (TARDIF, 2002: 49).

Conceituando os *saberes práticos de sobrevivência*

Ao se tornarem professores, tais indivíduos descobrem os limites de seus saberes pedagógicos e, acrescento também, de seus saberes disciplinares.

Nesse sentido, há falhas em sua formação. O professor sente falta de saberes que o ajudem a resolver os problemas existentes no exercício do seu ofício. Isso pode se tornar mais evidente quando se fala de professores que fazem a sua graduação em serviço, que aprenderam o seu ofício pela prática, antes mesmo de serem aprovados no vestibular. Por isso, cabe o questionamento: quando o professor não se lembra ou afirma não possuir perspectivas e/ou estratégias metodológicas às quais recorrer, o que ele faz para dar conta do seu trabalho e de toda a complexidade que o permeia?

3. As estratégias de sobrevivência e a junção de termos

Respondendo a pergunta levantada na seção anterior, acredito que o professor utilize estratégias de sobrevivência, criteriosamente estudadas por Woods (1990), e as quais me dedico a discutir agora. Elas podem explicar os diversos posicionamentos tomados pelo professor a fim de que se sinta mais confortável e, como o próprio termo diz, sobreviva em sua rotina na escola para além de abordagens, métodos e técnicas de ensino difundidas por especialistas. Como o autor se refere a estratégias de sobrevivência no ensino de forma geral, acredito ser necessário, em determinados momentos, ampliar a discussão, direcionando-a ao contexto específico do ensino de inglês, área de formação dos professores participantes da pesquisa apresentada neste artigo.

A tarefa do professor não é só trabalhar os conteúdos delineados no programa de ensino. Ele precisa desempenhar tarefas e resolver problemas trazidos pelos alunos e pela instituição, problemas estes que não estavam previstos. Muitas vezes, o professor trabalha sob pressão e precisa dar conta de situações sobre as quais não tem controle. As pressões variam de escola para escola e dependem do comprometimento do professor com as suas tarefas. De qualquer forma, é preciso resolver os problemas, adaptar-se, sobreviver. O princípio das estratégias de sobrevivência, segundo Woods (1990), é a acomodação, ou seja, a resolução dos problemas que surgem com o intuito de neutralizar as ameaças à continuidade do trabalho.

Antes de tratar das oito estratégias de sobrevivência que o autor elencou, ressaltar que ele chama a atenção para a dificuldade que os professores têm em lidar com os chamados alunos “difíceis”. A noção central de todas as estratégias de sobrevivência é o controle, que se tornou parte integrante da atividade docente. Ao invés de ensinar a escrever, ler e calcular, o professor precisa ensinar a escrever e controlar, ler e controlar, calcular e controlar. A execução das tarefas diárias em sala de aula, portanto, torna-se mais complicada, daí a necessidade de estratégias.

A *socialização* é a primeira delas. São as regras de convivência negociadas ou “inculcadas” pela escola para que a convivência entre os alunos e com os professores seja harmônica. Com isso, os conflitos são evitados. A figura do bom aluno é valorizada e enfatizada. Nesse sentido, há formas de se dirigir aos professores, coordenadores e diretores; prêmios pelas melhores notas e pelo melhor comportamento; ênfase na melhor forma de se vestir e fiscalização quanto ao uso de acessórios; negociações quanto a: lugares onde se sentar na sala; circular pela escola; ficar em silêncio ou conversar na aula; levantar a mão para ter a sua vez de falar etc. A inserção ou exclusão de regras depende do sucesso ou falha de cada uma. Nas aulas de inglês, pode-se entender como regras de socialização o uso da língua-alvo ao pedir para ir ao banheiro ou tomar água, desculpar-se, perguntar o significado de uma palavra, dizer que não entendeu a explicação, dentre outros.

A *dominação* é a segunda estratégia de sobrevivência. A palmatória ou as agressões físicas, como beliscões, tapas e puxões de orelha “resolveram”, há muitos anos, os problemas de indisciplina. Entretanto, desde que foram abolidas, o professor busca alternativas a essas estratégias para impor a sua autoridade. Em muitos casos, vozes mais altas, firmes ou estridentes podem ser atributos que ajudam a manter a ordem, como é o caso das aulas de Educação Física ou na realização de jogos e dinâmicas. O uso de apitos, batidas na mesa com o apagador, orações enunciadas no modo imperativo são outros exemplos, que também valem para aulas de inglês. Empregados em assembleias ou reuniões, os tons de voz firmes também são utilizados para anunciar e conduzir orações e hinos, validando, assim, o poder da autoridade maior.

Conceituando os *saberes práticos de sobrevivência*

A terceira estratégia de sobrevivência é a *negociação*, cujo princípio é a troca. Para que ela aconteça, são comumente usadas apelações, adulação, elogios, promessas ou ameaças. Geralmente, o que o professor faz em troca de atenção e ordem durante a sua aula são as escapadas das regras impostas pela instituição, como assistir a filmes e vídeos, fazer visitas técnicas, passeios e intervalos que, embora possam ter propósitos educativos – especialmente em aulas de inglês e a depender de como o professor conduza essas aulas –, os alunos não contam como “trabalho”, daí a existência de uma abertura para a negociação.

Outra forma de diminuir conflitos entre professores e alunos está na quarta estratégia, denominada *fraternização*. Os professores tornam-se “menos adultos” e se envolvem no mundo dos alunos, assumindo parte da linguagem e do estilo adotado por eles. A explicação é que aproximar-se dos alunos e desenvolver uma boa relação com eles pode oferecer maior cumplicidade, diminuindo o desejo de causar problemas na sala de aula. Professores mais jovens, especialmente por sua aparência, estilo de se vestir, modos e expressões utilizados na fala, possuem forte identificação com os alunos. Por essa razão, são muito populares. Outras possibilidades de fraternizar como estratégia de sobrevivência é fazer referências a programas de televisão, esportes, jogos eletrônicos, redes sociais e estilos musicais.

A *ausência* ou *remoção*, quinta estratégia de sobrevivência, pode ocorrer de diversas maneiras, da ausência física à ausência simbólica dos lugares e situações em que ocorrem os conflitos. O professor sobrevive quando reduz os conteúdos do seu plano de ensino, falta às aulas, não se envolve em atividades para além do seu horário de aulas, como assembleias ou reuniões. No momento da aula, pode divagar, devanear, cochilar, admirar a paisagem da janela, ignorar problemas ou dificuldades dos alunos, passar o tempo ou perder tempo fingindo que algo está acontecendo. Em muitos casos, essa estratégia leva tanto à aposentadoria antecipada quanto à escolha por jamais assumir a docência - esta última decisão tomada logo após finalizar a sua formação inicial.

O *ritual* ou *rotina* é a sexta estratégia observada por Woods. A lógica da sociedade industrializada, regida por rituais diários foi, inevitavelmente, incorporada à educação. Imaginar uma vida sem rotina é ter que lidar, todos os dias, com

acontecimentos imprevistos, sem precedentes e não recorrentes, o que pode ser extremamente desgastante. A rotina, nesse sentido, promove a salvaguarda. Por outro lado, os professores podem se tornar viciados nela, já que, uma vez instituída, é muito difícil de ser abandonada, graças ao conforto que proporciona ao desempenho das tarefas diárias. Um exemplo marcante de rituais no ensino de inglês está no método audiolingual. Como observa Larsen-Freeman (2000), as aulas seguem rigidamente os procedimentos de apresentação e repetição dos diálogos e manipulação das estruturas gramaticais, a princípio, sem acesso ao texto escrito desses diálogos e estruturas. Aprender, segundo essa concepção de ensino, é um processo de formação de hábitos. Em escolas brasileiras, a rotina também é necessária para que os professores, que precisam assumir mais de um vínculo empregatício e complementar a renda, possam dar conta de desempenhar as suas tarefas em mais de 30 horas de aulas semanais.

A penúltima estratégia de sobrevivência é denominada *terapia ocupacional*. Professores e alunos proporcionam a si mesmos a realização de atividades não oficiais, e que podem ser consideradas terapêuticas, durante o andamento das aulas. Para os alunos, jogar cartas, rabiscar carteiras e papéis, ler gibis e ouvir músicas. Nos dias atuais, inclui o acesso às redes sociais e jogos pelo telefone celular. Já o professor pode folhear livros, instalar equipamentos, oferecer assistência individual a alunos durante as aulas, bater papo com os alunos, preparar materiais para atividades ou jogos, interromper a aula para contar histórias etc.

A oitava e última estratégia de sobrevivência chama-se *moralização*. O autor explica que essa estratégia se refere ao aumento da confiança em uma pessoa ou grupo de pessoas em situações cotidianas, orientando, assim, o comportamento de todos. É o incentivo à criação de laços afetivos entre os colegas professores, envolvimento em grupos, aumento da solidariedade e diminuição de possíveis brigas e dos sentimentos de inveja e ciúmes. A coesão do grupo de professores é alta, embora seja frequentemente mais forte em subgrupos dentro de uma mesma equipe. Essa atitude é também estimulada pelos professores entre os seus alunos.

O autor alerta para o perigo de enxergar as estratégias de sobrevivência como facilitadoras do ensino e lembra que alguns cuidados devem ser tomados:

Conceituando os *saberes práticos de sobrevivência*

As estratégias de sobrevivência não necessariamente facilitam o ensino. Elas, muitas vezes, o substituem ou o disfarçam. O sucesso no uso de uma estratégia garante o estabelecimento dela no cotidiano da escola, mas muitos professores passam a se nutrir de estratégias, que acabam por se transformar, elas mesmas, em problemas. (WOODS, 1990: 118, tradução minha).

Não se trata de defender ou suprimir o uso de estratégias de sobrevivência. Perceber onde e por que elas existem é um dos caminhos para entender como os nossos professores estão sendo formados, bem como a maneira como eles lidam com os problemas que encontram em seu ofício, muitos deles indicadores de lacunas existentes nos cursos de formação.

Acredito, ainda, que as estratégias de sobrevivência e os saberes, em um sentido mais geral, empregado por Geertz (1983/2009), bem como os saberes experienciais ou práticos, no sentido mais restrito empregado por Tardif (2002), possam se fundir em uma única ideia, ou seja, posso falar em *Saberes Práticos de Sobrevivência*. Justifico a junção desses conceitos por acreditar que os professores aprenderam a utilizar as estratégias de sobrevivência a partir da sua prática, do exercício diário do seu ofício, tentando dar conta de toda a complexidade que permeia o ensino e resolvendo os imprevistos surgidos em sala de aula e também na escola. Nesse sentido, saberes advindos da prática, da experiência, da aprendizagem adquirida no cotidiano da sala de aula de inglês trazem consigo estratégias de sobrevivência, ou seja, são estratégias que se revelam como parte integrante dos saberes experienciais, estão contidas neles e informam as mais diversas possibilidades de entender, lidar com e resolver os problemas que surgem no ofício do professor. Tais estratégias advêm principalmente da prática e são, portanto, *Saberes Práticos de Sobrevivência*.

4. Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa tem o estudo de caso como método (YIN, 2010). É a investigação de um fenômeno contemporâneo em profundidade (a formação de professores de inglês) em seu contexto de vida real (os professores participantes atuam em escolas públicas e/ou privadas, ao mesmo tempo em que frequentam o curso universitário de

Licenciatura em Letras), sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, a Universidade que oferece o curso de Letras em que eles estão matriculados não será identificada. Esse curso está em funcionamento desde o ano de 1950, em uma Universidade Federal da Região Nordeste do Brasil, com habilitações em Português, Inglês, Espanhol e Francês, com carga horária de 3.225 horas.

Os alunos-professores participantes desta pesquisa, na ocasião da coleta de dados, estavam em fase de conclusão do curso de Letras com habilitação em Inglês ou Português-Inglês e todos tinham experiências como professores de inglês para além do Estágio Supervisionado na universidade. As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre letivo de 2013. Levei em consideração, para a seleção dos participantes, a diversidade dos seus perfis no que diz respeito à sua experiência como docentes. Por exemplo, dentre os participantes, há professores que ensinam em cursos livres de idiomas e em escolas regulares das redes pública e privada. Vale ressaltar que todos os participantes frequentaram cursos livres de inglês como alunos, não sendo possível incluir, nesse perfil, alguém que não o tenha feito. No entanto, acredito que essa variante não interfira nas respostas às perguntas desta pesquisa. A minha seleção resultou em quatro voluntários, cujos perfis estão detalhados a seguir:

4.1 Participantes da pesquisa

A aluna-professora Ellen tem 23 anos e cursou toda a Educação Básica em uma escola privada. Concluiu o Ensino Médio em 2007 e, em 2008, iniciou o curso de Letras, com habilitação em Português-Inglês. Na mesma época, começou a ensinar inglês em um curso de idiomas. No momento da coleta de dados, era professora nessa mesma instituição e em uma escola regular da rede privada, voltada apenas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Atuou como professora de Inglês do Ensino Médio durante um semestre, quando substituiu uma professora que estava em licença-maternidade.

Conceituando os *saberes práticos de sobrevivência*

O aluno-professor Justin tem 42 anos e cursou toda a Educação Básica em uma escola pública. Concluiu o Ensino Médio em 1988 e começou a ensinar Inglês em 1991. Primeiramente, formou-se em Pedagogia e só em 2006 iniciou o curso de Letras, com habilitação em Português-Inglês. Antes de cursar Letras, Justin já havia se formado em Pedagogia. É professor efetivo em uma escola da Rede Municipal e atua como professor das séries iniciais do Ensino Fundamental. Já ensinou inglês nessa mesma escola durante dois anos, mesmo sem possuir o diploma de licenciado em Letras. Antes de ser aprovado em concurso, atuou durante 15 anos como professor de inglês em um curso de idiomas.

A aluna-professora Kate tem 23 anos e cursou toda a Educação Básica em uma escola privada. Concluiu o Ensino Médio em 2007 e em 2008 iniciou o curso de Letras, com habilitação em Português-Inglês. Começou a ensinar inglês quando estava no quarto semestre de Letras e ainda não havia cursado as disciplinas de formação. No momento da coleta de dados, atuava como professora em um curso livre de idiomas e nunca atuou em escolas regulares.

O aluno-professor Patrick tem 26 anos e cursou toda a Educação Básica em uma escola privada. Concluiu o Ensino Médio em 2004. Em 2005, começou a cursar Engenharia Química, mas em 2007 resolveu prestar novo vestibular, dessa vez para Letras, com habilitação em Inglês. No ano anterior ao segundo vestibular, em 2006, Patrick havia começado a dar aulas de inglês. No momento da coleta de dados, era professor em um curso livre de idiomas e já havia atuado durante um ano em uma escola regular da rede privada.

4.2 Coleta de Dados

No que se refere à coleta de dados, optei por utilizar entrevistas semiestruturadas a partir das orientações metodológicas de Lüdke e André (1986) e Rizzini (1999). Esses autores explicam que não há, nesse tipo de entrevista, uma sequência rígida para fazer as perguntas, e a grande vantagem com relação a outras técnicas está na captação mais rápida e corrente da informação desejada, tanto com relação à diversidade dos perfis dos participantes quanto à variedade dos tópicos.

Neste artigo, enfatizo as respostas dos participantes às seguintes perguntas realizadas no roteiro de entrevista:

- Como você se sente atuando como professor(a) de inglês?
- Como você se enxerga atuando como professor(a) de inglês?
- Quais são as dificuldades que você enfrenta em sala de aula e como você soluciona essas dificuldades?
- Como você planeja as suas aulas?
- Como é conduzir uma aula de inglês para 35/40 alunos pré-adolescentes?

No que se refere à transcrição, optei por não fazê-la de maneira refinada, isto é, aquela que dá conta de assinalar truncamentos, pausas, reticências, ênfases, dentre outras. Baseando-me em Marcuschi (1986), levo em consideração que esse tipo de transcrição é irrelevante para atender às finalidades desta pesquisa, que não está focada nos modos pelos quais os discursos são proferidos, e sim nos discursos propriamente ditos.

O princípio metodológico básico do estudo de caso está em beneficiar-se da fundamentação teórica para orientar a análise de dados e responder, de forma coerente, as perguntas de pesquisa. Para tanto, como afirma Yin (2010), não há uma “fórmula fixa” ou “receita pronta” que oriente a análise; cabe ao pesquisador desenvolver as suas próprias estratégias analíticas. Por essa razão, optei por tomar as perguntas de pesquisa como ponto de partida para guiar o processo de leitura e releitura das entrevistas (ERICKSON, 1986) e facilitar o destaque de temas relevantes, que ajudam a identificar o entendimento dos alunos-professores acerca da sua formação.

5. Identificando os Saberes Práticos de Sobrevivência

Identifico, nas entrevistas, seis das oito denominações de Woods (1990): *fraternização*, *negociação*, *ausência* ou *remoção*, *ritualização*, *dominação* e *terapia ocupacional*. Início pela *fraternização*, Saber utilizado por Kate e Patrick, alunos-professores de institutos de idiomas. No primeiro excerto, Kate afirma possuir a

Conceituando os saberes práticos de sobrevivência

característica principal do referido *Saber*, que é tornar-se menos adulta e se envolver no mundo dos alunos:

Pesquisador: Eu vou retornar às disciplinas de Metodologia, mas, antes, quero saber como você se enxerga atuando como professora de inglês.

Kate: Hum...como eu me enxergo como professora de inglês. *Eu me enxergo como uma professora divertida, muitas vezes, assim, até meio infantil, fora dos padrões dos outros professores. Eu acho que eu tento ao máximo fazer com que os meus alunos se divirtam e sintam que estão mais brincando do que aprendendo.* Porque eu percebo muito quando a gente fala em teste, quando a gente fala em dever que vale nota, eu sinto que isso deixa aquela coisa como mais uma obrigação na vida do aluno. Então, o que a gente vê é que muita gente tem muito mais obrigação na vida do que lazer. *Então, eu tento transformar a minha aula pra um lazer muito mais do que uma obrigação.* (ENTREVISTA COM KATE, grifos meus).

19

Se as aulas de Kate acontecem realmente como ela descreve, ela deve ser uma professora muito popular em sua escola, pois, como afirma Woods (1990: 106, tradução minha), “professores jovens, especialmente pela sua aparência, estilo de se vestir e interesses, frequentemente se identificam bastante com os mais jovens. Eles geralmente são muito populares.” O fato de fazer com que os alunos sintam que estão mais brincando do que aprendendo pode oferecer maior cumplicidade, bem como diminuir a possibilidade de conflitos. Vale ressaltar, entretanto, que a constatação da popularidade da professora só pode ocorrer por meio de observações das suas aulas, o que não fez parte das escolhas metodológicas desta pesquisa.

O excerto de Patrick, por sua vez, não mostra que ele procura se tornar menos adulto para fraternizar com os seus alunos, mas demonstra interesse em manter relações mais próximas com eles:

Pesquisador: Como você se enxerga enquanto professor de inglês?

Patrick: Eu me enxergo como um adulto na relação que eu tenho com os meus adolescentes, meus alunos. Como eu tenho mais alunos adolescentes, eu me vejo mais como um adulto nessa relação. *Eu crio uma relação...é... mais pessoal, mais íntima com cada um, pra que eu saiba quais são as necessidades de cada um, e crio essa, esse maior aprendizado com eles [...]* Eu sempre acho que você tendo uma relação com os seus alunos, *você conhecendo um pouco seus alunos,*

you doing with what they know, so they feel comfortable in the classroom with the subject, help them learn more. So, I think that, independent of the subject that you are giving class, it is always like this, try to know more about the students. (ENTREVISTA COM PATRICK, grifos meus).

Nos grifos da entrevista com Patrick, vale observar até que ponto a *fraternização* está relacionada à aprendizagem e/ou à criação de condições para que ela aconteça. Seria necessário ir mais adiante na investigação para descobrir se se trata da criação dessas condições de aprendizagem ou apenas da busca pela proximidade entre o professor e os seus alunos durante as aulas. De qualquer forma, entendo a fraternização como o principal *Saber Prático de Sobrevivência* encontrado nos sentidos atribuídos a si mesmos como professores de inglês por Kate e Patrick, tanto por serem professores mais jovens, 23 e 26 anos respectivamente, quanto pela necessidade de envolverem os seus alunos em suas aulas, divertindo-os e mostrando preocupação quanto à participação em todas as atividades que realizam.

Outro *Saber Prático de Sobrevivência* que identifiquei em Kate é a *negociação*. O princípio da troca rege essa estratégia, e ele ocorreu quando o uso do celular começou a se tornar um problema na escola:

Pesquisador: Quais são as dificuldades que você enfrenta em sala de aula e como você soluciona essas dificuldades?

Kate: Eu tinha dificuldade devido ao grande número de alunos.

Pesquisador: Quantos por turma?

Kate: Eu tive uma turma com 30. Então, era muito aluno querendo falar, muita criança... “ah, porque eu vi Carrossel, porque no fim de semana eu fiz isso e aquilo”. *Na escola sempre tiveram problema com celular, eu nunca tive problema com celular na sala porque eu nunca proibi.* Então, por eu nunca ter proibido, eles nunca tiveram vontade de usar pra provar que eles podiam usar na minha frente. *Eu sempre digo: olha, eu não proíbo e não tenho problema com o uso do celular, desde que vocês usem com bom senso. Então eles usam o celular quando terminam a atividade e esperam o colega terminar pra corrigir.* Os meus maiores problemas sempre foram o grande número de alunos por turma mesmo. (ENTREVISTA COM KATE, grifos meus).

Conceituando os saberes práticos de sobrevivência

Ao invés de confrontar os alunos proibindo-os de usar o celular, Kate prefere negociar para sobreviver à entrada das novas ferramentas tecnológicas em suas aulas. A negociação acontece quando ela diz: “olha, eu não proíbo e não tenho problema com o uso do celular, desde que vocês usem com bom senso. Então eles usam o celular quando terminam a atividade e esperam o colega terminar pra corrigir”. O uso do bom senso, como solicita a aluna-professora, sugere uma negociação pertinente a fim de que os alunos prestem mais atenção ao que acontece no ambiente e tenham a liberdade de usar os seus celulares em momentos extraoficiais das aulas de inglês, dando espaço, inclusive, a outro *Saber Prático de Sobrevivência*, a *terapia ocupacional* (atividades não oficiais que podem ser consideradas terapêuticas durante as aulas).

O *ritual* ou *rotina* é o *Saber* identificado, nos excertos a seguir, nas entrevistas de Ellen e Patrick. O *ritual* criado por ambos facilita a preparação das aulas e ajuda na sua familiarização com os materiais didáticos com os quais precisam trabalhar:

Pesquisador: Conta como você planeja suas aulas.

Ellen: Então, geralmente, *nas escolas a gente recebe um esquema, cada instituição tem seu livro*. Então, eu planejo assim: eu pego o conteúdo, como a gente tem que trabalhar com o livro, está determinado. Então *eu divido o livro em unidades e a escola é muito regrada. Então se eu planejei tais páginas hoje, tem páginas que vão pra casa e páginas de aula. Caso não dê tempo, por algum motivo, a gente consegue reorganizar*, mas se a gente vai trabalhar a página 47, por exemplo, então você tem que planejar em cima daquilo. Eu pego o conteúdo, vejo os exercícios que eu tenho que fazer, tiro as minhas dúvidas e ministro a aula. (ENTREVISTA COM ELLEN, grifo meu).

Pesquisador: Como você planeja suas aulas?

Patrick: Fazendo o TAF certinho. Antigamente, eu levava mais de uma hora fazendo o TAF, hoje já levo menos tempo.

Pesquisador: O que é TAF?

Patrick: Ah, o TAF é a tarefa que você vai fazer e programar pra fazer na sala de aula naquele dia. É um plano de aula. A sigla é Task Analysis Framework.

Pesquisador: Ok, aí você faz o TAF...

Patrick: Sim, antes eu demorava muito pra fazer, *agora eu já basicamente decorei os que já fiz e o que vou dar naquela aula. Eu olho a tarefa e vejo: vou fazer dessa forma, dessa forma e dessa forma porque já conheço o grupo*. (ENTREVISTA COM PATRICK, grifo meu).

Ambos trabalham em cursos de idiomas e Ellen também trabalha em uma escola regular, mas o saber da *rotinização* informado está relacionado às aulas nos institutos de idiomas. Vale reforçar que a lógica da industrialização é o princípio que rege os rituais no trabalho, originados nas indústrias e facilmente incorporados à educação. Os planos de ensino e formas de conduzir a aula são padronizados. No caso de Ellen, pode-se constatar isso quando ela diz que “*a escola é muito regrada. Então se eu planejei tais páginas hoje, tem páginas que vão pra casa e páginas de aula*”. Na fala de Patrick, percebe-se a necessidade de tudo estar adaptado ao TAF. Essas padronizações sugerem a divisão do livro em unidades, o trabalho com determinado número de páginas por dia. São ações que promovem a salvaguarda dos alunos-professores e os deixam mais livres para desempenhar outras atividades, como as da universidade ou a preparação de aulas e correções de atividades da outra escola, como é o caso de Ellen, que possui dois vínculos empregatícios. No grifo da entrevista com Patrick, pode-se notar o conforto que esse ritual já desempenha em sua tarefa diária, algo que, talvez, ele terá dificuldades em abandonar.

Ainda sobre o *ritual* ou *rotina*, encontro, nas entrevistas de Ellen e Patrick, perfis de professores experientes, a partir do momento em que informam não gastarem tanto tempo preparando essas aulas. Ao contrário de um principiante que, como afirma Perrenoud (2002: 18), “precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira”, eles se mostraram bastante familiarizados com o *ritual*, a ponto de “decorarem” o que precisa ser feito em cada aula, como afirma Patrick.

Por outro lado, o aluno-professor Justin, em virtude da diferença de contexto com relação aos seus outros três colegas entrevistados, apresenta sozinho dois *Saberes Práticos de Sobrevivência*, que destaco nos excertos a seguir. No primeiro, encontro o *Saber da dominação*, utilizado para sobreviver às regras instituídas pela direção da sua escola.

Pesquisador: Como é conduzir uma aula de inglês para 35/40 alunos pré-adolescentes?

Justin: Você sente que a coisa realmente não vai dar muito certo porque eles não cooperam. Você tem que estar ali naquele pulso firme. Então, muitas vezes, a gente é obrigado nem sempre a passar o

Conceituando os saberes práticos de sobrevivência

conteúdo, mas fazer de tudo para que eles fiquem quietos. Se você consegue isso, quem está lá fora diz: “aquele cara é um bom professor”. *Você pode não ensinar nada, mas se você consegue fazer os alunos ficarem quietos, beleza.* Porque você pode, muitas vezes...teve uma vez que fiz muito barulho, mas não quer dizer que eu não estava ensinando, eu ensino mais quando estou fazendo barulho do que quando estou fazendo eles ficarem em silêncio, mas o pessoal não queria saber, o pessoal queria silêncio. *O negócio é você ter domínio de classe. Se você não tem domínio de classe você é um mau professor.* (ENTREVISTA COM JUSTIN, grifos meus).

23

Como a palmatória não possui respaldo institucional, tampouco legal, cabe ao professor lançar mão da estratégia de *dominação* para que os seus alunos façam silêncio e prestem atenção à aula. Grifei, na entrevista com Justin, a ênfase na exigência da direção escolar para que os professores mantenham os seus alunos quietos. Nesse sentido, silenciar pessoas em um espaço em que elas deveriam aprender e exercitar a expressão de opiniões, sentimentos e desejos é, no mínimo, contraditório. E dizer que “*você pode não ensinar nada, mas se você consegue fazer os alunos ficarem quietos, beleza*” reforça ainda mais essa contradição, negando também, aos alunos, o que eles têm o direito de receber na escola: o ensino. Santos (2009) investigou a natureza do fenômeno denominado “falação” em sala de aula, definindo-o da seguinte forma:

Falação é uma dessas imprevisibilidades; algo não esperado, ou mesmo que não deveria acontecer, levando-se em consideração o caráter controlador e disciplinador que as sociedades atuais ainda mantêm como forma de regulação social. A falação é um agir que vem contrariar o que é esperado dos alunos. Algo que surpreende, desagrada, conturba e contraria, e que não se consegue mais manter com o punho forte. Escapou por entre os dedos. A falação espalhou-se na maioria dos estabelecimentos de ensino. (SANTOS, 2009: 228).

Está claro o caráter controlador e disciplinador que a direção da escola de Justin mantém sobre os seus professores e alunos. Sem falar, sem se expressar, os alunos não podem revelar ou reivindicar as suas posições no mundo. Segundo a autora, a “falação” é o resultado das experiências em suas atividades práticas na sociedade, são enunciados ideológicos. Os alunos querem dizer alguma coisa, ou melhor, eles precisam dizer alguma coisa e, pelo que informa Justin, essa oportunidade lhes é negada pelo *Saber da dominação*.

No segundo excerto do professor Justin, destaco o *Saber* da *ausência* ou *remoção*, fruto de um possível desinvestimento em sua carreira.

Pesquisador: Como você se sente atuando como professor de inglês?

Justin: Olha, eu me sinto...sinceramente, *eu me sinto, algumas vezes, como alguém que finge que está ensinando inglês, né? Pra um aluno que finge que tá estudando inglês. Eu dou noções de inglês, eu não ensino inglês.* Infelizmente, quando você trabalha o Ensino Fundamental, principalmente, você ensina palavras, frases, algumas, tipo, bom dia, boa tarde, expressões básicas da comunicação, mas ensinar inglês? Eu sinto como se eu tivesse dando noções de inglês, né? (ENTREVISTA COM JUSTIN, grifo meu).

A *ausência* ou *remoção* que identifico na fala de Justin não é completa - não se trata de cruzar os braços diante dos problemas ou desistir de resolvê-los -, é uma ausência “parcial” e “não oficial”, como denomina Woods (1990). O autor acredita que essa seja uma das mais eficazes estratégias de sobrevivência, quando o professor enfrenta longas e intensas lutas em seu cotidiano, como as que foram relatadas por Justin. Uma forma de garantir a sobrevivência é se ausentar da “cena de conflito”. Ao invés de cumprir o programa de ensino que lhe é oferecido ou trabalhar o livro didático adotado, o aluno-professor não cruza os braços, mas “*finge que ensina*” as “*frases e expressões básicas da comunicação*”, como ele mesmo enfatizou."

6. Considerações finais

A característica principal dos *Saberes Práticos de Sobrevivência* – o uso de estratégias aprendidas e apreendidas a partir da experiência – pode ser observada ao longo de todas as entrevistas. São *Saberes* que surgiram do cotidiano dos alunos-professores participantes na sala de aula e na escola, da experiência com os pares e também com os alunos, que os deixam mais confortáveis e seguros em relação a como lidar com as adversidades que surgem durante as aulas.

Nesse sentido, os *Saberes Práticos de Sobrevivência* podem ajudar o aluno-professor a despertar, refletir e buscar solucionar os problemas e possibilidades de

Conceituando os *saberes práticos de sobrevivência*

desenvolvimento da sua prática. Esses *Saberes* são utilizados pelos participantes não somente para dominar a “falação” dos alunos, mas também para conseguir atenção às aulas, tornando-se mais próximos a eles, negociando o uso do celular, tornando a rotina menos cansativa através da criação de rituais ou se ausentando de determinadas situações. Não se pode esquecer que essa experiência também está relacionada à forma como os alunos-professores foram ensinados, à repetição ou reprodução das práticas dos seus professores. Por outro lado, é necessário, nesse contexto, que os professores formadores na universidade exercitem uma prática reflexiva com os alunos-professores que não esteja relacionada apenas a como fazer ou como resolver problemas pontuais do cotidiano escolar, mas a refletir para além daquilo que está sendo feito com os alunos, observando e modificando o impacto do seu trabalho para além da sala de aula e também para além dos muros da escola.

Recebido em: 06/2014; Aceito em: 10/2014

Referências bibliográficas

- ERICKSON, F. 1986. Qualitative methods in research on teaching. In: M.C. Wittrochj (Ed.), 1986, *Handbook of research on teaching*. New York: Collier-Macmillan. pp. 119-161.
- GEERTZ, C. 1983/2009. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 11a. ed. Petrópolis: Vozes.
- LARSEN-FREEMAN, D. 2000. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MARCUSCHI, L.A. 1986. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- PERRENOUD, P. 2002. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Editora Artmed.
- PROGRAMA AVANÇADO DE CULTURA CONTEMPORÂNEA (PAAC). 2005. Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Estudos Culturais*. PACC-UFRJ. Disponível online em: <<http://www.pacc.ufrj.br>>. Acesso em: 2 dez 2013.
- RIZZINI, I. 1999. *Pesquisando...* Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula.

- SANTOS, F.A.C. 2009. *Embates de forças na falação em sala de aula: a ponta de um iceberg*. Dissertação de Mestrado, LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- TARDIF, M. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. 9a.ed. Petrópolis: Vozes.
- WOODS, P. 1990. *Teacher skills and strategies*. London: The Falmer Press.
- YIN, R.K. 2010. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Ana Thorell. 4a.ed. Porto Alegre: Bookman.

Paulo Boa Sorte is an Adjunct Professor at the Federal University of Sergipe. He holds a PhD in Applied Linguistics from the Catholic University of São Paulo and an MSc in Education from the Federal University of Sergipe. He is a Specialist in English Language Teaching (Federal University of Minas Gerais) and graduated in Languages from the State University of Bahia. E-mail: pauloboasorte@yahoo.com