

O estágio na formação docente: superação do aspecto prescritivo em busca da experiência

The internship in teacher formation: overcoming the prescriptive aspect in search of experience

Karen Cristiny de Andrade CORREIA (UFSJ)
kacorreia@gmail.com

Recebido em: 28 de maio de 2018.
Aceito em: 25 de set. de 2018.

CORREIA, Karen Cristiny de Andrade. O estágio na formação docente: superação do aspecto prescritivo em busca da experiência. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 63-83, out-dez/2018.

Resumo: Este trabalho é um desdobramento de uma dissertação defendida na Universidade Federal de São João del-Rei. O objetivo central é mostrar o quanto a noção de experiência é importante para o desenvolvimento do estágio docente, de forma a tornar mais profícua a formação do professor de línguas, a partir de uma relação mais próxima entre teoria e prática, entre prescrito e real. Para isso, apoiamos-nos, principalmente, na teoria de Jorge Larrosa Bondía (2002) para pensar a experiência. Partimos do pressuposto de que há, hoje, uma distância entre a formação universitária e o campo de trabalho do professor, o que gera frustrações para os graduandos quando vão para a sala de aula, bem como prejuízos para a educação, que acaba por não se beneficiar com o incessante desenvolvimento teórico no campo da linguagem e do ensino de línguas. As entrevistas que compõem a dissertação supracitada são uma importante base para o presente trabalho. O que elas demonstram acerca dos estágios é que há, neles, um caráter prescritivo, de modo que o graduando em Letras não encara o professor regente como um parceiro de trabalho ou alguém que tem o que contribuir, mas sim aquele que precisa se atualizar. Essa postura é prejudicial à formação e à parceria tão importante entre universidade e escola.

Palavras-chave: Estágio docente. Experiência. Teoria/prática.

Abstract: This work is an unfolding of a dissertation defended at Federal University of São João del-Rei. The central objective is to show how much the notion of experience is important for the development of the teaching internship, in order to make more proficient the formation of the language teacher, from a closer relationship between theory and practice, between prescribed and real. For this, we rely mainly on Jorge Larrosa Bondía's theory (2002) to think about experience. We start from the assumption that there is now a gap between the university formation and the teacher's field of work, which generates frustrations for the students when they go to the classroom, as well as damages for the education, that ends up not being benefit from the incessant theoretical development in the field of language and language teaching. The interviews that make up the dissertation mentioned above are an important basis for the present study. What they demonstrate about the internship is that there is a prescriptive character in them, so that the student of Language Course does not regard the regent teacher as a work partner or someone who has to contribute, but rather the one who needs to be updated. This posture is detrimental to the formation and the important partnership between university and school.

Keywords: Teaching internship. Experience. Theory/practice.

“Viver – não é? – é muito perigoso. Porque ainda não se sabe. Porque aprender-a-viver é que é o viver, mesmo.”
“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”

(Guimarães Rosa, 2015)

Introdução

64

Este trabalho é um desdobramento da dissertação “'Na prática, a teoria é outra!', uma análise discursiva sobre a responsabilidade social do professor de Português da Educação Básica” (CORREIA, 2017)¹, que teve como pontapé o programa de estágios em Língua Portuguesa da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), onde a pesquisadora, além de ter cursado o mestrado, fez também a graduação em Letras.

O interesse pelo tema foi fruto desta vivência enquanto discente do curso que, apesar de ser de licenciatura, possibilitava pouco contato com a escola e a sala de aula, futuros ambientes de trabalho dos então graduandos. Isso sinalizava para o fato de que o estágio, que deveria promover tal contato com a profissão para a qual se estava formando, apresentava lacunas.

Observamos, hoje, cursos de graduação engajados teoricamente, buscando formar professores preparados para trabalhar os conteúdos de maneira contextualizada, para atender às demandas sociais e não apenas conteudísticas. Todavia, dado o pouco contato com a escola, com o ambiente real de trabalho, não é nada incomum encontrar

¹ A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e financiada pela Capes.

licenciandos apreensivos em relação à capacidade de conciliar a realidade da escola e os conhecimentos adquiridos na universidade, pois, embora se reconheça o avanço teórico de tais propostas e a importância de um ensino contextualizado, a realidade é diferente do que se prevê.

Metodologia adotada na pesquisa

Para entender como professores e futuros professores se veem diante das cobranças que chegam a eles e o que a diferença entre os discursos poderia dizer sobre a relação teoria/prática, desenvolvemos uma investigação qualitativa com base em entrevistas com dez professores de português de escolas públicas de São João del-Rei e dez graduandos do curso de Letras – Português – da Universidade Federal de São João del-Rei. A ideia era analisar discursos de professores, e não apenas sobre eles. Foram feitas entrevistas semiestruturadas, ou seja, guiadas por perguntas principais definidas previamente pela entrevistadora, tendo em vista os objetivos da pesquisa, mas abertas à possibilidade de que outros assuntos importantes surgissem. As entrevistas foram filmadas ou gravadas² e, depois, transcritas. O roteiro das entrevistas foi construído com base na leitura dos PCN. A partir disso, foram selecionados temas relacionados às responsabilidades do professor, sendo que dez deles foram escolhidos de acordo com a relevância que teriam em nossa pesquisa.

Para a análise, um primeiro passo foi ler minuciosamente todo o *corpus* e identificar temáticas presentes nos discursos dos entrevistados que pudessem nos orientar. O que tentamos fazer foi um agrupamento que permitisse uma organização temática. Assim, algumas perguntas do roteiro foram reagrupadas e transformadas em uma única; além disso, novos temas foram criados, pois não foram contemplados nas perguntas criadas por nós, mas surgiram nas falas de muitos dos entrevistados³. O material foi analisado com base nos princípios da ACD de James Paul Gee (1996, 2000, 2005), levando em conta, principalmente, duas categorias

² A ideia inicial era que todas as entrevistas fossem filmadas. No entanto, alguns entrevistados ficaram incomodados diante da câmera, o que fez com que, nesses casos, apenas o áudio fosse gravado.

³ Todos os temas estavam relacionados à responsabilidade social do professor de português, quais sejam: a língua portuguesa enquanto objeto das aulas e o professor de português enquanto mediador do processo; as dificuldades encontradas pelo professor ao tentar assumir tais responsabilidades; a impossibilidade de o professor ser um sujeito neutro; o texto enquanto fator de responsabilidade social; individualidade dos alunos; concepções de avaliação; o lugar da teoria e da prática na atuação docente.

propostas pelo autor: modelos discursivos e identidade. A noção de experiência de Jorge Larrosa Bondía (2002), sobre a qual falaremos mais à frente, também nos foi útil, relacionada ao conceito de identidade de Gee, para pensar divergências discursivas dentro de um mesmo grupo.

Tendo em vista que, neste trabalho, os conceitos de “discurso”, “modelos discursivos” e “identidade” não são o foco, traremos definições sucintas, apenas para situar o leitor a respeito de nosso referencial de análise. A noção de “discurso” pode ser entendida como língua em uso, através da qual estabelecemos atividades e identidades, envolvendo, portanto, questões de representação e reconhecimento. Já a identidade, podemos entender como “[...] diferentes formas de participar de diferentes tipos de grupos sociais, culturas e instituições”⁴ (GEE, 2005, p. 1). Segundo Gee (1996, p. 78), as palavras só têm significado mediante as escolhas de falantes ou escritores e as suposições dos ouvintes ou leitores em relação às outras palavras e outros contextos. Tais escolhas e suposições são feitas com base em crenças e valores, que são teorias sociais que “[...] envolvem (geralmente de forma inconsciente) suposições sobre modelos de mundos simplificados”⁵, os denominados modelos discursivos.

Delineamento do cenário

A Língua Portuguesa, enquanto disciplina do Ensino Básico, é regulada por demandas que partem da sociedade, mas principalmente por interesses políticos. Assim, seu ensino passou por diversas modificações, desde o princípio. Conforme as políticas públicas de ensino vão mudando, diferentes concepções de língua são adotadas e, como consequência, a formação do professor também é modificada para atender às demandas.

No momento atual, observamos cursos de licenciatura que se voltam para uma formação engajada. No entanto, tal formação se dá com base em teorias já existentes que chegam aos futuros professores dizendo o que deve ou não ser feito no ensino para que ele seja de “boa” qualidade. Partimos do princípio de que muitas vezes tais teorias são desenvolvidas a uma distância considerável do cotidiano da sala de aula, deixando de ponderar sobre as dificuldades, inclusive

⁴ “[...] different ways of participating in different sorts of social groups, cultures, and institutions”.

⁵ “[...] involve (usually unconscious) assumptions about models of simplified worlds.”

institucionais, enfrentadas pelos professores. Diante dos empecilhos impostos pela/na prática docente, a ação pedagógica do professor quanto à responsabilidade social pela qual é cobrado é dificultada, tal como a utilização, em seu cotidiano de trabalho, das teorias que embasaram sua formação no curso de licenciatura em Letras. Essa é uma realidade que se mostra quando observamos incessantes mudanças nos currículos dos cursos de graduação, bem como a criação de teorias sobre o ensino e, na contramão de tais mudanças, pouca alteração é vista no cenário da escola.

Tendo em vista que o trabalho foi motivado pela vivência acadêmica da pesquisadora, é importante falar um pouco desse percurso. Os primeiros períodos do curso de Letras, de um modo geral, causavam muito encantamento e vontade de colocar em prática aqueles conhecimentos linguísticos que iam sendo apresentados, esperança de que era possível fazer um trabalho diferente do que vinha sendo observado nas escolas e uma ideia de que os professores de Ensino Básico, seja por falta de incentivo, de conhecimento ou de vontade, não faziam um bom trabalho – mas que poderia ser feito.

Pouco antes da metade do curso, era comum que os alunos comesçassem a cursar as disciplinas de estágio e, então, começavam a ter pequenos contatos com algumas escolas. Para quem cursava apenas uma licenciatura, cinco disciplinas de estágio eram obrigatórias, sendo que apenas uma delas era de docência, e todo o resto apenas de observação. Costumavam acontecer, nessas disciplinas, aulas baseadas em seminários, em que as observações dos alunos eram relatadas, sem que nomes de professor e de escola fossem citados, comparando as práticas observadas com as teorias que eram aprendidas na disciplina de estágio. Esses relatos, em sua maioria, traziam muitas críticas às ações dos professores observados, de modo que a postura adotada era a de encarar o estágio como uma prática não de aprendizado, mas de verificação dos “erros” cometidos pelos professores do Ensino Básico. Uma visão carregada de pré-conceitos por parte do aluno universitário levava a julgamentos de seus futuros pares sem ter ocupado seus lugares e vivenciado as dificuldades que a profissão coloca para o professor em seu cotidiano.

Logo, o estágio acabava por se tornar um espaço de vigilância e julgamento, e não de troca de experiência, de aprendizado para o aluno, pois o professor era tomado como alguém que necessitava apenas aprender, que precisava ter mais contato com o que era oferecido

pela universidade para melhorar sua prática. Essa postura acabava gerando desconfiança e desconforto nos professores da escola, que não tinham retorno das observações. Por isso, eram frequentes perguntas que vinham de representantes da escola e do professor regente sobre quando o estágio terminaria, quanto tempo precisaríamos permanecer na escola, de modo a apressar o término daquele contato incômodo. Os professores muitas vezes justificavam algumas de suas atitudes com rápidos comentários após as aulas, preocupados com o que estaríamos escrevendo nas misteriosas folhas, ou mesmo diziam aos seus alunos que estávamos anotando tudo o que eles faziam, por isso deveriam permanecer quietos e colaborar com a aula.

E o incômodo não era unilateral. Ocupar a posição de estagiária que muda a rotina das aulas e gera curiosidade nos alunos tornava grande o desejo de cumprir as horas necessárias quanto antes. Não era estabelecida uma parceria, e o professor não era um sujeito que fazia parte do processo de formação do universitário. Além disso, normalmente só víamos uma faceta do “ser professor”: as aulas lecionadas. Não acompanhávamos as outras atividades que fazem parte da rotina de qualquer docente. Muitas vezes conseguíamos cumprir as horas de observação exigidas em uma semana, acompanhando aulas de apenas um turno e, muitas vezes, de apenas uma ou duas turmas.

Havia, então, um misto de sentimentos que iam se intercalando em fases do curso: desânimo, esperança, vontade de lecionar, falta de motivação para os estágios. Apesar do contato insuficiente com a realidade do professor e da escola, nos últimos estágios, começávamos a observar alguns problemas enfrentados, principalmente depois de realizarmos o de docência – que na maioria dos casos é uma única aula de cinquenta minutos e, por vezes, fracassada – e nos perguntávamos de onde surgem todos aqueles conhecimentos aprendidos na universidade, se todas aquelas teorias realmente poderiam ser aplicadas, se realmente seria possível fazer um trabalho conforme o idealizado e, ainda, se estaríamos preparados para lecionar após sairmos da universidade, mesmo tendo frequentado um curso de licenciatura.

Ouvimos muitos alunos entrevistados reclamarem que, apenas para quem quer seguir carreira acadêmica, o curso é válido, que aqueles que atuarão no Ensino Básico vão aprender é na prática, depois que já estiverem formados e forem trabalhar. A universidade passa a ser vista, então, como o lugar onde se consegue o diploma que é exigido para que, depois, se possa aprender, exclusivamente com a prática do trabalho.

Os seus conhecimentos perdem a validade, tanto que muitos começam a lecionar no início (segundo período, às vezes) do curso, através do CAT (Certificado de Avaliação de Título), tomando como referência do que é ser professor suas vivências enquanto alunos do Ensino Básico. Essa segurança para lecionar antes mesmo da metade do curso provém da certeza de que o que se aprende na universidade não é útil na **realidade**.

Por outro lado, muitos alunos não sabem se posicionar a respeito de sua formação e de seu futuro trabalho. Sentem-se inseguros por praticamente não terem tido contato com ele e percebem que alguns problemas existem, mas mantêm a esperança de que um profissional competente e com boa vontade pode fazer melhor. Nesses casos, prevalece a ideia de que os professores têm trabalhado mal, pois não conhecem as novas propostas de ensino e não buscam novos aprendizados. Como veremos, a maneira como a teoria e sua função têm sido entendidas e a presença dessa visão nos estágios contribuem para um posicionamento prescritivista por parte dos graduandos, o qual tira do estágio as dimensões de aprendizado e troca.

Formação docente, estágio e experiência

Convém, aqui, retomarmos as ideias de Jorge Larrosa Bondía (2002) a respeito da noção de experiência. O autor propõe outro par em substituição ao teoria/prática, qual seja, experiência/sentido. A importância, para nós, está no modo de definição da experiência e como, a partir dela, propõe-se o saber de experiência. Ela é “[...] o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (BONDÍA, 2002, p. 21, [grifos nossos]). Esse trecho demonstra o quanto a experiência é individual e dependente de cada sujeito. Logo, só é possível tê-la a partir da vivência. Duas pessoas que passam pelo mesmo acontecimento não possuem a mesma experiência, pois, diferentemente do conhecimento científico, ela é interna a cada um. Assim sendo, “[...] ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.” (p. 27).

O mesmo vale para o saber de experiência, porque, para o autor, e nós concordamos com ele, esse saber é diferente de saber coisas, é diferente de se ter informação. É preciso que aquilo que se adquiriu em forma de conhecimento modifique de alguma forma o sujeito, que o toque, sendo a capacidade de transformação um componente

fundamental da experiência. O autor afirma que ter informação e opinião é, hoje, um imperativo: as pessoas estão sempre se posicionando frente a algo, buscando uma formação contínua e rápida; precisam sempre falar sobre algo e fazer algo. Todavia, na ânsia de não perder tempo, as pessoas não se dão tempo, não param, não refletem. Na educação, o incessante processo de atualização do saber instaura um período de tecnização que se observa na criação permanente de metodologias, na busca por cursos de pós-graduação curtos que têm foco em métodos de ensino. Na medida em que estamos sempre agindo, acelerados, nada nos acontece, e, então, não temos experiência. Para que algo nos toque, é preciso pensar com cuidado, com tempo, escutar mais.

Assim como sugerem as epígrafes que abrem este trabalho, experiência é travessia e perigo, ela é “uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (BONDÍA, 2002, p. 25). Portanto, “[...] é incapaz de experiência aquele que põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘*ex-põe*’” (p. 25, [grifo nosso]). O perigo advém dessa exposição ao que não se sabe e só é possível saber fazendo. Dessa forma, Bondía (2002, p. 28) também destaca a dimensão da incerteza que é própria à experiência. Ela não é “[...] um caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘*pré-ver*’ nem ‘*pré-dizer*’”.

Diferentemente do que se costuma pensar, experiência também não é tempo de trabalho. O saber de experiência não advém da prática; contrariando a lógica dos currículos, o sujeito da experiência não se define pela atividade desenvolvida, mas por sua receptividade, por sua abertura àquilo que não se pode prever. Se o graduando chega à escola “cheio de certezas” sobre como é o ensino, como deve ser feito, ele não está aberto à reflexão, a observar a situação para depois pensar sobre e tirar conclusões. Desse modo, estágios de observação da maneira como têm sido realizados contribuem muito pouco para a formação do futuro profissional, pois ele não tem a oportunidade de ter a sua própria vivência, mesmo que seja revivendo e (re)significando a experiência do outro – professor regente –, mas apenas de observar a ação alheia sem fazer parte do processo.

Se, por um lado, experiência não significa tempo que se tem de trabalho, ela também não é experimento, o qual é uma “[...] etapa no caminho seguro e previsível da ciência” (p. 28). Se a experiência é vista como experimento, a aprendizagem que se dá pela dimensão da incerteza passa a ser substituída por um acúmulo de certezas, de “verdades” científicas externas ao sujeito. Então, nada o toca.

Lecionar é fazer essa travessia, é correr os riscos da exposição, daquilo que não se pode prever, exatamente pela dimensão subjetiva própria à docência. Lecionar, portanto, tem a experiência como componente essencial, porque é “cheio de incertezas”. Se o estágio não faz com que os graduandos abram mão de suas certezas, se eles vão à escola não para aprender mais sobre a prática de trabalho, para refletir e se deixar tocar, para observar sem estar carregado de julgamentos, então ele funciona como mais uma disciplina que passa pelos alunos: oferece informações advindas de teorias recentes, mas não dá abertura para a transformação dos sujeitos frente ao inesperado, para a dimensão da incerteza. Ter opinião formada antes de observar, ir a campo com julgamentos prontos também vai contra a experiência, porque ela exige não só abertura, mas também que se suspenda o “saber coisas” como aquilo que define um sujeito. Aquele que é definido pelo seu saber é inatingível e, por isso, incapaz de experiência, pois não se deixa ser transformado. Se a experiência é o que nos forma e transforma, estágios que acontecem na perspectiva apontada não contribuem para a verdadeira formação do aluno, mas apenas se coloca como mais uma fonte de informação – e não de saber.

Tardif (2000) nos mostra que a formação do professor depende de conhecimentos muito abrangentes e heterogêneos, o que envolve não apenas uma formação escolarizada e o conhecimento de teorias, mas um conhecimento pedagógico, o qual só se adquire na prática. Assim, os saberes profissionais dos professores e aqueles que são transmitidos na universidade não são equivalentes. É na prática docente que o professor mobiliza saberes e, ao mesmo tempo, os constrói. Tais saberes são múltiplos e, muitas vezes, podem parecer incoerentes e incompatíveis ao olhar científico na maneira como são mobilizados e relacionados na prática, pois o agir docente não tem uma preocupação com a coerência teórica como é cobrada na universidade, mas uma coerência com os objetivos pedagógicos, que também são muito amplos. O professor não precisa lidar, apenas, com o ensino de um conteúdo. É preciso cuidar da motivação e concentração dos alunos, da integração do grupo, de questões individuais de aprendizagem de alguns discentes – já que não existe homogeneidade em uma turma –, trabalhar questões que sejam relevantes socialmente e cumprir um cronograma curricular que é imposto, dentre tantos outros objetivos. Ou seja, os saberes profissionais estão a serviço da ação, do modo mais eficaz de se atingir objetivos simultâneos. Isso tem a ver com o que Larrosa afirma sobre a lógica da experiência, a qual “[...] produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (p. 28).

A universidade, muitas vezes, não tem funcionado como espaço de construção do conhecimento, pois este já vem pronto e é transmitido aos alunos, imposto verticalmente, uma transmissão de quem sabe a quem precisa saber. Não há espaço para criação do conhecimento, mas para repasse dos que já foram criados por especialistas e, por isso, são legitimados. Assim, temos a ideia de que os professores de educação básica precisam seguir aquilo que é dito pelos especialistas em teorias relacionadas à educação, pois eles dominam um saber que os professores de educação básica não têm e que é essencial para facilitar e melhorar a prática docente na escola.

Em consequência, é comum ouvir críticas, na universidade, aos professores da escola, por não quererem melhorar o ensino, já que não seguem tais teorias. É bem possível, nesse sentido, que a universidade esteja se colocando na posição de quem faz um favor ao professor de educação básica, que nada sabe e que não procura ajuda de quem sabe. Logo, cria-se um discurso de imposição, prescritivo, que dita a norma do que é certo ou errado, bom ou ruim no ensino. Para Tardif (2000, p. 12), esse caráter normativo das ciências da educação é um dos maiores problemas na área, pois “[...] os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente.” Não há participação dos professores de educação básica, que de fato vivenciam a sala de aula e poderiam contribuir com suas vivências e experiências, nas pesquisas acadêmicas. Para Tardif (2000, p. 12), “A legitimidade da contribuição das ciências da educação não poderá ser garantida enquanto os pesquisadores construírem discursos longe dos atores e dos fenômenos de campo que eles afirmam representar ou compreender”.

Para Nóvoa (1999), a atitude da universidade de desapossar o professor de seus saberes é algo que contribui para o desenvolvimento da carreira dos pesquisadores. Os professores, por sua vez, sentem-se presos ao que é imposto pela universidade. Cria-se, então, uma nova contradição em torno da figura do professor: em uma época em que se fala tanto sobre reflexão e criticidade, presenciamos o desaparecimento de movimentos pedagógicos, de professores de educação básica que se organizam em torno de propostas de ação. Pensar nos professores que seguem exatamente o que mandam os discursos científicos não deve ser medida para qualificá-los como bons. Eles não estão refletindo sobre sua prática, mas apenas obedecendo a algo que vem de cima. Ao desapossar o professor do ensino básico de seu saber e prescrever o que deve ser feito, a universidade vai contra a experiência, pois atravança a pluralidade, a diferença, a construção de diferentes saberes e formas de agir.

O conhecimento universitário é visto por Tardif (2000) como aplicacionista, baseado em uma divisão entre pesquisa, formação e prática, de modo que os pesquisadores produzem conhecimentos para serem transmitidos na formação dos universitários; estes, depois, aplicarão os conhecimentos em sua prática. Esse modelo, no entanto, é idealizado com base em uma lógica disciplinar, e não profissional. Logo, não leva em consideração a realidade do trabalho dos professores. Isso gera um grande impasse, pois, segundo o autor, enquanto as disciplinas são orientadas por questões de conhecimento, a prática profissional é orientada pela ação. Assim sendo, a ideia disseminada nos cursos universitários de que o fazer está na dependência do conhecer, de que fazer bem feito depende de que se conheça bem para, em seguida, aplicar não é real.

É claro que não estamos deixando de considerar a importância do conhecimento teórico. Contudo, é importante que ele não funcione como prescrição, nem como método. Quando dizemos que os cursos de Letras precisam oferecer embasamento teórico sólido ao aluno, não pensamos em acúmulo de informações, mas no estabelecimento de uma rede de conhecimentos que servirá de suporte para uma atuação docente que seja consciente, reflexiva. Pensamos em um professor que não repita modelos, mas que tenha a possibilidade e capacidade de escolher como agir e por quais motivos, de criar seus próprios métodos. É preciso que a teoria seja não decorada, mas introjetada como maneira de se posicionar e de agir, que constitua a visão que o sujeito tem sobre o mundo, sobre a educação.

As entrevistas mostraram que tanto professores, quanto graduandos têm visto teoria como aplicação, transposição para a prática. Há uma inversão da lógica quando se cria uma teoria para ser testada na prática sem que se parta desta. Apostamos na hipótese de que essa inversão pode estar ocorrendo com os discursos sobre a prática pedagógica, de modo a gerar uma distância entre o que se diz sobre a sala de aula e o que realmente acontece lá dentro, podendo desencadear frustrações, sentimento de impotência e uma falta de referência no agir docente que acaba por colocar em descrédito tudo o que se aprende na universidade, levando a um retorno ao que tradicionalmente é feito. Conforme Tardif (2000, p. 11-12),

Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente.

Se os estágios mantêm a postura prescritivista que tem pairado sobre o âmbito acadêmico, definindo de antemão o que deve ou não ser feito na sala de aula, eles contribuem com o cenário de julgamento dos professores por parte dos graduandos, contribuem para que eles se definam pelo seu “saber” e se fechem para a experiência.

Menezes (1987, p. 120) argumenta que uma das funções que a universidade tem deixado de lado é a formação de professores, que tem sido vista como o preço que deve ser pago para que se tenha espaço para a realização de pesquisas. Nesse contexto, “O licenciado é concebido pela universidade, hoje, como um meio-bacharel com tinturas de pedagogia” devido a uma aversão ao saber prático, situação que “[...] inviabiliza a formação universitária do professor do Ensino Médio e o reduz a um subproduto da formação de pesquisadores.” A solução, para o autor, está na aproximação entre as dimensões da teoria e da prática, entre licenciandos e os já licenciados em atuação profissional.

Parra (1987), assim como Menezes (1987), considera que um caminho possível para a solução desses impasses entre teoria e prática seja o contato permanente entre a universidade e os professores do Ensino Básico, pois somente assim o aluno universitário pode ter noção dos problemas que enfrentará em sua prática de trabalho, dando significado aos saberes teóricos adquiridos no curso. Ou seja, é necessário que escola e universidade partilhem conhecimentos, de forma que seja possível à primeira ajudar na formação de futuros professores, que os próprios professores atuem na formação de seus futuros pares; e, à universidade, que ofereça seus recursos e seu apoio aos docentes já formados há mais tempo e em atuação. Mas, o que as entrevistas mostraram é que o contato entre professores e futuros professores é pequeno, restrito ao estágio, ocasião na qual, da maneira como este está estruturado, não há compartilhamento de saberes, mas sim desconfiança em relação às ações do outro.

O que dizem professores(as) e futuros(as) professores(as) sobre o ensino de Português?

As entrevistas demonstraram que não é o fato de ser ainda graduando ou de já atuar como professor na sala de aula, ou ainda a idade ou época de formação que predominam na constituição identitária. Os indivíduos se filiam em maior ou menor grau a diferentes discursos conforme suas experiências em cada um deles. O impacto que essas experiências representam para o indivíduo é que vão definindo se ele se aproxima mais ou menos do discurso acadêmico, por exemplo, de forma que vão constituindo sua identidade acerca do que é ser professor de LP e das responsabilidades sociais que isso implica com base em modelos discursivos advindos desses diferentes discursos que perpassam suas experiências. Estas não dizem respeito apenas ao ambiente de trabalho ou à formação profissional; a experiência – seja ela positiva ou negativa –, enquanto aluna(o) do Ensino Básico, enquanto filha(o), enquanto pai ou mãe, dentre tantos outros papéis desempenhados socialmente por uma pessoa podem marcar a identidade profissional se de alguma forma ela for significativa para o indivíduo na atividade docente; se ela causa modificações que interferem nas ações docentes desse indivíduo. Uma das entrevistadas⁶, por exemplo, modifica alguns aspectos de sua ação enquanto professora por ter sido impactada negativamente por eles enquanto aluna do Ensino Básico e também enquanto filha.⁷ Assim, há uma heterogeneidade de modelos discursivos dentro de um mesmo grupo, não sendo possível traçar um padrão para os discursos dos alunos e professores e transformá-los em dois grupos homogêneos, dizendo o que está presente em um ou outro.

Isso se deve ao fato de que a singularidade é característica da noção de experiência (BONDÍA, 2002). Mesmo as dificuldades sinalizam essa singularidade: algumas se repetem nos discursos, mas outras são específicas de cada professor, porque estão relacionadas às suas individualidades. Contudo, é possível destacar alguns traços que chamaram mais atenção em um grupo do que em outro, por serem mais perceptíveis e marcados em vários dos discursos.

⁶ Todos os nomes dos entrevistados são fictícios, de modo a preservar suas identidades.

⁷ Isso fica claro quando Nathália fala sobre a maneira como corrige seus alunos: “então aquela cobrança ... aquele professor ... eu de-ci-di isso ... quando eu ainda estudava ... que eu não seria a professora que corrige o tempo todo ... que eu acho isso feio ... eu não gostava de ser corrigida ... eu me sentia mal ... eu fui MUITO corrigida ... corrigida em TODOS os sentidos ... então assim ... eu me sentia MUITO mal ... e me sinto mal ... então eu corrigir o menino também ... essa correção imediata ... eu sempre procuro outra forma ... eles já percebem isso”

Esperávamos encontrar grandes diferenças nos discursos sobre a distância entre conhecimentos universitários e prática docente; no entanto, percebemos que, de um modo geral, os universitários têm consciência sobre ela. Por mais que a reconheçam, porém, muitas vezes seus discursos são contraditórios, ora atribuindo a culpa pela distância à estrutura da escola e do contexto educacional como um todo, ora aos professores, dizendo que eles não querem agir conforme os conhecimentos universitários por questão de comodismo, já que consideram ser mais trabalhoso⁸; mesmo sabendo que o real e o prescrito não são iguais (DANIELLOU; LAVILLE; TEIGER, 1989), há uma tendência, por parte daqueles que se filiam mais fortemente aos discursos acadêmico e oficial – em grande parte os graduandos – a julgarem as ações de outros professores com base em seus discursos, o real com base no prescrito. Na verdade, alguns fatores explicam a culpabilização dos docentes por parte dos graduandos: esperança e valorização de sua formação universitária⁹, prescrição e ausência de experiência.

O primeiro fator, a esperança na possibilidade de colocar em prática o que se aprende na universidade, mesmo não sendo fácil, é também uma aposta na vontade e nos conhecimentos daquele que assume a função docente. Lecionar bem depende, em grande parte, desses aspectos; logo, depende muito do próprio docente. Assim, se hoje há essa distância, é porque os professores não são competentes o suficiente para mudar a situação. As contradições que vão marcando essa responsabilização nos discursos dos graduandos demonstram que esses julgamentos são uma maneira de eles não

⁸ Ao falar sobre as dificuldades que o professor enfrenta para assumir suas responsabilidades sociais, Eduarda cita questões estruturais, mas também diz das dificuldades do próprio professor: “aí a pessoa formou a trinta anos atrás ... o quê que ela/o que de novo ... que ela tá aprendendo ... onde que ela tá ... não sei se renovando ... mas vendo coisas diferentes ... novos estudos novas ideias”. Da mesma maneira, Murilo cita questões institucionais, mas também responsabiliza o professor: “**o professor? eu acho que ele tem dificuldade sim** ... volto a falar que eu acho que ele tem dificuldade pra ... não só **pra associar essa teoria com a prática** mas pra ... **controlar tempo** ... eu acho que ele tá querendo dar muita coisa ... o problema é que **ele dá muita coisa e dá mal ... por causa da correria** ... então acho que ele **precisa ... diminuir um pouco**”. Renata atribui ao professor a culpa por não trabalhar a gramática de maneira contextualizada: “então ... às vezes pro professor é muito mais prático pegar um texto que já tá lá pronto no livro ... pegar uma questão gramatical que já vem com esse texto mesmo ... e ficar naquilo ... e não pesquisar problematizar alguma coisa que TÁ acontecendo ... né? se tem alguma coisa pronta ali é prático”.

⁹ A esperança aparece, ainda que de maneira contraditória, no discurso de Sofia, por exemplo: “tem muita coisa parecida ... mas é completamente diferente ... eu acredito que assim ... QUANDO eu for viver prática DA sala de aula ... eu acho que vai depender bastante de mim ... se o que eu vi na faculdade ... vai ser implementado ... mas hoje em dia o que a gente vê ... é um bloqueio muito grande da escola sobre o professor ... e muitas vezes isso NÃO acontece ... por causa disso ... por causa de currículo ... da escola ou então ... escola particular principalmente ... que não deixa a gente ter uma ... certa autonomia ... mas eu espero que aconteça ((risos))”.

“jogarem fora” sua formação e de não desistirem da profissão antes mesmo de nela ingressarem, pois, ao mesmo tempo em que apostam todas as fichas nas ações docentes, demonstram o quanto a formação acadêmica e a prática são diferentes, distantes, dificultando a concretização do que se espera.

O segundo fator está fortemente vinculado ao primeiro, sendo, em certa medida, causa dele: trata-se do aspecto prescritivo nos discursos de muitos alunos¹⁰, o que mostra o quanto eles, em sua maioria, estão fortemente vinculados ao discurso acadêmico. Ainda que reconheçam a existência de dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar pelo professor, as quais fazem com que nem todos os conhecimentos universitários sejam utilizados na sala de aula, há uma forma de falar que impõe um modelo como o correto, como aquilo que deveria ser feito, mas que os professores não fazem, desqualificando as ações destes e, até mesmo, seus saberes e capacidades. Isso se deve à legitimidade que os discursos acadêmico e oficial têm durante o processo de formação na universidade. Aliás, a validade desses discursos se estende para a prática docente; mesmo quando os professores em atuação os criticam em alguns momentos, em outros os tomam como parâmetro, ainda que seja como tentativa de adequação que não se efetiva.¹¹ Isso demonstra que, mesmo não sendo os únicos a definirem a identidade docente, pela legitimidade que têm, interferem, de alguma maneira, nessa construção, seja efetivamente embasando as ações, seja em forma de cobrança para alinharem-se em alguma medida.

A tentativa de filiação por um sentimento de obrigatoriedade, sem que o docente de fato entenda os motivos de uma ação orientada por tais discursos, ou sem que façam parte de seus valores, pode ser prejudicial para o professor e para o ensino: ao primeiro, pelo desgaste e frustração

¹⁰ Já a prescrição advinda da supervalorização do discurso oficial pode ser observada quando Eduarda faz a seguinte afirmação sobre os PCNs “eles não foram criados assim ... tira::dos duma carto::la [...] eles foram estuda::dos ... eles foram feitos por gente que tem ... gente que estudo::u ... gente que observou a sala de aula muitos anos ... então eu acho que ... se eles tão ali ... eles têm algum motivo pra estar ... não é o tipo de coisa que fala assim ... ah:: ... tanto faz ... eles tão ali ... mas pra quê seguir aquilo ali se eu posso fazer outra coisa? e acho também que eles são maleáveis o suficiente ... pra você ter a sua liberdade e sua autonomia em sala de aula e trabalhar da melhor forma ... com o que eles propõem”.

¹¹ É interessante observarmos a fala de Nathália: “e eu trabalho os gênero textuais com eles ... mesmo porque:: ... é:: o nosso proGRAMa ele orienta TO::DO o nosso CBC é TODO a base nos gêneros textuais”. Apesar da suposta orientação a partir dos discursos oficiais, percebemos que o trabalho com gêneros é apenas de identificação quando a professora afirma: “então tudo que eu vou falando ... eu busco falar para eles ... e/e:: chega um ponto que eu já vou perguntando ... que gênero é esse? eles já vão identificando”. Pâmela relaciona a utilidade dos PCNs, por exemplo, ao fato de terem sido usados na pós-graduação feita pela professora, demonstrando o quanto o discurso acadêmico é valorizado por ela: “eu acho ... interessante ... até porque ... eu usei ... boa parte do PCN ... numa pós que eu fiz ... então ele é muito útil pra mim pelo menos foi né?”

que pode gerar; ao segundo, pelo fato de que, por ser tentativa que não se concretiza, mas que também não deixa de estar presente, o ensino fica sem direcionamento, sem referência concreta; muitas vezes, o que é proposto não é viável para ser colocado em prática, e, ainda assim, o professor tenta fazê-lo pelo medo de ser julgado como um mau professor.

Essa preocupação com a constituição de uma identidade que seja bem vista por aqueles que se alinham aos discursos oficiais se mostra até mesmo no medo dos entrevistados em participar da pesquisa por considerarem que não sabem teoria, a qual é vista como domínio da universidade. Tanto por parte dos graduandos, quanto dos professores, disciplinas dos cursos de graduação e de pós-graduação que cursaram, além de falas de seus professores, são tomadas como referência nos discursos. A remissão aos PCN também é constante, explícita ou implicitamente. Percebemos, portanto, que são discursos valorizados por ambos os grupos entrevistados; todavia, a legitimidade de que falamos é mais forte e mais evidenciada nos universitários que ainda não tiveram contato com a sala de aula.

Essa filiação dos alunos ao discurso acadêmico e ao oficial mais forte e mais evidente está relacionada ao terceiro fator que mencionamos: a ausência de experiência. A experiência é essencial na constituição de um modelo discursivo, logo, influencia fortemente a constituição identitária do docente; isso se mostra, por exemplo, nos vários momentos em que graduandos que não tiveram contato com a prática não sabiam opinar sobre o tópico em questão, destacando essa ausência. Todos os entrevistados buscaram referências para falar sobre cada tópico; os graduandos que participaram do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) frequentemente retomavam as experiências vivenciadas no programa como referência, o qual influencia muito os modelos discursivos dessas pessoas, assim como os casos de alunos que lecionaram por um período de substituição; alguns retomavam sua experiência enquanto aluno do Ensino Básico, recordando-se daquilo que seus professores faziam; em outros casos, o estágio era que servia como referência para a construção discursiva.

É interessante notar os modos como estes últimos são retomados: a experiência enquanto aluno, que toma as ações de seus professores do Ensino Básico como referência, nunca é tomada como exemplo do que pode ser feito, e sim do que não é adequado, daquilo que está desatualizado; os estágios, em muitos momentos, também aparecem dessa forma, pois geralmente partem da observação do

trabalho de outros docentes. Nesses casos, é comum o aluno julgar as ações dos professores atuantes com base em seus discursos, advindos do prescrito. Assim, não funcionam como experiência, porque segundo Bondía (2002), esta depende da incerteza. Os estágios têm partido, ao contrário, da certeza, pois tomam um modelo como sinônimo do que é correto, sem enxergar o trabalho observado como uma possibilidade. Qualquer ação que fuja ao que se espera está errada. Esses estágios, portanto, funcionam como verificação e julgamento da ação alheia, sem consideração do contexto da escola, da sala de aula e do próprio professor. Não estão baseados no diálogo e na ideia de que a sala de aula pode ser espaço de aprendizado. A prescrição, como vimos, tem caracterizado muito fortemente o discurso acadêmico; estando filiados a ele, os graduandos tomam essa postura para si. Os únicos casos em que tomam os estágios de observação como experiência são aqueles em que há disponibilidade para o outro, em que o professor atuante é visto como alguém que tem um saber, que pode contribuir com a formação.

Quando é adotada uma visão aplicacionista, tendo como base um discurso prescritivo, o professor pensa em transposição, e não em adaptação do prescrito para o real. Todavia, isso não acontece, por mais próxima que a proposição seja da realidade, já que há sempre uma distância esperada e própria da relação entre as duas dimensões. Pela aposta em disciplinas de Didática e de Psicologia, percebemos que a maior lacuna é em relação a uma formação de fato voltada para a licenciatura, para a formação de professores. Como discutimos, os cursos de licenciatura vão sendo transformados em bacharelados de menor profundidade, de modo que os saberes voltados para a docência, a educação e o ambiente escolar vão sendo abandonados.

Considerações finais

Se hoje a teoria é vista, em grande parte dos casos, como domínio da universidade, e a prática, da escola, significa que a primeira se perde após a formação acadêmica. As entrevistas realizadas demonstram que isso ocorre pela falta de relação entre teoria e prática de trabalho; os alunos não conseguem adaptá-las, pois desconhecem completamente a realidade que será enfrentada, na qual as responsabilidades são bem mais amplas do que as previstas e as dificuldades bem maiores. A distância muito grande entre prescrito e real, ou o contato só com prescrito faz com que não consigam imaginar o funcionamento da teoria na prática.

Isso nos leva a crer que o maior problema não está na constituição teórica, já que é esperado que ela não caiba totalmente na prática. Isso não exclui a necessidade de que essa constituição leve mais em conta a visão de quem está na prática, valorizando o que dizem como forma de diminuir desde então a distância. Entretanto, o problema maior é a postura que se tem frente a cada uma das dimensões. O entendimento real da função da teoria e o contato com a realidade da sala de aula pelos alunos fariam com que eles soubessem mais sobre o futuro ambiente de trabalho, percebendo que a teoria não será transposta tal qual, que nem tudo o que se aprende é viável. Além disso, quando fossem para a prática, ficariam menos desgastados com frustrações e adaptações sucessivas, pois já conheceriam um pouco do real.

Diante disso, concluímos que dois aspectos são necessários para a diminuição da distância: diálogo entre universidade e escola, pois uma instituição, claramente, tem o que ajudar à outra; e experiência. Esse diálogo pode ser propiciado a partir de uma mudança na formação, no caráter prescritivista relatado por tantos entrevistados: enquanto a universidade mantiver essa postura, os estágios não serão experiência, independente de serem de observação ou de regência. Continuarão servindo como forma de verificação das ações docentes com base em um padrão advindo do prescrito, desconsiderando o contexto de trabalho e dificuldades do professor, pois partem do princípio de que o saber daquele profissional não tem valor; logo, os graduandos não terão o que aprender, mas o que avaliar. Por outro lado, enquanto a teoria for vista como utopia inútil pelos professores, ela não embasará qualquer trabalho, pois será descartada pela dificuldade de adaptação, já que nunca é possível a transposição de um saber teórico tal qual para a prática.

Para que essa situação se modifique, a formação precisa mudar, colocando o aluno frente à realidade da escola, e não à idealização desta. É necessária uma conversa em que ambos se coloquem não como inimigos vigiando um ao outro, mas como quem tem com o que ajudar e ser ajudado, em prol de um objetivo comum: a educação.

Sabemos que o que se pensa sobre o trabalho, como em um curso de licenciatura, nunca corresponde à prática. Assim, a universidade nunca conseguirá preparar completamente qualquer profissional. Não se espera que ela dê conta de toda a formação prática, até porque esta depende do modo como a pessoa se insere em tantos outros discursos. Mas é preciso que a formação acadêmica propicie oportunidades de experienciar a realidade, pois passar de uma instituição a outra tem

significado passar da teoria para a prática, porque não há contato entre elas. Os estágios, principalmente, foram citados, tanto por professores, quanto por graduandos, como aquilo que poderia diminuir a distância, mas não cumpriu bem seu papel. A noção de experiência, tal como trabalhamos, demonstra que ela não depende, nos cursos de licenciatura, de que os estágios sejam de regência para se configurar como uma. É preciso que eles tenham a capacidade de formar e transformar os sujeitos, que permitam vivenciar situações que não se pode prever de antemão. Logo, estágios de observação, para serem experiência, não podem partir do julgamento, e é por isso que a mudança de postura em relação ao saber acadêmico é uma urgência.

Visto que o estágio é por tantas vezes citado pelos entrevistados como possibilidade para essa relação dialógica, mas que não vem cumprindo seu papel, sugerimos uma nova visão sobre ele, já que é, ou deveria ser, a principal ponte entre a formação universitária e o ambiente de trabalho. Se lecionar tem alto grau de compatibilidade com a noção de experiência, por ter inerentemente a dimensão da incerteza, da exposição, do perigo, e tudo isso depende da receptividade dos sujeitos, os estágios, sejam eles de regência ou de observação, não possibilitam experiência se têm como principal característica uma visão prescritiva acerca da teoria e se os graduandos estão carregados de preconceitos sobre o professor do ensino básico e seus saberes. Dessa maneira, eles se caracterizam mais pela noção de experimento que pela de experiência, pois estão cheios de previsões e verdades que precisam ser comprovadas. Se há abertura para enxergar a sala de aula e o professor regente, há também abertura para a transformação, que pode ser feita, inclusive, ressignificando a vivência alheia. É por isso que apenas graduandos que se abrem ao outro – professor – caracterizam o estágio como experiência.

Embora a experiência não seja própria da prática, da forma como a formação se encontra organizada, ela tem sido o melhor espaço para experienciar. Isso pode ser visto quando os alunos do PIBID falam sobre como o programa os transformou. A justificativa pode estar no fato de que, neste programa, o professor regente é, desde o princípio, visto como parceiro de trabalho. Portanto, ali, os graduandos estão mais propensos a ouvi-lo, estão mais abertos. Além disso, no PIBID os graduandos precisam se desapossar de suas certezas, pois se a realidade da sala de aula, se o ato de lecionar é marcado por imprevisibilidades, por perigos e incertezas, e o aluno do PIBID leciona, então ele precisa observar, refletir, mudar aquilo que não está funcionando, lidar com

todas as dimensões que compõem a docência. Não cabe, portanto, apego ao conhecimento teórico, transposição tal qual de saberes acadêmicos, posto que teoria e prática não são dimensões completamente compatíveis.

Apropriando-nos da metáfora de Guimarães Rosa, a formação profissional (que não é restrita à universitária), sendo parte constituinte da vida e, por isso mesmo, sendo parte da travessia, é muito perigosa, e é por isso que nos sentimos tão inseguros. Porque ainda não se sabe, e é lecionando que se aprende. E como, enquanto alunos, costumávamos dizer para nos referirmos ao que está na escola, o **real** se mostra é no meio da travessia. E isso não impede que possamos ir atravessando junto com quem já está a meio caminho da chegada, ajudando, assim, na travessia do outro, mas, muito mais do que isso, sendo ajudados no que poderia já ser o início da nossa própria. Ou que, pelo menos, tenhamos consciência dos perigos da travessia e de que a nossa não estará livre deles, de modo que possamos enxergar o professor do Ensino Básico como alguém que pode contribuir com a nossa formação, e não um sujeito destituído de saberes.

Referências

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

CORREIA, K.C.A. **'Na prática, a teoria a outra!'**, uma análise discursiva sobre a responsabilidade social do professor de Português da Educação Básica. 369 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2017.

DANIELLOU, F.; LAVILLE, A.; TEIGER, C. Ficção e realidade do trabalho operário. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 17, n. 68, p. 7-13, 1989.

GEE, J. P. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. London/ New York: Routledge, 1996.

GEE, J. P. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. **Review of Research in Education**, Madison, v. 25, p. 99-125, 2000.

GEE, J. P. **An introduction to Discourse Analysis: theory and method**. London/ New York: Routledge, 2005.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas**. 21 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

MENEZES, L. C. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, D. B. et al. (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 115-125.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./ jun. 1999.

PARRA, N. O questionável papel das faculdades de educação. In: CATANI, D. B. et al. (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 127-135.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 13, p. 5-24, 2000.