

# Função educativa da escola, conhecimento do aluno e o trabalho de construir a identidade profissional desenvolvido pelo docente

Dáugima M. Santos Queiroz\*

Helena Faria de Barros\*\*

\* Doutora em Educação pela UNESP-Marília/SP. Professora do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.  
e-mail: daugimaq@ucdb.br

\*\* Doutora em Educação pela UFSM. Professora do Mestrado em Educação da UCDB.  
e-mail: helenabarro@uol.com.br

## Resumo

A função educativa da escola constitui, hoje, a essência do trabalho docente: a aprendizagem é sempre mudança; no ensino há que se considerar o conhecimento experiencial do aluno e, por último, o trabalho docente supõe sólida identidade profissional do professor. Este trabalho representa o empenho ou relaciona essas idéias postas a reflexão dos professores envolvidos pelo conhecimento experiencial dos alunos, conhecimento este revelado pelas respostas dadas a: "o que é ser professor?" (em que consiste a profissão docente?). Com os resultados pôde-se obter subsídios para planejar a disciplina Formação de Professores, Prática e Profissionalização Docente no Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande – MS, no ano de 2004.

## Palavras-chave

Função da escola, experiência do aluno e trabalho docente.

## Abstract

The educational function of the school is today, the essence of the Teacher's work; learning always means change; in education, the pupils experiential knowledge is to be considered and, lastly, teaching takes for granted a solid professional identity of the Teacher. This study represents the effort or relates these ideas placed in reflection by the Teachers involved in the pupils experiential knowledge, this knowledge being revealed by the answers to the question: "What is it to be a Teacher?" (What does the teaching profession consist of?) With the results it was possible to obtain elements for the planning of the subject: Teacher Training, Teaching Practice and Professionalization in the Masters Degree Course in Education at the Dom Bosco Catholic University in Campo Grande – MS, in the year 2004.

## Key Words

School Function, Student experience, and Teaching.

## Introdução

Algumas idéias sustentam e dão coerência ao presente trabalho. São elas: a função educativa da escola constitui, hoje, a essência do trabalho docente nas sociedades de orientação capitalista, como a brasileira; a aprendizagem é sempre mudança conceitual, procedimental ou atitudinal; no ensino, ou seja, nas tentativas para “fazer aprender”, há que se considerar o conhecimento experiencial apresentado pelo aluno e, por último, o trabalho docente supõe e exige formação que reflita a construção sólida da identidade profissional do professor.

Esta pesquisa representa o empenho de professores em relacionar essas idéias postas à sua reflexão pelo conhecimento experiencial dos alunos, conhecimento este revelado pelas respostas dadas à questão o que é ser professor? (em que consiste a profissão docente?). A mesma questão foi oferecida a turmas diferentes: Licenciatura em Filosofia (3º Ano), Normal Superior (3º Ano) e ingressantes do Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande–MS, no ano 2004. As intenções eram fazer um balanço da percepção da profissão pelos licenciandos, e analisar o conhecimento experiencial dos alunos e aproveitá-lo na programação de disciplinas. Desejava-se apreender a representação que possuíam em relação ao fazer docente, uma vez que duas turmas são de concluintes dos cursos e, outra, de quem deve cursar a disciplina Formação de Professores Prática Docente e Profissionalização.

## 1 As idéias: função educativa da escola, o conhecimento experiencial do aluno e aprendizagem vista como mudança conceitual

A função educativa da escola consiste em provocar a reconstrução do conhecimento experiencial dos alunos, resultante dos processos mais gerais de socialização, vividos por eles na sociedade mais ampla, nos outros grupos sociais que não a escola.

Tem-se por certo que duas são as funções postas à escola pelas sociedades contemporâneas caracterizadas pela rigidez e riqueza da produção e comunicação das informações: a função social (de socialização) que é cumprida com a transmissão/aquisição da cultura, como qualquer outra instituição, e a função educativa que define a escola, caracterizando-a, especificando-a.

Essas funções distinguem-se, opõem-se e completam-se. Falando sobre elas Pérez-Gomez (1995, p. 346) afirma que:

a instituição escolar, agora, mais do que nunca, pela onipresença e potencialidade dos poderosos meios de comunicação de massas, que universalizam os princípios da cultura hegemônica na qual se socializam as novas gerações, deve cumprir na atualidade, uma clara função de contraste, de interrogação, que pretende provocar a reflexão e possibilitar os processos individuais e grupais de reconstrução racional de experiência e de pensamento.

A função educativa da escola é, assim, hoje, considerada indispensável, isto é, é aquela que precisa ser bem cumprida de modo a não comprometer a convivência democrática e o desenvolvimento pessoal que se almeja.

A escola se distingue por este seu caráter educativo, mediador, reflexivo, frente às influências múltiplas que recebe cada pessoa na interação social espontânea, no convívio cotidiano e frente às formas com que cada pessoa interpreta e atua na realidade social, lembrando, com os antropólogos, que toda ação social é, simultaneamente, ato físico e significação.

Reforçando esta idéia o mesmo autor Pérez-Gomez (1995, p. 348) diz que:

a escola, de um lado, frente a manutenção e agudeza cada vez maior dos desequilíbrios sociais produzidos pelas sociedades de livre-mercado, deverá intensificar essa sua função de contraste, crítica, questionamento, reflexão, de modo que, ao menos, possa compensar, em parte, os efeitos produzidos nos indivíduos e grupos, as carências econômicas e culturais dos contextos sociais. Por outro lado, a escola especializa e peculiariza sua prática por seu caráter mediador e reflexivo questionando os influxos de todo tipo que o indivíduo recebe em suas trocas espontâneas dentro de um cenário social concreto.

Portanto, a escola deve questionar a formação humana, o valor e a importância das influências recebidas em cada instância social procurando criar um ambiente de vivências e intercâmbios que possibilitam a reflexão, a percepção de contrastes e a reconstrução pessoal de conceitos, comportamentos, princípios.

Assim, por sua função socializadora, a escola busca, como todo o tecido social, formar atitudes e valores válidos para o mercado de trabalho (já que a sociedade é marcadamente capitalista) tais como competição, individualismo, desejo de sucesso, concorrência. E, por sua função educativa,

busca formar pessoas solidárias, com empatia, participativas, pensantes, críticas, criativas. Constitui tarefa difícil, conciliar essas funções no dia a dia da sala de aula, mas, possível, com professor de formação consistente.

O essencial do trabalho a ser realizado nos cursos de formação de professores é, portanto, fazer com que os futuros docentes percebam essa contradição e criem meios, usem estratégias para enfrentá-la.

O significado e abrangência do papel da escola hoje (o jogo desse duplo objetivo) devem estar claros para os professores que, num esforço consciente, sejam capazes de encontrar alternativas de superação do conflito.

O conhecimento experimental do aluno é o ponto de partida para esse trabalho docente. Analisá-lo, contestá-lo, enriquecê-lo, interpretá-lo na perspectiva de outras visões e enfoques é que constitui o ato de ensinar, hoje, e o objetivo educativo da escola.

Santos (1994, p. 47), sobre este tema, diz que:

O valor das representações pessoais, reemerge, não apenas por serem entendidas como um valor em si, mas, porque a sua consciencialização pode reverter em proveito da pessoa e da construção do seu conhecimento. Elas são entendidas agora como o motor de conhecimento científico, nomeadamente, quando constituem um centro de rupturas conscientemente assumidas.

Igualmente, Gomes-Granell, concorda que: Esse conhecimento experiencial compreende crenças, concepções prévias ou teorias pessoais que alguns autores cunharam de teorias implícitas devido ao seu ca-

ráter não-acessível ou pouco acessível à consciência (1997) p. 16).

Esta mesma autora citada, continuando, explica que as pesquisas mostraram que, em geral, o raciocínio dos seres humanos não obedece à aplicação das leis da lógica formal e que o conhecimento cotidiano parece ser mais representativo da cognição humana que o formal e o pensamento cotidiano é fruto da experiência social direta e se adquire mediante participação nas práticas culturais habituais em determinada sociedade (GOMES - GRANELL, 1997).

A terceira idéia que alicerçou o trabalho aqui relatado é a de que a aprendizagem é sempre mudança conceitual. O paradigma da mudança conceptual, no qual se inscrevem muitas das recentes investigações em educação, leva em conta as representações dos alunos que se constituem na escola como alternativa aos conceitos científicos e é passagem obrigatória para um ensino bem sucedido. Radica na idéia de que o aluno, para adquirir um novo conceito, tem de estar consciente das suas concepções alternativas e ativamente empenhado no processo de mudança conceptual. Esta e a idéia anterior se completam, se entrelaçam.

Diz-se que a escola em sua função educativa deve procurar mudar os conceitos, os procedimentos e atitudes que os alunos trazem ao chegar à escola. Por esta razão, também, se diz que a ação do professor consiste em fazer com que o aluno caminhe do senso comum, da experiência, do cotidiano para o conhecimento mais sistematizado, formal, científico. A escola deve trabalhar o conhecimento experiencial e

fazer a mediação e contraste dele com o conhecimento científico que deve ser ensinado, lembrando-se que este último constitui, também, aspectos da cultura que a sociedade criou e valoriza para serem adquiridos por todas as pessoas, indistintamente, se se pretende um viver democrático e um desenvolvimento pessoal das possibilidades de todos e de cada um dos atores sociais. Há que se provocar e permitir uma (re)interpretação desse conhecimento experiencial.

Vergnaud (1988) mostrando quanto foi avançada a idéia de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal declara que existem atividades que o aluno é capaz de exercer com a ajuda de outrem, sem ser capaz de fazê-las sozinho. A criança não poderá enriquecer suas competências e suas concepções senão na vizinhança, relativamente estreita, de seu repertório atual de competências e conhecimentos. A idéia de atividade com ajuda de outrem é, evidentemente, uma idéia fecunda.

É ainda desse mesmo autor:

É preciso muitas vezes desestabilizar profundamente as concepções dos alunos para fazê-los compreender fenômenos e conceitos novos ou fazê-los adquirir competências novas. A história das ciências e das técnicas nos ensina que há revoluções intelectuais. A didática nos ensina que é preciso, muitas vezes, organizar rupturas importantes na progressão do conhecimento dos alunos e colocar em destaque que essas rupturas demandam desestabilizar, muitas vezes, as convicções explícitas ou implícitas dos alunos (VERGNAND, 1989, p. 116).

A operacionalização dessas idéias só é feita com sucesso por profissional que

conseguir construir, em si e para si, a identidade profissional.

Recorre-se a autores vários para a compreensão da natureza e importância dessa identidade profissional.

Assim, para Sá-Chaves (2000, p. 54): “O exercício profissional da docência, tendo como unidade estruturante e referencial o ato pedagógico, apresenta, relativamente à outras profissões, uma especificidade que o diferencia e identifica como uma práxis social, cultural, científica e eticamente legitimada”.

E essa mesma autora completa: “Falar em natureza específica significa que o ato pedagógico tal como o ato clínico ou jurídico se traduz numa especificidade dos saberes científicos e técnicos e na especificidade das circunstâncias e condições da prática pedagógica” (SÁ-CHAVES, 2000, p. 55).

Também Dubar (1997, p. 13) mostra que: “Identidade é aquilo que a pessoa tem de mais precioso e a sua perda é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia e morte”.

O autor está se referindo tanto à identidade pessoal como à identidade social, profissional. Ele, na mesma página, acrescenta que: “(...) não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a própria identidade”.

Borba (1999) apoiada em Dubar explica, igualmente, que:

o sujeito na cotidianidade apresenta-se simultaneamente como “ser particular” e como “ser genérico” e só uma unidade dialética entre essas duas dimensões poderá favorecer a construção de uma identidade reflexiva, que contenha em si a infinitude do humano (...). (...) Neste interagir

do sujeito, elementos de objetividade e de subjetividade medeiam determinadas relações, em que o sujeito é ao mesmo tempo sujeito, autor, narrador e personagem...

Completando, Carolo (1997) afirma que a aquisição da identidade profissional docente supõe, de um lado, o percurso biográfico percorrido, a história pessoal vivida pelo candidato à docência e a perspectiva pessoal que faz do espaço de formação, ou seja, depende das condições e processos oferecidos e, principalmente, da implicação pessoal nesses processos. É a esfera subjetiva da identidade. Por outro lado, implica, ao mesmo tempo, na definição da identidade atribuída por outrem, traduzida pelo ponto de vista dos colegas e formadores, acerca da dinâmica relacional e da avaliação do perfil profissional e pelo reconhecimento (deles) do ajustamento dos candidatos à profissão. É a esfera objetiva, social da identidade profissional.

Esse perfil da profissão se forma a partir da aquisição de conhecimentos específicos e para Tardif, Lessard, Lehay (1991) os conhecimentos da profissão integram: saberes das disciplinas, saberes curriculares, profissionais técnicos e os da experiência. Para esses autores, uns, não são produzidos pelos professores, mas ele os adquire para serem reproduzidos a seguir. Por esta razão os docentes mantêm para com eles uma “relação de exterioridade”. Com os saberes da experiência, ao contrário, mantêm os professores uma relação de “interioridade” por construí-los, eles próprios, ao longo de suas trajetórias profissional e pessoal. Os saberes da experiência convalidam e integram os demais, submetendo-os à prática.

Portanto, o conhecimento profissional do professor caracteriza-se pela natureza complexa, ampla, multifacetada e integra uma variedade de formas e categorias. E, com Sá-Chaves e Alarcão (2000, p. 64) pode-se dizer que: "o saber do professor é preenchido por vários conhecimentos ou saberes que respondem a uma série de interrogações: o que ensinar, a quem, por que, para quê, como, quando?"

As idéias levantadas até aqui devem compor, em cada profissional do ensino, uma unidade de saberes para que possam, efetivamente, serem utilizadas no cotidiano. Essa unidade é chamada de perfil profissional da docência.

## 2 A Pesquisa: O que é ser professor

A partir das idéias acima desenvolvidas decidiu-se buscar o conhecimento

experencial dos graduandos do 3º Ano de Licenciatura em Filosofia (29 alunos), estudantes do 3º Ano do Normal Superior (28) e ingressantes no Programa de Mestrado em Educação 2004 (20 alunos), todos da Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande-MS.

Foi-lhes apresentada a questão para responderem por escrito: O que é ser professor? (em que consiste o trabalho docente?).

A intenção era obter dados que retratassem a representação da profissão que possuíam e ainda, obter subsídios para orientação, no mestrado, da disciplina Formação de Professores e Prática Docente e profissionalização, a ser oferecida.

Com as respostas obtidas pôde-se estabelecer categorias que são apresentadas na tabela a seguir:

**Tabela 1** - O que é ser professor? Categorias obtidas. Licenciandos e mestrandos em Educação. Campo Grande - 2004.

<b>Categorias</b> \ <b>Turmas</b>	<b>Normal Superior (3º)</b> %	<b>Licenciatura Filosofia (3º)</b> %	<b>Mestrado Educação</b> %
É transmitir conhecimentos	43,5	32,0	20,0
Qualidades pessoais	32,0	7,0	5,0
É arte, dom	3,5	11,0	5,0
Idealismo ingênuo	7,0	-	5,0
Imprecisão	-	10,0	5,0
Ofício de sobrevivência	-	-	5,0
Função social	-	31,0	15,0
Trabalho profissional	14,0	9,0	40,0
Total	(28) 100%	(29) 100%	(20) 100%

Das percentagens acima chama a atenção a importância que os alunos dos três cursos atribuem à transmissão de conhecimentos pelo professor. Essa seria a função específica do docente. Há que se trabalhar com esses alunos as funções de socialização e a educativa da escola para que compreendam o papel de mediação e de questionamento que a escola deve ter. Do modo como afirmam põem a escola em competição com os meios de comunicação, no que deverá sair perdendo. A função questionadora é a que é específica e inconfundível da escola.

A ênfase no ensino como transmissão de informações nas respostas dos alunos faz lembrar Roldão (1999, p. 114), quando diz:

O que caracteriza e distingue o ato de ensinar, desde o tempo de nossos antepassados gregos, escravos feitos pedagogos na antiga Roma, passando pelas diversíssimas formas e finalidades que ensinar tem assumido em sociedades e épocas diferentes, é a difícil competência de fazer aprender.

E continua esta mesma autora, que: pensando em termos de profissionalidade o professor pode ser definido, no essencial, como aquele que ensina, porém, muito frequentemente, por razões históricas esse termo tem o significado de mera ação expositiva, divorciada ou desinteressada da aprendizagem. Fazer aprender exige consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se consistir num trabalho pessoal de apropriação do saber ativamente (ROLDÃO, 1999, p. 115).

Assim, é preciso perceber que o professor trabalha na mediação entre a pessoa que aprende e o conteúdo a ser aprendido.

O trabalho consiste em ensinar à alguém, algo.

Chama a atenção, igualmente, o valor que os três cursos atribuem às qualidades pessoais do professor. Isto revela uma concepção conservadora do fazer docente como dependente de atributos inatos e não uma profissão em que a ação didática se funde o saber teórico para resultar na práxis pedagógica.

Essa visão dialética do trabalho docente aparece nas respostas dos alunos dos três cursos e de modo destacado nas dos mestrados, o que é sumamente louvável. Revelam ter alguma compreensão do que Candau (1991) aponta como características de qualquer profissão: ser um trabalho intelectual; consistir numa atividade ou serviço público único, essencial que deve ser reconhecido pelo público em geral; a existência de um código de ética no qual o serviço público é colocado acima do ganho particular; e gozar de certa autonomia para desenvolver o trabalho.

Catorze por cento dos alunos do Normal Superior, nove por cento dos de Filosofia e quarenta por cento dos do mestrado evidenciam saber que a docência é um fazer específico, que há uma identidade profissional a buscar. As respostas dadas mostram que essa percepção não é completa, mas, pelo menos, há uma compreensão incipiente a ser desenvolvida.

Estabelecendo-se comparação com todo o grupo essas porcentagens representam parte pequena dele.

A identidade profissional, o fazer docente, os problemas de profissionalização do magistério e a proletarização da

docência, a formação docente, o professor enquanto profissional reflexivo e pesquisador da própria prática merecem ser discutidos com todos os alunos. Esse é contudo o grupo de profissionais que pode ser reconhecido como tendo realmente formado a identidade profissional. Causa perplexidade, porém, o verificar que apenas 14% (catorze por cento) dos licenciandos do Normal Superior e 9,0% (nove por cento) dos do Curso de Filosofia aparecem como aptos nesta identidade profissional docente.

A contribuição social da profissão para a formação do cidadão e para a vivência democrática aparece valorizada de modo especial pelos licenciandos de Filosofia. Seria a tônica humanista do curso a responsável por essa relevância? Seria a metodologia de ensino utilizada que estabeleceu esta ênfase? Esse destaque se deve a todas ou algumas disciplinas pelas suas programações? São questões que merecem pesquisas.

Por último, o idealismo ingênuo e a imprecisão das respostas constituem material especial de reflexão com os alunos para se evitar uma alienação ou formação docente imprópria.

São exemplos dessas categorias:

#### 1 - Ensinar é transmitir:

“Ser professor é transmitir os conhecimentos adquiridos”.

“É ser responsável pela transmissão de conhecimentos e pela estimulação da produção deles”.

#### 2 - Qualidades pessoais:

“Ser professor é ter humildade para aprender e ensinar, sem esperar algo em troca”.

“É ser paciente, dedicado, atencioso, gostar de seu trabalho”.

#### 3 - Ensinar é arte, é dom:

“Ser professor é ter a arte de ensinar”.

“Ensinar requer dom”.

#### 4 - Idealismo Ingênuo:

“Antes de qualquer coisa ser professor é ser um ser humano perfeito nas horas certas e ao mesmo tempo ter o direito de errar”.

“Caminho de pedras para quem opta apenas como meio de ganhar a vida, caminho de rosas para quem ama o que faz”.

#### 5 - Imprecisão:

“Ser professor deveria ser a profissão mais digna que existe, pois, todas as outras dependem desta”.

“Para o professor hoje ser uma pessoa de nome muitas vezes tem que se sacrificar e não ser reconhecido como verdadeiro profissional”.

#### 6 - Ofício da sobrevivência:

“Ser um profissional ou, como dizia meu avô, ter um ofício, é o mesmo que ser forjado para executar uma atividade para sobreviver dela”.

“Meio pelo qual o ser humano desenvolve uma atividade para sua subsistência”.



## 7 - Função social:

“É a atividade que visa o aperfeiçoamento do ser humano como colaborador e construtor da sociedade”.

“É promover o desenvolvimento humano como cidadão mediante regras estabelecidas pela sociedade”.

## 8 - Trabalho profissional:

“Profissão docente é uma atividade intencional, organizada e sistemática com vistas à aprendizagem de determinados conhecimentos, atitudes, valores e habilidades por parte dos alunos”.

“Requer ou pressupõe uma competência técnica que se constitui em conhecimento de determinados conteúdos a serem ensinados; competência humana que se estabelece na relação cotidiana entre professor e aluno; competência política que é o compromisso profissional frente à diversidade cultural da clientela com a qual trabalha, com vistas à aquisição de conhecimentos e posicionamento político frente à sociedade na qual está inserido”.

O senso comum, verificou-se, predomina no entendimento da questão proposta e as afirmações das respostas constituem o conhecimento experiencial disponível para se poder fazer o aluno caminhar, ir além.

## 3 Algumas considerações

As respostas obtidas revelaram grande dispersão de conhecimentos, pouco consenso, destaque a aspectos pontuais do fazer docente, o que torna evidente um conhecimento profissional sem conveniente

unidade. Revelaram ausência de profundidade e consistência no que diz respeito ao domínio da identidade da profissão.

Farto material se oferece para uma (re)orientação da formação do professor nas licenciaturas estudadas. Há que se completar a programação das disciplinas de modo que se concentre em possibilitar a percepção da especificidade da profissão; há que se compreender a ação pedagógica como um “fazer aprender” pela própria metodologia de ensino a ser utilizada com esses alunos respondentes, pois, há que se pôr em discussão o conhecimento experiencial que apresentaram; há que se colocar esses alunos em contato com a realidade-escola para que tenham a oportunidade de refletir sobre o que lá fizeram ou viram, e cheguem, assim, a adquirir ou mudar o conhecimento experiencial que portam. Como ainda era início do ano letivo, um trabalho de complementação de conceitos, procedimentos, atitudes e valores pôde ser desencadeado.

Em relação ao Mestrado em Educação foram as respostas aproveitadas como subsídios à programação da disciplina Formação de Professores, trabalho e profissionalização docente como se desejava.

A seleção e organização dos conteúdos adequados às dificuldades encontradas foi possível. Pensou-se em três grandes unidades para serem discutidas: a profissionalização docente, a identidade e saberes do professor e a formação docente-inicial, o cuidado com a entrada na profissão e a formação continuada. A ordem de apresentação das unidades foi, também, considerada como importante.

Pensou-se, igualmente, numa metodologia de ensino capaz de levar os mestrandos a refletirem sobre as próprias respostas, a partir de leituras de textos selecionados e de relatos de experiência sobre a formação docente. Discussão, diálogo, troca de experiência foram valorizados. Suas afirmações foram consideradas problemas a discutir.

Com a pesquisa pôde-se confirmar que as idéias orientadoras ao trabalho são, de fato, necessárias à formação docente e que nesta formação todas as disciplinas são responsáveis e, por isso, devem se voltar para o esforço de conseguir que cada aspirante à profissão elabore para si a identidade profissional do professor. Essa identidade compreende: um corpo de conhecimentos formais validados pela prática, pro-

cedimentos técnicos específicos, atitudes e valores referentes à profissão além de uma reconhecida autonomia no trabalho.

Como afirma Pèrez-Gomez (1995, p. 340):

Esses aspectos, imprescindíveis na identidade e prática profissional se encontram estreitamente relacionados e mutuamente exigidos. O profissional reclama autonomia para o desenvolvimento de sua atividade porque é o depositário de um conhecimento especializado e “experto” que legitima a racionalidade de seus diagnósticos e de suas práticas. Por outro lado, a contrapartida de responsabilidade que assume perante a sociedade pela qualidade do seu trabalho com o grupo (ou no grupo) não pode ser outra que não o exercício autônomo (função educativa) de sua prática.

## Referências

- BORBA, Amândia Maria de. *Identidade em construção: investigando professores na práticas da avaliação escolar*. São Paulo: Educ. e Itajaí, Univail, 2001.
- CANDAU, Vera Maria (org). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional. In: ESTRELA, M. T. *Viver o construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.
- DUBAR, Claude. *Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- GOMEZ-GRANELL, Carmem. Rumo a uma epistemologia do conhecimento escolar. In: RODRIGO, Maria José e ARNAY, José (orgs.). *Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores*. São Paulo: Ática, 1997.
- PÈREZ-GOMEZ. *Volver a pensar la educacion* (vol II): Práticas y discursos educativos. Madrid: Morata e La Coruña: Furidación Paidea, 1995.
- ROLDÃO, Maria. do Céu. *Os professores e a gestão do currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Unidade de Investigação Didática e Tecnologia da Formação de Formadores, 2000.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Munir dos. *Área escolar/escola: desafios interdisciplinares*. Lisboa: Livros Horizonte, 1994.

SÁ-CHAVES, Idália. *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro/ Unidade de Investigação Didática e Tecnológica na Formação de Formadores, 2000.

SÁ-CHAVES Idália; ALARCÃO, Isabel (org.) *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Unidade de Investigação Didática e Tecnológica na Formação de Formadores, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. *Esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

VERGNAUD, Girard. La formation des concepts scientifiques. In: *Enfauce*, tome 42, n. 1-2, p. 111-118, 1989.

**Recebido em 10 de setembro de 2004.**

**Aprovado para publicação em 27 de outubro de 2004.**