

Formação do Pesquisador em Ensino: grupos de pesquisa, ações colaborativas e construção da identidade

Researcher Training in Education: research groups, collaborative actions and identity construction

Formación del Investigador en Enseñanza: grupos de investigación, acciones colaborativas y construcción de identidad

Amanda Amantes¹

<https://orcid.org/0000-0003-1678-9870>

Viviane Florentino de Melo²

<https://orcid.org/0000-0003-0152-2049>

Ana Paula Miranda Guimarães³

<https://orcid.org/0000-0001-7409-7368>

¹ Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia – Brasil. E-mail: amanda.amantes@ufba.br.

² Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia – Brasil. E-mail: vivianefm@ufba.br.

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Camaçari, Bahia – Brasil. E-mail: anaguimaraes@ifba.edu.br.

Resumo

Apresentamos uma discussão sobre a importância da trajetória formativa de pesquisadores da área de Ensino para a condução de pesquisas coerentes e o consequente avanço do campo. Para tanto, nos valemos de nossa experiência enquanto líderes de um grupo de pesquisa e de estudos e discussões de pesquisas já realizadas sobre a temática, incluindo também o campo da Psicologia. Destacamos a intensa demanda formativa desses profissionais, visto que a área apresenta tessituras com outras, além da coexistência de paradigmas de pesquisa distintos. Defendemos o potencial da participação em grupos de pesquisa colaborativos como meio pelo qual possam ser realizadas trocas de experiências e sentimentos, discussões voltadas para o aprofundamento teórico e metodológico, coerência dos *designs* de pesquisa e ajuste dos procedimentos. Nesse sentido, a vivência dos pós-graduandos em grupos colaborativos favorece processos de enculturação que delineiam a sua identidade como pesquisadores. Consideramos que estudos sobre a trajetória formativa são essenciais para a otimização do percurso acadêmico, o que impacta na qualidade das pesquisas. Elencamos direcionamentos que podem servir para nortear investigações que busquem aprofundar a discussão sobre a formação do pesquisador educacional.

Palavras-chave: Formação para pesquisa. Programas de pós-graduação. Identidade de pesquisador.



Abstract

We discuss the importance of educational researchers' formative trajectory for improving survey validity in the field of Education. For this purpose, we drew on our experience as leaders of a research group as well as on studies and discussions of previous research on the topic, including the field of psychology. We highlight the area's complexity regarding its relationship with other fields and the intense formative demand due to the coexistence of diverse paradigms. Considering the relevance of sharing experience and feelings, and advancing theories and methodologies, we argue in favor of research group participation as one of the most crucial formative actions. Collaboration inside research groups can improve one's capacities regarding coherence and survey practice evaluation, in addition, to supporting the researcher's identity construction. We highlight the relevance of academic formative trajectory investigations, mainly to improve the quality of research. This paper proposes recommendations for further discussion and studies about educational research's formative trajectory.

Keywords: *Research training. Graduate programs. Researcher identity.*

Resumen

Presentamos una discusión sobre la importancia de la trayectoria formativa de los investigadores en el área de la enseñanza para la realización de investigaciones coherentes y el consecuente avance del campo. Para ello, nos basamos en nuestra experiencia como líderes de un grupo de investigación y en estudios y discusiones de investigaciones previas sobre el tema, incluyendo también el campo de la psicología. Destacamos la intensa demanda de formación de estos profesionales, ya que el área presenta tesituras con otras, además de la coexistencia de diferentes paradigmas de investigación. Defendemos el potencial de la participación en grupos de investigación colaborativa para como medio de intercambiar experiencias y sentimientos, debatir sobre la profundización teórica y metodológica, así como sobre la coherencia de los diseños de investigación y ajuste de procedimientos. En ese sentido, la experiencia de los estudiantes de posgrado en grupos colaborativos favorece procesos de enculturación que perfilan su identidad como investigadores. Creemos que estudios sobre la trayectoria educativa son fundamentales para optimizar la evolución académica, lo que repercute en la calidad de las investigaciones. Enumeramos direcciones que pueden servir para orientar investigaciones que busquen profundizar la discusión sobre la formación del investigador educativo.

Palabras clave: *Formación para la investigación. Programas de postgrado. Identidad de investigador.*

1 Introdução

Os objetos de estudo sobre os quais se debruçam os pesquisadores da área de Ensino são diversos e multifacetados, o que ocasiona uma gama de possibilidades investigativas. Especificamente, no que se refere à área de ensino de ciências, Pereira e Teixeira (2021) explicitam que ela é demarcada por pesquisas de diferentes naturezas, que abarcam temas diversos, como currículo, formação de professores, aprendizagem, contexto histórico-cultural,

avaliação, aspectos sociais, políticas públicas, metodologia de ensino, entre muitos outros. No Brasil, a área de Ensino surge dentro da área da Educação, a partir da década de 1960, com o aumento do interesse de pesquisadores oriundos, principalmente, de institutos de ciências exatas com questões de investigação relativas aos processos de ensino e aprendizagem (Ramos; Silva, 2014). Até os anos 2000, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) criou a área 46 (naquele momento, dedicada apenas aos pesquisadores de Ensino de Ciências e Matemática), as tensões por divergências epistemológicas cresciam à medida que a área de Ensino se expandia.

Com a criação de um lócus específico, a área de Ensino de Ciências e Matemática cresceu e um grande contingente de estudos passou a ser produzido em virtude, principalmente, da intensificação da criação de programas de pós-graduação e do surgimento de periódicos, associações e revistas especializadas (Ramos; Silva, 2014). Tais estudos abarcam diversas problemáticas do contexto educacional, como questões didáticas e metodologias de ensino da própria área e da pesquisa acadêmica em geral, mas pouca ou quase nenhuma atenção tem sido direcionada a questões relacionadas à trajetória formativa do pesquisador.

A pesquisa acadêmica é impactada, de forma decisiva e direta, pela qualificação de quem a conduz. Nesse sentido, a formação para a pesquisa de qualidade é essencial para garantir a condução de investigações coerentes e a consequente obtenção de resultados confiáveis. Algumas discussões na área de ensino de ciências têm apontado sistematicamente deficiências teóricas e metodológicas em relatos de pesquisas, trazendo à tona questões como a falta de coerência interna e cuidados metodológicos de muitos trabalhos do campo, o que coloca em pauta um debate acerca da cientificidade dos estudos conduzidos (Greca, 2002; Santos; Greca, 2013). Essa discussão chama a atenção não só para os cuidados no delineamento de investigações, mas também para as lacunas de formação para a condução de processos investigativos. Mais ainda, nos alerta para o fato de que é imprescindível um aprofundamento em relação à formação do pesquisador na instância de pesquisa acadêmica, tendo em vista a caracterização dessa trajetória para apontamentos relativos à sua melhoria, o que certamente impacta a qualidade, a coerência e a abrangência dos estudos.

Nesse sentido, aspectos relacionados com os conhecimentos, as habilidades e o desenvolvimento do pesquisador devem ser considerados como pontos essenciais quando o foco de discussão é a qualidade dos trabalhos. Entender o processo formativo nas suas mais diversas instâncias fornece parâmetros para identificar as fragilidades dos procedimentos

conduzidos e abre possibilidades para a melhoria da pesquisa na área. Isso significa que é preciso reconhecer a complexidade da trajetória formativa do pesquisador educacional e suas dificuldades, bem como todos os elementos que a delineiam.

Um dos elementos com os quais o pesquisador na área deve lidar é a diversidade de paradigmas e tessituras que caracterizam as investigações educacionais, o que abrange muitas possibilidades metodológicas e teóricas. Nesse contexto, os conhecimentos a serem construídos não se limitam ao objeto de estudo específico, pois a formação como pesquisador demanda a apropriação de um arcabouço amplo que o capacite a alcançar autonomia intelectual para a tomada de decisões. Dessa maneira, o tornar-se pesquisador em Ensino compreende uma formação que extrapola a produção de uma dissertação ou tese final, pois requer uma compreensão holística de aspectos que caracterizam a área como abrangente, multifacetada e plural. Nessa perspectiva de formação geral, o sujeito deve desenvolver diferentes tipos de habilidades subjacentes ao ato de pesquisar, mas isso somente não o qualifica, uma vez que se perceber como pesquisador é imprescindível para a formação dessa identidade.

Se os programas de pós-graduação formam para a pesquisa, é importante investigar a percepção do sujeito como pesquisador, que está relacionada com o desenvolvimento dessa nova identidade. A identidade é uma questão contemplada em estudos da Psicologia. Alguns deles têm focado em questões sobre a constituição da identidade profissional (Santos, 2005; Silva; Padilha; Borenstein, 2002, Mazer; Melo-Silva, 2010), da identidade docente (Diniz-Pereira, 2016; Iza *et al.*, 2014; Oliveira *et al.*, 2006), da identidade organizacional (Caldas; Wood, 1997) etc. Consideramos que a identidade do pesquisador em Ensino seja um tipo específico de identidade profissional, no que se refere ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao ato de pesquisar, entretanto a identidade desse pesquisador está muito ligada à sua identidade docente, tanto pelo fato de as carreiras dos professores universitários no Brasil se basearem no tripé ensino, pesquisa e extensão, quanto pela natureza do objeto de estudo. Esse último fator ocasiona a dificuldade de os ingressos nos programas de pós-graduação estabelecerem essa separação – considerar o ensino com parâmetros que extrapolam a visão docente. Espera-se que esse entrave inicial seja superado justamente a partir da construção dessa nova identidade profissional, que possibilitará ao professor analisar o contexto que lhe é familiar com uma nova perspectiva – a de pesquisador.

A identidade de pesquisador é fundamental para alicerçar práticas investigativas contundentes, e a autopercepção sobre sua formação traz elementos em potencial para o

desenvolvimento de autonomia por meio de um processo de autorregulação (Beber; Silva; Bonfiglio, 2014). Assim, entender o processo de formação e as implicações da própria trajetória para a construção da identidade como pesquisador traz reflexões sobre o fazer pesquisa, o que culmina em ações mais direcionadas, pensadas e assertivas, compreendendo uma autorregulação característica dos processos metacognitivos (Sternberg, 2000). A identidade se mostra como um dos elementos fundamentais para se entender a trajetória formativa do pesquisador em Ensino, tendo em vista que ela se relaciona com o modo como o sujeito se percebe e age no processo investigativo, impactando a qualidade do trabalho que realiza.

A identidade, assim como habilidades e conhecimentos subjacentes ao fazer pesquisa, são atributos desenvolvidos em contextos e situações que extrapolam a vivência nas disciplinas e atividades acadêmicas direcionadas pelos currículos formativos. Isso porque as ações investigativas demandam trocas de experiências, orientações específicas e direcionadas a problemas pontuais, tomadas de decisões sobre ocorrências imprevisíveis. Nesse sentido, a colaboração entre atores do contexto acadêmico e de pesquisa, nas mais diferentes circunstâncias, é um aspecto capaz de alicerçar o percurso formativo de maneira a garantir o alcance da expertise não dimensionada pelo currículo.

Essa perspectiva colaborativa é concebida em diferentes frentes que discutem a formação profissional e/ou acadêmica. Em relação à primeira, quando a discussão se pauta na formação do profissional em Ensino, um enfoque comum é o trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores, que é considerado essencial para a construção conjunta de conhecimentos, além de contribuir para o estreitamento entre a comunidade escolar e a de pesquisa (Desgagné, 2007). No que se refere à pesquisa acadêmica, Gatti (2005) relata que o estabelecimento de intercâmbios entre pesquisadores, no sentido colaborativo, alavancou a área de educação no Brasil entre os anos 1981 e 1992, ressaltando o papel dessa dinâmica para o avanço das pesquisas. Esse intercâmbio se mostra importante para a trajetória formativa do futuro pesquisador, que tem a oportunidade de ter contato com uma diversidade de investigações que se valem de diferentes parâmetros teóricos e metodológicos, o que contribui certamente para sua versatilidade intelectual.

Tendo em vista a perspectiva colaborativa, consideramos que a participação em grupos de pesquisa com esse caráter favorece a troca de experiências, docentes e acadêmicas, e que tal dinâmica otimiza a formação. Nesse processo, a construção da identidade de pesquisador é mediada pela compreensão sobre uma ampla gama de parâmetros subjacentes às investigações,

incluindo problemáticas de ensino relevantes e abordagens mais adequadas para a condução de cada estudo.

Embora seja aparentemente óbvia a aceção de que trabalhos colaborativos sejam importantes para a formação, há uma lacuna quando essa questão é pensada em termos da trajetória do pesquisador. Se concordamos ser imprescindível uma boa formação para que pesquisas de qualidade sejam realizadas, então devemos nos deter em questões que dizem respeito a esse processo. Isso significa levantar e conduzir discussões e estudos para conhecer o percurso formativo dos sujeitos nesse campo, fornecendo parâmetros bem fundamentados para direcionar, otimizar e melhorar a formação como um todo. É nesse sentido que trazemos a presente discussão, que visa elencar alguns elementos essenciais para subsidiar pesquisas com enfoque na formação de qualidade do Pesquisador em Ensino, ressaltando o papel do grupo de pesquisa com caráter colaborativo.

Nosso embasamento para esses apontamentos deriva tanto de nossa vivência como líderes de um grupo de pesquisa (Laboratório de Metodologia e Pesquisa Mista em Ensino de Ciência - LAMPMEC), que desde 2014 já formou doze doutores e oito mestres, quanto de estudos e discussões de pesquisas já realizadas sobre a temática e de articulações com o campo da Psicologia, especificamente, a Psicologia Social. O percurso formativo dos egressos foi utilizado como embasamento para a elaboração deste ensaio teórico, para o qual também revisamos trabalhos já publicados nas áreas, tanto da Educação quanto do Ensino, e articulamos com estudos teóricos da Psicologia, com o objetivo de construir as bases teóricas para futuros estudos empíricos.

2 Formação para a prática investigativa e ações colaborativas

A área de Ensino apresenta muitas interfaces, tornando os objetos de estudo diferenciados a depender da área de interlocução e das lentes teóricas adotadas. Isso traz uma especificidade no fazer pesquisa relativa à complexidade de delimitação dos parâmetros de investigação, de *design* e de procedimentos metodológicos. A formação do pesquisador nesse domínio é complexa, pois demanda aprendizagem não só de conhecimentos específicos relativos a seu objeto, mas também de habilidades para lidar com a diversidade de lentes teóricas e conhecimentos correlatos, além do desenvolvimento de autonomia para tomadas de

decisões, metodológicas e teóricas. Conseqüentemente, a formação do pesquisador é delineada por parâmetros muitas vezes não consensuais.

As pesquisas da área de Ensino podem apresentar diversas interfaces com outros campos, como Psicologia, Antropologia, Sociologia, entre outros, o que impõe uma demanda por conhecimentos que extrapolam o caráter disciplinar. Soma-se a isso o fato dessas pesquisas demandarem o domínio dos conhecimentos formais do referido campo (como Física, Biologia, Matemática, Química, por exemplo). Ademais, a coexistência de diferentes paradigmas de pesquisa requer do pesquisador não apenas o domínio do modo de fazer pesquisa em um deles, mas também a capacidade de conhecer os limites e possibilidades de cada um. Essas características acarretam uma demanda formativa intensa, no sentido de quantidade de elementos que devem ser compreendidos, de forma concomitante, pelos pós-graduandos num intervalo curto de tempo. Certamente, a formação do pesquisador em Ensino é complexa e não pode ser reduzida ao aspecto curricular acadêmico, mas pode ser pensada em termos de uma “profissionalização” quando avaliamos os mais diferentes aspectos, inclusive o de saber fazer pesquisa, no sentido da prática.

No que se refere às ações do pesquisador, em certo sentido, como semelhantes às de uma “profissão”, podemos entender que a qualidade do seu “trabalho” e de sua atuação na área depende, em grande medida, de como foi sua trajetória formativa. Delegar às disciplinas e ao currículo a responsabilidade de atender à toda formação que caracteriza um bom pesquisador é não reconhecer a multiplicidade de conhecimentos e habilidades necessários a esse profissional e que extrapolam o domínio do conhecimento puramente acadêmico, ignorando também o papel da socialização e da *expertise* delimitada pela prática investigativa. Flores (2014), ao falar da formação docente, destaca que é na dimensão prática que a autonomia é desenvolvida, pois ela compreende aspectos relacionados com transposição de conhecimento especializado, ações éticas e uma visão sociológica. Entendemos que essa acepção também pode ser interpretada do ponto de vista da formação do pesquisador, pois a prática investigativa é um dos pilares dessa identidade.

Da mesma forma, concordamos com Coelho e Ambrósio (2019, p. 5), que, também no âmbito da formação docente, argumentam que “a formação de um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e dirige ações durante a sua ação pedagógica, só faz sentido se pensarmos em processos formativos no contexto de atuação profissional”. Essa perspectiva deve ser considerada no processo de formação do pesquisador, tendo em vista que sua ação investigativa

só é desenvolvida na prática e no contexto de pesquisa. Portanto, é uma habilidade que não pode ser construída mediante somente as atividades acadêmicas disciplinares. A prática, nesse sentido, demanda saberes que devem, em certa medida, ser compartilhados com o pesquisador em formação, seja pelo orientador, seja por um grupo de suporte que o auxilia em questões empíricas e metodológicas.

Nesse sentido, é inegável o papel da colaboração na trajetória formativa do pesquisador, uma vez que é por intermédio dela que os conhecimentos relacionados com a prática investigativa podem ser socializados e aprendidos pelo sujeito em formação. Isso porque o desenvolvimento desse pesquisador como um todo é demarcado por processos sociais que proporcionam um conhecimento baseado na própria cultura da “profissão”, o que caracteriza o movimento de tornar-se pesquisador. Imbernón (2011, p. 25), discutindo a formação profissional de maneira mais geral, a descreve como um “processo socializador de aquisição de características e capacidades específicas de uma profissão”. Em se tratando da pesquisa, a socialização é indispensável para a aquisição de capacidades específicas, como aquelas associadas à adequação do *design* aos aspectos dinâmicos do contexto, ao desenvolvimento de instrumentos coerentes ao campo de coleta, ao emprego de métodos de análise que abarquem a variabilidade dos dados, sem contar outras específicas do contexto de coleta, muitas vezes relacionadas à perspectiva teórico-metodológica adotada, que vão desde a postura assumida pelo pesquisador até a organização do campo (posicionamento de câmeras, gravadores, sujeitos em dinâmicas etc.).

Dessa forma, o trabalho do pesquisador envolve a relação com seus pares, seja mediante contatos diretos estabelecidos com parcerias ou mesmo a partir de trabalhos publicados na área. O potencial da intercomunicação com os pares para o desenvolvimento de pesquisas foi documentado por Gatti (2005). A autora explica que o trabalho em equipe, redes de trocas de ideias e grupos de referência constituem condição essencial para proporcionar investigações científicas e progresso no conhecimento. Por meio de atividades colaborativas, pesquisadores podem discutir projetos de pesquisa, compartilhar resultados com seus pares, delimitar novos campos de investigação, além de debater questões de cunho teórico e/ou metodológico e aspectos práticos do ato de pesquisar.

No que se refere à formação do pesquisador em Ensino, entendemos que a participação em atividades colaborativas de pesquisa lhes possibilita a imersão necessária em um contexto que os capacite avaliar e conduzir pesquisas coerentes, relevantes e válidas no campo científico.

Tal vivência leva ao delineamento de questões teóricas pertinentes, que podem ser debatidas entre os pares, e ao desenvolvimento da argumentação acadêmica, imprescindível para o estabelecimento de confronto de posições teoricamente embasadas, meio pelo qual a ciência avança.

3 O papel do grupo de pesquisa

O aspecto colaborativo subjacente à formação de pesquisador se configura como um processo vivido em dinâmicas acadêmicas diversas promovidas pelos programas de pós-graduação, mas ele pode ser otimizado pela participação em grupos de pesquisa. Esse contexto se apresenta como potencial para que habilidades específicas sejam desenvolvidas, como aquelas ligadas à autonomia teórico-metodológica, a partir da colaboração que usualmente caracteriza o funcionamento desses grupos.

A literatura tem mostrado uma postura relativamente consensual sobre a importância dada a ações colaborativas para a formação, seja de professores (Almeida, *et al.*, 2016, Guimarães *et al.*, 2018), seja de pesquisadores (Almeida, *et al.*, 2016; Guimarães *et al.*, 2018), seja de estudantes (Damiani, 2008). Alguns argumentos que subsidiam essa aceção se concentram na capacidade de interlocução de conhecimentos, habilidades e técnicas que acabam por conferir maior diversidade de pensamento e, dessa forma, uma formação mais abrangente em muitos sentidos. Há de se ressaltar que, em ambientes colaborativos, há um constante movimento de discussão e reflexão, sob diferentes pontos de vista, de objetos de estudo/prática complexos, o que se configura como um ambiente propício para o desenvolvimento de lógica de raciocínio e capacidade crítica e reflexiva, características essenciais para a condução de pesquisas de qualidade e de ações docentes mais fundamentadas.

No que se refere ao pesquisador em formação, essas demandas podem ser mais bem atendidas por meio da participação em grupos de pesquisa que proporcionam ações colaborativas em encontros periódicos, uma vez que promovem a imersão dos pós-graduandos no contexto acadêmico e uma vivência em diferentes perspectivas investigativas. Nesse sentido, Gatti (2005) salienta a importância de ir além dos manuais de pesquisa para a formação do pesquisador, uma vez que a aprendizagem ocorre por meio de interlocuções e de participações fecundas em grupos de trabalhos, além da convivência com pesquisadores mais experientes. Esses aspectos são contemplados quando o sujeito integra um grupo de pesquisa,

o que é uma prática comum nos cursos de pós-graduação em Ensino. Nesses espaços, normalmente liderados pelo orientador, geralmente há discussão de textos teóricos da área, discussão sobre metodologias e temas referentes ao arcabouço teórico do referido grupo (Nascimento, 2018).

Em linhas gerais, os grupos de pesquisa se constituem como conjuntos de pessoas que compartilham interesses acadêmicos e que se engajam para a produção de pesquisas e conhecimento relevante. Eles podem ocorrer em vários formatos, tendo como componentes somente pesquisadores e discentes de pós-graduação e graduação, pesquisadores e profissionais que têm por objetivo (pontual ou contínuo) desenvolver estudos específicos. Também podem funcionar de diferentes maneiras, a depender dos objetivos que apresentam e dos interesses de seus integrantes. Há grupos de pesquisa em que seus membros desenvolvem pesquisas independentes, mas que compartilham uma mesma perspectiva metodológica e/ou teórica, ou uma orientação em comum. Nos programas de pós-graduação, o último modelo de grupo de pesquisa é o mais usual: o orientador (normalmente líder do grupo) é o elo entre todos os outros integrantes, que desenvolvem suas pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado. A colaboração nesses grupos se dá em menor ou maior intensidade, a depender de como as dinâmicas são gerenciadas pelos líderes.

No LAMPMEC, os membros são divididos em quatro categorias: i) líderes: pesquisadoras e orientadoras de um programa de pós-graduação em Ensino; ii) pesquisadores: membros doutores que desenvolvem pesquisas no âmbito do grupo; iii) estudantes: integrantes de programas de pós-graduação orientados por pesquisadores vinculados ao grupo ou alunos regularmente matriculados em curso de graduação que estejam desenvolvendo projetos de pesquisa orientados por pesquisadores do grupo; e iv) visitantes: pessoas interessadas em desenvolver pesquisas sob orientação ou parceria com um dos pesquisadores do grupo. Os encontros são periódicos, ocorrendo, no mínimo, duas vezes por mês, e acontecem de forma presencial na sala do grupo, embora também sejam transmitidos remotamente. Os membros da categoria estudante têm a obrigatoriedade da presença, entretanto, para os demais, há a possibilidade de participação remota. As reuniões são transmitidas com a finalidade de possibilitar a participação de pesquisadores de outros estados e cidades. Os encontros são divididos em dois momentos: no primeiro, discute-se algum texto que abarque uma temática de interesse do grupo com apresentação de estudantes e/ou pesquisadores, e, no segundo, são

apresentadas e discutidas pesquisas conduzidas pelos integrantes, seja prévia de defesa ou qualificação, um projeto inicial, ou mesmo alguma análise desenvolvida.

Após várias configurações ao longo dos anos, consideramos que esse formato, inclusive com a obrigatoriedade da presença dos estudantes, é o mais frutífero em termos de formação no nosso contexto de atuação. Essa dinâmica subsidiou a proposição de questões relacionadas à importância dos grupos de pesquisa na formação do Pesquisador em Ensino.

Consideramos que os grupos são espaços potenciais para o estabelecimento de redes colaborativas entre estudantes e pesquisadores e entre os próprios estudantes. Para os pesquisadores em formação, essa rede pode contribuir em diversas searas: desde o auxílio em discussões de cunho teórico e/ou metodológico, questões práticas dos trâmites da pesquisa e do próprio programa de pós-graduação, chegando até questões emocionais vivenciadas em seu percurso acadêmico. Nesse espaço também há a possibilidade de o pós-graduando ter contato com questões mais rotineiras da vida do pesquisador (como as de ética em pesquisa), apresentação de seminários, avaliação de pesquisas de colegas da área, entre outras.

Nesse sentido, defendemos que a formação em pesquisa perpassa pela inserção em um grupo de dinâmica colaborativa em encontros periódicos. Essas atividades contemplam as apontadas por Nascimento (2018) com a inclusão de debates sobre as pesquisas em desenvolvimento no grupo. Tais debates têm um caráter intrinsecamente formativo, visto que, por meio da apresentação e da discussão de pesquisas em desenvolvimento, os pós-graduandos têm a oportunidade de conhecer diferentes desenhos metodológicos de pesquisa e entender como cada um deles atende a determinados objetivos de investigação. O contato com esse leque de possibilidades contribui para ampliar a visão de pesquisa na área ao mesmo tempo em que ajuda a desconstruir preconceitos com determinadas teorias/métodos menos usuais no campo. Além disso, essa dinâmica possibilita o estabelecimento de parecerias de estudo e de trabalho e promove uma constante troca de experiências e aprendizagens múltiplas, uma vez que há o contato com uma diversidade de objetos de estudo, *designs*, metodologias e teorias, de forma concomitante e ininterrupta.

O grupo de pesquisa se configura, assim, como possível meio pelo qual as habilidades da prática investigativa são compartilhadas, socializadas, discutidas e otimizadas. A depender de sua dinâmica, ele pode oferecer suporte teórico e metodológico mediante discussões periódicas, assim como ser o espaço para compartilhar anseios, dificuldades e perspectivas de pesquisa. A imersão nesse contexto contribui para processos de enculturação que ajudam no

entendimento das demandas relativas ao ato de pesquisar e na construção da identidade de pesquisador. Tal identidade é construída paulatinamente pelo desenvolvimento de determinadas habilidades em certos domínios, mas também pela identificação com os pares, ocasionada pelo sentimento de pertencimento a um determinado grupo social.

4 A identidade do pesquisador no âmbito da pesquisa acadêmica

Refletir sobre os aspectos que determinam a formação profissional compreende relacionar elementos de diversos domínios, tanto pessoais (aspectos psicológicos, emocionais, história de vida, interesse, motivação, capital cultural, situação socioeconômica etc.) como acadêmicos (currículo, apoio financeiro, dinâmica do curso, políticas educacionais, engajamento, desempenho etc.). Independentemente de todos os aspectos que influenciam a formação, ao se tornar um profissional em determinada área, o sujeito passa por um processo de construção de uma identidade, e sua atuação é influenciada, em grande parte, por sua autopercepção como profissional.

Para além dos aspectos de formação já sinalizados, uma discussão pertinente a ser realizada sobre o pesquisador em Ensino está no âmbito da construção de sua identidade como tal. O formar-se pesquisador nessa área compreende, nos modelos de ensino de pós-graduação que atualmente estão presentes nas universidades brasileiras, a conduta de pesquisa teórica, empírica e/ou documental como quesito fundamental, tendo como produto uma dissertação de mestrado ou tese de doutorado. A formação, nesse sentido, acontece no âmbito da trajetória de pesquisa, ocorrendo a partir do cumprimento de um currículo obrigatório de disciplinas em conjunto com ações investigativas orientadas por um professor pesquisador. Nesse percurso, não há delimitação do momento em que a autopercepção ou a autoidentificação como pesquisador acontece.

A popularização dos conceitos de identidade e *self* tem raízes no pensamento clássico da Psicologia. O uso do termo “identidade” enquanto uma propriedade é tão antigo quanto o da lógica, da álgebra, e da filosofia (Caldas; Wood, 1997). Várias são as perspectivas – ou, na linguagem de Caldas e Wood (1997), “agrupamentos” – sob os quais se pode analisar a identidade. A identidade é uma teoria testada a todo momento, que se baseia, entre outras coisas, em um conjunto de crenças autorreferenciadas constituído pelo autoconceito, pela autoestima e pela autoeficácia (Loos, 2003, *apud* Rodríguez; Damásio, 2014).

Os processos de construção de identidades são complexos e dinâmicos. A identidade enquanto traço específico de uma pessoa, por meio do qual ela se distingue de outra, implica uma dualidade: a identidade para si e a identidade para os outros. A identidade para si depende do reconhecimento e da confirmação dos demais, o que, por consequência, interfere na identidade para os outros. Esse elo entre essas duas identidades impede que a dualidade possa ser quebrada, uma vez que elas são mutuamente dependentes (Santos, 2005).

A identidade é construída e mantida por meio de processos de negociação em sociedade. O autoconceito se caracteriza como uma organização hierárquica das identidades e papéis de um indivíduo, de modo que um indivíduo está comprometido com uma identidade à medida que está envolvido em relações sociais dependentes dessa identidade (Stryker, 1979).

Sisto e Martinelli (2004) definem autoconceito como o conhecimento que o indivíduo tem sobre si mesmo, sendo, assim, um conceito multidimensional. Esse conceito que o indivíduo constrói acerca de si próprio ao longo da vida baseia-se na percepção que tem de si (Serra, 1988). Essa percepção se relaciona com a avaliação dos pares de determinado grupo. Nesse sentido, o sentimento de pertencimento a um determinado grupo social e as expectativas que o indivíduo percebe em decorrência disso são fatores que influenciam diretamente a construção de determinada identidade.

Como salienta Santos (2005, p. 127):

A identidade assume-se, assim, não como uma coisa, mas como um processo em que o reconhecimento, a valorização, a confirmação ou desconfirmação dos outros nos impele a uma negociação interna (subjativa) ou externa (objetiva) nas configurações identitárias que assumimos.

A identidade de uma pessoa pode ser concebida como um somatório de várias identidades de diferentes domínios, entre eles a identidade profissional. Santos (2005) explica que a ação profissional se baseia em um referencial comum à área, que integra informações através das quais se constitui um campo representativo que orienta tal atividade. Assim, evidencia-se que o domínio do campo representativo, obtido por intermédio do aprendizado de uma profissão, é fator determinante para a construção da identidade profissional.

Consideramos que a construção de um tipo de identidade profissional, que estamos nomeando de identidade do pesquisador em Ensino, inicia-se com o aprendizado sobre o

campo. Nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* é esperado que essa identidade seja construída pela vivência nas diferentes ações acadêmicas, porém de maneira mais específica e intensificada nos componentes que devem ser cursados, de forma obrigatória ou optativa, ao longo do curso. Por meio deles espera-se que o pesquisador em formação adquira uma visão sobre a área e aprenda princípios básicos de pesquisa.

Uma vez iniciado o processo contínuo de construção de habilidades referentes ao ato de pesquisar em uma determinada área, o pesquisador em formação vai se apropriando de uma cultura específica. Esse processo, denominado enculturação, é crucial para a construção da identidade do pesquisador, uma vez que é por meio dessa enculturação que o pós-graduando passa a se identificar com aquele grupo social, criando um sentimento de pertencimento a ele. Entretanto, diferentemente de processos de aprendizagem, que compreendem aspectos individuais específicos, os processos de enculturação dependem de uma vivência direta e contínua com os pares.

Nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, os colegas com os quais geralmente os estudantes cursam as disciplinas e os orientandos do mesmo pesquisador (quando há o hábito de orientação conjunta) constituem os pares mais próximos. Em um espectro mais amplo, os pares são constituídos pela comunidade científica da área. Esse contato pode ser tanto cotidiano quanto esporádico – se considerarmos os encontros da área. Ambos são importantes para que a obtenção de *feedbacks* acerca das habilidades ocorra. A avaliação pelos pares impacta a construção do autoconceito de pesquisador e a autopercepção como integrante do grupo; a partir disso, o futuro pesquisador estabelece vínculos com seus pares nas mais diversas instâncias.

A constituição de relações sociais, para além de subsidiar a construção da identidade, contribui para aumentar o comprometimento do indivíduo. Espera-se que o aumento do comprometimento tenha um impacto positivo em termos do nível de engajamento cognitivo (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004) dispendido para atender às demandas necessárias à construção da identidade. Em outras palavras, uma vez que o estudante começa a se perceber como pesquisador e a se reconhecer nesse papel, ele dispende mais esforço para cumprir o que se espera dele enquanto profissional.

Tendo em vista que a construção da identidade de pesquisador em Ensino, assim como qualquer identidade, é um processo lento e complexo, consideramos que ele pode ser impulsionado pela participação do pós-graduando em grupos ativos de pesquisa, principalmente aqueles que funcionam a partir de uma dinâmica colaborativa. É nesse contexto que o

aprendizado de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades, assim como a enculturação de elementos da área, são favorecidos. Nessa perspectiva, o sentimento de pertencimento, que é outro fator importante nessa via, é favorecido e fornece o suporte necessário para o engajamento em prol do desenvolvimento de pesquisas de qualidade.

5 Considerações finais e apontamentos futuros

Retomamos aqui a questão a partir da qual a reflexão central deste ensaio se delineou: a importância da trajetória formativa do pesquisador em Ensino para conferir qualidade às pesquisas conduzidas na área. Embora não tenhamos nos debruçado sobre a problemática da qualidade dos estudos realizados nessa seara, esse é o aspecto principal que justifica o foco da discussão conduzida e à qual pouca ou nenhuma relevância tem sido direcionada: quais aspectos da trajetória formativa do pesquisador em Ensino são determinantes para a sua atuação como “profissional” da área e condução de investigações qualificadas?

Há de se levantarem pontos sobre critérios de qualidade das pesquisas realizadas no campo, mas esse tema já vem sendo discutido e muito se produziu sobre parâmetros de coerência e de validade (Amantes et al., 2015; Cohen *et al.*, 2011; Golafshani, 2003; Guba; Lincon, 1994; Kirk; Miller, 1986; Morse *et al.*, 2002). Devemos avançar nessa discussão no sentido de propor direcionamentos para que esses critérios possam ser mais bem atendidos e incorporados às práticas investigativas. Uma das ações que contribuem nesse sentido é conferir a devida relevância para o processo de formação do pesquisador da área.

De forma mais ampla, podemos entender a trajetória formativa como um tempo em que o sujeito constrói habilidades relacionadas com a prática, mas também com a capacidade de generalização, de teorização e de interpretação. É o tempo em que há uma imersão no campo de maneira a proporcionar o alcance de um conhecimento tácito característico do ato de pesquisar, o que envolve processos de enculturação e construção de identidade. Entre as habilidades que se podem esperar de um pesquisador em Ensino, podemos elencar: i) dominar, aplicar e relacionar diferentes lentes teóricas; ii) elaborar *designs* de pesquisa coerentes iii) identificar e elencar problemas de pesquisa relevantes para a área; iv) dominar métodos de construção e aplicação de instrumentos de coleta de dados; v) identificar e eleger métodos adequados de análise de dados; vi) ter autonomia, intelectual e prática, para a tomada de decisões no processo investigativo. Paralelo a isso, espera-se também que o pesquisador

perceba a si mesmo como sujeito que agrega *expertise* para conduzir estudos pertinentes, orientar discentes e contribuir para a área com produção acadêmica relevante.

Esses são alguns dos parâmetros capazes de subsidiar estudos que busquem um aprofundamento sobre a formação do pesquisador. Se concordamos ser imprescindível entender a trajetória formativa para que consigamos atingir os critérios de coerência e validade das pesquisas, os pontos aqui apresentados podem servir para fomentar investigações que contribuirão para tal aprofundamento. Nesse sentido, entendemos que alguns apontamentos para trabalhos futuros podem se configurar em temas norteadores, como:

I – A construção da identidade do Pesquisador em Ensino: perceber-se como pesquisador em Ensino é essencial para a atuação no campo de maneira assertiva. Podemos levantar questões que fundamentam o conhecimento sobre tal aspecto e, como consequência, obtermos direcionamentos para fomentar uma trajetória formativa mais direcionada. Algumas questões que servem de base para estudos podem ser: Em que circunstâncias a construção da identidade do pesquisador é otimizada? / Qual a relação entre o autoconceito de pesquisador e a atuação na área acadêmica? / Como a identidade de pesquisador em Ensino influencia a qualidade das pesquisas conduzidas?

II – Competências e habilidades da prática investigativa: entender de maneira mais profunda quais competências e habilidades qualificam um pesquisador em Ensino certamente delimita parâmetros para a melhoria dos currículos formativos e das abordagens utilizadas para a formação do sujeito. Assim, é pertinente levantar alguns questionamentos: Quais competências e habilidades se esperam de um pesquisador em Ensino qualificado? / Como tais atributos são desenvolvidos no percurso formativo? / Quais aspectos teórico-metodológicos contemplam o desenvolvimento de capacidades e habilidades para a prática investigativa de qualidade? / Como os currículos de pós-graduação na área têm contribuído para o desenvolvimento desses atributos?

III – A influência de atividades colaborativas na formação do pesquisador: o aspecto colaborativo é consensualmente considerado imprescindível para o desenvolvimento de *expertises* relacionadas com práticas profissionais. Se considerarmos a prática investigativa nesse sentido, esperamos que alguns atributos só sejam alcançados em meio a um contexto de trocas de experiência e colaboração mútua. Podemos perguntar, nessa perspectiva: Quais tipos de colaboração fornecem suporte para a construção de habilidades práticas investigativas? / Em que medida ações colaborativas possibilitam a condução de pesquisas mais qualificadas? / Qual

a natureza da colaboração que mais bem fundamenta o desenvolvimento da *expertise* do pesquisador em Ensino?

IV – O suporte do grupo de pesquisa na trajetória formativa: ainda considerando a colaboração uma atividade importante no percurso formativo do futuro pesquisador, pode-se questionar qual o papel dos grupos de pesquisa nesse sentido. Algumas questões sobre esse tema podem ser levantadas: Como diferentes dinâmicas de funcionamento de grupos de pesquisas impactam a formação dos futuros pesquisadores? / Em que medida o pertencimento a um grupo de pesquisa oferece apoio emocional para os pós-graduandos e como isso impacta suas formações e a qualidade das pesquisas desenvolvidas? / Como a obrigatoriedade de participação em grupos de pesquisa afeta o engajamento dos estudantes?

V – A influência da dinâmica acadêmica para o desenvolvimento de *expertise*: esse tema é amplo e pode abarcar desde a discussão dos aspectos curriculares dos programas de pós-graduação em Ensino até aspectos mais peculiares, como a influência de diferentes tipos de orientação e atividades não disciplinares (como a promoção de seminários, congressos etc.) de cada programa na formação do futuro pesquisador. Algumas questões sobre esse tema podem ser suscitadas: Como diferentes estilos de orientação possibilitam e restringem desenvolvimentos de determinados tipos de pesquisa na área? / Como a participação em seminários e congressos impacta a construção da identidade do futuro pesquisador? Também podem ser estudados os critérios de exigência para defesa e como esses critérios impactam na construção de habilidades acadêmicas e de prática investigativa, assim como a influência de aberturas dos programas para colaborações externas.

VI – Fatores determinantes para a qualificação do pesquisador em Ensino: mais pontualmente, estudos podem ser conduzidos de maneira a sistematizar indicadores de qualidade para a formação para a pesquisa acadêmica. Questões diversas podem ser levantadas, como, por exemplo: Em que medida o capital cultural subsidia uma trajetória formativa para a pesquisa? / Qual a relação entre a política de bolsas para pós-graduandos e a formação qualificada? Essa relação pode ser estabelecida para o tempo de permanência dos sujeitos nos programas? / Qual a influência dos intercâmbios para o desenvolvimento de habilidades e competências mais direcionadas para a prática investigativa?

Muitos outros temas podem ser levantados, tendo-se em vista a problemática de formação para a pesquisa em Ensino. De maneira mais restrita, no contexto brasileiro, lidamos com alguns fatores limitantes que impactam diretamente a formação de pesquisadores e que

devem também ser considerados como temas de relevância para aprofundamento. Entre eles podemos citar: a escassez de bolsas de estudo aliada a seus valores extremamente baixos; os prazos para defesas, que muitas vezes tolhem o desenvolvimento de pesquisas mais elaboradas e a conseqüente formação advinda desse processo; a falta de recursos para pesquisa, que impede a compra de itens indispensáveis para sua execução; a dificuldade de condução de pesquisa empírica no campo, entre outros.

Propomos, neste trabalho, uma discussão inicial sobre a formação do pesquisador na área de Ensino com enfoque na construção da identidade, no aspecto colaborativo dos processos ao longo da trajetória formativa e no papel do grupo de pesquisa. Consideramos que esses três pontos sejam importantes para o aprofundamento do conhecimento acerca da formação do pesquisador que ocorre nos programas de pós-graduação, no que tange à prática investigativa, e estão intrinsecamente relacionados. Isso porque a colaboração é uma ação que propicia a emergência de processos de enculturação e socialização, importantes para a construção da identidade do pesquisador. Entendemos que a socialização de conhecimentos é potencializada quando a formação do futuro pesquisador conta com um grupo de pesquisa colaborativo que fornece o suporte à condução dos estudos. É nesse ambiente que as trocas de conhecimento podem ser otimizadas para conduzir ações na prática mais assertivas. Além disso, no que diz respeito ao formar-se pesquisador, é imprescindível o desenvolvimento de capacidades relacionadas com a produção acadêmica relevante, o que comumente ocorre na colaboração com colegas, pesquisadores e orientadores. Uma forma de promover essas ações é incentivar a formação de grupos de pesquisa com atividades contínuas.

Tendo em vista a discussão realizada, ressaltamos a necessidade de condução de estudos, nas mais diversas frentes, para abarcar a complexidade da formação do pesquisador em Ensino. Se concordamos ser fundamental um bom pesquisador para que coerentes e relevantes pesquisas sejam realizadas, é preciso refletir sobre a trajetória formativa desse profissional, identificar os principais aspectos que afetam sua formação e investigar os caminhos mais promissores para que essa trajetória seja otimizada. Nesse sentido, defendemos que a construção da identidade como pesquisador, mediada por ações colaborativas, é um dos temas que merecem destaque. Ressaltamos o potencial dos grupos de pesquisa como ambiente de socialização, enculturação e colaboração, se configurando como o meio pelo qual a qualificação pode atingir os mais elevados patamares, resultando em um acadêmico capaz de

conduzir pesquisas científicas que atendam aos mais altos critérios de validade, confiabilidade e coerência.

Referências

AMANTES, A.; COELHO, G. R.; MARINHO, R. A medida nas pesquisas em educação: empregando o modelo Rasch para acessar e avaliar traços latentes. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 3, p. 657-684, 2015.

ALMEIDA, M. C.; BARBOSA, L. A. R. S.; EL-HANI, C. N.; SEPULVEDA, C. Pesquisa colaborativa: um caminho para superação da lacuna pesquisa-prática e promoção de desenvolvimento profissional docente. *In*: ALMEIDA, M. C.; SEPULVEDA, C. (org.). **Pesquisa colaborativa e inovações educacionais em ensino de biologia**. UEFS Editora, 2016, p. 17-49.

BEBER, B.; SILVA, E.; BONFIGLIO, S. U. Metacognição como processo da aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**. v. 31, n. 95, p. 144-51, 2014.

CALDAS, M. P.; WOOD Jr., T. Identidade organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 37, n. 1, p. 6-17, 1997.

COELHO, G. R.; AMBRÓZIO, R. M. O ensino por investigação na formação inicial de professores de Física: uma experiência da Residência Pedagógica de uma Universidade Pública Federal. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 490-513, 2019.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. London: Routledge. 2011.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, v. 7, n. 1, p. 9-34, 2016.

FLORES, M. A. Discurso sobre o profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 59, p. 851-870, 2014.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. School Engagement: Potential of the Concept State of the Evidence. **Educational Research**, New York, p. 59-109, 2004.

GATTI, B. A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 124-181, 2005.

GOLAFSHANI, N. Understanding reliability and validity in qualitative research. **The Qualitative Report**, v. 8, n. 4, p. 597-607, 2003.

GRECA, I. M. Discutindo aspectos metodológicos da pesquisa em ensino de ciências: algumas questões para refletir. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 73-82, 2002.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, p. 105-117, 1994.

GUIMARÃES, A. P. M.; SARMENTO, A. C.; MUNIZ, C. R. R.; EL-HANI, C. N. Grupos colaborativos para construção e aplicação de questões sociocientíficas na educação básica: possibilidades e desafios. *In*: CONRADO, D.; NUNES-NETO, N. (org.). **Questões sociocientíficas: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas**. Edufba, 2018. p. 397-426.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IZA, D. F. V., *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 8, p. 273-292, 2014.

KIRK, J.; MILLER, M. L. **Reliability and validity in qualitative research**. London: Sage, 1986.

LOOS, H. **Atitude e desempenho em matemática, crenças auto-referenciadas e família: Uma path-analysis**. Tese de doutorado não-publicada. Universidade de Campinas. São Paulo: UNICAMP, 2003.

MAZER, S. M.; MELO-SILVA, L. L. Identidade profissional do psicólogo: uma revisão da produção científica no Brasil. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 2, n. 30, p. 276-295, 2010.

MOREIRA, M. A. Pós-Graduação e Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil. *In*: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2003, Bauru [Anais...]. Bauru, 2003.

MORSE, J. M.; BARRET, M.; MAYAN, M.; OLSON, K.; SPIERS, J. Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 1, n. 2, p. 13-22, 2002.

NASCIMENTO, A. D. Formação em pesquisa na pós-graduação: práticas e desafios. A formação do pesquisador em Educação na Universidade do Estado da Bahia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, p. 19-33, 2018.

OLIVEIRA, Z. D. M. R. D.; SILVA, A. P. S.; CARDOSO, F. M.; AUGUSTO, S. D. O. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 547-571, 2006.

PEREIRA, J. C.; TEIXEIRA, M., do R., F. O campo do Ensino de Ciências através da produção científica na Pós-graduação Brasileira com estrato de Excelência Acadêmica. **Alexandria: R. Educ. Ci. Tec.**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 27-46, 2021.

RODRÍGUEZ, S. N.; DAMÁSIO, B. F. Desenvolvimento da identidade e do sentido de vida na adolescência. **Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica**, v. 1, p. 30-41, 2014.

SANTOS, C. A construção social do conceito de identidade profissional. **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, Coimbra, n. 8, p. 123-144, 2005.

SANTOS, F. M. T. dos, GRECA, I. M. Metodologias de pesquisa no ensino de ciências na América Latina: como pesquisamos na década de 2000. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 15-33, 2013.

SERRA, A. S. V. O auto-conceito. **Análise psicológica**, Lisboa, v. 6, p. 101-110, 1988.

SILVA, A. L. D.; PADILHA, M. I. C. D. S.; BORENSTEIN, M. S. Imagem e identidade profissional na construção do conhecimento em enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, n. 10, p. 586-595, 2002.

SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. Estudo preliminar para a construção da escala de autoconceito infanto-juvenil (EAC-IJ). **Interação em Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 180-190, 2004.

STERNBERG, R. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

STRYKER, S. The profession: comments from an interactionist's perspective. **Sociol. Focus**, n. 12, p. 175-86, 1979.

Enviado em: 18/07/2023

Revisado em: 23/08/2024

Aprovado em: 28/08/2024