

Índice

ÁREA TEMÁTICA 6 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AGENTES EDUCATIVOS

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES PARA OS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO BRASIL	2127
Mirela Figueiredo, Thelma Matsukura & Maria Luisa Emmel	
INTEIREZA DO SER, TRANSDISCIPLINARIDADE E AUTOFORMAÇÃO: A RELEVÂNCIA DA DIMENSÃO EXISTENCIAL, EXPERIENCIAL E DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE	2137
Izabel Cristina Feijó de Andrade	
PRÁTICA, REFLEXÃO E SUPERVISÃO	2159
Ana Silveira-Botelho & Paula Colares Pereira	
A PEDAGOGIA DE LEONARDO COIMBRA E SEUS DISCÍPULOS	2183
Artur Manso	
A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: DA PRÁTICA À PRAXIS	2202
Leonor Borges	
APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E CONSTRANGIMENTOS	2219
Paulo Santos	
O PROGRAMA DE ESTÍMULO À DOCÊNCIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NOVOS OLHARES PARA FORMAÇÃO DOCENTE EM EJA	2234
Regina Magna Bonifácio de Araújo	
O DIÁLOGO ENTRE A DIDÁTICA E AS TRANSFORMAÇÕES DAS PRÁTICAS SOCIAIS	2248
Ilana Laterman	
CONCEÇÕES DE ALUNOS DE 9º E 11º ANOS SOBRE PROTETOR SOLAR E SEU MODO DE FUNCIONAMENTO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2263
Diana Marques & Laurinda Leite	
OS DESAFIOS E AS SUPERAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E EDUCATIVA DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM	2278
Ivány Nascimento Pinto, Andreea Silva & Patrícia Kimura	
LA ENSEÑANZA DE LA NUTRICIÓN HUMANA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	2293
Juan Carlos Rivadulla López, Cristina Martínez Losada & Susana García Barros	
OLHAR DOS ALUNOS SOBRE A SUA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DA FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS	2304
Adorinda Gonçalves & Maria Rodrigues	

SIGNIFICADOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES E ALUNOS ENVOLVIDOS EM PROGRAMA DE APOIO A APRENDIZAGEM NO ESTADO DO PARANÁ	2320
Francismara Oliveira & Carlos Toscano	
ANÁLISE DE WOKSHOP PARA OS PROFESSORES-TUTORES EM PROGRAMA DE ACOLHIMENTO E ORIENTAÇÃO A UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS	2335
Ana Carolina Faedrich dos Santos, Ariane Bochi, Larissa Pereira, Letiele Massaroli & Cleidilene Magalhães	
OS ENSINOS LICEAL E TÉCNICO NA PROPOSTA DE LEI DE JOÃO CAMOESAS: OBJETIVOS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2347
José Casulo	
COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: AS VOZES DOS ATORES	2356
Isabel Fernandes, Isabel Barbosa, Celeste Pereira & Flávia Vieira	
(RE)PENSANDO E (RE)FAZENDO A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: A EXPERIÊNCIA DE UM CÍRCULO DE ESTUDOS	2372
Olga Basto & Flávia Vieira	
PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA EM PORTUGAL: CONTRIBUTO(S) PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	2386
Elza Mesquita, João Formosinho & Joaquim Machado	
PARA UMA (IN)FORMAÇÃO MAIS EFICAZ EM CIÊNCIAS NATURAIS	2401
Lucinda Motta, Maria Viana, José Barros, Ilídio Costa, Rui Polónia	
CARREIRA E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO. (AUTO) IMAGENS DOS PROFESSORES	2419
Rosalinda Herdeiro & Ana Maria Silva	
“EU NÃO SOU CRIATIVO!” COMO ACABAR COM MITOS DENTRO DA SALA DE AULA	2433
Maria Vitoria Mamede Maia & Camila Marques Vieira	
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: "ANOTHER BRICK IN THE WALL"	2446
Yesshenia Vilas Merelas & Daniel Blanco Carpentre	
ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS ORIENTADORES	2458
Cristina Ceinos-Sanz & Ana Isabel Couce-Santalla	
CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS	2469
Maria Alexandra Ribeiro da Costa & Isabel Viana	
PERCEÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA	2480
Daniela Gonçalves & Isabel Cláudia Nogueira	
RECURSOS DA ARTE E PROCESSO DE CRIAÇÃO: REORIENTAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	2490
Arlena Carvalho	

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA MODALIDADE À DISTÂNCIA	2505
Márcia Guimarães Oliveira de Souza, Tiago Zanzqueta de Souza & Sueli Teresinha de Abreu Bernardes	
ANÁLISIS DEL DOMINIO Y RELEVANCIA DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL	2515
Nuria Rebollo, Jesús Miguel Muñoz, Eva María Espiñeira & Angel Novoa	
EL PRACTICUM EN LA FORMACIÓN DE PSICOPEDAGOGOS/AS: ANÁLISIS DE LAS MATERIAS DEL ÁREA DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN	2529
Eva María Espiñeira, Jesús Miguel Muñoz, Nuria Rebollo & Maria Alicia Arias	
CRECHE UNIVERSITÁRIA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	2543
Ligia Maria L. de Aquino, Josiane Fonseca de Barros & Ana Claudia Carmo dos Reis	
EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS FORMATIVOS, FAZERES E CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EMEIEF DE GUARAPARI/ ES	2557
Conceição Regina P. de Oliveira & Valdete Côco	
PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NOS CENTROS PRÉ- ESCOLARES OMEP/BR/RJ (1970-1980)	2571
Luisa Maria Delgado de Carvalho	
EDUCABILIDADE COGNITIVA E A SUPERAÇÃO DO INSUCESSO E FRACASSO ESCOLAR	2584
Paula Raupp	
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS PARA SUA CONSOLIDAÇÃO NA PRÁTICA ESCOLAR	2598
Miguel Russo & Pâmela Martins	
CONSIDERAÇÕES DE TUTORES DA ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO SOBRE A UTILIZAÇÃO DO PROBLEM-BASED LEARNING NO DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	2610
Juliana Rodrigues & Reinaldo Pacheco	
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONCEITOS E PERSPETIVAS	2621
Pedro Ferreira & Preciosa Fernandes	
INSTRUMENTOS DE TRANSDISCIPLINARIDADE USANDO O MOODLE. POSSÍVEIS CONTRIBUTOS DE UM ESPAÇO FORMATIVO	2634
Rui Ramalho & Elvira Rodrigues	
A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NUMA PERSPETIVA DE IMPACTO AMBIENTAL E CONSUMO SELETIVO	2649
Fernando Costa Carvalho, Ana Paula Cardoso & Paula Azevedo Rodrigues	

REFLETINDO SOBRE BOLONHA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE QUALITATIVA DOS RELATÓRIOS DE CONCRETIZAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO	2664
Elisabete Brito, Florbela Rodrigues & Fátima Simões	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS-BOLONHA NA UNIÃO EUROPEIA, DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR AO 2º CEB: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	2682
Florbela Rodrigues, Elisabete Brito, Fátima Simões	
O PAPEL DA INVESTIGAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS MESTRADOS EM ENSINO	2693
Flávia Vieira, José Luís Silva, Teresa Vilaça, Cristina Parente, Fátima Vieira, Maria Judite Almeida, Íris Pereira, Glória Solé Paulo Varela, Alexandra Gomes & António Silva	
CONTRIBUTOS PARA A ANÁLISE DO PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO PRÁTICO-PEDAGÓGICA DAS TIC COMO ÁREA DE FORMAÇÃO TRANSDISCIPLINAR	2709
Elisabete Cruz, Ana Gonçalves & Carla Rodriguez	
PIBID UM CONTRIBUTO PARA O (DES) ENCANTAMENTO DO LICENCIANDO EM GEOGRAFIA DO IFRN – UM ESTUDO DE CASO	2724
Levi Rodrigues de Miranda & Isabel Carvalho Viana	
QUEM É O PROFESSOR QUE AS CARTAS DESVELAM?	2740
Leda Lísia Portal & Ana Carolina Madruga	
IDENTIDADE DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: HIBRIDISMO EPISTEMOLÓGICO E FORMATIVO?	2754
Ana Verena Madeira, Roberto Sidnei Macedo & José Pacheco	
A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA PROMOÇÃO DA REFLEXIVIDADE DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES	2769
José Rodrigues da Silva Filho & Maria Moreira	
AGENTES EDUCATIVOS, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO	2783
Ilda Freire Ribeiro	
PROPOSTA DE UMA TIPOLOGIA DE CENÁRIOS USADOS NA APRENDIZAGEM BASEADA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	2799
Carla Joana Carvalho & Luís Dourado	
OS RESULTADOS DO IDEB E A RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA	2817
Maria Teresa Trevisol	
PROJETO PROCUR: RESGATAR DO TEMPO E DA MEMÓRIA UM PROJETO DE INOVAÇÃO CURRICULAR	2834
Cidália Alves	
FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: UMA ABORDAGEM ÀS NECESSIDADES FORMATIVAS E ATUAÇÃO DE PROFESSORES BACHARÉIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	2847
Rejane Bezerra Barros & Isabel Viana	

A METÁFORA NO SABER-FAZER DOCENTE DOCENTE: PROFESSORES E TUTORES EM UMA CIRANDA DE FORMAÇÃO	2862
Rita Stano & Alessandra Rodrigues	
FORMAR PARA A INVESTIGAÇÃO PRAXEOLÓGICA: UM ESTUDO DE CASO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES	2875
Deolinda Ribeiro	
FORMAÇÃO DOCENTE PELAS ONDAS DO RÁDIO: PROGRAMA CONVERSA DE PROFESSOR	2887
Rita Stano & Giovanni Guimarães	
OS PROFESSORES DO 1.º CICLO E O CONCEITO DE FRAÇÃO	2895
Paula Cardoso & Ema Mamede	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EAD: ANÁLISE DO CONTEXTO SOB O OLHAR DO ALUNO	2904
Alessandra Oliveira Vieira, Alba Santana da Mata & José Rildo Queiroz	
TUTORÍA, ORIENTACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LAS EXPERIENCIAS DE PRACTICUM	2920
Mercedes Gonzalez Sanmamed, Eduardo José Fuentes Abeledo & Pablo César Muñoz Carril	
POSIBILIDADES FORMATIVAS DE LOS FUTUROS DOCENTES DURANTE LA EXPERIENCIA DEL PRACTICUM	2933
Mercedes Gonzalez Sanmamed, Eduardo José Fuentes Abeledo & Emilio Veiga Rio	
MODELO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES/PROFESSORES NA ÁREA DE DIDÁTICA DE ESTUDO DO MEIO: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CENTRADA NO ENSINO DA HISTÓRIA A CRIANÇAS	2946
Glória Solé & Paulo Varela	
DESENVOLVIMENTO E USO DO JOGO DIDÁTICO “CORRIDA DA QUÍMICA” E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO DA QUÍMICA NO 8º ANO DE ESCOLARIDADE	2965
Luisa Costa & Carlos J. Silva	
AS TIC EM PROJECTOS DE ESCOLAS. ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2976
Ana Gonçalves	
FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN LENGUAS EXTRANJERAS EN GALICIA: ACTUALIZACIÓN LINGÜÍSTICA Y COMUNICATIVA	2990
Carmen Calleja Lameiras & Dolores Nieto Campos	
LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES: REDES COLABORATIVAS PERMANENTES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	2998
Dolores Delfina Nieto Campos & Carmen Calleja Lameiras	
O PROFESSOR DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA: PERFIL E FORMAÇÃO	3006
Susana S. Tozetto	
ATENCIONA LA DIVERSIDAD EN SUIZA	3020
González Fontao, María del Pilar; Martínez Suarez, Eva Mónica & Pedreira Villar Marina	

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE: FACTOR DE DESARROLLO DE SU SATISFACCIÓN LABORAL	3036
Miguel A. Carbonero, Juan A. Valdivieso Burón & Luis-Jorge Martín	
TRABALHO DOCENTE E NOVAS FUNÇÕES DE ENSINO (NO BRASIL)	3051
Oswaldo Freitas de Jesus	
PESQUISA-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO DIANTE DOS DESAFIOS DA ESCOLA INCLUSIVA	3064
Fabiane Costas & Andréa Tonini	
LA LOMCE: ¿UN NUEVO MODELO DE DIRECCIÓN?., GESTIÓN O LIDERAZGO	
Emilio Veiga Rio, Eduardo Rafael Rodriguez Machado & Eduardo José Fuentes Abeledo	3076
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA	3087
Maria Abras	
DIRETORES DE TURMA NO ENSINO ARTICULADO DA MÚSICA: PERSPETIVAS E EXPERIÊNCIAS	3095
Maria Fernanda Martins & Teresa Sarmento	
PAPEL DO PROFESSOR NA IDENTIFICAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS SOBREDOTADAS	3112
Pedro Window & Ana Salgado	
DA FORMAÇÃO ÉTICA E DEONTOLÓGICA DE PROFESSORES E DOS PROCESSOS FORMATIVOS EXPERIMENTADOS – UMA ANÁLISE INTERCASOS	3129
Joana Marques & Mariana Areosa Feio	
A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO ÉTICA DE PROFESSORES E O CRUZAMENTO COM A FORMAÇÃO ÉTICO-MORAL DOS ALUNOS	3142
Mariana Feio	
CONSIDERAÇÕES DE TUTORES DA ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO SOBRE A UTILIZAÇÃO DO PROBLEM-BASED LEARNING NO DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	3155
Juliana Pedreschi Rodrigues & Reinaldo Pacheco	
PERSPETIVAS DE UM GRUPO DE EDUCADORES EM FORMAÇÃO ACERCA DA APRENDIZAGEM	3166
Ana Coelho & Vera Vale	
EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS: DIFICULTADES PARA APRENDER A PLANIFICAR ACTIVIDADES EN EL CICLO 0-3 DE EDUCACIÓN INFANTIL	3172
Nuria Abal Alonso	
REFLEXIONES SOBRE MI PRIMERA EXPERIENCIA DE PRÁCTICAS COMO FUTURA MAESTRA EN EL CICLO 0-3 DE EDUCACIÓN INFANTIL: PREOCUPACIONES, DILEMAS Y PROPUESTAS DE ACTUACIÓN	3181
Nuria Abal Alonso	

IDENTIDADE DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: HIBRIDISMO EPISTEMOLÓGICO E FORMATIVO?

Ana Verena Madeira
Roberto Sidnei Macedo
José Augusto Pacheco

Universidade Federal da Bahia
Universidade do Minho

madeira@ufba.br
rsmacedo@outlook.com
jpacheco@ie.uminho.pt

RESUMO: O presente artigo trata da formação e identidade de professores de disciplinas científicas em cursos de Ciências Biológicas da Bahia, Brasil. Considerando-se a identidade dos docentes como essencial para o compartilhamento das dinâmicas formativas de seus alunos como professores de Biologia nossos questionamentos incluem: De que forma é construída a identidade profissional destes docentes? A noção de hibridismo nos ajuda a compreender esta construção identitária? A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, tendo como fundamento a etnometodologia. Como dispositivos de produção de dados contamos com memoriais de formação e entrevistas abertas que refletem as percepções de quatro docentes que lecionam em instituições ensino superior, pública e privada. A análise de conteúdo foi utilizada como conjunto de técnicas de análise das comunicações e seus significados, o que embasou as inferências e interpretações. Os acontecimentos marcantes das suas experiências formativas relatados referem-se sobretudo à formação inicial, caracterizada por uma abordagem dedutiva e de tradição acadêmica. Percebe-se ainda que a construção de sua identidade profissional se dá pela relação entre formação científica positivista e atuação profissional docente, em que constroem seus saberes da prática. Para a compreensão desta relação constitutiva de identidade, reflete-se sobre a noção de hibridismo epistemológico e formativo.

Introdução

A docência universitária, por muito tempo ausente das pautas de investigação e ações institucionais, aparece no cenário carregada de impasses e dilemas, produzidos no interior de suas práticas solitárias e de tradição academicista. Assim, a atenção ao trabalho docente neste nível de ensino se torna exigência, dadas às mudanças no plano social e cultural que repercutem nas políticas educacionais internacionais e na própria constituição da universidade (Cunha, 2010; Leite & Ramos, 2012).

Nesta perspectiva, esta pesquisa visa compreender como se dá a formação e construção identitária de docentes que lecionam disciplinas científicas em licenciaturas¹

¹ No sistema brasileiro de ensino superior o termo Licenciatura refere-se à habilitação, em nível de graduação, em que são formados professores para a educação básica, inclusive de áreas específicas de ensino. Professores de Biologia são formados, em nível superior, em licenciaturas em Ciências Biológicas

em Ciências Biológicas, na Bahia, Brasil em contexto de mudanças curriculares relacionadas à articulação teoria/prática profissional. As questões norteadoras incluem: Como foi construída a identidade profissional destes docentes? A noção de hibridismo nos ajuda a compreender esta construção identitária?

Quatro docentes, de duas instituições de ensino superior (IES), privada e pública estadual, a partir de suas próprias compreensões, expressas em memoriais de formação e entrevistas, abordam seus percursos de vida pessoal e profissional, bem como suas percepções acerca destas experiências formativas.

As nossas análises e interpretações levam em conta os estudos acerca da docência universitária (Cunha, 2005 e 2010; D'Ávila, 2008 e 2011; Leite & Ramos 2012) e da formação de professores e desenvolvimento profissional (Formosinho & Ferreira, 2009; Pacheco & Flores, 1999), bem como os fundamentos teóricos relativos aos conceitos de identidade (Dubar, 2006; Moreira & Macedo, 2002), formação e experiência (Bondía, 2002; Josso, 2002; Macedo, 2010), sob a lente da noção de hibridismo (Canclini, 2006).

O conceito de identidade está presente em diversas teorias, até de forma conflituosa ou ambígua. É ainda apontada a imprecisão do conceito e o uso indiscriminado desta noção, frequentemente abordada de maneira não problematizada na literatura das ciências sociais (Stryker, 2000). O termo é questionado, inclusive, quanto à sua validade e pertinência por correntes que o refutam por entenderem que reforça compreensões essencialistas, normativas ou estáticas do Ser, não contemplando a noção que os processos identitários se verificam a partir das interações, em um contexto social e são essencialmente dinâmicos e até mesmo fluidos.

Neste sentido, faz-se necessário de início nos posicionarmos quanto à concepção de identidade que estamos adotando, ao tentarmos compreender a construção identitária do professor universitário, através de uma pesquisa empírica com base em suas narrativas pessoais e profissionais.

A despeito das divergências em torno do conceito de identidade, as convergências entre as diferentes abordagens, de cunho mais cognitivistas, interacionistas e culturalistas - com contributos tanto da psicologia social quanto da sociologia, incluem a cisão do "*Self*" e a conceituação dinâmica e construtivista da identidade como produto de um processo de sucessivas socializações, de interação social (Carollo, 1997).

Apesar desta assumida multirreferencialidade do conceito, interessa-nos particularmente compreender as identidades dos docentes em relação ao sentimento de pertença às categorias “professores” e “formadores de professores”, se aproximando da Teoria da Identidade Social (Tajfel, 1972; 1998 citado por Paiva, 2007, p.79).

Nas colocações de Moreira & Macedo (2002) a reflexão sobre o tema identidade se mostra oportuna e indispensável pois:

A identidade é parte fundamental do movimento pelo qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantêm unidos. Compartilhar uma identidade é participar, com outros, de determinadas dinâmicas da vida social... “definir nossas identidades, ver quem somos e decidir a que grupo devemos nos filiar continuam a constituir necessidades imperiosas.” (p. 13).

Assim, entendemos que esse sentimento de pertença é relevante para a prática implicada do docente na formação dos seus alunos como professores de Ciências e Biologia, o que por si já justificaria esta investigação.

Outro aspecto relevante da temática é a pouca ou nenhuma formação pedagógica dos docentes da área científica das licenciaturas, sobretudo para a docência em nível superior. Assim, adentram a profissão a partir das próprias experiências como aluno, tendo seus docentes da graduação como modelos. (Silva & Schnetzler, 2001 e 2006). Ao longo do seu exercício profissional podem cristalizar tais modos de ensinar ou modificar e aprimorar sua prática. Esse conflito formativo entre a ausência dos saberes profissionais da profissão docente e valorização dos saberes construídos em sua própria prática afeta seu reconhecimento como professor e como formador.

Por outro lado, ao tempo em que sua especialização e atuação como pesquisador na área biológica é essencial para o bom desempenho da sua atividade docente, também favorece uma lógica academicista em seu modo de ser e sentir-se como docente, o que traz novas relações conflituosas, de bases epistemológicas.

Interessa-nos compreender então as tensões identitárias destes docentes, em contextos de mudanças curriculares - em que sempre se ressaltam os incômodos, disputas e reflexões- e nos questionamos se a noção de hibridismo epistemológico e formativo nos auxilia a compreender a complexidade desta construção identitária.

Metodologia

A pretensão de compreender a formação e identidade de docentes universitários de disciplinas científicas em cursos de Ciências Biológicas, considerando suas bases epistemológicas e cultura própria, pressupõe uma visão multirreferencial de fenômenos cotidianos destes sujeitos em sua complexidade. Aqui os sujeitos são compreendidos como subjetividades únicas, atores que se movimentam e enfrentam embates diários. O foco do nosso estudo consiste, exatamente, no modo como os diferentes sujeitos envolvidos experimentam e percebem a sua formação e construção identitária. Na fala de Bogdan & Biklen (1994): “São as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo.”(p. 62).

Fomos assim impulsionados para uma opção de pesquisa com abordagem qualitativa, na busca da compreensão do “fazer-se”, “ser” e “sentir-se” docente formador. A etnometodologia é nosso fundamento teórico de base, que inspira a opção metodológica de trabalho. Esta opção toma como base as referências 1) à matéria a ser investigada, a formação e identidade dos docentes e 2) ao estudo do modo como os estes professores constroem e compreendem suas vidas, sobretudo no âmbito profissional. Buscamos compreender o modo como os professores “percebem, explicam e descrevem a ordem no mundo em que habitam” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 60). Conforme Macedo (2006), “a realidade é sempre mais complexa que nossas teorias e não cabe em um conceito. É interessante frisar que o olhar qualitativo não estranha sutilezas paradoxais da cotidianidade.”.

Ao fazermos uma opção metodológica de pesquisa com abordagem qualitativa e bases da etnopesquisa crítica, assumimos o protagonismo dos atores sociais e um modo de pesquisar que tenta “*compreender suas compreensões.*” (Macedo, 2012, p. 89).

Assumir o paradigma do sujeito como ator nos aproximou da perspectiva metodológica apresentada por Josso (2002, p. 20) nomeadamente “abordagem biográfica” ou “abordagem experiencial”, valorizando as narrativas dos docentes, expressas nas formas de Memoriais de Formação e Entrevistas. Este foi nosso ponto de partida na busca da compreensão das percepções de quatro docentes universitárias de disciplinas científicas em licenciaturas em Ciências Biológicas da Bahia acerca dos próprios processos formativos e de construção identitária.

As narrativas são assumidas não como reproduções fidedignas dos processos vividos pelos sujeitos, mas dispositivos ricos em significados e possibilidades de reinterpretações. Os memoriais e entrevistas são considerados aqui como complexos materiais de investigação (Cunha, 2005, p. 37) levando-se em conta também aquilo que não foi dito, pois concordamos com a referida autora quando afirma que: “O fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados.” Cunha (2005, p. 38). Estas aparentes contradições foram exploradas na análise e interpretações dos memoriais.

Os sujeitos desta pesquisa são quatro docentes, mulheres, que lecionam disciplinas de áreas científicas no curso de licenciatura em Ciências Biológicas (zoologia, saúde colectiva, biofísica e fisiologia) de uma faculdade privada localizada na região metropolitana de Salvador e uma universidade pública estadual no município de Feira de Santana/BA. As quatro docentes têm formação inicial em curso de licenciatura em Ciências Biológicas, três com título de doutor (sendo uma pós-doutora) e uma de mestre. Todas possuem mais de 10 anos de experiência no ensino superior e uma tem experiência anterior relativa de ensino no nível escolar básico.

Os aspectos éticos foram observados segundo as determinações do Conselho Nacional de Saúde brasileiro tendo o projeto sido aprovado em 27/10/2011 pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia. Os esclarecimentos sobre a pesquisa foram feitos aos sujeitos antes do aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A elaboração do Memorial de Formação foi solicitada pela pesquisadora de forma explícita como abaixo, pois os docente universitários escrevem memoriais descritivos, para concursos e progressões na carreira, com natureza bem distinta da que propomos.

O texto deve trazer acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida... relevantes para nosso processo formativo. É importante relatar aspectos positivos e aspectos negativos: dificuldades, problemas, preocupações e inquietações, bem como desejos, expectativas e sonhos. (Madeira, 2011, anexo 2)

A Análise de Conteúdo, como um conjunto de técnicas de análise das comunicações e seus significados, se mostrou pertinente para a análise das narrativas desta pesquisa, de inspiração qualitativa. Destacamos a adoção de procedimentos exploratórios que “permitem, a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as

diferentes variáveis, funcionam segundo processos dedutivos e facilitam a construção de novas hipóteses.”, aqui entendidas como construções provisórias que possibilitam novos olhares (Bardin, 2011, p. 129).

De acordo com os procedimentos indicados por Bardin (2011), após uma leitura inicial e exaustiva do *corpus empírico*, constituído por quatro memoriais de formação e quatro entrevistas semi-estruturadas transcritas, e considerando os objetivos da pesquisa, foram definidas as regras referentes à codificação (unidades de registro) e enumeração (presença).

Neste processo de transformação sistemática dos dados brutos do texto para atingir uma representação do seu conteúdo, foram estabelecidas as unidades de registro critérios, então, utilizados para o recorte dos memoriais e entrevistas com auxílio do software NVivo®. Bardin (2011, p. 132) nos indica que no caso de relatos e narrações uma unidade de registro possível é “o acontecimento”. Ampliamos a ideia de acontecimento para a noção de “experiência” conforme nos apresenta Jorge Larossa Bondía: “*É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.*” (Bondía, 2002, p.25). A partir da leitura inicial dos memoriais e entrevistas foram também identificadas múltiplas referências a pessoas e assim optamos por combinar à unidade de registro “acontecimento” a unidade de registro “personagem” para uma melhor compreensão das percepções dos docentes sobre seus percursos formativos. A compreensão das percepções dos docentes quanto à sua identidade foi analisada a partir de unidade de registro temática.

No processo de categorização foram reagrupados os elementos do texto, segundo analogias semânticas, contemplando experiências relativas ao contexto familiar, à escolha profissional, à formação formal, à atividade profissional, incluídas pessoas de referência. Também foram categorizados indicadores relativos às identificações das professoras com a profissão docente ou de bióloga, bem como os conflitos e tensões de identidade no sentido de pertença a dado grupo.

A análise e interpretação dos dados, após uma intensa reflexão calcada na relação entre estes e as questões norteadoras da pesquisa – como se dá o processo formativo dos docentes e se eles se reconhecem como formadores de professores, se deu com base na presença da experiência ou do tema nos seus relatos, característica de uma abordagem qualitativa de análise.

Coerente com nossa opção metodológica, nossa análise e interpretação se deu ao longo de todo o processo da pesquisa em um movimento incessante de início ao fim. Em determinado momento essa interpretação obteve densidade e forjou um conjunto relativamente estável de conhecimentos que procuramos aqui expresar como um “produto final aberto” (Macedo, 2006, p. 136).

Resultados

A análise dos Memórias de Formação e Entrevistas das quatro docentes universitárias desta investigação revelou, em uma dinâmica de construção e reconstrução do agrupamento dos indicadores, experiências significativas dos seus percursos formativos relativas ao contexto familiar, à escolha profissional, à formação formal e à própria atividade profissional, com constantes referências a pessoas marcantes para as docentes nestes percursos. O núcleo “atividade profissional” incluiu-se tanto a atuação na docência universitária quanto escolar, como os aspectos relativos à iniciação à docência, ao envolvimento nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão e às ações de formação contínua.

No tocante à construção da identidade profissional agruparam-se indicadores relacionados às identificações com a profissão de professor ou de biólogo, bem como os conflitos e tensões vividos nesta relação, que indicam as percepções explícitas e implícitas de “ser professor” e “ser formador de professor”, bem como a noção de pertencimento, ou não, a estes “grupos”.

As identificações com as profissões de professor ou biólogo, ou suas tensões, dilemas e convergências na docência universitária, incluem sobretudo aspectos da auto-estima, auto-imagem e motivação profissional, com inspiração no trabalho de Kelchtermans (2009, p. 74) quando propõe o conceito de “autocompreensão”, alternativo ao conceito de identidade.

Nesta comunicação optamos por explorar os aspectos que mais se destacaram em relação aos percursos formativos, a saber: as experiências da formação inicial e o exercício da docência relacionando esses aspectos às ideias de desenvolvimento profissional, como defende Flores (2009).

Ao focar as experiências da formação inicial e do exercício da docência não desconsideramos que formação para professor decorre de toda a experiência que o teve

ao longo de sua vida familiar e escolar anterior ao curso profissional (Pacheco & Flores, 1999, p. 47; Formosinho & Niza, 2009, p. 126). No entanto, a formação inicial é tida como contexto privilegiado de aprendizagem tanto em relação ao campo de conhecimento em que atuam estas docentes, a Biologia, quanto à sua formação docente, ainda que a licenciatura não seja direcionada para a docência no ensino superior. Ainda em relação à formação inicial, Formosinho & Niza (2009) ressaltam que “a especificidade na formação dos professores torna inevitável *que as práticas de ensino dos formadores* sejam importantes modelos de aprendizagens na formação e se repercutem na prática docente e formativas destes docentes.” (p. 127).

Neste sentido, destacamos que de forma mais ou menos explícita todas docentes realçaram que a forma como experienciaram sua formação inicial, tem tido influência na construção identitária e na forma de realizarem seu trabalho docente e formativo, sobretudo em função de referências aos seus formadores.

Paradoxalmente, as duas docentes (Antonia e Fernanda)² que tinham uma clara escolha pela docência antes de ingressarem na graduação e que neste período iniciaram lecionar no nível básico, não valorizam a dimensão pedagógica de suas formações, em contraposição a uma valorização dos conteúdos científicos e experiências no âmbito da pesquisa. São elas que nos falam:

as disciplinas na área da didática eu não me lembro assim, não marcaram a minha vida acadêmica... eu não sei se eu dispensei alguma coisa porque eu já era professora naquela época e já ensinava há bastante tempo, já tinha alguma, né, experiência.... mas me lembro que não marcaram, essas disciplinas ligadas a pedagógica, essas coisas didáticas, nada disso marcou a minha vida na minha formação (Antonia Entrev).

Já no segundo semestre do curso entrei em um grupo de pesquisa experimental, onde fui contemplada com uma bolsa do CNPq, e que foi renovada por mais dois anos, pesquisa essa que foi usada para fazer minha monografia (Fernanda Memo).

Seus modelos de referência são os professores de disciplinas científicas e suas práticas na pesquisa biológica.

Era um estímulo enorme ver aqueles dois professores trabalhando ativamente entre plantas herborizadas, ou debruçados sobre lupas examinando estruturas vegetais. Igualmente estimulante era ouvir as suas preciosas explicações e relatos de experiências em campo. (Antonia Memo).

² Nomes fictícios

...eu tive bons orientadores [de Iniciação Científica]. Meus orientadores de trabalho de conclusão de curso foram as pessoas que me convidaram prá dar aula. Então, assim, eu confiava muito neles e eles também, de certa forma, por terem me aceitado, né? (Fernanda Entrev).

Por outro lado, as duas outras docentes (Manuela e Idalina) foram atraídas à graduação pela afinidade com a Biologia mas se “encantaram” pela profissão docente.

... o contato inicial foi, eu acredito, que foi com Didática e Estrutura e aí... me apaixonei nessa época... eu comecei a discutir, mais pelos problemas, o que me chamou atenção mais quando a gente destacava os problemas que tinham na educação... (Manuela Entrev).

Para Manuela e Idalina a formação inicial deixou marcas positivas, sobretudo em função das professoras da área pedagógica.

A professora [de Didática, Estrutura] era muito boa, então chamou muito atenção. É uma das coisas que isso pesa, não era todo professor da área de educação que fazia a gente acordar e ver o sentido. Mas eu lembro... eu não me lembro o nome dela, mas foi ela quem me chamou atenção. (Manuela Entrev).

A outra pessoa inesquecível foi a professora de Didática e outras disciplinas afins... Nossa, que mulher sensacional! A gente aprendia brincando. Ela conseguia tornar uma matéria considerada insuportável pela maioria em algo muito interessante e divertido... Ela foi a pessoa que me fez querer ser quem eu sou hoje no ofício de educar. (Idalina Memo).

O que Idalina traz sobre sua formação inicial remete para uma combinação de duas IES, uma onde desenvolvia a graduação e outra onde realizava estágio científico, que possibilitou uma integração de experiências de ensino, pesquisa e extensão. A docente faz ainda referência à dificuldade destas articulação em seu contexto de trabalho, uma IES privada, e como isso afeta sua motivação profissional.

Essa época da minha vida foi muito importante para a minha formação, pois as duas Universidades me traziam aprendizagens que se complementavam... Enquanto uma me preparava para a vida científica, a outra me complementava enquanto cidadã e educadora. (Idalina Memo).

Amo esse ofício apesar de estar numa fase meio conturbada... Entre o amor e o cansaço... a quase exaustão... Não tenho conseguido reunir essas três atribuições que para mim são interdependentes. Como um sistema... amei desempenhar essas tarefas conjuntamente. Me senti completa na profissão. Agora não estou. Enquanto eu fui bolsista de iniciação científica, depois pós graduanda, mestranda e doutoranda, sempre estive no ensino, na pesquisa e na extensão. (Idalina Memo).

Manuela nos fala ainda de uma formação inicial docente marcada pelas dicotomias formação científica/pedagógica e teoria/prática profissional, em que a prática foi desenvolvida ao final do curso e que não foi bem orientada.

...estrutura da matriz curricular apresentado era o 3+1, nós tínhamos todas as disciplinas de conteúdos biológicos e mais a física, matemática, química nos primeiros anos e o contato com as de cunho pedagógico se dava no ultimo ano do curso (Manuela Memo).

... eu não visitei nenhuma escola no período de Didática. Eu fui praticamente dispensada... [o estágio] foi um seminário que eu participei na sala de aula, ele passou um seminário e eu dei. Então achou minha desenvoltura muito boa e questionou... eu já falei que já tava dando aula, aí ele me dispensou do estágio. (Manuela Entrev).

Um aspecto diferencial da experiência desta docente foi o envolvimento com o movimento estudantil e o impacto disso, além dos outros aspectos da formação inicial, na sua implicação com a docência e construção identitária. Destaca-se aqui que, na ocasião da investigação, ela era a coordenadora do curso e estava sendo provocada por pares para candidatar-se à diretoria da associação de professores da IES.

[Na graduação] veio a descoberta do movimento estudantil e meu envolvimento foi imediato. Tornei-me uma liderança e cada vez mais aprendendo e questionando. As leituras, os movimentos sociais, as infinitas reuniões de diretórios acadêmicos iam me dirigindo para algo que ainda não havia me despertado, o verdadeiro sentido de estar num curso de licenciatura, de ser professora, pois cada vez mais me tornava questionadora de tantos problemas sociais, dos cursos, do nosso curso, da forma como alguns professores se portavam em sala, enfim, começava aí uma outra visão de mundo para mim. Ser professora de Ciências e Biologia era o caminho que poderia contribuir para a libertação de um povo que por tantos anos vivia oprimido. (Manuela Memo).

As experiências relativas às atividades das docentes, consideradas como formativas e de grande importância na construção identitária, relacionam-se fortemente às formas como as docentes significam seus aprendizados da profissão pela prática, com muitas referências ao período de iniciação à docência. Outro núcleo de significados refere-se aos dilemas entre a identificação profissional como professor ou como biólogo. Esse conflito está presente desde a escolha profissional, passa pela graduação e se manifesta, em geral subliminarmente, na prática profissional destas docentes

universitárias, marcada pela tradição ou perspectiva acadêmica e artesanal de formar e formar-se.

O que quatro docentes desta pesquisa nos indicam é que o início da carreira universitária é marcado por uma prática comum: a observação de professores mais antigos na busca, sobretudo de garantir segurança quanto ao conteúdo.

... O que eu tive que fazer foi estudar o conteúdo... foi muito fraco isso na minha graduação... . Então eu tive que comer livro. Mas o que eu fazia? Eu tinha os meus dias de aula e tinha os dias de aula de outra professora, eu assistia às aulas dela. (Idalina Entrev)

Suas aprendizagens como professor são atribuídas essencialmente à vivência prática, predominantemente nas IESs onde se vinculam atualmente.

Agora lhe digo, eu me constituí na minha vivência em sala de aula como professora... E eu me lembro de não ter tido uma escola prá isso [ensinar]... Eu me construí no decorrer, com os alunos, com os professores, com a própria Universidade (Antonia Entrev).

A gente vai aprendendo ali ó, no tranco. (Fernanda Entrev)

Através de suas expressões observamos, no entanto, sobretudo para Antonia e Fernanda, que esta prática carece de uma valorização de ações de formação contínua na área pedagógica e de uma atitude reflexiva, como base do seu desenvolvimento profissional.

[Sobre atividades de formação pedagógica na IES] ...deve existir muita coisa interessante que nesse, né... da formação minha prá dizer assim “foi aqui que eu aprendi, foi aqui com os colegas pedagógicos, da área pedagógica que eu aprendi a fazer isso”. Não. (Antonia Entrev).

Então esses cursos que a gente faz, às vezes, né, os títulos são diferentes, mas os enfoques... são os mesmos. Em relação à parte de metodologia: elaboração de prova... é técnicas. Então assim, eu acho que sempre ficou muito aquém. Ou eu estava esperando diferente, né? Sei lá... uma mágica, técnicas... é... fantásticas que, né, motivassem. Mas estou sendo sincera... nunca participei de uma atividades dessas que... que me deixasse sair satisfeita. (Fernanda Entrev).

Suas referências a desenvolvimento profissional estão mais relacionadas à obtenção de formação especializada e titulação acadêmica em nível de pós-graduação, como expressa Antonia.

Devo confessar que me faltava nesta trajetória a titulação académica tão necessária para um professor, já na maturidade, consagrar-se na carreira que escolheu por vocação (Antonia Memo).

Idalina e Manuela, as quais se referenciam em uma valorização da formação pedagógica desde a graduação, mantêm esta atitude vida profissional com envolvimento nas atividades institucionais de formação contínua na área pedagógica.

[Atividade de formação pedagógica] Eu gosto. Eu acho que funciona bem. Eu acho assim: quando é... aquelas palestras que a gente fica muito distante, acho que a gente não aproveita nada. Mas quando tem oficina, aí é legal (Idalina Entrev).

Universidade ela tinha, hoje não tem mais... tinha as jornadas pedagógicas, era semana que incluía o planejamento pedagógico, a gente tinha umas coisas muito boas... hoje tem uma retomada... uma discussão sobre o estágio da licenciatura, sobre como está acontecendo esses momentos... (Manuela Entrev).

A lógica tradicional e academicista aceita que o saber de uma disciplina é suficiente para ensinar e que a formação enquanto professor se dá pela acumulação da experiência, regida por ensaio-erro (Pacheco & Flores, 1999, p. 59).

D'Ávila (2008, p. 34) ressalta que esta tradição é extremamente presente no ensino superior e se funda num fazer baseado na intuição ou por observação e imitação de modelos, sendo uma forma de aprendizagem pouco analítica e que não colabora para o desenvolvimento da profissionalização docente.

Com essas considerações não estamos desvalorizando que o docente de disciplinas científicas da licenciatura em Ciências Biológicas tenha uma formação especializada e atualizada na área em que leciona ou que não deva estar envolvido em atividades técnicas, de extensão ou pesquisa biológica. Também não estamos defendendo que a questão da identidade dos docentes seja “resolvida” com base em uma lógica aristotélica em que ou se é uma coisa ou outra. Ao contrário, percebemos através da compreensão dos percursos formativos e identificações das docentes deste estudo, uma possibilidade de recontextualização entre as culturas das áreas das ciências naturais e da educação, tipificadas como biólogo e professor. Urge, no entanto que as identificações com a docência se aproximem de um modelo de professor profissional, como define Formosinho & Ferreira (2009) pois “Na essência esta pode ser a diferença entre ‘estar professor’ e ‘ser professor.’” (p. 32).

Nos seus percursos formativos e de construção identitária, os professores universitários de disciplinas científicas deste estudo se deparam com as relações, por vezes tensas e conflituosas, entre saberes de diferentes naturezas, sejam os saberes da prática em contraposição com as aprendizagens de natureza pedagógica em instâncias formais, sejam os saberes de distintos campo de conhecimento, o das Ciências Biológicas e o das Ciências Humanas, cada uma com suas lógicas - o primeiro fundamentado em uma lógica positivista e o segundo com uma lógica social, ambos historicamente sustentados.

A esta dinâmica formativa e constituinte de identidade profissional, vivida por estas docentes, e considerando os espaços de formação e formativos como produtores de culturas, estamos associando a noção de hibridismo de Canclini (2006), que se refere a processos socioculturais nos quais as estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.

A combinação da formação inicial, forjada em uma cultura tecnicista e positivista com uma prática profissional docente na qual são demandadas ações e atitudes formativas, inclusive por exigências curriculares, gera tensões e contradições que conduzem a um processo de hibridação, que como comenta Canclini (2006) “Hibridação não é sinônimo de fusão sem contradições.”

Essa condição é percebida desde a formação inicial das docentes, marcada pela tradição acadêmica, até a atuação profissional, caracterizada pela pouca valorização do desenvolvimento profissional no âmbito pedagógico, o que as distancia de uma identificação e noção de pertença ao tipo “professor profissional”, muito menos como “formador” nos cursos em que atuam como docentes formadores de professores de Ciências e Biologia para a educação básica.

Assim, sem desejar esgotar a discussão sobre a formação e identidade de professores universitários de disciplinas específicas, acreditamos que a noção de hibridação epistemológica e formativa nos auxilia a compreender o Fazer-se, Ser e Sentir-se professor universitário, um grupo profissional tão pouco estudado.

Este estudo também nos remete para reflexões sobre a pertinência e urgência de uma abordagem de desenvolvimento profissional do professor universitário, talvez no caminho de uma cultura colaborativa que rompa o isolamento de sua prática auto e heteroformativa.

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (2ª. reimp. da 1ª ed. 2011). São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação Bras. Educ* (19), 20-28. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>, acesso a 27 de junho de 2013.
- Canclini, G. N. (2006). *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*, (4ª ed.). São Paulo: EDUSP.
- Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In M. T. Estrela (org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, M. I. da. (2005). Aportes teórico e reflexões da prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários. In M. Masseto (org.), *Docência na Universidade*. (7ª ed.). Campinas: Papirus.
- Cunha, M. I. da. (2010). Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil. Implicações para os currículos e a prática pedagógica. In C. Leite (org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 63-71). Porto: CIIE/Livpsic.
- D'Ávila, C. (2008). Formação docente na contemporaneidade: Limites e desafios. *Revista da FAEEB*, 17, 33-41.
- D'Ávila, C. (2011). Interdisciplinaridade e mediação: Desafios no planejamento e na prática pedagógica da educação superior. *Conhecimento & Diversidade*, 6, 50-70. http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/537/398, acesso a 28 de junho de 2013.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, M.A., & Simão, A.M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., & Ferreira, F.I. (2009). Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*, (p. 19-36). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*, (pp. 119-139). Porto: Porto Editora.
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autoconhecimento, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: M.A. Flores & A.M.V. Simão (orgs), *Aprendizagens e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Pedagogo.
- Leite, C., & Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: Uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 7-27. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v25n1/v25n1a02.pdf>, acesso a 29 de junho de 2013.
- Macedo, R. S. (2006). *Etnopesquisa crítica. Etnopesquisa formação*. Brasília: Liber Livro.
- Macedo, R. S. (2010). *Compreender/mediar a formação: O fundante da educação*. Brasília: Liber Livro.

- Macedo, R. S. (2012). *A etnopesquisa implicada: Pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Líber Editora.
- Madeira, A. V. M. (2011). *Hibridação epistemológica e formativa na licenciatura em Ciências Biológicas: um estudo de contrastes sobre a implicação dos professores universitários de disciplinas específicas*. (Projeto de doutorado não publicado), Prog.Pós-graduação Educação, Univ. Fed. Bahia.
- Moreira, A. F., & Macedo, E. F. de. (orgs). (2002). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A., & Flores, M.A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2003). Percursos na formação inicial de professores. A corrida do caracol. In M. C. Moraes; J.A. Pacheco & M. O. Evangelista. *Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, G. J. de. (2007). Identidade psicossocial e pessoal como questão contemporânea. *Psico*, (1), 77-84. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1926/1432>, acesso a 27 de junho de 2013.
- Silva, L. H. de A., & Schnetzler, R. P. (2001). Contribuições de um formador de área científica específica para a futura ação docente de licenciandos em Biologia. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. Porto Alegre, 1 (3), 63-73. Disponível em: <http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/190>, acesso a 27 de junho de 2013.
- Silva, L. H. de A., & Schnetzler, R. P. (2005). A elaboração conceitual em disciplina da área biológica como referência formativa para a atuação docente de futuros professores. In: R. Nardi, & O. Borge, *Atas do V ENPEC*, (pp.1-13). Bauru (SP), Brasil: Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências. 5, Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/oralarea2.htm>, acesso a 27 de junho de 2013.
- Stryker, S. (2000). Identity competition: key to differential social movement participation? In S. Stryker; T. J. Owens & R. W. White. (Eds). *Self, identity, and social movements* (pp. 21-40). Minneapolis: University of Minnesota Press.