

POR UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL COMO PROFESSORA-BIÓLOGA¹

Valdecí dos Santos

Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

E-mail: vdsantos@uneb.br

RESUMO

O artigo apresenta um memorial do meu movimento de construção/(des)construção/(re)construção na trajetória acadêmico-profissional, para instaurar minha identidade profissional como professora-bióloga. Tendo como referência o método autobiográfico e as implicações das narrativas autobiográficas, recorro ao conceito *de implicação*, para localizar a singularidade da minha identidade objetiva subjetiva de sujeito na instauração da história de vida acadêmico-profissional. Reconstituindo-me enquanto sujeito cognoscente e considerando minha *implicação estrutural-profissional* reflito sobre episódios da minha memória docente na Educação Infantil, na Educação Básica e na Educação Superior, que sinalizaram sobre a importância da formação continuada, da pesquisa na docência e da necessidade de construção da minha identidade profissional. O texto estrutura-se da seguinte maneira: Na *Introdução* esclareço o “por que” do duplo *professora-bióloga* para falar da minha identidade profissional. Apresento o circuito da minha formação inicial e formação continuada. No *tópico I – Tessituras do caminho epistemológico* – procuro situar os aportes teóricos que fundamentam minha trajetória acadêmico-profissional. No *tópico II - A docência e “pistas indiciais” para a pesquisa* - apresento um recorte da minha experiência em sala de aula, evidenciando alguns episódios que expressam a importância da pesquisa no cotidiano do(a) professor(a), sendo localizados contextos que contribuíram para o meu posicionamento quanto ao pensar/vivenciar a Educação. Destaco, ainda, quatro situações relacionadas à construção de objetos de estudos. A primeira situação *“A interface da Etnobiologia-Educação”* traz para a discussão um recorte do projeto Etnobiologia na Escola, desenvolvido na Educação Infantil. A segunda situação *“O papel do sistema de crenças na constituição do professor de Biologia”* enfatiza a questão: Qual o caminho que o pesquisador deve percorrer para construir um objeto de estudo? Tomando como referência minha pesquisa de mestrado, apresento o contexto de insurgências, opacidades e demandas suscitadas na construção do objeto de estudo. A terceira situação *“Experiências metodológicas na formação de professores de Biologia”* diz de duas experiências metodológicas: a construção de artigos científicos e a construção de projetos de Pesquisa em Educação. E a quarta situação *“Reflexões sobre o currículo de formação de professores de escolas famílias agrícolas”* reflete sobre o currículo de formação de professores do projeto “Escola Família Agrícola” desenvolvido pela UNEB. No *tópico III – Socializando a memória docente* – discuto sobre a importância da implantação do *site* <http://www.valdeci.bio.br> e da edição da Revista Metáfora Educacional como veículos de socialização da minha memória docente. Na *Conclusão* procuro tecer

¹ Modalidade ACERVO DE MEMÓRIAS: SANTOS, Valdecí dos. Por uma identidade profissional como professora-bióloga. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2., 2006, Salvador. *Anais...* Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2006b. 1 CD-ROM. 18 p. Eixo temático: Literatura, (auto)biografia e formação: práticas de escritas de si.

algumas considerações e reflexões sobre identidade profissional, identidade profissional como professora-bióloga, formação continuada, história de vida, memória docente, narrativa autobiográfica e sobre a necessidade da instauração de discussões sobre identidade profissional nos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: Identidade Profissional. História de Vida. Memória Docente. Narrativa Autobiográfica. Professora-Bióloga.

INTRODUÇÃO

O encontro do sujeito com seus limites implica o fortalecimento de seu vigor enquanto indivíduo, pois somente aí ele depara com seu estilo e faz dele uma linha de força; um olhar, logo uma forma de ser, está implicado neste encontro e nesta busca. O limite, neste caso, não é uma limitação, mas um ponto de partida, a partir do qual o sujeito, advertido de seu destino, vivencia uma abertura nova para a experiência do mundo (BRANCO, 1995).

Ciente de que algo sempre escapará, apresento, *um memorial*, do meu movimento de construção/(des)construção/(re)construção na trajetória acadêmico-profissional, para instaurar minha identidade profissional como professora-bióloga, tendo como referência o método autobiográfico.

O método autobiográfico configura-se como uma abordagem teórica que apresenta possibilidades fecundas para a pesquisa sobre o movimento do sujeito em sua trajetória pessoal-acadêmica-profissional, especialmente, por propiciar um *lugar de fala* e um *lugar de escuta* desse sujeito sobre sua singular história de vida constituída no contexto sócio-econômico-cultural. É nesse movimento de descolamento da memória que o sujeito faz ao narrar sobre si, que permite ao pesquisador e a si próprio estabelecer as interfaces sobre sua *identidade* diferente e singular constituída num circuito de alteridade (FINGER, 1988; GOODSON, 1996; LARROSA, 2004; MIGUEL, 1996; PERROT, 1989).

Neste trabalho, identidade profissional é compreendida como a expressão da singularidade do sujeito em seu movimento de construção/(des)construção/(re)construção profissional. Ela expressa a trajetória pessoal, os valores, as atitudes e as crenças que permeiam sua visão de mundo, o olhar sobre si próprio, e a singularidade desse sujeito produzida na alteridade.

Para falar da minha identidade profissional localizo porque utilizo o duplo *professora-bióloga*. Posuo duas carteiras de identidade profissional – carteiras concedidas ao biólogo que cursa licenciatura. A Carteira de Identidade Profissional de Professor (Art. 40 da Lei nº 5692 de 11.8.1971), que reconhece-me como *professora* e autoriza-me a lecionar as disciplinas Ciências Físicas e Biológicas e Matemática no Ensino Fundamental, e Biologia no Ensino Médio. E, a Carteira de Identidade Profissional de Biólogo (Art. 1º da Lei nº 6.206 de 07.5.1975), que reconhece-me com o título profissional de *bióloga*.

A Lei 6.684, ao criar o Conselho Federal de Biologia (CFB) que reconhece o bacharel e o licenciado com título profissional de biólogo traz significativos avanços nas discussões sobre as especificidades do conhecimento nos cursos de formação de professores; sobre os avanços da

legislação profissional dos licenciados em Biologia em relação aos licenciados de outros cursos, especialmente, pelas existências consolidadas do Conselho Federal de Biologia, de cinco Conselhos Regionais de Biologia, da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia e dos singulares Encontros “Perspectivas do Ensino de Biologia” promovidos pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Visto que, rompe com a visão reducionista de que o licenciado “é” professor de Biologia e o bacharel “é” biólogo/pesquisador; autorizando-os pesquisar nas Atividades, nas Áreas e nas Sub-Áreas do Conhecimento do Biólogo, dispostas na Resolução nº 10, de 05.7.2003 do CFB.

A legislação que regulamenta a profissão do biólogo contempla expressivo progresso para o reconhecimento da identidade profissional, dentre eles, a Resolução nº 5, de 08.3.2002 do CFB que aprova o Código de Processo Disciplinar em observância ao Código de Ética; a Resolução nº 17, de 22.10.1993 do CFB que dispõe sobre normas e procedimentos para a concessão do título de Especialista em Áreas das Ciências Biológicas; e o Código de Ética do Profissional Biólogo aprovado pela Resolução nº 2, de 05.03.2002 do CFB.

Reconheço-me como professora ou como bióloga? De modo a encaminhar a resposta, destaco que urge a necessidade de discussões e reflexões sobre *formação e profissionalização docente* nos cursos de formação de licenciaturas e bacharelados de Biologia sobre identidade profissional. Pois, não se trata apenas da utilização das nomenclaturas biólogo ou professor, mas sim, do contexto de reconhecimento do título profissional em questão - somos biólogos, e da busca de identificação dos saberes essenciais para a profissionalização docente; precisamos ampliar o campo de discussões para o reconhecimento sócio-cultural dessa identidade profissional, e (re)conhecemo-nos como biólogos.

Transitando no circuito das possibilidades multirreferenciais emersas no processo de formação inicial e continuada do biólogo, cuja visão inclusiva trata simultaneamente das especificidades do conhecimento científico do qual o biólogo (Lei 6.684) é porta-voz e das singularidades que permeia sua formação voltada à docência (Resolução nº 2, de 05.03.2002 do CFB); e na compreensão das representações relativas a docência cifrada socialmente pela designação de professor, inclusive, nos concursos públicos para o Magistério da Educação Básica e da Educação Superior, é que considero a existência de um núcleo fecundo para tratar-se de uma questão fundamental sobre profissionalização docente do biólogo: *Como o biólogo pode requerer seu título profissional assegurado pelos avanços da legislação e regulamentação da sua profissão ao exercer a docência?* Não pretendo aprofundar essa discussão neste trabalho, busco sinalizar sobre a necessidade da inclusão da discussão sobre identidade profissional nos cursos de formação do biólogo.

Todavia, é considerando a fecundidade de possíveis discussões e reflexões, que *reconheço-me como professora-bióloga*. E assumindo essa identidade profissional que diz da interface reconhecimento sócio-cultural da identidade profissional e da construção da identidade profissional nos cursos de Licenciaturas, é que busco legitimar um *lugar mestiço* para falar na condição de bióloga que exerceu/exerce a docência na Educação Infantil, na Educação Básica e, mais pontualmente, na Educação Superior como *professora-bióloga formadora de futuros professores-biólogos* num curso de licenciatura.

Esclarecido esse duplo que me remete à interface de saberes mestiços apresento ao leitor um resumido panorama da minha trajetória acadêmico-profissional para posteriormente, aprofundá-lo através de episódios voltados a minha docência.

Iniciei minha educação formal em 1968 (Foto 1), momento no qual, desejei ser *professora*. Esse desejo colocou-me em movimento, pois ser professora é vivenciar um circuito de interações de limites e possibilidades com o *Outro*. Pois, esse *Outro* que não é como eu, aquele que é diferente de mim constitui-se como um ser em movimento na Cultura, na Sociologia, na Pedagogia, demarcando

sua importância enquanto *diferente singular* que evidencia um velado e um desvelado na construção bio-psico-sócio-cultural dos indivíduos.



Foto 1: Jardim de Infância – 1968
Escola Cariolando Carvalho – Feira de Santana - BA

Ingressei na Educação Superior em 1985, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no Estado da Bahia, cursando Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Biologia, licenciando-me em 1990. Transitando nas possibilidades e limites oferecidos nesse curso de graduação, iniciei meu movimento de construção/(des)construção/(re)construção da *teia epistêmica* acadêmico-profissional, tendo duas experiências de Iniciação Científica (Bolsista CNPq) nas áreas de Ciências Biológicas e Educação. Na primeira experiência, na condição de Auxiliar de Pesquisa no Projeto “*A Escola Básica em Feira de Santana 1950-1980*”, de autoria da Professora Maria Lêda Ribeiro de Barros, no período de ago./1987 a fev./1990, desenvolvi atividades científicas, tais como: coletas e sistematização de dados, levantamento bibliográfico, realização de entrevistas, transcrições de entrevistas, produção de textos, e apresentação de trabalhos em eventos científicos (SANTOS, PIRES & BARROS, 1988).

E, na segunda experiência, como Auxiliar de Pesquisa no Projeto “*Estudo dos Animais Peçonhentos da Bahia*” (Foto 2), fruto do convênio entre UEFS/Universidade Federal da Bahia (UFBA)/Centro de Pesquisa da Lavoura Cacaueira, no período de dez./1989 a fev./1992, atuei como responsável pelas ordens Scorpiones e Araneae no Laboratório de Animais Peçonhentos e Herpetologia da UEFS, exercendo atividades de coletas em campo, taxonomia, montagem e curadoria das coleções científicas dessas ordens, levantamento bibliográfico, educação ambiental, estudo da biologia de *Latrodectus curacaviensis* em cativeiro, produção de textos e apresentação de trabalhos em eventos científicos (SANTOS, 1992a, 1992b, 1991a, 1991b, 1991c, 1990a, 1990b).

As experiências de iniciação científica, durante a graduação, contribuíram de maneira pontual para meu olhar sobre a importância da pesquisa acadêmica, da pesquisa básica e da pesquisa aplicada no processo de formação do biólogo, e da necessidade da formação continuada. Pois, os trânsitos cognitivos requeridos nessas investigações me proporcionaram a compreensão do movimento que constitui o circuito educacional e os sujeitos nele implicado.

No circuito da minha formação inicial e formação continuada recorri/recorro a: estágios extracurriculares, participação em eventos e cursos acadêmicos-científicos, e a elaboração e execução de projetos de investigação e apresentação de trabalhos como *locus* fecundo para instaurar olhares multirreferenciais sobre a condição de ser professora-bióloga, construindo assim, meu percurso acadêmico-profissional numa perspectiva de *teia epistêmica*, fundamentada na

transdisciplinaridade dos saberes mestiços, dentre outros, da Educação, da Biologia, da Etnobiologia, da Antropologia, da Psicanálise, da História Oral, da Matemática, da Psicologia, da Etnologia, da Farmacologia.



Foto 2: Palestra na Semana do Meio Ambiente – jun./1992
Companhia Vale do Rio Doce – Teofilândia - BA

No tocante, à produção científica, transito nas áreas de Educação, Zoologia, Botânica, História Oral, Etnobiologia, Plantas Medicinais, Formação de Professores, Ensino de Ciências e Ensino de Biologia (SANTOS, 2006, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2004a, 2004b, 2004c, 2003b, 2000, 1997; SANTOS & ALMEIDA, 2005; SANTOS & MARQUES, 2001, 1998; SANTOS & MRECH, 2002; SANTOS & SANTOS, 1998; SANTOS, SANTOS & SANTOS, 1999a, 1999b; SANTOS & SILVA, 2006).

Avançando na minha formação continuada, na pós-graduação, especializei-me em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela UNEB, em 1997. Vivenciando o circuito de singularidades das demandas humanas, cursei na condição de “incompleto” as Especializações em: Educação Ambiental (Universidade Estadual do Ceará - 1991), Metodologia do Ensino de Ciências (Universidade Estadual do Ceará - 1993) e Metodologia do Ensino Superior (UEFS - 1993). Essas especializações demarcaram a importância de re-alianças de saberes para o meu cotidiano profissional, especialmente, pelo fato de estar, no período dos cursos, exercendo a docência na Educação Básica e na Educação Superior. Sendo possível, localizar algumas implicações dos conteúdos conceituais no processo formativo dos sujeitos.

Na Educação Básica, lecionei as disciplinas Ciências, Biologia, Química e Programas de Saúde, no período de 1991 a 1997, no Centro Educacional Governador Luiz Viana Filho (CEGLVF). Atuei como professora de ciências no Centro Educacional Biosfera (Educação Infantil e da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental) no período de 1995 a 1998, na cidade de Feira de Santana – BA.

Na Educação Superior, lecionei no período de 1992 a 1994, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na condição de Professora Substituta, as disciplinas Metodologia e Prática de Ensino de Ciências, Metodologia e Prática de Ensino de Biologia e Animais Peçonhentos, nos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Biologia. E, desde 1996, leciono as disciplinas Metodologia do Ensino de Biologia, Estágio de Biologia, Metodologia e Prática de Ensino de Biologia, Estágio Supervisionado e Oficina Pedagógica, no

Departamento de Educação do Campus II da UNEB, no curso de Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Biologia.

Estando minhas experiências como professora-bióloga nucleada no movimento de construção/(des)construção/(re)construção, especialmente, na condição de *professora-bióloga formadora de futuros professores-biólogos*, elegi como objeto de estudo da minha pesquisa de Mestrado (SANTOS, 2003a) – o sistema de crenças; sendo recorte mais pontual, o impacto que os sistemas de crenças apresentam na concepção científica do professor de Biologia do Ensino Médio. Sou Mestra em Educação (Área de Psicologia e Educação) pela Universidade de São Paulo.

Atualmente (jul./2006), curso Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na Linha de Pesquisa “*Formação e Profissionalização Docente*”, tendo como objeto de estudo “*A concepção do biólogo sobre a morte*” (SANTOS, 2005d; SANTOS & ALMEIDA, 2005; SANTOS & SILVA, 2006).

Na oportunidade, convido o leitor para conhecer meu movimento de construção/(des)construção/(re)construção para instaurar uma identidade profissional como professora-bióloga.

I. TESSITURAS DO CAMINHO EPISTEMOLÓGICO

Em termos teóricos, minha trajetória acadêmico-profissional é marcada pela Multirreferencialidade e pela Etnometodologia, visto que, o meu caminho constitui-se em encontros, buscas e rupturas teóricas. E, na condição de professora-bióloga acredito que o caminho da construção de uma identidade profissional é um movimento de construção/(des)construção/(re)construção de verdades transitórias sinalizadas pela ciência e pelos domínios das subjetividades que interagem cotidianamente no circuito sócio-cultural - local/global. Esse caminho sinaliza para a incompletude do conhecimento e a necessidade de um olhar mais atento sobre o sujeito que, em movimento, singulariza-se enquanto indivíduo que instaura *sua própria história*.

O conceito de multirreferencialidade foi forjado, na década de 60, pelo teórico Jacques Ardoino (ARDOINO, 1998), a partir da operacionalização de conceitos oriundos de áreas do saber: a Psicanálise, a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, a Psicologia Social, a Etnometodologia. A multirreferencialidade configura-se como uma posição epistemológica que contribui para a desestruturação da visão reducionista de leitura dos objetos de estudo, dos fenômenos, dos contextos, das situações, pois estes se constituem como complexidade (e não podem ser capturados por uma leitura monorreferencial).

A Etnometodologia é uma teoria do social que figura como um porta-voz das práticas cotidianas dos atores sociais do senso comum. Seja como pesquisa, seja como prática, ela comporta o conflito no qual a subjetividade, a opacidade, o singular, o universal, a temporalidade, a espacialidade, as emergências, as insurgências, o surpreendente estão abertos à articulação dos etnométodos utilizados pelos atores sociais no dia-a-dia (COULON, 1995a, 1995b; GARFINKEL, 1967).

Considerando estas perspectivas teóricas, é que transito pela Psicanálise, pelas filosofias bachelardiana e moriniana, pela Etnobiologia, pela Psicologia Social, pela Tanatologia, pelas teorias educacionais, pelo conhecimento específico da Biologia, especialmente, para constituir meu olhar sobre meu movimento na trajetória acadêmico-profissional e sobre meu singular objeto de estudo, a *Formação de Professores*.

Atenta às implicações das narrativas autobiográficas narro episódios da minha memória docente numa perspectiva de movimento, recorrendo ao conceito *de implicação* (BARBIER, 1985; LOURAU, 1994, 1998), para localizar as reflexões que dizem da singularidade da minha identidade objetiva subjetiva de sujeito.

Neste trabalho, pensar o ato de efeito do sujeito implicado me conduz ao conceito de implicação como:

O engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento (BARBIER, 1985, p. 120).

E que este conceito apresenta três níveis de abordagens: o psicoafetivo, o histórico-existencial e o estrutural-profissional.

A implicação psicoafetiva está relacionada ao circuito que diz da relação que envolve o pesquisador e o seu o objeto de estudo. Visto que, existe uma demanda de energia libidinal do sujeito, ao colocar em movimento seu olhar sobre determinado objeto. Em geral, essa demanda está relacionada com sua história de vida. Sendo eleitos recortes pontuais de suas implicações mais significativas.

No tocante, à implicação histórico-existencial, ela articula-se à implicação psicoafetiva para localizar a construção histórica e existencial do pesquisador diante do seu movimento nas interações cotidianas, sejam elas, de ordem familiar, de ordem profissional, de ordem afetiva. Ela trata do sujeito implicado no aqui-e-agora dos conflitos inconscientes e da incompletude do objeto de estudo.

Para Barbier (1985), a implicação histórico-existencial, também, está relacionada à dependência do pesquisador, enquanto sujeito social, do ethos, do habitus da sua classe social de origem, da *práxis* e do projeto do pesquisador. Pois, entre as estruturas construídas no circuito existencial do sujeito, existe uma relação dialética estabelecida por meio da ação e do projeto do pesquisador em sua relação com o saber no projeto individual e coletivo. Segundo o autor, o projeto ligado à práxis compõe-se em quatro etapas: desejo, vontade, decisão e ação.

A implicação estrutural-profissional, segundo Barbier (1985), tem como referência a mediação. Das mediações possíveis: a família, a religião, a política, a sexualidade, os jogos, dentre outras, a “atividade profissional e o seu princípio de realidade permitem avaliar a importância” (p.116) das implicações histórico-existencial e psicoafetiva. É na implicação estrutural-profissional que se constrói a rede de inter-relações de sentidos e significados da ação do trabalho social do pesquisador e da sua ancoragem sócio-econômica.

Considerando esses níveis de abordagens da implicação, articulo-as, designando-as, a partir desse momento, neste trabalho, como *implicação do sujeito*. Visto que, existe um sujeito bio-psico-sócio-cultural constituído na mescla simbólico/imaginário, objetividade/subjetividade, ciência/humanidade, trabalho/lazer, imerso num oceano sócio-econômico-político-cultural e que posiciona-se diante do seu desejo.

Neste contexto, o desejo é compreendido como a busca por algo, que não se sabe o que é. Ele é o motor, é o que produz, o que faz o sujeito, buscar realizações. O desejo está instalado numa

relação com a cadeia significante. Ele se instaura e se propõe inicialmente na evolução do sujeito humano como demanda.

Considerando esses trânsitos teóricos é que, enquanto sujeito cognoscente/sujeito implicado, busco explicitar alguns episódios fecundos constitutivos do movimento de construção/(des)construção/(re)construção que ancoram a instauração da minha identidade profissional como professora-bióloga.

II. A DOCÊNCIA E “PISTAS INDICIAIS” PARA A PESQUISA

Pesquisar significa estar sempre em movimento. Movimento que, sinalizado pelas insurgências, opacidades e demandas suscitadas ao longo de um processo de investigação de um determinado objeto, é ponto primordial para o/a pesquisador/a construir/desconstruir/(re)construir sua pesquisa.

Nesta perspectiva, concebo *o(a) professor(a)* como sujeito cujo objeto de formação profissional – o conhecimento – requer mobilização para leituras multirreferenciais do cotidiano global e local. Atenta a esse requisito na minha trajetória acadêmico-profissional, apresento um recorte do meu movimento profissional na Educação, tendo como eixo, a minha experiência em sala de aula, onde são evidenciados alguns episódios que expressam a importância da pesquisa no cotidiano do(a) professor(a).

Iniciei minha vida profissional na Educação, como Professora, em 1991, ministrando a disciplina Biologia, no CEGLVF, no turno noturno. Em especial, destaco a turma cinco. Ela era composta por 48 alunos, quase todos, agressivos. Os alunos eram, extremamente, hostis e eu, extremamente, “controlada”. Nossa comunicação era ruidosa. Considerando esse ruído, solicitei uma avaliação, pontuando, entre outros aspectos: a postura da professora, a metodologia, os conteúdos, as expectativas e sugestões dos discentes. Como resposta, me informaram que eu era uma das professoras mais competentes que tiveram até aquele momento. Contudo, sinalizaram o desejo de vivenciarem um *circuito pedagógico de escuta* para além dos conteúdos conceituais abordados na disciplina. Encontrava-me diante de um fato: Existia uma lacuna na minha formação para a docência. *Como lidar com os desejos e singularidades do Outro que constitui o circuito pedagógico?* Esse Outro, que ao circunscrever-se na linguagem cotidiana, produz e interpreta “expressões”/pistas indiciais, sinalizando para a necessidade de ser pensado para além do plano do consciente, da objetividade, na perspectiva inconsciente.

A academia “formara-me” professora tendo como referência conhecimentos, e eu os coloquei em movimento, articulando-os ao contexto sócio-cultural. Entretanto, perceber o *Outro* a partir das suas expectativas numa relação pedagógica era coisa nova. Era nova, por estar na condição de professora; mas, velha, por tê-la vivenciado enquanto aluna.

Na procura de compreender a cisão objetividade/subjetividade na formação do professor, iniciei, em 1991, uma pesquisa bibliográfica sobre subjetividade e sua relação com a Educação. Essa pesquisa apontou a possibilidade para um circuito fecundo da relação objetividade/subjetividade em minha prática pedagógica, no processo de construção da minha identidade profissional como professora-bióloga, e sobre a necessidade de articular o consciente e o inconsciente do sujeito no circuito da Educação Formal.

Destaco que o utilizo como referencial de Outro – uma noção de Outro próxima à do Outro da Psicanálise². Um Outro que se constitui através da fala e da linguagem e que, ao estabelecer um semblante considerado como seu real, vem ao encontro do que a Etnometodologia referenda como membro que lida com o estranho, numa perspectiva de familiaridade.

Essa articulação requerida entre o Outro da Cultura e o Outro próximo da Psicanálise visa contribuir para a leitura de pistas indiciais da fala dos sujeitos que interagem no circuito pedagógico. Exemplifico essa descoberta/construção localizando quatro momentos da minha experiência docente em 1993.

1. *Lecionando a disciplina Metodologia e Prática de Ensino de Biologia*, na UNEB – Campus II, no curso de Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Biologia, numa turma composta por um percentual expressivo de discentes que exercia a docência num período que oscilava entre 10 e 17 anos, e que tinha como referência “preconceito, estigmas e estereótipos (DIAS, 2002)” sobre questões relacionadas à visão sobre alunos, à profissão do professor e à qualidade do ensino. Exercitei, meu olhar e escuta para as questões relacionadas, ao desprestígio social do professor, à base epistemológica da formação do profissional do ensino e a qualidade da docência no cotidiano escolar.

2. *Lecionando a disciplina Metodologia e Prática de Ensino de Ciências*, na UNEB – Campus XI, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Esse momento singular propiciou a vivência de descobertas na/sobre prática pedagógica. Trabalhei articulando os conteúdos conceituais aos conhecimentos sociológicos, psicológicos, dentre outros, tendo como objetivo geral: a formação do Educador. Sendo criado um lugar para atividades bioenergéticas.

3. *Ministrando Curso de Extensão “Tópicos Especiais em Animais Peçonhentos”*, na UNEB – Campus II. A experiência foi significativa, explorei possibilidades para a relação pedagógica, introduzi novas metodologias, novas linguagens e criei um lugar para pesquisas sobre animais peçonhentos na interface Ciências Biológicas/Educação/Cultura.

4. *Lecionando a disciplina Biologia*, no CEGLVF, no turno noturno, para cerca de 200 (duzentos) alunos; trabalhava os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais com o mesmo compromisso pedagógico do primeiro ano de trabalho. A relação professora/alunos era mais tranqüila, conseguia *falar e escutá-los - dialogávamos. Um novo olhar* estava inaugurado. Contudo, inquietavam-me com o limite da avaliação da aprendizagem. Pois, apesar de diversificar as metodologias, as articulações e as interações pedagógicas, continuava a registrar meu movimento pedagógico, conforme o “código velado” entre os professores. Esse “código velado” funciona como uma linguagem natural de controle de ações, ditas coletivas, para a categoria profissional dos docentes/professores. Posteriormente, na minha evolutiva teórica, refleti sobre a noção de membro (COULON, 1995a), que está vinculada à necessidade de o indivíduo conhecer e aceitar as regras e rotinas inscritas nas práticas cotidianas.

As demandas emergidas, no circuito da sala de aula, no ano letivo de 1993, contribuíram para o meu posicionamento quanto ao pensar/vivenciar a Educação e a necessidade de demarcação da minha identidade profissional como *professora-bióloga*. Esse momento, significativo, auxiliou-me na compreensão da relação objetividade/subjetividade que permeia o circuito educacional e a reconhecer minha *implicação estrutural-profissional* (BARBIER, 1985).

² Para a Psicanálise não há como o sujeito dominar a linguagem. Ao contrário, ele é dominado por ela. O conceito de Outro da Etnometodologia dirige-se mais para o plano da consciência. O Outro para a Psicanálise se volta para o inconsciente. Enquanto a Etnometodologia acredita levar os sujeitos a dominar os conteúdos culturais, a Psicanálise revela que este conteúdo sempre escapa.

Prosseguindo minha busca/procura, em 1996, lecionando a disciplina Ciências (Foto 3), no CEGLVF, no turno vespertino, já existia um olhar da Direção, Corpos Discente e Docente sobre minha prática pedagógica. Sendo enfatizado, dentre outros, o rigor metodológico, as aulas práticas, os registros nos diários de classe, as atividades extraclasse.

O circuito pedagógico expressava-se em propostas diversificadas para atender especificidades das turmas. Em termos metodológicos, explorávamos as potencialidades das aulas expositivas, das pesquisas bibliográficas, das pesquisas de campo, das confecções de cartilhas informativas, das produções e exibições de peças teatrais abordando as temáticas estudadas, das campanhas de divulgações, das Feiras de divulgações, do meu Laboratório Mambembe de Ciências.

Com esse movimento, a relação pedagógica expressava uma marcante singularidade - conseguia *falar/escutar/aprender/ensinar*. O processo de avaliação da aprendizagem estava cada vez mais distanciado da prática pré-estabelecida no circuito escolar. Todavia, para atender os aspectos legais, realizava todos os registros nos diários de classe. Trabalhava à margem do processo consolidado como “correto”, mas buscava mecanismos para oficializar minha prática pedagógica e educativa.



Foto 3: Homenagem dos alunos da 6ª série – ago./1996
CEGLVF – Feira de Santana - BA

Destaco, ainda, outro episódio na minha experiência docente, lecionando a disciplina Ciências, no turno noturno (jul./1997), em cinco turmas de Suplência I e II, com cerca de 225 alunos, deparei-me com uma situação singular - em três turmas, havia alunos usuários de drogas, conseqüentemente, sujeitos desviantes do comportamento padrão (COULON, 1995a, 1995b) -, sendo freqüente o confronto entre esses alunos e algumas professoras, especialmente pela exacerbação de preconceitos. O que fazer? Estava diante de um grupo de alunos, socialmente marginalizado, que, *insistia* em freqüentar o espaço oficial chamado Escola – tido como propulsor de mobilidade para oportunidades sociais. Eis a questão: *Como chegar até esses alunos numa perspectiva de inclusão, via conteúdo, para discutir questões relacionadas com contexto sócio-econômico-político-cultural e a noção de sujeito?*

Tendo como referência o conteúdo conceitual “*Os seres vivos e suas relações ecológicas*”, decidi trabalhar nas três turmas numa perspectiva metodológica que possibilitasse uma discussão acerca de conhecimentos científicos, culturais e subjetivos, e que criasse uma ambiência favorável para introduzir uma discussão sobre questões relativas à marginalidade social, drogas e exclusão. No primeiro momento, utilizei o filme *O rei leão* (Animação; 88 minutos; Walt Disney Productions -

1994). Esse recurso didático propiciou discussões, interpretações e reflexões sobre questões ecológicas e a partir delas, destacamos as temáticas ecologia e subjetividade, chegamos à abordagem da marginalidade social via drogas, sem maiores constrangimentos e com “sussurrados depoimentos”.

No segundo momento, tendo como objetivo geral *discutir a temática droga na vida dos sujeitos*, e como objetivo específico *conhecer a visão desses sujeitos sobre questões objetivas/subjetivas relacionadas ao cotidiano*; recorri a aportes teórico-metodológicos da Cromoterapia (ANDERSON, 1983) e da Psicologia, solicitando-lhes que fizessem, individualmente, um desenho e escrevessem uma mensagem sobre o mesmo. A análise dos desenhos e das frases sinalizou para as demandas humanas dos sujeitos, especialmente as de ordem subjetivas, refletindo a necessidade de pesquisas sobre o sujeito em sua relação com o saber num contexto local (circuito familiar, escola) e global (o estar no mundo das experiências coletivas numa sociedade que pensa o sujeito, numa ótica, quase sempre, desprovida da relação objetividade/subjetividade) e sobre a necessidade de pesquisas voltadas às formações iniciais e continuadas do professor para lidar com as insurgências que emergem no contexto da sala de aula.

No terceiro momento, tendo como objetivo geral *conhecer os desejos daqueles sujeitos*, e como objetivo específico *criar um espaço de discussão com meus pares sobre os desejos expressos pelos discentes* solicitei-lhes uma redação sobre suas *expectativas sobre o cotidiano próximo e o futuro*. Os resultados foram fecundos, estando agrupados em duas modalidades. A primeira, tratando das demandas materiais. E, a segunda modalidade relacionada às demandas eminentemente subjetivas, sendo destaque as expectativas dos alunos considerados “*marginais*”, “*casos perdidos*”; seus desejos estavam relacionados à tríade segurança afetiva/harmonia/sucesso profissional, exemplificado pela fala do aluno X, ele “gostaria de ser jogador de futebol, casar com uma moça que ele amasse muito, ter dois filhos, morar numa casa toda branca e ser feliz”.

Ao socializar o resultado das atividades e das expectativas dos alunos, não encontrei receptividade para discussão.

Questionava-me: Como lidar com os alunos considerados desviantes, sem excluí-los do processo ensino-aprendizagem? Como instaurar minha singularidade, num contexto educacional, que “naturaliza” padrões “ideais de comportamento do ‘ser’ professor”? Qual o *métier* necessário para a identidade profissional do professor?

Restava-me: refletir, posicionar-me, agir, buscar e pesquisar. E, no movimento de construção/(des)construção/(re)construção da minha história de vida, na trajetória acadêmico-profissional, simbolizado por lacunas e buscas, começo a refletir sobre minha implicação profissional enquanto professora.

Na oportunidade, enfoco outros episódios da minha memória docente que corroboraram para a necessidade de instauração da minha identidade profissional como professora-bióloga, tendo como referências a construção de objetos de estudos.

1. A Interface Etnobiologia-Educação

Considerando o movimento de construção/(des)construção/(re)construção do currículo do Centro Educacional Biosfera, no período de 1995 a 1999, resolvi, juntamente, com a equipe pedagógica investigar fenômenos cotidianos da sala de aula, relacionados com o contexto cultural. Atenta a episódios cotidianos em sala de aula, em que as crianças apresentavam doenças sazonais e, havendo impossibilidade do seu retorno para casa, a equipe pedagógica buscava aliviar o mal-estar apresentado, utilizando como alternativa terapêutica o uso de chás. Esse fato era comunicado à família, a qual não só aceitava a solução encontrada pela escola, como também passava a relatar

conhecimentos referentes às plantas medicinais; havendo troca de experiências entre as pessoas envolvidas.

A significativa referência à credibilidade na orientação terapêutica de plantas medicinais por indivíduos idosos sinalizava possibilidades para uma investigação na interface Etnobiologia-Educação. Surgia o projeto *Etnobiologia na Escola* (SANTOS, SANTOS & RAMOS, 2005; SANTOS, SANTOS & SANTOS, 1999a, 1999b).

2. O Papel do Sistema de Crenças na Constituição do Professor de Biologia

Qual o caminho que o pesquisador deve percorrer para construir um objeto de estudo? Tomando como referência minha pesquisa de mestrado, narro o contexto de insurgências, opacidades e demandas suscitadas na construção do objeto de estudo, que se apresenta em cinco momentos.

1. Saúde e Cultura

No período de 1981 a 1986, atuei como Auxiliar de Enfermagem em dois hospitais públicos; onde era freqüente o relato de pacientes e de seus familiares quanto ao uso de animais (baratas, lagartixa, cágado, formiga, cobra, dentre outros) e plantas como remédio. Fato que despertou meu interesse pelo uso das terapias alternativas – com animais e plantas – feito por pessoas que transitavam naquele ambiente oficial de terapia da Medicina científica. Na verdade, o conhecimento alternativo referente ao uso de plantas e animais constituía-se num rico acervo da terapêutica da Medicina de *folk* ou Etnomedicina.

Comecei a me interessar por uma escuta da cultura das pessoas sem formação científica, buscando o conhecimento das pessoas mais velhas. Passei a articular situações antigas, pessoais (diálogos tidos com minha avó paterna sobre plantas medicinais e a mística da relação saúde-doença); diálogos e escuta de conversas de terceiros sobre o conhecimento de questões biológicas, na visão do senso comum. Existia uma lógica na estruturação daquela forma de conhecer, assegurada e re-significada pelas novas gerações.

2. Encontro com a Etnobiologia

Com o olhar sensibilizado para questões relacionadas aos sistemas de crenças, em 1986, durante o XIII Congresso Brasileiro de Zoologia, participei do mini-curso Etnobiologia e Ciência do Futuro dos Povos Indígenas. Na oportunidade, tomei consciência de que os sistemas de crenças coletivos são fundamentais como referência, diferenciação e identificação de determinadas culturas.

Descobri ali que, o conhecimento científico, almejado como referencial máximo para minha formação, como bióloga, não era o único. E, ainda mais, que o conhecimento biológico “prático” ou de *folk* possuía uma construção histórica e simbólica, a partir da visão de mundo estabelecida por um determinado grupo cultural.

3. Iniciação em Pesquisa

Com reflexões preliminares sobre sistemas de crenças, em julho de 1987, ao me envolver na pesquisa qualitativa “A Escola Básica em Feira de Santana 1950-1980”, acrescento novos elementos para o aprofundamento de questões quanto ao vínculo Ciência e sistemas de crenças.

A temática ajudou-me, posteriormente, a identificar melhor o que ocorre quando o ensino de Biologia é internalizado pelo professor. Percebi que, ao receber seus valores do Outro – daquele que não é como eu, daquele que é diferente de mim –, o professor entra em uma situação muito pouco observada nas pesquisas. Isto porque este Outro acaba ocupando um lugar estratégico na maneira como o indivíduo estabelece seu sistema de crenças, fazendo os processos educativos não serem simples cópias passivas daquilo que o professor diz, mas com possibilidade de colocar em choque tudo aquilo que o sujeito aprendeu anteriormente.

Em 1989, ingressei no Projeto “Estudo dos Animais Peçonhentos da Bahia” e dentre as várias etapas do projeto, fiz Educação Ambiental, na qual o Outro, o Ambiente e o Sistema de Crenças ocupavam um lugar de destaque. Mais uma vez me vi diante de um Outro a ser descoberto. Quem era esse Outro? Como pensava? De que maneira ele constituía suas idéias?

Ainda nesta etapa, comecei a dar importância a certos diálogos estabelecidos com as professoras de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, pedreiros, vaqueiros, lavradores, donas de casa, pois eles me traziam novos elementos. Eles me traziam o referencial do Outro. A identificação de um outro olhar em relação à pesquisa científica. Uma linguagem permeada de historicidade e mobilidade do conhecimento instituinte de cada indivíduo imerso na construção sócio-cultural. Percebia que esta linguagem era, no entanto, marginalizada pela cultura científica oficializada no ensino de Biologia.

Através do projeto Serpentário Externo da UEFS, mais uma vez me vi interessada pela fala do Outro. Comecei a perguntar sobre o que havia de interessante nela. A princípio, localizei o meu interesse: um conhecimento que perpassava o aqui e agora, e que ia em direção ao conhecimento dos “mais velhos”, sendo exemplos: “se você pisar em uma cobra, ela vai tocaiá você para matá-lo”, “a cobra briga com o teiú (SANTOS & MARQUES, 2001)”.

Naquelas falas havia algo que me chamava a atenção. O conhecimento a que me refiro estava marginalizado pela objetividade científica. Tinha que introduzir para esses atores sociais a concepção “científica” de cobra e, esbarrava em uma concepção prévia: a concepção de cobra trazida por aquelas pessoas. Era freqüente uma contra-argumentação respaldada na fala dos “mais velhos”:

4. Experiências em Educação

O fato de estar receptiva para o movimento do conhecer/saber da cultura popular forneceu-me subsídios para compreender que o Currículo de Ensino de Biologia talvez tenha maior dificuldade de ser compreendido pelas pessoas, devido aos sistemas de crenças que elas apresentam. Percebi que não bastava apenas transmitir o saber científico; era preciso também levar em consideração o sistema de crenças que o aluno havia constituído.

Ainda com base na experiência do Centro Educacional Biosfera (Foto 4), compreendi, a riqueza que permeia os sistemas de crenças dos indivíduos e a significância afetiva atribuída pelos sujeitos envolvidos no circuito de experiências cotidianas.



Foto 4: Aula de Ciências – jun./1997
Área de plantio do Centro Educacional Biosfera – Feira de Santana - BA

Dentre as experiências vivenciadas no Ensino Fundamental, a realização de um trabalho, com alunos da 6ª série, sobre plantas medicinais, forneceu-me informações significativas quanto ao status de conhecimento que determinadas crenças gozam junto à população, especialmente as que dizem respeito à relação planta/doença.

No Ensino Superior, acabei constituindo um olhar mais atento quanto à circulação de sistemas de crenças no circuito escolar. Na etapa caracterizada como Estágio Supervisionado, foi possível observar diálogos marcados pelo conflito entre alunos da Educação Básica e licenciandos sobre crenças aprendidas e re-significadas na experiência cotidiana.

5. Encontro com a Psicanálise

Em que a Psicanálise se torna pontual para um novo olhar sobre sistemas de crenças em minha trajetória acadêmico-profissional?

Com a Psicanálise encontro meus novos limites. Ela vem sinalizar um limite e uma possibilidade no movimento de constituição da minha identidade profissional enquanto professora-bióloga. Possibilidade, porque diz que o limite é fundamental para a busca e, mais que isso, que algo sempre escapará.

3. Experiências Metodológicas na Formação de Professores de Biologia

O artigo *Experiências metodológicas na formação de professores de biologia* reúne duas experiências metodológicas, da minha memória docente, como *professora-bióloga formadora de futuros professores-biólogos*, no curso de Licenciatura em Ciências com Habilitação em Biologia da UNEB – Campus II. A experiência I trata da construção de artigos científicos para sistematização de etapas do Estágio Supervisionado. A experiência II aborda a construção de projetos de Pesquisa em Educação, na disciplina Metodologia do Ensino de Biologia, no semestre 2003.2 (SANTOS, 2005a).

4. Reflexões Sobre o Currículo de Formação de Professores de Escolas Famílias Agrícolas

O artigo *Reflexões sobre o currículo de formação de professores de escolas famílias agrícolas* apresenta reflexões sobre o currículo de formação de professores do projeto “Escola Família Agrícola” desenvolvido pela UNEB, no período de 2002 a 2004, voltado à formação de professores-monitores de Escolas Famílias Agrícolas nos cursos de Licenciaturas Plenas em: Ciências com Habilitações em Biologia e em Matemática, História, Geografia e Letras (SANTOS, 2006).

III. SOCIALIZANDO A MEMÓRIA DOCENTE

Considero que a constituição da identidade profissional do professor deve ser mediada pela (auto)reflexão sobre a evolução do sujeito em sua trajetória acadêmico-profissional e por diálogos numa interface que contemple leituras individual e coletiva sobre esse movimento.

Nesta perspectiva, iniciei um projeto de sistematização da minha memória docente, optando por um recurso (a Internet), que contemplasse a tripla função de arquivo, socialização e diálogo, implantei o *site* <http://www.valdeci.bio.br> (abr./2004) e a Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705).

O site tem como eixo, a Formação do Biólogo. E a Revista Metáfora Educacional, na versão eletrônica, cumpre o papel de divulgar trabalhos acadêmicos enfocando relatos de experiências, resultados de pesquisas e projetos de pesquisas ancorados nas áreas da Educação e da Biologia.

CONCLUSÃO

A escrita sobre si propõe uma re-aliança entre possibilidade e limite. A possibilidade diz que o limite é fundamental para a busca e, mais que isso, que algo sempre escapará. Nesta perspectiva, este memorial autobiográfico foi construído a partir de *associações livres* de episódios que constituem a memória do meu movimento de construção/(des)construção/(re)construção na trajetória acadêmico-profissional para instaurar minha identidade profissional como professora-bióloga.

Esta narrativa autobiográfica traz contribuições para as discussões: sobre implicação estrutural-profissional ao localizar episódios profissionais que exigiram o meu posicionamento diante do circuito constituído pelo mosaico intersubjetivo - Educação/Formação de Professores/Profissão Docente/Cotidiano Escolar; sobre identidade profissional ao apresentar uma definição que enfatiza a expressão da singularidade do sujeito em seu movimento de construção/(des)construção/(re)construção profissional; sobre a relação história de vida/memória docente ao propiciar uma leitura da mescla objetividade-subjetividade tecida no seio da vida pessoal e da vida profissional; sobre formação inicial e continuada ao pontuar a singularidade do percurso epistemológico na constituição da identidade profissional; sobre identidade profissional como professora-bióloga ao buscar legitimar um *lugar mestiço* uma discussão sobre esse duplo para o reconhecimento profissional; sobre identidade profissional nos cursos de Formação de Professores ao destacar a Legislação que regulamenta a identidade profissional do biólogo em relação a outros cursos de licenciaturas; sobre formação e profissionalização docente do biólogo ao remeter para discussão a questão: *Como o biólogo pode requerer seu título profissional assegurado pelos avanços da legislação e regulamentação da sua profissão ao exercer a docência?*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Mary. **Cromoterapia**. São Paulo: Hemus, 1983. 69 p.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim G. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências humanas e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.

BARBIER, René. O conceito de “implicação” na pesquisa-ação em ciências humanas. In: _____. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 105-128.

BRANCO, G. Castelo. Filosofia e Psicanálise. In: BRANCO, G. Castelo. **O olhar e o amor: a ontologia de Jacques Lacan**. Paulo de Frontin, RJ: Nau, 1995. 131 p.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995a. 134 p.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995b. 205 p.

FINGER, Matthias. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Min.da Saúde, 1988. p. 87-97

GARFINKEL, Harold. **Studies in ethnomethodology**. New Jersey: Prentice-Hall, 1967. 288 p.

GOODSON, Ivor. **The life and work of teachers**. Fac. of Education, Univ of Western Ontario, Canada, 1996 (unpublished paper)

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 1., 2004, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004. ISBN 85-7430-477-8.

LOURAU, René. **Actes manques de la recherche**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. 234 p.

_____. Autorreferencialidade, monorreferencialidade, multirreferencialidade e implicação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Paulo: EdUFSCar, 1998. p. 106-118.

MIGUEL, Jesús M. Auto/biografias: dudas teóricas e problemas metodológicos. **Cuadernos metodológicos**, n. 17. Madrid, CIS, jan./1996. p. 49-77

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. **R. Bras. História**, São Paulo, v.9, n.18, p.09-18, ago./set. 1989

SANTOS, Valdecí dos. Reflexões sobre o currículo de formação de professores de escolas famílias agrícolas. In: ENCONTRO "PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA", 10. / ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA (MT/MS/SP), 1., 2006, São Paulo. **Caderno de programas e resumos...** São Paulo: USP, 2006. p. 137-138.

_____. Experiências metodológicas na formação de professores de biologia. In: MENEZES, Jaci; et al. (Orgs.). **Educação na Bahia: memória, registros, testemunhos**. Salvador: Editora da UNEB, 2005a. p. 403-418. ISBN: 85-86873-45-4

_____. Da relação com o saber. In: SEMANA DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA, 3., 2005, Serrinha - BA. **Caderno de resumos, oficinas e textos...** Serrinha: Universidade do Estado da Bahia – Campus XI, 2005b. p. 10.

_____. Projetos de pesquisa em educação: um olhar sobre a formação do professor de Biologia. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 1. / ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA DA REGIONAL RJ/ES, 3., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ / SBEnBio, 2005c. p. 446-449.

_____. **A concepção do biólogo sobre a morte:** tramas subjetivas e formação científica. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado em Educação). Natal, 2005d. 73 f. Texto do Seminário Doutoral I em 09/dez./2005.

_____. A etnometodologia, a etnobiologia e a etnomatemática: aportes teóricos de pesquisas referendadas em etnométodos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ETNOBIOLOGIA E ETNOECOLOGIA, 5., 2004, Chapada dos Guimarães – MT. **Resumos...** Chapada dos Guimarães – MT: Universidade Federal do Mato Grosso/Soc. Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia, 2004a. 1 CD-ROM.

_____. Etnoconhecimentos biológicos na visão de alunos do ensino médio: etnoterapêutica. In: ENCONTRO "PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA", 9., 2004, São Paulo. **Coletânea...** São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004b.

_____. O perfil acadêmico do licenciando em Biologia na etapa conclusiva do curso: um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia (Etapa I). In: ENCONTRO "PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA", 9., 2004, São Paulo. **Coletânea...** São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004c.

_____. **O papel dos sistemas de crenças na constituição do professor de Biologia no ensino médio:** auxílio ou empecilho? 2003. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003a.

_____. Seres vivos: conteúdos científicos que dizem da formação de professores e do cotidiano escolar no ensino fundamental. In: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA DO NORDESTE, 1., 2003, Feira de Santana. **Anais...** Feira de Santana: UEFS/SBEnBio, 2003b. 1 CD-ROM.

_____. Dialogando sobre os seres vivos no ensino fundamental. In: ENCONTRO "PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA", 7., SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DA INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR SCIENCE AND TECHNOLOGY EDUCATION, 1., 2000, São Paulo. **Coletânea...** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2000. p. 737-739.

_____. O licenciado em ciências biológicas e a etnobiologia: um olhar fenomenológico. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 6., 1999, São Paulo. **Resumos...** São Paulo: FEUSP, 1999.

_____. A classificação dos seres vivos na concepção de professores das séries iniciais do município de Feira de Santana –BA. In: JORNADA UNIVERSITÁRIA DA UEFS, 12.,1997, Feira de Santana. **Programação e Anais...** Feira de Santana: UEFS, 1997. p. 58.

_____. Contribuição ao conhecimento da escorpiofauna da Bahia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ZOOLOGIA, 19., CONGRESSO LATINO AMERICANO DE ZOOLOGIA, 12., 1992, Belém. **Resumos...** Belém: Sociedade Brasileira de Zoologia, 1992a. p. 93.

_____. Contribuição ao conhecimento da araneofauna da Bahia - 1. Resultados preliminares. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ZOOLOGIA, 19. / CONGRESSO LATINO AMERICANO DE ZOOLOGIA, 12., 1992, Belém. **Resumos...** Belém: Sociedade Brasileira de Zoologia, 1992b. p. 93.

_____. Contribuição ao conhecimento da escorpiofauna da Bahia. In: JORNADA UNIVERSITÁRIA DA UEFS, 7., 1991, Feira de Santana. **Resumos...** Feira de Santana: UEFS, 1991a.

_____. Contribuição ao conhecimento da araneofauna da Bahia - 1. Resultados preliminares. In: JORNADA UNIVERSITÁRIA DA UEFS, 7., 1991, Feira de Santana. **Resumos...** Feira de Santana: UEFS, 1991b.

_____. Contribuição ao conhecimento das ordens Scorpiones e Araneae (Arthropoda, Arachnida) das microrregiões Feira de Santana e Recôncavo Baiano. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ZOOLOGIA, 18., 1991, Salvador. **Resumos...** Salvador: Sociedade Brasileira de Zoologia, 1991c. p. 72.

_____. Primeira contribuição ao inventário da fauna aracnológica do campus da Universidade Estadual de Feira de Santana. In: SEMINÁRIO INTERNO DE PESQUISA DA UEFS, 2., 1990, Feira de Santana. **Resumos...** Feira de Santana: UEFS, 1990a. p. 5.

_____. Estudo da biologia de *Latrodectus curacaviensis*. In: SEMINÁRIO INTERNO DE PESQUISA DA UEFS, 2., 1990, Feira de Santana. **Resumos...** Feira de Santana: UEFS, 1990b. p. 5.

_____; ALMEIDA, M. C. A concepção do biólogo sobre a morte. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE, 17., 2005, Belém. **Resumos...** Belém: INEP/UFPA/ANPED, 2005. 1 CD-ROM.

_____; MARQUES, J. G. W. Leitura fenomenológica de uma interação homem/animal em uma feira nordestina (Feira de Santana - BA). In: **Sitientibus** (Série Ciências Biológicas), v. 1, n. 2. Feira de Santana: UEFS, 2001. p. 165-168.

_____, _____. Análise fenomenológica de um caso de interação homem/animal em uma feira nordestina (Feira de Santana - BA). In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ETNOBIOLOGIA E ETNOECOLOGIA, 2., 1998, São Carlos. **Resumos...** São Carlos: UFSCar, 1998. p. 81.

_____; MRECH, L. M. Sistemas de crenças: referenciais que dizem da necessidade da instauração no ensino de Biologia. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 5., 2002, Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: ANPED, 2002.

_____; PIRES, Eutides Maria Moraes; BARROS, Maria Lêda Ribeiro. A escola básica em Feira de Santana de 1950-1980. In: SEMINÁRIO ESTUDANTIL DE PESQUISA DA UFBA, 8., 1988, Salvador. **Resumos...** Salvador: UFBA, 1988. p. 178-179.

_____; SANTOS, Selma dos. Conhecimento etnobiológico das plantas medicinais na escola: uma relação no processo ensino-aprendizagem/doença/cultura. In: SEMINÁRIO DO NÚCLEO DE

INVESTIGAÇÃO DE PRÁTICA DE ENSINO DA UNEB, 1., 1998, Alagoinhas. **Resumos...** Alagoinhas: UNEB, 1998.

____; ____; RAMOS, Livia Daniela dos Santos. A interface Etnobiologia-Educação: etnoconhecimentos de indivíduos da terceira idade sobre plantas medicinais e sua orientação terapêutica. **Rev. Metáfora Educacional**. [online]. n. 1., 2005. Disponível em <<http://www.valdeci.bio.br>>. ISSN 1809-2705.

____; ____; SANTOS, Livia Daniela dos. Plantas medicinais e orientação etnoterapêutica de indivíduos da terceira idade: uma contribuição na relação ensino-aprendizagem/cultura/doença. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, 5., 1999, Belo Horizonte. **Resumos...** Belo Horizonte: UFMG, 1999a.

____; ____; _____. Conhecimento etnobiológico das plantas medicinais na escola: uma relação no processo ensino-aprendizagem/doença/cultura. I. Doença/Planta. In: CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, 50., 1999, Blumenau. **Resumos...** Blumenau: Sociedade Botânica do Brasil, 1999b.

____; SILVA, Rosália de Fátima e. O duplo vida-morte no currículo de formação do biólogo. COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 7., / COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 3. **Resumos...** Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2006.

Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 4 (jul. – dez. 2006)

Revista indexada em:

CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe) - <http://www.crefal.edu.mx>
IRESE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa. Base de Datos sobre Educación Iberoamericana) - <http://iresie.unam.mx>
LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) - <http://www.latindex.unam.mx>

Como citar o artigo:

SANTOS, Valdeci dos. Por uma identidade de professora-bióloga. In: **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 4 (jul. – dez. 2006), Feira de Santana, dez./2006. p. 2-20. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: DIA mês ANO.