

Conflitos em torno de trabalhos de conclusão de curso: uma leitura etnográfica

ELIZEU PINHEIRO DA CRUZ

Universidade do Estado da Bahia, Caetité, Bahia, Brasil

elizeuprof@gmail.com

DOI 10.11606/issn.2316-9133.v29i1p74-93

resumo Este artigo aborda um conflito em torno dos trabalhos de conclusão de curso descrito em uma pesquisa etnográfica desenvolvida entre biólogos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia nos anos 2011-2016. Explicita-se também um conflito metodológico do seu autor que tornou possível a emergência de uma etnografia. Argumenta-se que qualquer saber das ciências biológicas pode se tornar parte dos agenciamentos que produzem a área de ensino, em contextos de pesquisa universitária, e os ensinamentos de ciências naturais e biologia, na educação básica. Por fim, reflete sobre o *professor autor* como profissional capaz de elaborar práticas inventivas na confluência de disciplinas situadas em realidades empíricas que produzem a sua profissão.

palavras-chave ciências biológicas, conflito, etnografia, licenciatura, trabalho de conclusão de curso

Conflicts around undergraduate thesis: an ethnographic reading

abstract This paper addresses a conflict around undergraduate thesis. This conflict was described in an ethnographic fieldwork which was developed among biologists at the State University of Southwest Bahia in 2011-2016. It also explains a methodological conflict of its author that made possible the emergence of an ethnography. It is argued that any knowledge of the biological sciences can become part of the agencies that produce the teaching area, in university research contexts, and the natural science and biology teachings, in basic education. Finally, it reflects on the *author teachers* as professionals able to develop inventive practices at the confluence of disciplines located in empirical realities that produce their profession.

keywords biological sciences, conflict, ethnography, teacher training, undergraduate thesis

conflictos sobre la tesis de grado: lecturas etnográficas

resumen El artículo trata de los conflictos sobre la tesis de grado descrita en un trabajo de campo etnográfico desarrollado entre biólogos de la Universidad Estatal del

Sudoeste de Bahía en los años 2011-2016. También explica un conflicto metodológico de su autor que hizo posible el surgimiento de la etnografía. Se argumenta que todo conocimiento de las ciencias biológicas puede formar parte de los organismos que producen el área de la enseñanza en contextos de investigación universitaria, y de la enseñanza de las ciencias naturales y la biología en la educación básica. Por último, reflexiona sobre el profesor autor como un profesional capaz de elaborar prácticas inventivas en la confluencia de disciplinas situadas en realidades empíricas que producen su profesión.

palabras clave ciencias biológicas, conflicto, etnografía, graduación, tesis de licenciatura

Introdução

Neste artigo, abordo um conflito descrito no trabalho de campo relacionado à minha pesquisa de doutoramento desenvolvida entre os biólogos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) nos anos 2011-2016 e, ao mesmo tempo, teço algumas considerações sobre as minhas vivências em campo que tornaram possíveis os contornos da etnografia da qual este texto é um desdobramento. Portanto, tomo como foco deste texto um duplo movimento. Interesse por refletir sobre o conflito em torno dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) de graduação em um curso de ciências biológicas, as monografias¹, como dispositivos² de formação que marcam a individuação/especialização dos estudantes e dos seus orientadores frente às diversas cenas das ciências biológicas e invenções (movimentos autorais) que permitem que estudantes e professores (biólogos) subvertam os limites da hegemonia da área³ de ensino, da formação pedagógica do professor, nas ciências biológicas localmente situadas na UESB. Faço isso, explicitando o conflito constitutivo do meu campo etnográfico que permitiu a elaboração de uma pesquisa de doutoramento.

Quando um estudante de um curso de licenciatura em ciências biológicas, portanto que forma professores de ciências naturais e biologia para atuar na educação básica, diz que, em seu trabalho de conclusão de curso (TCC), investiga plantas, animais ou outros seres na botânica, na ecologia, na genética ou na zoologia, estaria ele negando a dimensão do *ensino* necessária a sua constituição enquanto docente? Tal pergunta, que abre um campo de investigação, ofereceu-me a possibilidade de identificar o conflito anunciado como fundante do curso de licenciatura em ciências biológicas da UESB de Vitória da Conquista, Bahia, que remete ao seu percurso de criação, singularização e consolidação.

¹ Monografias e trabalhos de conclusão de curso (TCC) são aqui usados como sinônimos. O relatório da Câmara de Ensino Superior do Ministério da Educação (BRASIL, 2001) que sustentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas (Brasil, 2002) indica que monografias devem ser estimuladas como trabalho de conclusão de curso na licenciatura e no bacharelado.

² Para analisar os TCC como dispositivo, inspirei-me especialmente nas formulações de Vinciane Despret (2011b).

³ Área foi a terminologia utilizada pelos meus interlocutores para se referirem aos distintos agrupamentos das ciências biológicas do Departamento de Ciências Naturais (DCN) da UESB.

Ainda que eu tenha detalhado alguns elementos concernentes aos percursos dos cursos de ciências da UESB em outro texto (CRUZ, 2020a), considero necessário informar, para fins de construção de uma ancoragem para o argumento central deste texto, que o surgimento do curso de licenciatura em ciências biológicas da UESB de Vitória da Conquista é um desdobramento do curso de licenciatura curta em ciências da Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista (FFP/VCA) e do Curso de Ciências com Habilitação em Matemática da UESB⁴, ambos criados para formar professores da educação escolar básica. As práticas diversas, entre elas as de pesquisa relacionadas às tradições específicas das ciências biológicas (botânica, ecologia, zoologia e genética), introduzidas pelos professores ingressantes por meio de seleções e concursos públicos, abriram frentes de trabalho que tornaram possíveis não apenas a formação de professores, mas também a formação de botânicos, ecologistas, geneticistas e zoológicos. O interesse pelas monografias deslocou-me para uma experiência diacrônica por meio da mediação de documentos escolares dos diversos acervos de instituições de Vitória da Conquista relacionadas ao surgimento e consolidação do ensino universitário na região. Nesses arquivos, foi possível identificar os projetos de criação e reformulação das instituições de ensino e cartografar percursos de professores biólogos que criaram e consolidaram tradições específicas das ciências biológicas. Em suma, o *conflito* em torno do foco e escopo das monografias colocou-me diante de arranjos coletivos das ciências biológicas da UESB de Vitória da Conquista – Bahia que tecem constantemente modos locais de expressão em determinadas condições de produção. Os *conflitos* em torno das monografias e da produção da minha pesquisa provocaram-me a olhar para o seu caráter positivo (SIMMEL, 1983).

As monografias de conclusão de curso de graduação são pouco tematizadas pelos periódicos brasileiros. Uma pesquisa no *Portal Scientific Eletronic Library Oline* (SciELO) com os verbetes *monografia(s)* e *trabalho(s) de conclusão de curso* permitiu a reunião de alguns poucos textos sobre o assunto na enfermagem (SAUPE; WENDHAUSEN; MACHADO, 2004), na terapia ocupacional (ZANCOA *et al*, 2019), na biblioteconomia (GONÇALVES FILHO; NORONHA, 2004), na pedagogia (GENOVESE; CARVALHO; GENOVESE, 2019; PAVÃO, 2017; MIRANDA; VILLAS BOAS, 2008) e na educação física (BRUSCHI; SCHNEIDER, 2019). Diferente desses trabalhos, que tratam de questões concernentes a experiências de implementação e revitalização de monografias, caracterização, portfólios, formação crítica de professores, sistematização de saberes em monografias escritas por professoras, leitura e escrita e temáticas desenvolvidas, enfrento aqui uma dimensão mais prosaica das monografias: as disputas entre áreas que configuram um conflito constitutivo da identidade do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESB. Faço isso abrindo as minhas experiências de campo, elas mesmas situadas num conflito, para explicitar

⁴ Reformas institucionais transformaram as Faculdades/Escolas de Formação de Professores, Administração, Agronomia, Enfermagem e Zootecnia de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga (cidades da Bahia, Brasil), das décadas de 1970 e 1980, em Universidade do Sudoeste (US) e, posteriormente, em Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) na década de 1980.

apontamentos que ofereceram os contornos da minha tese e da minha ação enquanto etnógrafo.

O recurso retórico utilizado aqui coloca em circulação apontamentos sobre experiências de produção de trabalhos de conclusão de curso na licenciatura em ciências biológicas e de produção de uma pesquisa de doutoramento em ciências sociais. Experiências que se cruzaram, permitindo algumas reflexões situadas em interseções. Portanto, o objetivo do artigo comporta também o movimento de formação etnográfica do seu autor, detalhado na seção intitulada “Experiências de um tornar-se etnógrafo”. Ou seja, o ponto central deste texto é a imbricação de cenários sobre o que foi observado e o dispositivo que permitiu vivenciar o que foi observado no campo e na escrita etnográfica.⁵

Seguindo a inspiração de Soraya Fleischer (2017)⁶, privilegiei, em determinadas trechos deste texto, um tipo de escrita mais próxima daquela que utilizei para organizar o caderno de campo, este produzido, principalmente, utilizando teclados de computadores e celulares. Mantive seções com modulações textuais mais ou menos distintas que remetem aos diferentes momentos e influências do/sobre o trabalho de campo da minha pesquisa de doutoramento. Mantive na escrita os traçados de como fiz (e me fiz etnógrafo) com textos (meus, dos interlocutores e da tradição antropológica).

Retrospectivamente, a partir de Peirano (1987), entendi ser possível pensar campo, grupo (biólogos) e escrita (de monografias de graduação em ciências biológicas e de tese em ciências sociais) não como estáveis, mas como empreendimentos experimentais e éticos abertos para que o leitor possa neles se engajar e levar a interpretação adiante. As monografias dos estudantes de ciências biológicas e meu engajamento experimental e ético permitiram que eu me expressasse aqui deste modo, que pode ser, e geralmente é, parcial e efêmero. De certo modo, os meus interlocutores, atuaram na organização deste texto (STRATHERN, 2014). Privilegiar diálogo ou contexto nas seções como fiz aqui faz parte da estratégia de contar uma história sobre um *tornar-se antropólogo-etnógrafo no campo*, o que remete a diferentes momentos de composição de repertório teórico-metodológico, e é também uma escolha posicionada na frincha de liberdade com a qual editei – como marquei posições enquanto escritor – uma expressão autoral, recorrendo a montagem como ferramenta de escrita (FLEISCHER, 2017).

Experiências de um tornar-se etnógrafo

Em 2011, quando cheguei à UESB como pesquisador, entrevistei professores biólogos do curso de licenciatura em ciências biológicas para conhecer as suas trajetórias de vida e formação a fim de entender os seus saberes (saberes docentes). À época, eu realizava

⁵ Marilyn Strathern (2014) considera que a escrita etnográfica, como recriação inventiva do campo da pesquisa, cria um segundo campo, que, de certa forma, também cria o primeiro campo. Para ela, o “momento etnográfico” exemplifica uma relação que junta o que é analisado na observação ao que é observado na análise.

⁶ Ainda que eu não tenha apresentado *cenários* em um estilo narrativo próximo ao de Fleischer (2017), valorizei aqui o caderno de campo produzido em diferentes momentos e, por isto, marcado por diferentes influências.

uma pesquisa de mestrado e não pretendia estudar os biólogos e as ciências biológicas como etnógrafo. A antropologia surgiu em meu percurso quando me tornei discente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia (UFBA), após uma série de acasos e escolhas que atravessaram a minha formação.

Já posicionado nas ciências sociais, debrucei sobre os dados da dissertação de mestrado e sobre a forma como os elaborei em campo, em situações de interlocução com os biólogos. Então, identifiquei que os dados mais interessantes que produzi durante o mestrado não integraram à minha escrita. E, ainda, o modo de escrever reivindicado pelo método de pesquisa escolhido no mestrado (autobiografia) causava-me algum desconforto. Considerei ainda, ao organizar os procedimentos da pesquisa do doutoramento, a advertência de Bourdieu (2006) acerca do relato autobiográfico como um conjunto coerente e orientado de um projeto de vida. Fatos narrados de modo linear e ancorados em intencionalidades *a priori* (apenas) de um determinado tipo de *história de vida* poderiam fazer emergir as vidas de laboratórios que eu pretendia pesquisar, na nova empreitada, ancoradas no “postulado da existência narrada”, em conformidade com uma “ilusão retórica”. Foi assim que encontrei na etnografia o dispositivo que tornou possível abarcar o campo iniciado no mestrado e o articular ao campo da pesquisa de doutorado sem varrer dados para debaixo do tapete e sem cair na armadilha da “ilusão retrospectiva”.

Nos primeiros anos do trabalho de campo, buscava identificar um conflito cuja constituição permitiria caminhar por territórios das ciências biológicas. Buscava a minha “briga de galos” (GEERTZ, 2017). Ainda que eu tenha sido estudante de ciências biológicas e me tornado professor de ciências naturais e biologia, estava de volta ao curso, em 2011, como pesquisador das *humanidades*, mais especificamente do *ensino*. Naquela época, os biólogos olhavam-me com um certo cuidado e não foram raras as vezes que fui advertido sobre o tipo de interpretação que eu poderia elaborar sobre as suas vidas. Um deles chegou a dizer que a sua vida não poderia ser explicada apenas pelas experiências da infância e eu concordei, indicando as possibilidades de continuidades e as rupturas, em consonância com Merleau-Ponty (2012). Entendi aquela advertência como uma alerta para evitar explicações óbvias e para focar na expressão inventiva da sua vida nas ciências biológicas. Os meus interlocutores não sabiam o que eu podia fazer com os dados que produzia com gravador, caderno e lápis. Por isso, desde os primeiros anos do trabalho, senti a necessidade de um controle externo desses dados que pudesse contar com a participação dos meus interlocutores, um desejo de “prestar contas” (DESPRET, 2011a)⁷.

⁷ Sobre as pesquisas relacionadas aos indígenas, Albert (2014, p. 132) destaca que “desde a década de 1970 comunidades e organizações indígenas têm questionado abertamente os propósitos e consequências dos estudos antropológicos em relação aos seus próprios projetos de autodeterminação. Nessas circunstâncias, os antropólogos se veem confrontados com duas obrigações éticas e políticas eludidas pela etnografia clássica, mas atualmente indiscutíveis: de um lado, prestar contas de seu trabalho a povos que eram tradicionalmente apenas os ‘objetos’ de seus estudos; de outro, assumir a responsabilidade que o seu conhecimento implica para as estratégias de resistência desses povos diante”. A elaboração de materiais técnicos e materiais didáticos realizada por antropólogos para formação de agentes de saúde e professores exemplifica esse movimento de “prestar

[...] ao estudar o que está próximo, o antropólogo expõe-se, com maior ou menor intensidade, a um confronto com outros especialistas, com leigos e até, em certos casos, com representantes dos universos de que foram investigadores, que podem discordar das interpretações do investigador. [...] o estudo do *familiar* oferece vantagens em termos de possibilidades de rever e enriquecer os resultados das pesquisas (VELHO, 1978, p. 131)

“Prestar contas” permitiu a necessária abertura da pesquisa aos biólogos e tornou possível enriquecer as descrições sobre um campo em que eu tinha uma dupla inserção: eu era pesquisador, um etnógrafo em campo, e “nativo” do grupo, um professor de ciências naturais e biologia pesquisando os seus pares; um “pesquisador nativo”.

Mesmo sendo do grupo, o meu distanciamento se dava por ser um biólogo da área de ensino pesquisando biólogos das áreas específicas das ciências biológicas. Com o passar do tempo, os meus interlocutores entenderam que eu era um biólogo fazendo pesquisa em ciências sociais e eu mesmo comecei a estranhar, no meu deslocamento das ciências biológicas para as ciências sociais, construções da área de ensino. Como Conceição (2016, p. 49), construí um tipo de distância entre o sujeito pesquisador e o objeto de pesquisa capaz de, nos termos da reflexão de DaMatta (1978, p. 04), “[...] (a) transformar o exótico no familiar e/ou (b) transformar o familiar em exóticos”, reconhecendo os limites desse deslocamento. Em outros termos, entendi ser possível estudar o que é familiar e que o envolvimento com o objeto de pesquisa não constitui um defeito ou imperfeição (DAMATTA, 1978; VELHO, 1978). Para DaMatta (1978), a antropologia é um mecanismo capaz de deslocar a nossa subjetividade.

Sempre fui tratado com muita cordialidade pelos meus interlocutores, que se mantinham realizando os protocolos das suas pesquisas, cuidando da gestão dos laboratórios, orientando pesquisas de estudantes e, quando possível, separavam um tempo para conversar comigo. Não foram poucas as situações em que fiquei desconcertado por achar que atrapalhava a rotina dos laboratórios e das pesquisas.

Realizando uma entrevista já no doutorado, uma bióloga disse que havia comentado com uma colega sua sobre o meu desempenho como pesquisador e que o meu “amadurecimento” ficava explícito no modo como eu direcionava as entrevistas. Entendi que esse também seria um dos efeitos de realizar as pesquisas de mestrado e doutorado no/com o mesmo grupo. Quando se chega muito jovem ao campo etnográfico, leva-se também as

contas” e de “assumir responsabilidade”, uma antropologia engajada como efeito de um constante “envolvimento antropológico”. Durante a realização do meu trabalho de campo, fui, reiteradas vezes, convidado pelos meus interlocutores a “prestar contas” e a “assumir responsabilidade” perante aos compromissos locais das ciências biológicas sobre os quais eu demonstrava interesse. A leitura sobre o conflito em torno das monografias é parte da resposta ao convite por “prestar contas” feito por eles.

ansiedades, os imediatismos que são marcados pelo curto espaço de tempo da pesquisa de mestrado. E, ao se manter nele por muitos anos, é possível ao interlocutor ser um observar (do etnógrafo) com tempo também prolongado, o que permite um conhecimento mais detalhado sobre o processo de *tornar-se* a pessoa que segura o gravador, o caderno e o lápis.

Não sei precisar exatamente o momento em que me tornei real para os meus interlocutores enquanto pesquisador das *humanidades*, mas um episódio foi crucial para que eu fosse “visto” como pesquisador interessado pelos cursos de ciências. Após uma eleição para diretor do Departamento de Ciências Naturais (DCN), assumiu a função o professor Renato Pereira de Figueiredo, que trabalhava com o mesmo autor que eu mobilizava na escrita da tese: Bruno Latour. Entre biólogos, médicos, enfermeiros, profissionais de educação física e outros professores que compunham o DCN, um deles estava estabelecendo vínculo com um autor que conheci nas ciências sociais e pude também estabelecer uma associação com esse diretor. Marquei uma conversa com ele e apresentei a minha pesquisa. Renato se mostrou animado e disponível a me ajudar. Desde esse momento, ele colocou a estrutura do DCN disponível para a realização da minha pesquisa e, então, eu passei a realizar entrevistas na sala de reuniões do Departamento, que era separada da recepção e da sala da direção por divisórias que tinham as suas porções superiores formadas por vidro transparente, sendo possível, para quem estivesse em qualquer ponto do DCN, ver quem estivesse dentro de cada um dos três espaços. Ou seja, passei a realizar entrevistas no fluxo de pessoas do DCN, que passaram a me ver como um pesquisador interessado pelos cursos de ciências, como alguém que “escrevia a história” dos cursos de ciências da UESB. Renato ligou para os biólogos aposentados, contou a eles sobre a minha pesquisa e pediu autorização para repassar os seus contatos telefônicos para mim. Por intermédio dele, entrevistei três biólogos aposentados que atuaram na fundação dos cursos de ciências e das instituições de ensino superior a eles relacionados. Ser apresentado como alguém que “escreve uma história” soou como importante para os meus interlocutores e eu, aos poucos, tentei ver *história* no meu caderno de campo. De modo similar ao trabalho de campo de Favret-Saada (2005), os meus interlocutores não falavam comigo simplesmente por eu ser um etnógrafo e eu mesmo não sabia se era um. Hoje, eu entendo que o campo também permitiu que eu emergisse como um etnógrafo em formação.

Logo, estava eu situado numa espécie de cabo de guerra entre a sincronia e a diacronia, entre a historiografia e a etnografia.⁸ Os meus interlocutores provocaram-me a fazer este jogo duplo: ir diretamente ao campo, aos laboratórios, e, por intermédio de documentos, visitar os tempos de implantação dos cursos de ciências como tentativa de elaboração de um texto que fizesse circular a demanda de documentação histórica desses

⁸ Para Toledo (2019, p. 259), “[...] podemos etnografar dados biográficos realocando a noção de historicidade na chave de uma memória propriamente etnográfica (*memória outra*), portanto menos historiográfica ou memorialista. [...] Ativar a *memória outra* e cercar-se do passado seria levar em conta sua natureza ontológica e desconhecida, portanto produtora de ações e diferenças e menos presentificação de um passado já inerte ou domesticado tanto pelas representações classificantes ou narrativas históricas convencionais”.

curso. Os meus interlocutores estavam mobilizados pela curiosidade histórica e eu passei a agir como eles. Os dados passaram a ser produzidos com mais fluidez e os contatos por telefone passaram a ser mais constantes.

Como na pesquisa de Liarte Tiloca (2019), constituí uma amostragem do tipo “bola de neve”, no qual um interlocutor conhecido apresentou outros do seu inventário de relações. Nesse movimento, fui à casa de alguns deles e, entre cafés e fotografias, tornei alguém “próximo”, alguém que pudesse colaborar com a escrita da história dos cursos de ciências e, por isso, eu estava ali em suas casas e na UESB de modo sistemático; fui aceito como pesquisador da *história do ensino*. Em todos os meus anos no campo empírico, realizei observação de rotinas de diversos espaços (matas, laboratórios e outros espaços universitários), entrevistas e análise de documentos institucionais.

Um conflito na constituição das áreas

Durante um período significativo da existência do curso de licenciatura em ciências biológicas da UESB de Vitória da Conquista (1999-2019), para os seus discentes, o momento da definição do objeto e da área para ancorar os seus trabalhos de conclusão de curso⁹ situavam-nos imediatamente em um conflito entre duas frentes de trabalho: uma representada pela área de ensino e, a outra, por áreas vinculadas às tradições específicas das ciências biológicas. De um lado, estavam os biólogos com formação em programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, ensino ou áreas afins que atuavam em componentes curriculares relacionados à formação pedagógica do professores de ciências naturais e biologia e, do outro lado, estavam os biólogos com formação *stricto sensu* em botânica, ecologia, genética e zoologia. Por um curto espaço de tempo, circulou um entendimento de que todos os trabalhos deveriam apresentar alguma reflexão sobre o ensino, mas ele não perdurou nem pacificou o conflito. Aqui faço um parêntesis para indicar o papel dos pareceres de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos produzidos pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia na indicação de aspectos do Curso a serem reformulados. Esses pareceres apareceram nos discursos dos docentes nas diversas situações de interlocução comigo.

Os biólogos da área de ensino destacavam o foco do curso na formação de professores e os biólogos das tradições específicas das ciências biológicas tentavam ampliar esse foco. Em certa medida, esses discursos perturbavam os pesquisadores das tradições específicas das ciências biológicas, que, formados em áreas diferentes da do ensino, atuavam para desenvolver as ciências biológicas locais em outras frentes de trabalho. Para os biólogos do ensino, o fenômeno era igualmente perturbador na medida em que recaía sobre eles a supervisão de todos os trabalhos de conclusão de curso, represando as suas agendas de trabalho.

⁹ No Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESB de Vitória da Conquista, o TCC é atividade obrigatória, desenvolvida geralmente no último semestre sob a orientação de um professor e vinculado a um componente curricular obrigatório.

Aqui cabe uma distinção: *ensino* não é a mesma coisa que *área de ensino*. Ensinos de ciências naturais e de biologia são atribuições de profissionais com títulos universitários de licenciatura plena, sendo que é concedida, ao diplomado em licenciatura em ciências biológicas, a licença para atuar no ensino de ciências naturais das séries finais do ensino fundamental e no ensino de biologia do ensino médio. A área de ensino (do DCN da UESB) é um agrupamento universitário que desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão relacionadas aos ensinos nos diversos espaços educacionais, inclusive na educação básica. Frente a essa distinção, mapeei indagações que circulavam no campo: o que, nas pesquisas dos botânicos, dos ecólogos, dos geneticistas e dos zoólogos, poderia ser considerado como ensino e com qual ensino, o da universidade ou dos demais espaços educacionais? O que seria o ensino na universidade? Estudos de diversidade, ocorrência, morfologia e outros desenvolvidos pelas tradições específicas das ciências biológicas não poderiam ser considerados como partes dos agenciamentos que produzem os saberes referenciais ensinados na escola básica?

Ao serem posicionados no conflito, os discentes concluintes que já tinham imersão em algumas das áreas específicas das ciências biológicas e já eram orientados por algum botânico, ecologista, geneticista ou zoólogo negociavam com os seus orientadores uma possibilidade de supervisão dos seus trabalhos de ensino, mas, nem sempre, obtinham um retorno satisfatório. Alguns deles precisavam fazer, ao mesmo tempo, trabalhos de iniciação científica ou estágio em laboratórios de botânica, ecologia, genética ou zoologia e um trabalho de conclusão de curso em ensino sob a orientação de outro docente. A alta carga de trabalho certamente prejudicava a saúde dos discentes e, por mais de uma vez, ouvi eles falarem sobre isso.

Um olhar para o quantitativo das pesquisas realizadas no curso expõe alguns apontamentos que ajudam na análise. Para quantificar as disputas do conflito em tela, fiz um levantamento das orientações de pesquisas de iniciação científica (IC), trabalho de conclusão de cursos de graduação (as monografias), especialização, mestrado e doutorado realizadas pelos professores biólogos das áreas de ensino, botânica, ecologia e zoologia, conforme tabela abaixo¹⁰.

¹⁰ Para a construção da tabela, utilizei os dados dos currículos dos professores disponíveis na Plataforma Lattes e considerei as orientações concluídas e em andamento. Identifiquei que a atualização dos currículos não acompanhava, necessariamente, o trabalho desenvolvido, mas considerei também que a realização das atualizações (e a desatualizações) são, mais ou menos, homogêneas entre os professores das distintas áreas sem gerar, assim, prejuízo à compreensão da experiência.

Área	Orientações					Total por Área
	IC	TCC	Especialização	Mestrado	Doutorado	
Ensino	11	81	9	6	0	107
Botânica	55	20	0	0	0	75
Ecologia	24	34	30	10	0	98
Zoologia	105	47	3	22	3	180
Total	195	182	42	38	3	460

Tabela 01. Orientações de pesquisas de graduação e pós-graduação realizadas pelos professores do Curso de Ciências Biológicas da UESB de Vitória da Conquista. Fonte: Plataforma Lattes, 31 de maio de 2016.

Envolvidos com os trabalhos e conclusão de curso, estariam os biólogos da área de ensino impossibilitados de orientar outras pesquisas? Na área de ensino, dois biólogos concluíram seus doutorados em 2013, Alday de Oliveira Souza e Edinaldo Medeiros Carmo, ambos em educação; uma bióloga concluiu o doutorado em educação em 2008, Anete Charnet Gonçalves da Silva. Os demais biólogos da área possuíam a titulação de mestre: Willma Dêda Machado¹¹ (em educação) Francisco Antonio Rodrigues Setuval (em ensino, filosofia e história das ciências), Márcia de Oliveira Menezes (em ensino de ciências e matemática) e Magno Clery da Palma Santos (em agronomia – fitotecnia). Ingressaram na instituição antes da criação do curso as professoras Willma (em 1977), Anete (em 1985) e Alday (em 1988) e, depois da sua criação, Edinaldo (em 2002), Francisco (em 2003), Márcia (em 2005) e Magno (em 2008). Certamente a formação dos docentes da área de ensino limitava¹² algumas possibilidades de orientação, diferente da área de zoologia que registrou orientações de diversos tipos, apresentando seu pico na categoria IC. À época, a área de zoologia era composta por professores com doutorado concluído há mais de cinco anos. Ter professores com formação *stricto sensu* concluída e concluída em zoologia permitiu interações que possibilitaram o fortalecimento da área à despeito dos conflitos internos. Assim, a composição das áreas é fundamental para entender os cenários do conflito em torno dos TCC.

Diferentes biólogos ingressaram na área de zoologia em diferentes momentos: Raquel Pérez-Maluf (em 2000), Maria Lúcia Del-Grande (em 2001), Flávia Borges Santos (em 2007), Gilson Evaristo Jack Ximenes (em 2010) e Vivian Fransozo Cunha (2013). Esses

¹¹ Aposentada à época da realização da pesquisa.

¹² Editais de iniciação científica das universidades estaduais da Bahia definem o número máximo de orientandos que um docente pode ter, tomando como critério a sua titulação. Docentes doutores podem ter o maior quantitativo possível, três orientandos.

docentes ingressaram na UESB tendo como focos de pesquisa distintos grupos de animais, como insetos, anfíbios, peixes, crustáceos e outros. A área possuía, à época, três laboratórios: Zoologia I e Zoologia II e Biodiversidade do Semi Árido (LABISA), este último desenvolvia atividades de modo a integrar as áreas específicas das ciências biológicas em torno de pesquisa em territórios (biomas) locais.

Ingressaram na área de botânica os biólogos Carlos André Espolador Leitão (em 2002), Débora Leonardo dos Santos (em 2004), Cecília Oliveira de Azevedo (em 2008) e Claudenir Simões Caires (em 2013). Também fazia parte da composição Eugênio Borges de Jesus¹³, que ingressou na FFP/VCA, instituição que deu origem a UESB, em 1977. Até 2004, não havia professor com doutoramento concluído na área de botânica. A conclusão da formação *stricto sensu* só foi se concretizar a partir da entrada da professora Débora e da conclusão do doutoramento dos seus membros. A área de botânica possuía, à época, um laboratório onde atuavam os quatro professores pesquisadores de plantas, com destaque para espécies de orquídeas. Havia ainda uma sala no LABISA onde atuava a professora Débora.

A área de ecologia foi construída por professores que ingressaram na instituição antes mesmo da criação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: Ana Maria dos Santos Rocha (em 1984) e Aivaldo de Oliveira Soares Filho (em 1989). Após a criação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ingressaram Raymundo José de Sá Neto (em 2004) e Michele Martins Corrêa (em 2006). A área de ecologia possuía, à época, dois laboratórios: o de Ecologia e o de Fitossociologia e Herbário. Raymundo atuava também em uma sala no LABISA. Em 2007, a professora Lenira Eloína Coelho de Souza, que ingressou no *Campus* de Jequié em 1986, transferiu-se do *Campus* de Jequié para o *Campus* de Vitória da Conquista. A conclusão da formação *stricto sensu* dos professores da área de ecologia se deu após os seus ingressos na UESB.

Formação dos biólogos, condições materiais da instituição e consonância entre os objetos de investigação nas áreas produziram as disputas, sempre assimétricas. O conflito em torno das monografias por elas nutridas não derrubou as construções locais das ciências biológicas, unidade e dualidades das interações entre (e nas) diferentes áreas podem explicar as assimetrias da tabela acima apresentada, ainda que algo possa ter sido negativo para um ou alguns dos seus membros (SIMMEL, 1983).

A formação de um grupo de pesquisa e a articulação das áreas específicas

Em 2002, professores da botânica, ecologia e zoologia criaram um grupo de pesquisa chamado Diversidade do Semi Árido¹⁴ (registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq) liderado pelas Professoras Raquel Pérez-Maluf (zoologia) e Eliane Mariza Dortas Maffei (genética). Definido como multidisciplinar, ele produziu associações entre os

¹³ Também aposentado à época da realização da pesquisa.

¹⁴ Esta era a grafia adotada naquele momento.

distintos agrupamentos das ciências biológicas para pesquisar a biodiversidade do semiárido nordestino, contribuindo, quando possível, com a elaboração de políticas de conservação e manejo dos diferentes territórios alvos das investigações. A criação do Grupo emergiu como um processo específico de recrutamento que passou a institucionalizar o trabalho das ciências biológicas em torno das linhas de pesquisa diversidade animal, diversidade genética e diversidade vegetal.

O Grupo Diversidade do Semi Árido foi excluído em 24 de março de 2017 do Portal do CNPq e outro grupo foi registrado: Biodiversidade do semiárido, liderado agora por duas professoras da área de zoologia, Raquel Pérez-Maluf e Flávia Borges Santos. Este último formado por sete pesquisadores e nove estudantes que atuam em duas linhas de pesquisa, Biodiversidade Animal e Biodiversidade Vegetal. Após quinze anos de existência, o Grupo Diversidade do Semi Árido especificou-se em Biodiversidade do semiárido a partir da confluência de programas de pesquisa que refletiram os trajetos dos biólogos (professores-pesquisadores) da UESB de Vitória da Conquista. Tal reformulação informa algo sobre a singularização do curso de ciências biológicas da UESB.

Botânica, ecologia e zoologia foram reunidas em torno das temáticas ecológicas – das biodiversidades animal e vegetal do semiárido – que, acrescidas à função laboral dos docentes na composição de comissões no interior do Colegiado do Curso, possibilitaram a visão de que o perfil do profissional formado no curso de licenciatura em ciências biológicas estivesse ligado às tradições de pesquisa das áreas específicas das ciências biológicas, mais especificamente da zoologia. Conversei com um egresso de uma das primeiras turmas sobre o conflito em torno do seu TCC. Ele ponderou:

– [...] a questão da pesquisa, foi interessante embora eu tenha vivenciado esse currículo que tinha uma licenciatura, mas com cara de bacharelado. A gente vivia naquela coisa de pesquisa, pesquisa, mas na verdade a pesquisa eu fui conhecer mesmo quando eu fui para a iniciação científica, só que ser professor era sempre uma coisa que eu tentava fugir. E sempre apareciam as oportunidades no magistério.

Ou seja, os projetos de distinção dos discentes, ecoados pelas condições de produção de pesquisa nas diversas áreas, participavam ativamente da construção do *ethos* do curso. Os discentes e seus movimentos de desejo de serem *biólogos pesquisadores* participaram da feitura do coletivo (do curso) ainda que potencialidades tenham sido freadas pela indocilidade da materialidade exterior (TARDE, 2007). Nesse contexto, segundo o discente citado acima, a pesquisa, que estaria do lado das tradições específicas, seria a materialidade na qual os cortes eram possíveis.

Nos processos de reformulação e estruturação das áreas no DCN, com o ingresso de novos professores para atender às demandas de oferta de disciplinas, chegaram biólogos com perfis de trabalho bem demarcados pela formação *stricto sensu*, o que permite afirmar que os

paradigmas das tradições específicas estiveram presentes na perspectiva da formação profissional dos Cursos, mesmo na licenciatura, porque todos eles eram partes das reformas, das comissões e da gestão do curso de licenciatura em ciências biológicas.

Em junho de 2016, conversei com duas professoras sobre as tensões curriculares em torno das monografias. Elas disseram que, na reformulação do curso de licenciatura em ciências biológicas em 2011, o “viés na educação”, exigido pelo Projeto do curso, foi retirado. A partir daí, as pesquisas puderam ser realizadas em qualquer uma das áreas.

– Então, realmente teve um conflito, era uma dificuldade. Existia uma carga muito pesada em cima dos professores de educação [da área de ensino]. Era assim extremamente desgastante. Mas isso acabou reduzindo porque esse viés da educação acabou e os alunos da licenciatura escolhiam qual área eles iriam trabalhar. Então a maioria escolheu da biologia, poucos correm hoje para a área de ensino. Quando veio o novo processo de reforma do curso, uma das exigências que o Conselho fez é que o trabalho de conclusão de curso retorne para o ensino. Essa é uma exigência que agora a gente vai ter que voltar. *Disse-me uma professora.*

– E o quê que vocês pensam sobre isso? *Indaguei.*

– Eu concordo plenamente que deva ser trabalhado na perspectiva do ensino para que haja um amadurecimento do nosso aluno do Curso de Licenciatura. A licenciatura é a licença para ensinar, conhecer o aluno é conhecer o seu campo de trabalho. Entender as dificuldades que existem, propor alternativas de trabalho [...].

– E você? *Perguntei a outra professora.*

– É um posicionamento da área porque a gente tem conversado muito a respeito disso. Foram momentos assim desafiadores para a área de educação, mas eu acho que o amadurecimento ocorreu nas duas vertentes, tanto do professorado quanto dos alunos. E havia um equívoco na forma de entendimento de alguns colegas que enalteciam por demais a pesquisa e não viam essa caminhada conjunta de ensino e pesquisa, que é o que a reforma possibilitou hoje: não é do ensino, não é da pesquisa, mas do casamento entre ensino e pesquisa. Isso faz com que o aluno vai adquirindo não somente a bagagem teórica, mas uma vivência que o coloca num outro patamar de confiança em relação a eles mesmos. [...] o aluno se sentia órfão nessa área da educação porque vinha o velho modelo [3+1 da formação de professores] e a gente acabava trabalhando com disciplinas extremamente importantes para a formação dele nos últimos semestres do curso, o que não possibilitava um amadurecimento, uma reorganização das ideias e do pensamento para que ele se sentisse apto a desempenhar um papel.

As minhas interlocutoras destacaram ainda que, com a criação do bacharelado, foi possível entender a constituição das áreas do DCN na feitura dos cursos de ciências biológicas (licenciatura e bacharelado), evidenciando a importância do diálogo/associações e da relação ensino-pesquisa nos dois cursos. Dessa forma, a criação do curso de bacharelado em ciências biológicas pode ser entendida como um efeito da busca por multiplicação das práticas de pesquisa afinadas e sedimentadas em agrupamentos das ciências biológicas sem vinculação com a área de ensino.

Ao não concentrar as disciplinas do ensino nos últimos semestres do curso de licenciatura, como no antigo *modelo 3+1* da formação de professores, os discentes, segundo as minhas interlocutoras, passaram a se sentir aptos a desempenhar a docência. Entendo que esta chave analítica permitiria pensar também as monografias. Retroarei a isto mais à frente.

As necessidades e desejos dos biólogos, professores pesquisadores da UESB, de fortalecerem as suas agendas de pesquisa ancoradas nos campos disciplinares em que foram formados e as necessidades e desejos dos estudantes de se tornarem biólogos ou professores de biologia de um modo e não de outro produziram rompimentos e associações. No campo e cursando o doutoramento, também vivenciava as diversas possibilidades das ciências sociais e tentava mapear o meu desejo de etnógrafo, que apareceu de modo mais nítido no próprio percurso da pesquisa. O que tínhamos (biólogos, elaboradores de monografias e eu) para resolver as divergências na consolidação de uma forma que remetesse as nossas necessidade e desejos? Para os meus interlocutores, eles estavam em torno dos temas das monografias nas coalizões das áreas; e, para mim, em torno da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa de tese. Com Simmel (1983), entendi o conflito como um modo de conseguir unidade ainda que o resultado implicasse em eliminação das partes conflitantes. O caráter positivo do conflito apareceu no meu campo como possibilidade de edição de práticas de profissionalização e não pude deixar de conhecer a sua relevância sociológica (SIMMEL, 1983). Cooperações e conflitos permitiram que os meus interlocutores e eu nos elaborássemos em interações.

TCC como práticas

Se o dinheiro na briga de galos balinesa fez acontecer muitas coisas, sendo as brigas encanações das preocupações de status (GEERTZ, 2017), os trabalhos de conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESB colocaram a identidade do Curso em disputa e permitiram a formação de coalizões de áreas em torno do conflito área de ensino *versus* tradições específicas das ciências biológicas. No enfrentamento, circulam os prestígios do ensino, da botânica, da ecologia, da genética e da zoologia cujos saberes constituem as ciências biológicas e os ensinamentos de ciências naturais e biologia. Circulam ainda as titulações de professores como possibilidades de orientar trabalhos e de reunir recursos materiais e humanos que marcam a identidade do Curso.

Um curso multidisciplinar como as ciências biológicas pode caminhar para a total fragmentação que pode levar ao seu colapso se não encontrar pontos de associação entre as

suas distintas áreas. Encontrar questões que permitem coalizões pode ser um caminho para manter a unidade (um curso). O conflito em torno dos trabalhos de conclusão de curso permitiu que os envolvidos encontrassem os pontos de ancoragem, identificando parceiros e construindo agendas comuns para fazer aparecer as ciências biológicas. Em linhas gerais, é possível dizer que os trabalhos de conclusão de curso permitiram:

1. que as distintas áreas específicas se aliassem em torno de agendas comuns, porque, entre outras coisas, estavam ameaçadas pela hegemonização do ensino na Licenciatura. Não é possível, em um curso de licenciatura, pensar fora dessa hegemonização descritivo-regulatória da formação de professores como condição para formar profissionais da (e para a) escola básica. Por outro lado, a contra-hegemonia abriu, no caso aqui descrito, a experiência e deversificou formas e estratégias de existência na profissão.
2. a categorização e a distribuição dos estudantes pelas áreas, organizando as ciências biológicas locais em torno delas. Eu diria que se trata de um movimento de tradução local das ciências biológicas como efeito de movimentos de sintonia (DESPRET, 2004) de biólogos, plantas, animais e outros seres de territórios baianos que permitem pertencimentos diversos.

Biólogos e seus orientandos formam as suas identidades, são botânicos, ecologistas, geneticistas e zoólogos, e a identidade do curso, que devem ser entendidas como um movimento aberto e constante, portanto mutável, na elaboração de trabalhos de conclusão de curso e de outras pesquisas. Para Latour (2012, p. 72): “[...] a ação deve ser encarada, antes, como um nó, uma ligadura, um conglomerado de muitos e surpreendentes conjuntos de funções que só podem ser desemaranhados aos poucos”. Nesses termos, a feitura dos grupos (das áreas) possuem os seus mecanismos de fabricação, aquilo que o torna vivo e, por isso, possível de ser rastreado.

É pela comparação com outros vínculos concorrentes que se enfatiza um vínculo. Assim, para cada grupo a ser definido, aparece uma lista de *antigrupos*. Isso é muito vantajoso para quem observa, pois significa que os atores estão sempre mapeando o “contexto social” em que estão inseridos e oferecendo ao analista um arcabouço teórico completo do tipo de sociologia com que pretendem ser estudados. (LATOURE, 2012, p. 56, destaques do autor)

As áreas que constituem as ciências biológicas precisam, assim, de um trabalho contínuo, uma vez que não existe um tranquilizador que mantenham suas existências. As ações dos trabalhos de pesquisa de conclusão de curso seriam partes do contínuo trabalho de formação dos grupos. Podemos dizer, então, que não há botânica, ecologia, ensino, genética

ou zoologia fora de um processo contínuo de formação de grupo em que é necessário muito trabalho para demarcação de seus contornos. As áreas das ciências biológicas (de ensino e das tradições específicas) associaram-se em redes que os produziram de novo. Em termos latourianos, foram reagregados para regionalizar, no interior do estado da Bahia, as ciências biológicas. Para mim, os trabalhos de conclusão de curso tornam possível, como a briga de galos dos balineses para Geertz (2017), a compreensão da experiência comum.

A partir da formulação de Stengers (2005) sobre ecologia da prática como ferramenta não neutra para pensar o que acontece, é possível entender uma monografia ou uma tese como uma prática que diverge, no sentido de não ser igual a qualquer outra prática, o que exige uma abordagem atenta as suas fronteiras, aos modos como os profissionais experimentam as questões que permitem mobilizar e transformar as fronteiras para manter a diferença. Nesta perspectiva, as monografias em ciências biológicas foram por mim percebidas como práticas apaixonadas, exigentes e inventivas não apenas associadas à uma determinada realidade biológica, mas ferramentas que permitem processos de profissionalização que produz pertencimento nas ciências biológicas. Monografias e teses são práticas que circulam e, nas mãos de um determinado sujeito em um determinado espaço/tempo, fazem ressoar as formulações que as antecederam e se abrem a um horizonte de possibilidades.

Ou seja, tomo ferramenta aqui no sentido de dispositivo de formação profissional que promove situações com potência produtiva para fazer pensar, sentir, imaginar e agir (STENGERS, 2015; 2005). Neste sentido, monografias seriam sensivelmente aproveitadas como ferramentas se circulassem pela formação do licenciando durante todo o curso, não apenas no último ano.

Considerações finais

Ainda que um trabalho de conclusão de curso possa ser realizado em qualquer uma das áreas das ciências biológicas, a licenciatura em ciências biológicas convida as suas comunidades de prática a contribuir com os ensinamentos de ciências naturais e biologia. Tal contribuição não pode ser responsabilidade apenas dos biólogos nem dos estudantes, mas do coletivo da licenciatura. No entanto, o ensino e os ensinamentos podem não estar necessariamente nos TCC enquanto relatórios de pesquisa, mas emergir de diálogos e fazer circular *pontos de vista* de plantas, animais e outros entes locais (CRUZ, 2020b), permitindo que os ensinamentos de ciências naturais e biologia sejam dispositivos de pertencimento diversos. Nesta formulação, as monografias seriam também sumários de relações formativas em que a autoria não estaria localizada apenas na escrita, mas nas relações que tecem o trabalho de campo. Então, como esta contribuição poderia emergir das monografias?

Se for possível pensar os discentes de licenciatura em ciências biológicas como futuros *professores autores* que realizam trabalhos de curso (ao longo do curso), e não de conclusão de curso, que transita por toda a sua formação, e, ainda, pensar em seus orientadores biólogos como *professores autores*, seria possível recorrentemente indagá-los: o

que, em seus processos de formação enquanto biólogos e professores de ciências naturais e biologia e nas realidades educacionais em que se engajam, está colocado de problemas e de apontamentos que podem ser focos exploratórios de investigação? Investimentos para tentar responder este questionamento poderão complexificar os processos de elaboração de áreas e dos seus sujeitos em suas disputas (nos seus *conflitos*) com férteis contribuições para a elaboração das identidades do curso e dos profissionais nele formados. Assim, no conflito, seria possível entender que tudo pode ser ensino se houver um esforço de interpretação-tradução, pertencimento-afetação e invenção-expressão que se articule as responsabilidades em jogo, inclusive as do Estado, nos diversos espaços educacionais, na universidade e fora dela. Ou seja, pensar não apenas o *professor pesquisador*, mas também o *professor autor e o biólogo autor*, aqueles capazes de propor e sistematizar na escrita práticas inventivas na confluência das disciplinas situadas em realidades empíricas que produzem a sua profissão. Dessa forma, os conflitos permitem que momentos de vivências em campo (etnográficos e monográficos) apareçam como dispositivo de formação de pesquisa e de escritor.

Monografias não são aplicação de conhecimentos teóricos e metodológicos apenas, mas um movimento de expressão autoral, de pesquisa e de escrita, com condições de elaborar os ineditismos situados. Escrever envolve sempre a possibilidade de organizar os pontos que constituem o escritor. Trabalhos de conclusão de curso elaborados em/com engajamentos nos ajudarão a viver como *diferenças* com Outros e requer que aprendamos uns com os Outros na sintonia, ainda que em nossos conflitos.

Na intercessão dos cenários das monografias e da minha tese, entendi que, espaço e temporalmente situados, *conflitos* que não são surdos aos discursos que circulam nos campos empírico e acadêmico em que as pesquisas são construídas dão contornos às investigações em percursos de profissionalização que permitem uma expressão autoral. Nas ciências biológicas e na antropologia, situada em um conflito, a montagem textual é parte da expressão autoral que define *diferença e pertencimento*. Portanto, ela faz a singularidade aparecer em modos de produção textual consoantes com uma determinada comunidade de escritores investigadores. Dessa forma, profissionalizações se fazem com textos, entendendo as realidades empíricas também como textos, como sínteses textuais momentâneas e efêmeras, mas que podem perdurar como escrita que remete a um determinado modo de expressão.

Ao longo do texto, procurei descrever os conflitos em torno dos TCC do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESB e da minha pesquisa etnográfica, recuperando alguns dados sobre as configurações da áreas do DCN e do meu campo de pesquisa respectivamente, para evidenciar o caráter de dispositivo das monografias que permite elaborações de individualização/especialização em um movimento de expressão autoral. Meu trabalho de campo foi convidado a se engajar em movimentos de circularidade dos poderes que, de modo sutil, mas nem sempre, faziam emergir o *ethos* das ciências biológicas regionalmente situadas na UESB e da minha própria tese. Certamente esse movimento não

encerrou com a conclusão do meu trabalho de campo e circula neste texto com chances de fazer pensar as distinções dos seus possíveis leitores.

Referências Bibliográficas

- ALBERT, Bruce. (2014) “‘Situação Etnográfica’ e Movimentos Étnicos. Notas sobre o trabalho de campo pós-malinowskiano”. *Campos - Revista de Antropologia*, [S.l.], v. 15, n. 1, jun. 2014.
- BRUSCHI, Marcela; SCHNEIDER, Omar. (2019). “As mulheres como autoras: produção e circulação do conhecimento sobre educação física em impressos capixabas (1932-1936). *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, v.41, n.1, Porto Alegre, p.116-123.
- BOURDIEU, Pierre. (2006). “A ilusão biográfica”. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janiana. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editoria FGV, 2006.
- BRASIL. (2002). “Resolução CNE/CNS n.7/2002 – que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas”. Brasília: Câmara de Educação Superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES07-2002.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2020.
- BRASIL (2001). Parecer CNE/CES 1.301/2001. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2020.
- CONCEIÇÃO, Wellington da Silva. “Etnógrafo nativo ou nativo etnógrafo? Uma (auto)análise sobre a relação entre pesquisador e objeto em contextos de múltiplas pertencas ao campo”. *R@U, Revista de Antropologia da UFSCAR*, 8 (1), jan./jun. 2016: 41-52.
- CRUZ, Elizeu Pinheiro da Cruz. (2020a). “Notas etnográficas sobre o surgimento dos cursos de formação de professores de ciências no semiárido baiano”. *Revista HISTEDBR*, v.20, p. 1-22.
- CRUZ, Elizeu Pinheiro da Cruz. (2020b). “Saberes multiespécies dos professores universitários no percurso de um curso de ciências biológicas”. *Revista Cocar*, v. 14, (s/l.) p.381-399.
- DAMATTA, Roberto. (1978). “O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- DESPRET, Vinciane. (2011a). “Leitura etnopsicológica do segredo”. *Fractal*, vol. 23, n.1, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 05-28.
- DESPRET, Vinciane. (2011b). “Os dispositivos experimentais”. *Fractal*, vol.23-1, Rio de Janeiro, p. 43-58.
- DESPRET, Vinciane. (2004). “The body we care for: figures of anthropo-zoo-Genesis”. *Body & Society*, vol. 10, no. 2-3, p.111-134
- FAVRET-SAADA, Jeanne (2005). “Ser afetado”. Tradução de: Paula Siqueira. *Cadernos De Campo*, v. 13, n. 13, p. 155-161.

- FLEISCHER, Soraya. (2018). “Cenas de microcefalia, de cuidado, de antropologia (Recife, setembro de 2017)”. *Cadernos de Campo*, v. 27, n. 1, p.118-131.
- GEERTZ, Clifford. (2017). *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- GONÇALVES FILHO, Antonio Marcos; NORONHA, Daisy Pires. (2004). “Panorama temático de trabalhos de conclusão de Curso de Biblioteconomia”. *Transinformação*, v.16, n. 1, p. 59-70.
- GENOVESE, Cinthia Leticia de Carvalho Roversi; CARVALHO, Washington Luiz Pacheco de; GENOVESE, Luiz Gonzaga Roversi. (2019) “Os conceitos de formação e semiformação de Adorno na análise de trabalhos de conclusão de curso sobre questões sociocientíficas na graduação em Pedagogia”. *Ciência & Educação*, vol.25, n.4. Bauru, p. 873-891.
- LATOUR, Bruno. (2012). *Reagregando o social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede*. Salvador: Edufba/Edusc.
- LIARTE TILOCA, Agustín. (2019). “Un antropólogo entre spansks: posiciones del investigador y límites de la participación en eventos BDSM en la ciudad de Córdoba”. *Cadernos de Campo*, v. 28, n. 1, p. 108-128.
- MERLEU-PONTY, Maurice. (2012). “A linguagem indireta”. In: MERLEU-PONTY, Maurice. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac-Naify.
- MIRANDA, Cláudia Queiroz; VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (2008). “A releitura de portfólios para a construção do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia”. *Educação & Sociedade*, vol.29, n.102. Campinas, p. 215-229.
- PAVÃO, Andréa. (2017). “Carreira de usuários da cultura escrita e formação de professores: um ensaio etnográfico”. *Horizontes Antropológicos*, vol.23, n.49, Porto Alegre, p.255-285.
- PEIRANO, Mariza. (1987). “O encontro etnográfico e o diálogo teórico”. *Anuário Antropológico*, v. 1985. Rio de Janeiro, p. 249-264.
- SAUPE, Rosita; WENDHAUSEN, Águeda Lenita Pereira; MACHADO, Heloisa Beatriz. (2004). “Modelo para implantação ou revitalização de trabalhos de conclusão de curso”. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, vol. 12, n.1. Ribeirão Preto, p.109-114.
- SIMMEL, Georg. (1983). “A natureza sociológica do conflito”. In: MORAES FILHO, Evaristo (org.). *Simmel: sociologia*. São Paulo: Ática.
- STENGERS, Isabelle. (2015). *No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima*. São Paulo: Cosac Naify.
- STENGERS, Isabelle. (2005). “Introductory notes on an ecology of practices”. *Cultural Studies Review*, Vol. 11, N.1, (s/l) p.183-196.
- STRATHERN, Marilyn. “O Efeito etnográfico”. In: STRATHERN, Marilyn. *O efeito etnográfico*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- TSING, Anna. (2019). *Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno*. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

- TARDE, Gabriel. (2007). *Monadologia e sociologia: e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify.
- TOLEDO, Luiz Henrique. (2019). “Presente etnográfico e ‘presente museográfico’: o caso do museu do futebol visto por um antropólogo urbano”. *Cadernos de Campo* v. 28, n. 1, São Paulo, p. 249-272.
- VELHO, Gilberto. (1978). “Observando o familiar”. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- ZANCO, Kezia Freire et al. (2019). “Caracterização dos trabalhos de conclusão de curso da graduação em terapia ocupacional de uma universidade pública”. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, vol.27, n.2, São Carlos, p.412-425.

sobre o autor

Elizeu Pinheiro da Cruz

Professor do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia. É doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA), Bacharel em Humanidades (UFBA) e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Recebido em 12/01/2020

Aceito para publicação em 02/06/2020