

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE**

Ana Paula Zandonai Kutter

**A Educação em Ciências Biológicas na Educação
de Jovens e Adultos (EJA):
Uma experiência etnográfica na escola**

Dissertação de Mestrado

**Porto Alegre
2010**

Ana Paula Zandonai Kutter

**A Educação em Ciências Biológicas na Educação
de Jovens e Adultos:
Uma experiência etnográfica na escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Educação em Ciências - Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Leandro Eichler

Porto Alegre
2010

Ana Paula Zandonai Kutter

**A Educação em Ciências Biológicas na Educação de
Jovens e Adultos:
Uma experiência etnográfica na escola**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, maio de 2010

Prof^a. Dr^a. Nadia Geisa de Souza
Coordenadora do Programa

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Leandro Eichler
Universidade Federal da Bahia
Orientador

Prof^a. Dr^a. Rochele de Quadros Loguercio
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Relatora

Prof^a. Dr^a. Ana Luisa Teixeira de Menezes
Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof^a. Dr^a. Maria de Nazareth Agra Hassen
Centro Universitário Ritter dos Reis

Agradecimentos

A Deus, em primeiro lugar, por me dar todos os dias uma lição de vida;
Aos meus pais, Telmo e Eneida, por serem exemplos pra mim: amor eterno;

Ao Fabio que além de meu esposo é também, meu melhor amigo;

A minha família, pela ajuda em detalhes importantes para realização do curso: À Enídia, Rosa e Homero, pelas hospedagens em Sapucaia do Sul; À Maria Luísa, Paulo e Ana, pelas hospedagens em Porto Alegre; Ao meu irmão, Cristiano, e ao Henrico pela ajuda que me deram com os livros, com os assuntos de informática;

Aos responsáveis pela orientação deste trabalho, meu orientador Dr. Marcelo Leandro Eichler e ao Prof. Ph. D. José Claudio Del Pino, pessoas que admiro, respeito e a quem sou grata por sua importante direção nesta trabalho;

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde por sua contribuição para realização deste projeto;

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela Bolsa de estudos;

À Professora Eni Spode, demais docentes e todos os estudantes da EJA da Escola Governador Jorge Lacerda que compartilharam comigo suas aulas, suas histórias, suas rodas de Biodança, e jantas na cantina.

Resumo

Este trabalho é resultado de uma experiência etnográfica que durou três anos, junto a turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio, nas aulas de Biologia, em uma escola estadual no município de Torres – RS. O objetivo geral deste trabalho foi o de vivenciar, através da observação participante, situações que me permitissem apreender informações sobre a cultura da escola (intersubjetividades, padrões de comportamentos, discursos, por exemplo). A finalidade específica – a interpretação da cultura desse ambiente escolar – tornou possível identificar categorias etnográficas. Primeiramente, identifiquei que a Educação Biocêntrica – linha pedagógica que fundamenta a Educação em Ciências Biológicas no contexto estudado – faz parte do sistema de valores que sustenta discursos, ações e intersubjetividades nesse ambiente escolar. A influência da Educação Biocêntrica, apoiada pela professora de Biologia, é identificada não apenas em suas aulas, mas na filosofia dessa instituição estadual que incorporou como traços culturais, diversos elementos dessa linha pedagógica: o respeito aos instintos humanos, a busca pela afetividade, pela consciência corporal, pela socialização, entre outros. Evidenciou-se que a cultura da escola exerce uma influência bem específica nesse grupo, de forma que a apropriação dos conhecimentos de Ciências Biológicas, pelos alunos da EJA, parece ocorrer de forma mais efetiva nas temáticas em torno dos conteúdos corpo humano e saúde, em detrimento dos conteúdos ecologia e meio ambiente. Com base na dimensão social do comportamento manifesto foram evidenciadas duas categorias de estudantes dessa modalidade: o ser e o estar aluno da EJA. A primeira categoria é representada por alunos com defasagem escolar mais acentuada, provocada por movimentos migratórios, ou problemas de ordem pessoal, que afastaram essa parcela de alunos por mais de cerca de dez anos da escola. A segunda representa a parcela de alunos com defasagem escolar menor, mas que desistiram do ensino regular por encontrar na EJA uma opção mais rápida de formação em nível médio. Tais categorias relativizadas são generalizáveis considerando a modalidade em outros contextos semelhantes. Concluímos que a Educação Biocêntrica, interpretada como parte constituinte da cultura da escola, tem uma influência muito mais evidente e significativa para a primeira categoria de estudantes, aqueles que são alunos da EJA, enquanto que para a segunda categoria não têm o mesmo significado.

Palavras-chave: Etnografia, EJA, Educação em Ciências, Biologia

Abstract

This research is the result of an ethnographic experience that lasted three years with classes of the education of and adult education (EJA) high school biology classes, in a State school in the municipality of torrés – RS. The overall objective of this work was participating instrumentalization through observation, situations I could seize information about the culture of school (intersubjetividades, patterns of behaviour, speeches). The specific purpose – that the interpretation of culture – school environment made it possible to identify categories etnográficas, which were subjected to analysis ethnological. First, I have identified that the Biocentric education – line behind the biological sciences education studied in context is part of the system of values which underpins the actions, speeches, intersubjetividades intolerable school. The influence of education Biocentric education – preached by Professor of biology is identified not only in their lessons, but in the philosophy of this institution that incorporated as cultural traits, various elements of this educational line: the respect of human instincts, the quest for warmth, body awareness, socialização, and others. Was that the culture of school specific influence well in this group, so that the ownership of biological sciences knowledge by pupils of the EJA, seems to occur, more effectively in thematic around human body content, health detriment to the environment, ecology content. Were highlighted two categories of homestay students, based on the social dimension of behavior that submitted: and be student EJA. The first category is represented by school students with more pronounced lag caused by migratory movements, health problems, socio-economic difficulties that have moved this portion of students for more than ten years of school. The second represents the portion of students with lower school, but lag that regular education did not find in the EJA a fastest average level training. Such categories are sometimes generalizable whereas modality similar in other contexts. We found that education Biocentric education – interpreted as constituent part of the culture of the school, has many more clear and meaningful to the first category of students: those who are students of EJA, while for the second category do not have the same meaning.

Key-words: Ethnography, Science Education, Youth and Adult Education, Biological Science.

SUMÁRIO

Lista de Ilustrações	08
Lista de Tabelas	08
Lista de Gráficos	08
Lista de Anexos	08
1. INTRODUÇÃO	10
1.1 A curiosidade epistemológica e etnológica acerca da EJA	16
1.2 EJA - Educação de Jovens e Adultos	18
1.3 EJA e Educação em Ciências Biológicas	27
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
2.1. Etnografia e Pesquisa Educacional	30
2.2. Etnografia, Etnologia e Antropologia social: Alguns conceitos	34
2.3. História Oral	36
3. METODOLOGIA	38
3.1. Escolha da amostra	38
3.2. O diário de campo e a História Oral	41
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	44
4.1 A município de Torres e Escola Governador Jorge Lacerda	44
4.2 A Educação em Ciências Biológicas: A Educação Biocêntrica	48
4.3 Percepção ambiental dos alunos da EJA: o <i>ego</i> e o <i>ecos</i>	69
4.4 Significados de <i>ser</i> e <i>estar</i> aluno na EJA	79
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Figura 1: Coleta seletiva no saguão de entrada da escola	110
Figura 2: Ambiente escolar: Pavilhão dos fundos.....	110
Figura 3: Laboratório de ciências.....	111
Figura 4: Aula prática de Biologia.....	111
Figura 5: Roda de Biodança: Pés descalços, mãos dadas e o respeito às diferenças.....	112
Figura 6: Roda de Biodança: O abraço da professora e o choro da aluna.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Seleção dos conteúdos curriculares	58
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Concepção dos alunos sobre a importância da disciplina de Biologia	56
Gráfico 2. Conhecimento dos alunos acerca do “Projeto Dubai”	71
Gráfico 3. Opinião dos alunos sobre o “Projeto Dubai”	72

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Fotografias	110
Anexo II - Questionários aplicados aos alunos e professora na primeira fase da pesquisa	113

“A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu”

(Paulo Freire)

1. INTRODUÇÃO

O ambiente escolar se constitui um espaço social formado por complexas redes de interações apresentando multiplicidades de significados. Nesse espaço de formação, a dimensão institucional e pedagógica está entremeada à dimensão cultural. O processo de produção de conhecimento em sala de aula é permeado por essa rede de interações que se constitui foco deste recorte analítico que me propus a fazer. Forquin (1993) utiliza a expressão *cultura da escola* para designar essa rede de interações ocorrentes nesse ambiente de tamanha pluralidade:

a escola é também um 'mundo social', que tem suas características de vida própria, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos (1993, p.167).

O objetivo central deste trabalho é descrever aspectos sobre a tessitura cultural em um contexto escolar bastante singular – Educação de Jovens e Adultos (EJA) – e como essa cultura repercute na Educação em Ciências Biológicas, nesse grupo em questão. Estudar a tessitura da cultura da escola e a forma como essa repercute no âmbito pedagógico pode servir como base para ampliação de um conhecimento epistemológico acerca da Educação em Ciências na EJA.

Para Forquin (1993)

Quer se tome a palavra 'educação' no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém,

ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de ‘conteúdo’ da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapasse e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de **cultura**. (pg.10, grifo nosso).

Conforme André (1995), a escola é “terreno cultural que se caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes” (p 41). Em se tratando da modalidade EJA esses graus de acomodação, essa pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes a que a autora se refere são ainda mais marcantes. Esse *terreno cultural* é caracterizado por um sem número de heterogeneidades: seja na faixa etária dos estudantes, nas perspectivas que eles têm sobre o curso, nas capacidades e dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Meu¹ interesse em pesquisar esse grupo vem de minhas próprias experiências enquanto professora de Biologia nessa modalidade. No decorrer de seis anos lecionando na EJA aprendi, dentre outras coisas, que, a consideração e a valorização de aspectos culturais desse grupo social são procedimentos basais para que se cumpram com os objetivos preconizados pelas diretrizes² da modalidade.

¹ Neste trabalho, me direciono ao leitor em primeira pessoa por se tratar de uma experiência etnográfica, onde as subjetividades do pesquisador estão implicadas. Destaco que durante o texto utilizarei, também, o plural da primeira pessoa quando então me referirei às análises feitas conjuntamente com os responsáveis pela orientação desta dissertação.

² Disponível no *website* do MEC: CNE/CEB 1/2000 – Parecer 11/2000.

Em se tratando de um trabalho de cunho etnográfico, pareceu-me elucidativo narrar, sob forma de uma breve auto-reflexão, minhas convicções, pontos de vista, ideias generalizadas acerca dos elementos que constituem o cotidiano escolar. Esse ato de pensar sobre minhas concepções (propositalmente apresentado no início do trabalho) reflete o processo de construção de um olhar teórico (em parte prévio, em parte concomitante) ao trabalho prático - o que me ajudou a distinguir minha experiência pessoal e profissional das observações feitas durante essa pesquisa. O objetivo dessa distinção é gerar diálogos entre o vivenciado em campo e as práticas educativas concebida por mim, até o momento que antecedeu o início do trabalho, como “ideais” ou “adequadas”. Nesta busca, por pesquisar fora da minha sala de aula, outra realidade que não a que estou habituada, meu empenho é o de ir à busca de outras significações atribuídas à Educação em Ciências na EJA. Para isto fez-se necessário o reconhecimento e o exercício de alteridades³. Sobre este conceito, o filósofo francês Baudrillard (2002) diz:

[...] em tudo outro (autre se refere a todo o outro, em termos gerais; autri, por outro lado, poderia se traduzir pelo “próximo”, a outra pessoa) existe o próximo - esse que não é eu, esse que é diferente de mim, mas que posso compreender, ver assimilar.

Quando me refiro a ‘outras significações para Educação em Ciências’, proponho a reflexão de que *os significados são socialmente construídos* (GEERTZ, 1989) ou, parafraseando o autor, as formas como significamos o ensinar e aprender ciências, são socialmente constituídas. O processo (inacabado e contínuo) de minha construção identitária enquanto professora e

³ Pressuposto teórico da Antropologia Social; o mesmo que outredade. “Produto de duplo processo de construção e de exclusão social que, indissolavelmente ligados como os dois lados duma mesma folha, mantém sua unidade por meio dum sistema de representações.” (JODELET, 1998, p. 47- 48).

pesquisadora é sempre relativo ao outro: a outros parâmetros de professores, a outras formas de se ensinar ciências, enfim, é socialmente constituído e dependerá dos parâmetros que estiverem a minha volta e de minha avaliação acerca desses.

Nesse ponto pareceu-nos pertinente suscitar a reflexão proposta por Parrat-Dayan (2006) acerca do 'novo profissional' no campo educacional. A autora afirma que a construção desse profissional prototípico, a que ela se refere como "modelo" (ainda que utópico) frente à situação atual da educação, implica em uma mudança tão profunda que transforma a identidade do professor. Nóvoa (1992) afirma que a identidade do professor não é uma aquisição, ou um resultado, mas um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Acompanhar, e participar de um grupo, onde o ensino de ciências difere, em muitos aspectos, da forma como eu atuo e procedo na minha realidade escolar, é um desses espaços de construção a que se refere o autor. Acrescentaria ainda a observação de Fonseca (2000) ressaltando que é incontornável a reflexão sobre a subjetividade do pesquisador em estudos deste tipo (etnográfico):

[...] quando nós, etnólogos, falamos de nosso 'objeto de estudos', damos-nos conta de que se trata de uma construção intelectual na qual nossa própria subjetividade está implicada. (...) A palavra alteridade descreve bem o objeto de nossa ciência, pois envolve simultaneamente a mim e ao outro.

Minha busca no campo de pesquisa é a de conhecer, descrever e analisar – do ponto de vista da Etnologia – como o grupo social em estudo

significa suas práticas escolares, suas intersubjetividades, estabelecendo um diálogo em que falemos no mesmo “dialeto”. Aclarados tais objetos desta pesquisa, trago um breve histórico de minha experiência profissional na EJA, momento que antecedeu e fomentou minha vontade de realizar este trabalho:

Sou professora de Ciências Biológicas, graduada desde o ano de 2003. Mesmo antes de me formar já lecionava, na condição de estagiária, para a modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos – público com o qual continuei a trabalhar após conclusão do curso de graduação. Os primeiros anos em que atuei como professora foram oportunos para muitas aprendizagens. Havia inúmeras inadequações na forma como eu trabalhava: na eleição dos conteúdos curriculares, no nível de aprofundamento dos mesmos, nas metodologias, enfim, eu tentava adaptar, sem sucesso, o que havia aprendido da graduação sobre ensino fundamental e médio ao público de EJA.

Sempre fui aluna em escolas públicas. Tinha boas notas em Biologia (minha disciplina favorita) e como filha de professores eu sempre desejei seguir a carreira dos meus pais. A educação em ciências na minha formação básica não nos preparava para sermos “cientistas”, pesquisadores, pois o laboratório estava sempre trancado e nossa curiosidade permanecia do lado de fora da porta. Lembro-me de muitas aulas expositivas, teóricas e lembro-me, também, de como eu imaginava as aulas que eu faria quando então fosse professora. A modalidade de Ensino Médio que cursei chamava-se PPT – preparação para o trabalho - considerado o curso mais apropriado para quem fosse prestar vestibular – que era o meu objetivo. Fiz minha graduação em uma universidade particular confessional na região metropolitana de Porto Alegre - RS. No

decorrer de minha formação em Ciências Biológicas cursei duas cadeiras práticas, quando então tive contato direto com alunos do ensino fundamental e médio. Não havia na grade curricular do meu curso nenhuma disciplina prática voltada à Educação de Jovens e Adultos – modalidade na qual iniciei o ofício de professora. Tendo em vista as peculiaridades do público de EJA caracterizado pelo seu número de heterogeneidades, eu me encontrava em um contexto pedagógico que o que mais valeria seria minha empatia pelos estudantes e minha vontade de pesquisar - típica de quem acabara de concluir a graduação.

Apesar de ter estudado Ciências Biológicas - um curso de tradição tecnicista, sendo reconhecido como um dos melhores do país (pela avaliação do MEC) eu passei a me interessar por temáticas voltadas às Ciências Humanas. Reflexo disto foi o meu trabalho de conclusão de curso, na linha de pesquisa *Ecologia Humana*, realizado em um assentamento de migrantes vindos da região metropolitana da capital e do interior do estado (RS). Durante um ano investiguei como os integrantes dessa comunidade reagiam e se posicionavam em relação às questões ambientais no bairro. A comunidade tinha exatamente o perfil dos alunos da EJA: pessoas que pararam de estudar havia muitos anos, jovens com histórico de repetência e fracasso escolar, partilhando um espaço social (bairro) de uma pluralidade cultural bastante evidente. Em minha graduação, essa foi a experiência mais próxima com o público da EJA que vivenciei.

1.1. A curiosidade epistemológica e a curiosidade etnológica acerca da EJA

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer e comunicar e anunciar a novidade”. (FREIRE, 1998, p.32)

Após a conclusão da graduação, continuei trabalhando na EJA, na mesma escola em que fazia estágio voluntário enquanto universitária. Essa escola era, na ocasião, a única instituição privada que ofertava essa modalidade no município de Tramandaí – RS. Nessa fase, agora trabalhando como funcionária, não tendo os compromissos que tinha antes, enquanto estudante comecei a dedicar tempo para observar meu ambiente de trabalho e as repercussões da minha forma de lecionar. Percebia a lacuna em minha formação, pela falta de um preparo direcionado àquele público – alunos da EJA. Vislumbrando a oportunidade de pôr em prática minha vontade de pesquisar – aguçada pela graduação, passei a fazer o inverso dos demais docentes da escola, conduzindo investigações na minha própria sala de aula, na tentativa de aproximação com os alunos, ao invés de me preocupar em *vencer* os conteúdos. A meta era a identificação e o reconhecimento de certas demandas dentro dos processos de ensino e aprendizagem. Eu queria entender como os alunos da EJA aprendiam ciências, e se aprendiam de fato,

pois já havia percebido que certamente não se tratavam mais das situações que eu vivenciara nas disciplinas de prática de ensino na graduação. Aplicar o que nos fora ensinado sobre educação de crianças e adolescentes, seguramente não funcionaria com aqueles alunos. Para tornar as aulas de Biologia mais significativas, mais inteligíveis ao público em questão, passei a olhar para fatores sociais, étnicos, econômicos e afetivos, enfim, culturais. Esses fatores passaram, então, a ser considerados no delineamento dos objetivos de minhas ações docentes. Como afirma Freire (1998)

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento (p. 46).

Tomando consciência de tantas discrepâncias dentro do meu ambiente de trabalho adotei como compromisso imprescindível nas minhas práticas educativas uma investigação informal e despretensiosa, contudo, sistemática junto aos estudantes. Suas opiniões, interesses, curiosidades, eram consideradas, conversadas e, nesse ambiente democrático, aconteceram mudanças positivas importantes que foram asseguradas. Minhas concepções sobre as práticas docentes passaram por muitas transformações desde as cadeiras de estágio da faculdade até o segundo ano de trabalho nessa escola. Passei a delinear os objetivos de minhas ações em sala de aula de modo dialógico com a turma. Mesmo desconhecendo, na época, a expressão *curiosidade epistemológica*, (FREIRE, 1996) vejo hoje, que esta foi aguçada em mim por conta daquela circunstância momentânea. Como ele nos ensina:

Não há para mim, na diferença e na 'distância' entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então **curiosidade epistemológica**, metodicamente 'rigorizando-se' na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (p.15, grifo nosso).

A ideia de expandir essa pesquisa informal de sala de aula e torná-la um projeto de dissertação de mestrado surgiu da *curiosidade epistemológica*, isto é, um interesse sobre como o conhecimento é construído pelos estudantes, nesse contexto. Em virtude dessa iniciativa em pesquisar a modalidade EJA, por sua evidente singularidade, percebi que minha curiosidade em relação ao campo era, antes de ser *epistemológica*, uma curiosidade *etnológica*, ou seja, um interesse acerca dos aspectos culturais desse grupo. Para compreender de que forma aqueles alunos construíam conhecimentos e se de fato aprendiam ciências biológicas, seria necessário, primeiramente, entender como eles interpretavam e concebiam e significavam os processos de ensino e aprendizagem naquele contexto – o que é influenciado diretamente pela *cultura da escola* (FORQUIN, 1993).

1.2. A Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Em se tratando de estudar e interpretar a cultura de um grupo, nós trazemos uma explanação sobre aspectos sócio-históricos da EJA no Brasil, por considerarmos pertinente caracterizar de um modo geral aspectos que historicamente constituíram a identidade desse segmento de ensino.

Destacaremos, de modo sucinto, momentos históricos importantes, assim como, eventos que influenciaram nas políticas educacionais para a educação de adultos, sem o intuito de fazermos descrições pormenorizadas dos momentos históricos enfatizados.

Observando a trajetória histórica, a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve originalmente, um caráter político de inclusão, por atender a uma clientela de alunos que foram privados da escolarização regular. Na década de 1940 a preocupação do governo era resolver o problema do analfabetismo adulto, a fim de elevar os níveis educacionais da população (DI PIERRO et al. 2001). Destacam-se pela repercussão nacional a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos, assim como da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947. Em 1952 foi criada a Campanha de Educação Rural iniciada e em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

As campanhas que se seguiram na década de 1960, também voltadas para a alfabetização, eram agora baseadas nas propostas de Paulo Freire. Os movimentos de educação popular dessa época influenciaram na construção identitária da modalidade EJA tendo sido norteadas por uma pedagogia voltada para a formação política e para a transformação social. (RIBEIRO, 1999). Do ponto de vista teórico as diretrizes para a EJA, têm em Paulo Freire seu ícone, que com suas concepções e proposições na alfabetização de adultos, tem sido um marco na construção de propostas para a Educação de Jovens e Adultos. É a partir dele que os movimentos sociais, especialmente os relacionados aos trabalhadores, tem na EJA um espaço de direito e um lugar de desenvolvimento humano e profissional. O paradigma pedagógico que então se

gestava preconizava a valorização do papel de sujeitos de aprendizagem, como agentes de produção de cultura e de transformação do mundo (DI PIERRO et al. 2001).

No governo de João Goulart, o Ministério da Educação organizou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, fundamentado no então chamado “Método Paulo Freire”. No entanto, no ano de 1964, iniciava a violenta repressão dos governos do ciclo militar que afetou drasticamente todos os segmentos de ensino – desestruturando as políticas educacionais no país. Em virtude do caráter explicitamente político do trabalho de Paulo Freire que se iniciou em Pernambuco, assim como o de Moacir de Góes, no Rio Grande do Norte, seus trabalhos foram então, interrompidos. Mesmo durante o exílio, no Chile, Paulo Freire continuava a desenvolver propostas para a educação, quando então escreveu sua obra *Pedagogia do Oprimido*.

Os programas de alfabetização de adultos que advieram ao longo dos governos militares apresentaram muitos contrastes com os programas antes seguidos. Conforme Oliveira (2007)

Os sucessivos programas de alfabetização de adultos propostos pelos governos militares, e mesmo pelos que lhes sucederam a partir de 1985, além das dificuldades que apresentaram na adequação das propostas curriculares e metodológicas à faixa etária e ao perfil socioeconômico-cultural dos educandos, tenderam quase sempre à apresentação de propostas únicas para todo o país, desconsiderando as nossas múltiplas especificidades regionais (p. 85).

Em 1971 foi criada a Lei Federal 5692, que dispôs as regras básicas para o provimento de educação supletiva para jovens e adultos.

No Parecer 11/2000, considerado um “divisor de águas” na política educacional para a EJA, Carlos Roberto Jamil Cury procura estabelecer o contexto em que a modalidade se encontra em nossa sociedade no atual

momento histórico, ressaltando as funções da EJA, a necessidade de haver reformulações que vão desde o currículo apropriado ao público em questão, até a formação docente adequada. As diretrizes para EJA apontadas no Parecer 11/2000 realçam:

A Educação de Jovens e Adultos representa uma **dívida social não reparada** para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. (MEC/CEB, 2000, p. 4 e 5, grifo nosso).

Lugar comum é afirmar que a Educação de Jovens e Adultos é marcada por muitas especificidades, as quais a caracteriza como singular se comparada a outros seguimentos de ensino. Muitas evidências confirmam essa afirmação, sendo uma delas a heterogeneidade na faixa etária dos estudantes. É fato corriqueiro encontrarmos jovens com dezoito anos, recém completos, dividindo a mesma sala de aula com adultos e idosos. Em decorrência disto, há heterogeneidades, também, nos níveis de instrução dos estudantes, nas capacidades de aprendizagem e nas perspectivas em relação ao curso, por conta da multiplicidade de históricos de vida. Segundo Haddad e Di Pierro (2000)

as oportunidades educacionais da população jovem e adulta brasileira continuam a ser negativamente afetadas por fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero, que combinam entre si para produzir **acentuados desníveis educativos**. (p.33, grifo nosso).

Muitos preconceitos caracterizam a forma como a modalidade é vista de um modo geral: Lecionar na EJA significa conviver com privações, atrasos, problemas de aprendizagem, etc. Concepções como essas são declarações triviais para quem trabalha na modalidade. A palavra *heterogeneidade* que

define muito adequadamente este seguimento de ensino, é freqüentemente entendida como um problema, ou algo negativo. No decorrer de minha experiência na Educação de Jovens e Adultos, tempo em que tive a oportunidade de refletir sobre a Educação em Ciências neste seguimento de ensino, me deparei com situações que revelavam o quanto a modalidade é estereotipada – não apenas de forma geral (pela sociedade), mas pelos próprios alunos e professores da EJA.

A pluralidade cultural é algo característico na modalidade, sendo um desafio, para o professor, manejar de forma adequada o que subjaz a essa condição. Cury (2000) refere-se no parecer 11/2000 à forma dualista de interpretação e análise que se constitui um traço cultural na história de nosso país:

São bastante conhecidas as imagens ou modelos do país cujos conceitos operatórios de análise se baseiam em pares opostos e duais: “Dois Brasis”, “oficial e real”, “Casa Grande e Senzala”, “o tradicional e o moderno”, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão assim como os respectivos “tipos” que os habitariam e os constituiriam. (MEC/CEB, 2000)

Pela ótica do senso comum, a Educação de Jovens e Adultos é vista por essa perspectiva dualista, como uma modalidade “inferior” (em relação ao Ensino Regular) sendo concebida até por seus professores, em meio a muitos preconceitos. ROCHA (1994) afirma que

Nossas próprias atitudes frente aos outros grupos sociais, com os quais convivemos nas grandes cidades, são, muitas vezes, repletas de resquícios de atitudes etnocêntricas. Rotulamos e aplicamos estereótipos através dos quais nos guiamos para o confronto cotidiano com a diferença. (pg. 18).

Preconceitos, por parte do professor, acerca do estudante de EJA, que o induzem a interpretar a modalidade como um grupo de “alunos fracos”, “atrasados”, “problemáticos”, é resquício de uma visão etnocêntrica a qual engendra a falência da função equalizadora⁴ da modalidade (MEC/CEB, 2000).

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (Parecer 11/2000, pg. 10).

Inegavelmente, a EJA se constitui um tempo e um espaço de reparações sociais, que nem sempre é apropriado, devido a certas inadequações, geradas em parte pela falta de formação docente competente para esse ramo da educação. A tentativa de escolarização de alunos da EJA aos moldes do ensino regular na ânsia da compensação pode obstaculizar a promoção de aprendizagens, de fato. A concepção distorcida de que o aluno da EJA é menos capaz, menos apto, com mais dificuldades de aprendizagem – o que nem sempre ocorre de fato – estigmatiza a modalidade. Segundo Di Pierro (2001) [...] “o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica” (p. 58).

Vivemos uma época em que o conhecimento é uma condição incontornável para o acesso às conquistas sociais. Nesse contexto, um grande

⁴ Conforme consta no Parecer 11/2000, a EJA tem uma função reparadora, equalizadora e qualificadora (pg. 10).

número de pessoas, não sabe ler nem escrever, ou mesmo que saibam, não tem amplas condições de aplicar esta capacidade. O Parecer 11/2000 que estabelece as Bases legais e as Diretrizes Curriculares para a modalidade ressalta, também, a importância do reconhecimento das funções da EJA, como seu caráter reparador quando devolve ao cidadão o direito negado à escolarização, assim como, também o reconhecimento de “igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano”. É, também, “uma via de reconhecimento de si, da auto-estima e do outro como igual”. De um modo geral, se analisássemos nossos próprios conceitos pré-formulados acerca da modalidade, sob a ótica da *teoria crítica do marxismo*⁵ (BOBBIO, 1988) veríamos que, somos levados a formar preconceitos, por exemplo, acerca da incapacidade individual desse grupo de pessoas (alunos da EJA) quando na verdade, a repercussão em nós incutida, é resultado de um conjunto de valores de uma sociedade excludente, fundamentada na exploração e alienação⁶ do trabalho.

Conforme o Relatório Jacques Delors para a UNESCO,

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo, ou a uma finalidade demasiado circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. (DELORS, 2003, p. 89).

⁵ Neste trabalho não adoto como fundamentação teórica a perspectiva do materialismo dialético, do método marxiano. Apenas concordo com o ponto de vista da teoria crítica do marxismo, sobre a necessidade da crítica para desvelar o real por detrás das aparências. Tenho como pressuposto, que a pesquisa em educação, requer do professor, uma postura crítica e autocrítica.

⁶ Segundo RANIERE, (2001, p.16) [...] a alienação significa remeter para fora, passar de um estágio a outro, qualitativamente distinto. Significa realização de uma ação de transferência, carregando consigo, o sentido de exteriorização [...] É o momento de objetivação humana no trabalho, por meio de um produto resultante de tal criação [...]

Por que um jovem de dezoito anos migra para EJA, ao invés de cursar o Ensino Regular como os seus colegas? O que faz uma senhora idosa (que já tem netos com dezoito anos) voltar ao ambiente escolar depois de tanto tempo sem estudar? O que faz uma jovem mãe em fase de amamentação confiar os cuidados com seu filho a terceiros para poder então, freqüentar a escola? Qual o ponto comum a eles? Essas são algumas reflexões pertinentes que fazia enquanto lecionava na modalidade. Insisto em fazê-las enquanto professora, pesquisadora, ainda que, essas indagações, remetam-me, inicialmente a respostas simplistas. Conforme Di Pierro et al (2001) que propõem uma análise sobre o histórico da Educação de Jovens e Adultos no País:

[...] a clientela dos cursos supletivos tornava-se crescentemente mais jovem e urbana, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mundo do trabalho. Nesse sentido, mais do que uma “nova escola”, voltada a um novo público, antes não atendido pela escola básica insuficiente, a educação supletiva converteu-se também em mecanismo de “aceleração de estudos” para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular. (pg. 7)

Podemos ponderar que o jovem busca uma formação de modo mais acelerado, se comparada ao ensino regular, pois quer ingressar na faculdade o mais cedo, por pressão da família que cobra o tempo perdido com sua repetência escolar. A senhora idosa, talvez, busque apenas compartilhar desse grupo social (escola), fazer novas amizades, ou queira mudar seu cotidiano, sua rotina. Pode ser que a recém-mãe esteja apenas pensando em como alcançará uma melhor qualificação no emprego, ou um trabalho melhor remunerado, para criar em melhores condições o seu filho. Tais ponderações são, na verdade, reproduções de discursos corriqueiros para quem atua ou pesquisa na modalidade EJA.

O ponto que intenciono ressaltar é o fator 'trabalho': Os alunos de EJA, de um modo geral, em algum momento da vida foram privados da escolarização regular devido a sua condição de trabalhadores. Alunos da EJA *são adultos ou jovens adultos, via de regras mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a **trabalhar**, **trabalhadores** que precisam estudar...* (CNE/CEB, n.15/1998, grifo nosso).

Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles. (MEC/CEB, 2000, p. 12).

Conforme Frigotto (1987)

A classe operária foi excluída do saber, é verdade, mas é exatamente o saber que ela busca na escola, tanto assim que para a classe trabalhadora interessa uma escola que lhe dê acesso ao saber historicamente produzido, organizado, acumulado. (p. 19).

Acrescentaria ainda que, conforme Di Pierro et al (2001)

A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores principais a direcionar os adolescentes e jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho (p. 8).

Tendo em vista esse panorama da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, o próximo passo, é inscrever nesta oportunidade de reflexão, o tema

central deste trabalho: A Educação em Ciências na Educação de Jovens e Adultos.

1.3. A Educação em Ciências Biológicas na EJA

Frente às tantas peculiaridades que a modalidade apresenta, o desenvolvimento da Educação em Ciências Naturais, dentro do contexto EJA, enfrenta inúmeras dificuldades no que diz respeito à adequação dos conteúdos curriculares e do instrumental metodológico ao contexto peculiar encontrado nessa modalidade. Conforme Oliveira (2007) grande parte dos professores que lecionam em EJA, trabalham com concepções didáticas voltadas ao ensino infantil, não conhecendo como se processa a educação de adultos. Segundo a autora,

“da educação compensatória às propostas e práticas curriculares infantilizantes e formalistas, muitos são os entraves ao desenvolvimento de um trabalho mais apropriado ao perfil dos alunos dessa modalidade de ensino” (OLIVEIRA, 2007, p. 17).

Outro extremo, também não raro, é presente nas práticas docentes em EJA: A seleção e o aprofundamento de conteúdos curriculares, a um nível exagerado e descabido em vista deste contexto. Disciplinas como Biologia, Química e Física requerem do aluno uma capacidade de abstração relativamente maior para compreensão de seus assuntos que, no mais das vezes não são palpáveis, ou visíveis. Conforme Di Pierro (2001)

“os currículos da educação escolar básica tradicionalmente selecionaram como conteúdos relevantes certos recortes do acervo de conhecimentos acadêmicos, sistematizados e ordenados, pelas disciplinas científicas, ao longo da história, e socialmente valorizados.” (p.17).

No contexto da EJA, a eleição desses conteúdos, se feita de forma inflexível e rigorosa, desconsiderando as heterogeneidades desse público – mencionadas anteriormente - poderá configurar um obstáculo para o estudante em seu processo de formação. Além de não despertar interesse no estudante, poderá provocar-lhe uma aversão à disciplina, ao ambiente escolar e o sentimento de inabilidade frente a tal circunstância. Segundo consta no caderno “Ciências Naturais na Educação de Jovens e Adultos”, material de apoio à prática docente na EJA, os PCN’s norteiam as ações educativas nessa modalidade, no sentido de que estas cumpram com os seguintes objetivos:

- Promover a capacidade e a participação da sociedade civil em responder e buscar soluções para os problemas de meio ambiente e de desenvolvimento.

- Estimular o aprendizado dos adultos em matéria de população e de vida familiar.

- Reconhecer o papel decisivo da educação sanitária na preservação e melhoria da saúde pública e individual.

- Assegurar a oferta de programas de educação adaptados à cultura local e às necessidades específicas, no que se refere à atividade sexual.

Em meio a tantas heterogeneidades que caracterizam a modalidade EJA torna-se pertinente os seguintes questionamentos: Ensina-se Ciências Biológicas na EJA? Aprende-se Ciências Biológicas na EJA? De que forma esses processos ocorrem? O que influencia nestes processos? Conforme observado por Vilanova e Martins (2008) questões que dizem respeito aos

objetivos e às maneiras de se trabalhar Ciências Naturais junto a grupos de estudantes jovens e adultos, ainda permanecem obscuras – um dos fatores que justificam a realização deste trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Etnografia e Pesquisa Educacional

Historicamente, desde a década de setenta há uma tendência em apoiar trabalhos de pesquisa em Educação nos referenciais teórico-metodológicos oriundos da Antropologia Social. Segundo González e Domingos (2005) as pesquisas educacionais seguem o fluxo de duas grandes correntes filosóficas do século XIX – as perspectivas, *positivista* e *fenomenológica*. A primeira que acompanha a tradição francesa de Comte e Durkheim e a segunda tendo influencia alemã de Husserl. O positivismo veio a influenciar as pesquisas educacionais que buscam responder a seus questionamentos, utilizando métodos quantitativos, enquanto a fenomenologia veio a influenciar as pesquisas qualitativas em que o âmbito intersubjetivo do grupo estudado é valorizado. Neste caso o pesquisador irá ater-se ao reconhecimento dos significados que as pessoas do grupo estudado dão às suas ações. Desta forma, a pesquisa etnográfica, tendo influência da vertente fenomenológica, propõe uma ênfase maior no processo (realização da pesquisa) que em seus resultados finais coerentes com seus objetivos iniciais (comprovação ou refutação de hipóteses inicialmente propostas).

A etnografia (do grego *ethnos*, nação + *grafhein*, descrever) é o estudo descritivo das atividades de determinado grupo humano. Originalmente era utilizada pelos antropólogos interessados em descrever a cultura de um grupo social (a língua, a organização social, as crenças religiosas, os modos de transmissão da cultura de seu povo).

A pesquisa etnográfica educacional ou etnografia educativa é entendida por Bouché (1993) como uma disciplina que visa identificar, descrever e registrar as condutas do homem na sua dimensão *Homo educandus*. O trabalho etnográfico na área da educação permite a produção de relatos coerentes com a dimensão sócio-cultural dos indivíduos que partilham o ambiente escolar, ou seja, como se comportam, reagem, se inter-relacionam e quais os valores subjacentes aos traços culturais evidenciados. Segundo Fonseca (1998, p. 66) podemos desdobrar o método etnográfico em cinco etapas:

1. Estranhamento (de algum acontecimento no campo);
2. Esquematização (dos dados empíricos);
3. Desconstrução (dos estereótipos preconcebidos);
4. Comparação (com exemplos análogos tirados da literatura antropológica);
5. Sistematização do material em modelos alternativos.

Dentro dessa perspectiva teórico-metodológica, a *observação participante* (ANDRÉ, 1995) que é uma característica do método etnográfico, auxilia o pesquisador na compreensão de significados atribuídos pelo grupo, pela ótica dos próprios indivíduos que o compõem. Muitas são as contribuições que esta forma de abordagem propicia: tornar-se um participante do grupo estudado, após a aceitação das pessoas que o compõem é presenciar e compartilhar das vivências, do cotidiano, das rotinas, é estar ocupando, de fato, um lugar dentro dessa rede de interações sociais e apreendendo informações que não seriam identificadas por um pesquisador que não estivesse nessa

condição de partilhamento. (KUTTER e EICHLER, 2009). Sobre a Observação Participante, Velho e Viveiros de Castro (1978) afirmam:

O fato de ser membro de uma determinada sociedade e participante de uma cultura específica pode permitir um tipo de percepção e sensibilidade, a partir de uma vivência, difíceis de serem atingidos por um observador de fora. (p.9).

Além disso, a condição de participante do grupo estudado possibilita ao pesquisador produzir relatos mais densos - no que tange às descrições do ambiente, das relações interpessoais, dos traços culturais do grupo, enfim.

Segundo André (2002) quando se utiliza a etnografia na pesquisa educacional se faz uma adaptação, ou seja, se faz estudos do tipo etnográfico. É importante observar as características que têm uma investigação baseada em tal opção teórico-metodológica:

- a) utilização de técnicas como a observação participante e entrevistas;
- b) o pesquisador como o principal instrumento na coleta e análise dos dados;
- c) ênfase dada ao processo e não a um resultado final;
- d) atenção, por parte do pesquisador, aos significados atribuídos pelos sujeitos as suas ações;
- e) descrição densa e indução.

O trabalho etnográfico representa o primeiro contato e participação, propriamente dita, do pesquisador em seu campo de pesquisa. É uma fase inicial, na qual, é necessário um preparo teórico prévio que irá permitir a observação sistemática do objeto da pesquisa. A metodologia etnográfica permite a observação de comportamentos, relacionamentos, manifestação de

valores do grupo estudado, para que em um momento posterior seja possível a dedução, ou indução sobre quais crenças sustentam os comportamentos observados. Malinowsky (1922,) define a etnografia como a “compreensão do ponto de vista do outro, sua relação com a vida, bem como a sua visão do mundo”. (p. 25). A abordagem etnográfica permite retratar o cotidiano escolar, desvelando aspectos mais densos - em virtude de descrições sobre as relações interpessoais, intersubjetividades, comportamentos sociais – os quais compõem uma complexa rede de interações que constituem a *cultura da escola* (FORQUIN, 1993). Conforme este autor, já citado neste trabalho, a escola tem sua cultura própria, sendo ela composta por dimensões cultural, institucional e pedagógica. A importância de investigar os processos de ensino e aprendizagem, considerando tais fatores culturais intervenientes aos processos cognitivos, encontra-se na possibilidade de produzir narrativas mais coerentes à realidade escolar, mais representativas da forma de pensar dos próprios atores sociais em questão.

Conforme André (1995) um dos propósitos de recorrer-se ao uso do método etnográfico encontra-se na possibilidade do pesquisador, em uma fase seguinte a realização do estudo de caso (por vir a conhecer melhor a realidade investigada), poder agir sobre essa, modificando-a. Destaco que, não apenas com intenção de “diagnóstico” para posteriores retificações é que o método etnográfico é recomendado. Conforme a mesma autora, dentro das tendências de pesquisas educacionais, nessa perspectiva, pode-se perceber mais uma inclinação: Por exemplo, a de tornar cada vez mais públicos os resultados da investigação, sob a forma de registros interativos, a fim de otimizar sua divulgação. Em vista dessas tendências, este trabalho tem a meta de ir à busca

de 'outras' significações acerca da Educação em ciência em EJA e justamente divulgar o vivenciado em campo, como mais um parâmetro entre tantos possíveis, sem a intenção de 'diagnosticar' ou sugerir mudanças, mas como um diálogo social no campo educacional.

2.2. Etnografia, Etnologia e Antropologia social: Alguns conceitos

Em se tratando de um estudo de caso fundamentado em uma perspectiva oriunda da antropologia social, é relevante neste ponto do trabalho, aclarar o tipo de análise que será feita a partir dos resultados. Para isto, faz-se necessário algumas distinções e conceituações acerca das fases que envolvem a pesquisa antropológica, com base na diferenciação feita por François Laplantine (1988).

A etnografia é considerada uma primeira fase da pesquisa, caracterizada pela observação participante (conforme já mencionado anteriormente) e a descrição sistemática do fenômeno observado. Nessa fase, o problema da pesquisa é, então, "delimitado" e é feita a seleção e classificação dos dados de forma sistemática. Em um momento posterior é então possível ao pesquisador a indução ou dedução de quais sistemas de valores subjazem aos padrões de comportamento do grupo estudado, ou seja, que crenças sustentam suas atitudes, discursos, intersubjetividades.

O etnógrafo observa e paralelamente interpreta. Seleciona do contexto o que há de significativo em relação à elaboração teórica que está realizando. Cria hipóteses, realiza uma multiplicidade de análises, reinterpreta, formula novas hipóteses. Constrói o conteúdo dos conceitos iniciais, não o pressupondo. Ao deparar-se com o aparente "caos" da realidade, que costuma provocar de imediato juízos etnocêntricos, aprende a abandonar a formulação abstrata e

demasiadamente precoce, pois é necessário “suspender o juízo” por um momento. Assim, é possível construir um objeto que dê conta da organização peculiar do contexto, incluindo as categorias sociais que expressam relações entre os sujeitos. No duplo processo de observação e interpretação, abre-se a possibilidade de criar e enriquecer a teoria (ROCKWELL, 1986, p. 50).

Conforme GEERTZ (1989, p.17) o foco da etnografia direciona-se para uma “hierarquia estratificada de estruturas significantes”; o pesquisador atenta para as atitudes que se apresentam que são, então, percebidas e interpretadas. Ao analisar, o que o pesquisador faz, é escolher as estruturas de significação e então, determinar sua base social e sua importância. Em se tratando de pesquisa etnográfica educacional, o ‘objeto de estudos’ consiste na interpretação dos significados que educadores, alunos, e demais atores sociais do ambiente escolar, dão às formas como as práticas educativas são vivenciadas.

A etnologia pode ser definida como um segundo estágio da pesquisa antropológica, onde o pesquisador fará a classificação dos dados – que agora deverão compor categorias interpretativas para serem analisados – exercício que exige do pesquisador uma boa fundamentação teórica. A análise etnológica possibilita a composição de categorias generalizáveis.

Conforme González e Domingos (2005) a antropologia implica uma reflexão com uma tendência mais profunda, mais holística. Nesse nível a reflexão acerca dos dados deve levar à construção de modelos utilizáveis em se tratando de relativização de diversas culturas. Segundo GEERTZ (1989) [...] “a antropologia é uma ciência interpretativa que busca apenas conhecer os significados que os seres humanos, tanto na sociedade do “eu” quanto do

“outro”, dão às formas pelas quais escolheram viver suas vidas.” (pg. 87). No que se refere à antropologia educacional, ou antropologia da educação, os dados passam, então, por uma leitura feita a partir de uma perspectiva filosófica deste *‘homo educandus’* (BOUCHÉ, 1993).

Observados tais conceitos e distinções acerca da perspectiva teórico-metodológica adotada neste trabalho, destaco, também neste capítulo, descrições sobre a História Oral – uma metodologia que se fez importante na apreensão de informações neste trabalho.

2.3 História Oral

Nas ciências humanas, a história oral pode ser entendida como um instrumento de coleta de dados, ou como fonte documental. O pesquisador coleta informações através de entrevistas onde a narrativa do sujeito é considerada como fonte de informação histórica e social. Por alguns autores é considerada uma disciplina, por outros uma metodologia ou, também um método. Segundo MEIHY e HOLLANDA (2007) pode-se defini-la como “um conjunto de procedimentos [...] um processo de aquisição de entrevistas [...] é uma prática de apreensão de narrativas feita através do uso de meios eletrônicos” e ainda

Um conjunto de procedimentos que se inicia com elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: Planejamento da condução das gravações com definições de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e sempre que possível a publicação dos resultados, que devem em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. [...]

[...] um recurso moderno usado para a elaboração de registros, documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do

tempo presente e também reconhecida como **história viva**. (MEIHY e HOLLANDA, 2007, p. 17, grifo nosso).

Conforme FREITAS (2006) pode ser considerada “um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana” (p. 18). Tendo uma abrangência multidisciplinar, a História Oral tem sido utilizada em diversas áreas das ciências humanas – Antropologia, História, Psicologia, Sociologia e outras. A finalidade de seu uso é criar “fontes históricas” (FREITAS, 2006) por isso as informações devem ser armazenadas e conservadas. Quanto à finalidade da História Oral acrescentaria ainda:

O compromisso com a “devolução” dos resultados do projeto é condição básica para se justificar um projeto de história oral. A condição “para quem” deve ser explicada, pois os projetos que se valem de entrevistas cumprem sempre um papel social. Seja para instruir teses, dissertações, compor acervos [...] (MEIHY e HOLLANDA, 2007, p. 17)

Neste trabalho concebi e utilizei o recurso da História Oral como uma metodologia complementar à Observação Participante, para que, após concluída a pesquisa, possa-se dar um retorno ao grupo pesquisado⁷

⁷ Antes de iniciar o trabalho de campo propriamente dito, foi acordado com o grupo que ponderaríamos em conjunto sobre a melhor forma de retorno deste trabalho – o que de fato ocorreu ao longo do trabalho de campo.

3. METODOLOGIA

3.1. Escolha da Amostra

Em estudos antropológicos, como a pesquisa etnográfica, a escolha da amostra não se dá a partir de conhecimentos prévios que o pesquisador tenha acerca dos sujeitos e de sua cultura. O pesquisador delimita seu terreno de pesquisa, primeiramente, sem que haja interesses, sobre algum aspecto do grupo, que precedam a escolha da amostra (FONSECA, 2001).

Um fator que influenciou na escolha da amostra, primeiramente, foi o risco de entraves frente à questão objetividade-participação em um ambiente que nos é muito familiar. Segundo André (1995), coletar e analisar dados na própria escola onde se atua profissionalmente pode gerar interpretações marcadas por preconceitos, pressuposições e por observações do senso comum. Nesse sentido, busquei realizar uma consulta sobre as escolas que ofereciam EJA, através do *website* da Secretaria da Educação do Estado. Optei, então, pela Escola Jorge Lacerda, localizada no município de Torres, no litoral norte do Rio Grande do Sul, por haver condições primárias favoráveis à pesquisa: Transporte coletivo gratuito intermunicipal e hospedagem na casa de amigos – já que eu residia, nesse período, em uma cidade distante a setenta quilômetros de Torres. Delimitado o terreno onde realizaria a investigação, sem ter qualquer informação prévia sobre a instituição, meu próximo passo foi a entrada no local da amostra: passei a preocupar-me com minha inserção no campo, objetivando a aceitação do grupo frente à figura forasteira que eu representava à primeira vista.

A pesquisa teve duas fases: A primeira, no início do ano de 2007, quando fiz o primeiro contato com o grupo. A metodologia estava baseada na pesquisa qualitativa descritiva (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Após a minha inserção no campo, tendo atenção a certas recomendações metodológicas oriundas dessa perspectiva, fiz uso de questionários semi-estruturados (anônimos) que evidenciaram informações muito pertinentes. A segunda fase da pesquisa iniciou no ano de 2008, quando então passei a ser aluna regular do programa de pós-graduação. Percebendo as possibilidades que a perspectiva etnográfica me traria, decidi tornar minha pesquisa um estudo caso etnográfico – o que implicaria algumas mudanças. Minha permanência, no campo, passou a ser maior que na primeira fase da pesquisa – o que foi viável através do auxílio de uma bolsa de estudos, já que nessa época, morava em um município distante a setenta quilômetros de Torres – local da pesquisa . Eu tive desta forma, uma experiência com duração três anos junto a esse grupo – o que me possibilitou apreender, ao longo desse período, informações que seriam difíceis de serem percebidas se não houvesse tal permanência e duração. Além de manter meu diário de campo, realizei a pesquisa através da observação participativa, (ANDRÉ, 1978) e entrevistas (registradas em vídeo e áudio).

Reconhecendo minha condição de principiante no campo da etnologia educacional, primeiramente, sob uma ótica, que ainda passava por um processo de refinamento teórico, interpretei apenas como ‘interessante’ retratar uma realidade diferente da qual eu estava acostumada, pois imaginei poder fazer uma análise contrastiva dos resultados. Em virtude das apropriações teóricas que aos poucos foram se dando (de modo concomitante à entrada no

campo) percebi que tal intenção inicial, seria superada - em vista das possibilidades de investigação que a perspectiva etnográfica proporciona. Algo que a caracteriza é justamente, a aproximação do pesquisador, dos sujeitos da amostra, em decorrência da *observação participante* (BOGDAN E BIKLEN, 1994) que tende a ruir possíveis relações de poder – as quais engendram desde o bloqueio de manifestações espontâneas do grupo estudado, até interpretações enviesadas e distorcidas por parte do pesquisador. Conforme CAMACHO e BELTRAME (1995) “a *rede de relações de poder pode obscurecer ou deformar a interpretação*”. Segundo FONSECA (2000) em uma explanação sobre o assunto *alteridade*, “*sem reconhecer e admitir diferenças não há diálogo*” (p. 211). Ou seja; se não reconheço alteridades entre o grupo de onde venho e o grupo pesquisado ou se hierarquizo essas, não há pesquisa etnográfica de fato, mas sim, apenas uma percepção enviesada. Como afirma Freire (1985)

Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. **Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la.** O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível. (p. 45, grifo nosso)

Acrescento que, sem esse diálogo é criada uma circunstância propícia para que o grupo rotule o pesquisador, como forasteiro, intruso em quem não devem depositar nenhuma confiança.. Rizzo (1992) afirma que o momento da entrada no campo é crucial na etnografia, sendo que um de seus objetivos

centrais como método interpretativo é estabelecer o *status* de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro do grupo estudado.

Exatamente por isso ressaltado, neste ponto, o peso que há em ser aceito pelo grupo, em se tornar um participante – uma preocupação que tive antes de iniciar os primeiros contatos. Segundo Becker (1994)

[...] o observador se coloca na vida da comunidade de modo a poder ver, ao longo de um certo período de tempo, o que as pessoas normalmente fazem enquanto realizam seu conjunto diário de atividades. Ele registra suas observações o mais breve possível depois de fazê-las. Ele repara nos tipos de pessoas que interagem umas com as outras, o conteúdo e as conseqüências da interação, e como ela é discutida e avaliada pelos participantes e outros depois do evento (p.120).

Acrescentaria ainda, que conforme Velho e Viveiros de Castro (1978):

O fato de ser membro de uma determinada sociedade e participante de uma cultura específica pode permitir um tipo de percepção e sensibilidade, a partir de uma vivência, difíceis de serem atingidos por um observador de fora (p. 9).

A observação participante, apesar de ser uma tarefa árdua, no sentido de permanência no campo da pesquisa, propicia ao investigador um melhor entendimento de como o 'outro' vê, percebe, interpreta e representa o que o cerca.

3.2. O diário de campo e a História Oral

Algumas intenções que se têm antes da entrada no campo de pesquisa podem ser modificadas ou superadas, após o contato com os sujeitos. Um exemplo disso foi, nesta situação, a utilização do diário de campo. Uma das

marcas do método etnográfico, o diário é o instrumento onde são registradas notas importantes sobre o observado e vivenciado para posterior análise. No meu campo de pesquisa tive, então, que usar estratégias de coleta menos óbvias, ou tornar o uso desse recurso o mais discreto possível, para evitar a recusa dos sujeitos às entrevistas – situação que percebi, ao longo de minha permanência em campo.

Tendo em vista a História Oral como uma metodologia complementar na coleta de informações deste trabalho, e a resistência dos estudantes, frente ao meu diário, eu deixei este de ‘fora’ do meu campo durante minha permanência – utilizando-o nos momentos posteriores. Passei a captar informações mantendo conversas informais, filmando e gravando falas e depoimentos com gravadores e câmera de vídeo - instrumentos que tiveram grande aceitação dos estudantes ao contrário do diário de campo.

Foi acordado com o grupo, um retorno a eles, sob forma de apresentação do material por mim organizado; ou seja, após a conclusão desta dissertação serão realizadas reuniões com o corpo docente⁸ da escola para apresentação dos quatro artigos resultantes deste trabalho, assim como de um documentário, dentro do gênero “histórias de vida” (MEIHY e HOLLANDA, 2007) construído a partir das entrevistas em vídeo concedidas pelos alunos a mim. Dentro dessa linha, o documentário, ainda em fase de edição, contém declarações de cinco estudantes, falando sobre circunstâncias passadas que os afastaram da escola, sobre perspectivas sobre estudar nessa modalidade, sobre trabalho, sobre seus ideais e projeções futuras. O documentário trás ainda o depoimento de Eni, a professora de Biologia da modalidade que faz

⁸ Professores e gestores com quem convivi durante minha permanência em campo.

uma reflexão sobre sua carreira de professora às vésperas de sua aposentadoria.

Durante a minha convivência com alunos e professora foram escolhidos alguns episódios, que consideramos representativos do que se quer evidenciar nesse estudo de caso – uma interpretação acerca da cultura da escola e suas repercussões na Educação em Ciências Biológicas na EJA.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A município de Torres e Escola Governador Jorge Lacerda

Por se tratar de um estudo de caso etnográfico consideramos pertinente descrever de modo sucinto, mas elucidativo, algumas características sócio-culturais e ambientais da cidade, assim como personagens, que compõem o plano de fundo deste relato experienciado em uma escola nessa localidade.

Torres é uma cidade situada no Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul, próxima à fronteira com o estado de Santa Catarina, tendo uma forte expressão no setor comercial da construção civil, da exportação moveleira e do turismo – neste último por se destacar das demais praias e balneários da região, com suas singulares formações geológicas de falésias e morros próximos à orla marítima - um conjunto paisagístico muito atrativo. Na época de veraneio, há um crescimento populacional grande, e conseqüentemente um aumento de vagas de trabalhos temporários – o que é corriqueiro em cidades turísticas. Durante o restante do ano (baixa temporada), a cidade sedia alguns eventos que trazem visitantes e impulsionam o comércio local - sendo o mais representativo o Festival Internacional de Balonismo de Torres. Outro evento, que ocorre rigorosamente no inverno, é a migração das Baleias Franca, que atraem turistas e pesquisadores, nos meses mais frios do ano.

A Ilha dos Lobos, distante a dois quilômetros da costa, é a menor reserva ecológica do mundo, sendo protegida pelo IBAMA. É um ponto de parada para apreciação de lobos marinhos e elefantes marinhos, durante os passeios de barco que tem como ponto de partida o Rio Mampituba. Os passeios são feitos em um catamarã, fretado por uma empresa de turismo.

Outro símbolo da cidade que nos remete à reflexão sobre questões ambientais é o Parque da Itapeva, que no ano de 2002, passou a ser considerado como área de proteção permanente o que era uma antiga reivindicação de pesquisadores e de ambientalistas. A região passou a ser considerada como área importante de preservação permanente de matas de restinga - o último remanescente de Mata Atlântica costeira no estado, sendo vetada a exploração comercial turística no local, como antes ocorria.

Uma personalidade ícone da cidade é o ambientalista José Lutzenberger, que mantinha uma residência próxima à praia da Guarita. Engenheiro agrônomo de formação e criador da Fundação Gaia (em 1987) Lutzenberger foi um ativista e crítico ferrenho da modernização de atividades agropecuárias. Por seu reconhecido empenho em lutar pelas causas relacionadas às questões ambientais foi Secretário Especial do Meio Ambiente – cargo que ocupou por pouco tempo, de 1990 até 1992. Ele foi responsável pelo projeto de revitalização e gestão ambiental do Parque estadual da Guarita – um dos cartões postais de Torres. Alvo de muitas críticas, por sua postura conservacionista, foi um dos ambientalistas de maior expressão no país, sendo reconhecido, também no exterior. Faleceu no ano de 2002. No Parque da Guarita, atualmente, há um projeto que está em fase de licitação, para construção de um teleférico - justificado pelo potencial paisagístico do parque. O projeto tem sido comemorado e esperado por alguns comerciantes locais.

Em meio a esse cenário marcado por tantos signos que nos remetem à questão ambiental, localiza-se o campo de pesquisa onde ocorre este estudo de caso etnográfico.

A Escola onde a pesquisa foi realizada é uma instituição estadual que funciona desde 1960, no bairro Centro, construída em frente à Praça da Igreja Matriz, ocupando a totalidade de uma quadra. A escola funciona em três turnos e oferece E. Fundamental, E. Médio, (Regulares) durante o dia e EJA no turno da noite, assim como oferece a inclusão de alunos com necessidades especiais. A infra-estrutura da escola conta com um laboratório de ciências, um de informática, uma sala para alunos com altas habilidades, uma biblioteca, quadras poliesportivas e mais de vinte salas de aula.

Entrando pelo portão de acesso principal, há árvores por todos os cantos do pátio. Os três canteiros centrais, de um metro quadrado cada um, protegem árvores juvenis. Nos cantos, em proximidade com os muros, está a vegetação mais robusta. Uma árvore frondosa que está ali desde a reforma predial, está cercada de bancos de cimento, lembrando uma praça. O espaço é apreciado como um local de descanso pelos alunos tanto do diurno quanto do noturno. Entrando pelo corredor chamou-me a atenção, um conjunto de cestas coloridas para coleta seletiva de lixo – resultado de um projeto de educação ambiental desenvolvido pela escola com as turmas de ensino regular, no turno diurno. Desde 2007 a escola faz a seleção dos resíduos, embora a prefeitura não tenha coleta seletiva implantada no município.

No saguão de entrada da escola, no mural principal estão evidenciados, em dois cartazes a filosofia e os objetivos da instituição:

A filosofia da escola busca uma educação libertadora que gere um compromisso com a transformação de uma sociedade individualista, por uma sociedade participativa, tendo como ponto de referência dar oportunidades ao educando, de se auto-afirmar como ser humano criativo, crítico e independente.

O objetivo da escola é promover a educação com competência profissional, norteadas por uma metodologia progressista, consolidando os princípios da solidariedade, cidadania e educação ambiental.

No pavilhão dos fundos não há muita vegetação. Um discreto gramado rente aos muros se mistura com uma superfície de cimento e uma cobertura de pedras de brita. Nesta parte se localiza a biblioteca, uma quadra de cimento poliesportiva e mais blocos de salas de aula. No entorno da escola, altos edifícios compõem essa face urbana da cidade – que também é constituída de bairros periféricos, considerados rurais.

Ao que nos parece, é pertinente mencionar neste ponto do relato, algumas precauções que tomei antes da entrada no campo, quanto à minha postura em relação ao grupo: Tentei transmitir uma imagem despretensiosa, agindo com modéstia em minhas intervenções e abordagens, a fim de ruir possíveis barreiras entre o grupo e a figura forasteira que representava. Segundo Erickson (1989), no distanciamento entre pesquisador-grupo pesquisado, estão implícitas relações de poder, que a perspectiva etnográfica tende a romper.

No primeiro contato com o grupo expus os motivos, os objetivos pelos quais estava ali presente, explicando que eu não era nem uma professora auxiliar, nem uma colega de aula: era apenas uma estudante da faculdade que assim como eles, tinha trabalhos para realizar e que a disciplina de Biologia na EJA era o tema central da minha investigação. Por isso precisava conviver por uns tempos com as turmas durante as aulas de Biologia. Percebi, nos primeiros encontros, que de fato se tratava de um grupo muito heterogêneo quanto à

faixa etária: de um modo geral as turmas eram compostas em maioria por alunos com faixa etária entre 18 e 35 anos. Alunos, acima de 35 anos, eram minoria. Mais de dez alunos em cada turma (compostas em média por vinte estudantes) são naturais do município de Torres. Conforme fui conhecendo o grupo, notei que as perspectivas em relação ao curso, também representavam aspecto de heterogeneidade:

Eu estou estudando na EJA, pois parei com os estudos pra mais de 20 anos. Os filhos casaram, fiquei sozinha. Venho porque me faz bem. Posso até tentar uma profissão. Só meu marido trabalha fora né.(Lurdes, 56 anos)

Quero fazer vestibular pra Direito. Aí tenho que me formar mais rápido. Perdi muito tempo parado. Tô correndo atrás do prejuízo. (Luis, 32 anos)

Progressivamente, minha presença, a princípio intrusa, começa a se tornar corriqueira ao ponto de eu ser consultada durante as aulas, como se fosse uma professora auxiliar.

4.2 A Educação em Ciências Biológicas na EJA: A Educação Biocêntrica

Nas primeiras visitas à escola localizada no município de Torres – RS eu pude perceber que havia muitas diferenças entre minhas práticas docentes e as que eram desenvolvidas por Eni⁹ - a professora de Biologia. Muitos são os contrastes entre a nossa formação acadêmica e profissional – o que é natural por termos vivenciado um encontro de gerações no momento em que nos

⁹ Neste trabalho optamos por não utilizar codinome para a professora, visto que se trata de um relato do gênero “história de vida” (Ver Freitas, 2006, p.19)

conhecemos. Eni se formou em Ciências Naturais na década de oitenta, em uma universidade privada, localizada no Norte do Rio Grande do Sul. Especializou-se na área de Ecologia Humana na década de oitenta, acumulando vinte e dois anos de carreira na área da educação – um perfil profissional que, à primeira vista, já contrastava com o meu. Inicialmente, nos primeiros contatos, considerei que seria interessante essa convivência, justamente pelo fato de Eni ter uma vasta experiência na área da Educação e estar encerrando sua carreira, com aposentadoria prevista para o ano seguinte. Encontrando inspiração no documentário “*Être et avoir*”¹⁰ avalei que acompanhar Eni em seus últimos dois anos atuando no ofício de professora seria uma oportunidade de construir relatos importantes sobre diferenças na formação docente na área de Biologia, haja visto que sou uma profissional em início de carreira, tendo me graduado há poucos anos.

Participar de um contexto onde há outras concepções, significações, acerca dos processos concernentes à Educação em Ciências, conviver em meio a uma rede de interações que se diferenciavam em diversos aspectos do ambiente escolar com o qual estava habituada exigiu-me um condicionamento para que eu não fizesse uma descrição do grupo em questão marcada por opiniões pessoais. Motivada por tal inquietação de condicionar-me, tive o cuidado de adequar minha ótica em direção ao campo, problematizando aquele espaço. Gradativamente, percebi que simplesmente relatar diferenças entre as práticas docentes minhas e de Eni seria muito pouco. Passei, então, a preocupar-me em entender as relações interpessoais que ocorriam a minha volta – fossem entre a professora e seus alunos, ou entre Eni e eu, assim

¹⁰ *Être et avoir* - Documentário francês de 2002, dirigido por Nicolas Philibert que retrata o cotidiano de um professor de escola primária em seu último ano de carreira.

como, entre os estudantes. Ou seja, procurei focar as intersubjetividades pertencentes a essa trama social que se constitui a cultura da escola. Conforme Magnani, (1996), o importante ao olhar antropológico para o campo educacional não deve ser:

apenas o reconhecimento e registro da diversidade cultural [...] mas também a busca do significado de tais comportamentos [...] O processo de acercamento e descoberta desse significado pode ser trabalhoso, mas o resultado é enriquecedor: permite conhecer e participar de uma experiência nova, compartilhando-a com aqueles que a vivem como se fosse “natural”, posto que se trata de sua cultura” (p. 18).

A professora Eni tem cinqüenta e seis anos, é casada, tem uma filha na faixa dos vinte anos, que mora com ela. Reside em Torres há mais de vinte anos. Além da graduação em Ciências Naturais e a especialização em Ecologia Humana, fez um curso para se tornar facilitadora da técnica de Biodança¹¹ - que utiliza com o grupo de alunos da EJA. Teve oportunidade de realizar capacitações profissionais fora do estado do Rio Grande do Sul onde conheceu o fundador da Biodança – o chileno Rolando Toro Araneda – com quem fez o curso se tornando facilitadora desse sistema de integração afetiva. Tendo em vista o objetivo descritivo deste relato, é indispensável referir sobre os significados da técnica, para Eni, em sua profissão, assim como contar um breve histórico sobre o primeiro contato da professora com essas práticas.

Natural de Passo Fundo (RS), ela foi morar na capital, Porto Alegre, após sua formatura na graduação. Dava início a sua carreira, com vinte e dois anos, lecionando no Ensino Fundamental. Na época, ainda solteira, morava só.

¹¹ Biodança - Sistema de integração e desenvolvimento humano, orientado para o estudo e a expressão das potencialidades humanas induzidas pela música, pela dança, por exercícios de comunicação em grupo e vivências integradoras (Toro, 1988).

Contou-me que sentia muita solidão, por não ter amizades, por estar residindo em uma cidade aonde *ia da casa pro trabalho, do trabalho pra casa* e não conhecia mais ninguém além de seus alunos. Eni passou a fazer terapia, simplesmente para ter com quem conversar. Por meses, semanalmente ia *bater um papo com a terapeuta*. Justamente, numa dessas conversas a psicóloga mencionou sobre um grupo que realizava *encontros de sensibilização* em Porto Alegre e que talvez fosse interessante Eni conhecer esse *tal sistema de integração* chamado Biodança. A partir daí, Eni passou a ser freqüentadora assídua das reuniões, que contavam, esporadicamente, com a presença de Rolando Toro Araneda, o criador do Sistema. Desde então, ela vem realizando cursos de atualização, pois passou a incorporar as práticas que aprendera às suas ações em sala de aula.

Eni foi a primeira profissional a trazer a Biodança para área da educação e para escolas privadas no Rio Grande do Sul, conforme revelou em entrevista. Iniciou sua carreira como servidora pública estadual - quando então atuava como professora na FASE - cargo do qual abriu mão, após mudanças do governo estadual, que a impediram de dar continuidade ao seu trabalho dentro da instituição conforme sua fala:

O meu trabalho na FEBEM terminou no ano de 1992 a partir do momento que houve uma grande mudança no governo. Cada professor iria trabalhar de acordo com o direcionamento da SEC e não mais de acordo com os projetos. Então, esse projeto, na escola, foi extinguido. E eu a partir dali exonerei, saí do estado. Não encontrei mais motivação pra trabalhar no estado naquela época.

Na década de noventa, teve participação na diretoria da Escola Gaúcha de Biodança. Eni casou-se e mudou-se para a cidade de Torres, onde iniciou

seu trabalho, no ano de 2000, novamente, com crianças em uma escola de ensino fundamental do município. Seu trabalho, nessa instituição, foi objeto de estudo da dissertação de Mestrado de uma colega de profissão resultando em um livro (SPODE e SANTOS, 2006). Após alguns anos, Eni tem, então, contato com a modalidade EJA, na escola Governador Jorge Lacerda, onde atualmente trabalha, na qual inicia suas atividades reconhecidas pelos seus atuais colegas como *um trabalho diferenciado*.

Eni é uma figura admirada e respeitada tanto pelos professores, como pela maioria de seus alunos. Demonstra entusiasmo, vivacidade e presteza tanto dentro como fora de sala de aula. Certa vez escutei na sala dos professores tal comentário da vice-diretora:

A Eni é a melhor professora da escola. Ela ficou de fazer conosco essas bruxarias dela aí, mas estamos vendo um dia que todos possam.

(Gil – vice-diretora, 44 anos)

Falou referindo-se às práticas de sensibilização que Eni programara para realizar com o corpo docente do turno da noite em períodos vagos. Curiosa, perguntei o significado do termo *bruxarias* já que Eni é *católica não praticante*. Rindo, explicou que se tratava de uma brincadeira, por conta do caráter ritualístico que a biodança tem. A vice-diretora, Gil, faz um curso de especialização em Educação holística, que iniciou no ano de 2008 e em virtude desta afinidade, apóia plenamente Eni na realização das atividades da biodança por entender ser importante trabalhar questões como a socialização e afetividade com o público da EJA.

Eni é vista na escola como uma mulher bem sucedida, competente, feliz e dotada de muita sensibilidade. Diz sentir-se realizada em atuar na EJA e com todas as experiências pelas quais passou em sua caminhada profissional. É solicitada a emitir opinião em questões administrativas da escola, é consultada antes de decisões importantes, é procurada tanto por alunos, como professoras, para aconselhar em questões pessoais, conforme a fala da aula:

Ah... a professora Eni é maravilhosa. Uma pessoa que me ajudou muito entende? A gente conversa muito, ela me dá alguns conselhos. Às vezes a gente não pode confiar nem na própria família!

(Sandra, 43 anos – formanda na EJA)

Eni exerce muitos papéis além do ofício de professora, o que lhe confere determinado *status* de importância nesse espaço escolar, o que na verdade é decorrente de uma demanda social que não é apenas local. Segundo Parrat-Dayán (2006) *em todos os países ocidentais a profissão do educador está em plena transformação [...] e é vista como uma justaposição de diferentes ofícios.* (p. 159). Em certa ocasião enquanto conversávamos sobre o exercício da profissão, suas atribuições e o que isso significava para ela, Eni pronunciou convicta:

Eu tenho consciência da importância do meu papel aqui dentro. Me preocupo muito com eles (alunos). Eles têm sérios problemas de auto-estima. No que eu posso ajudar eu ajudo. Aconselho, converso. Sempre que possível faço com eles a sensibilização através da Biodança.

Logo nos primeiros encontros, Eni já demonstrou muita presteza em abrir esse espaço em suas aulas pra que a minha pesquisa fosse realizada. Disse-me que ficava satisfeita e até honrada em receber uma pesquisadora da

universidade interessada em seu trabalho. Certa vez me apresentou a uma das turmas, dizendo:

Bom pessoal, essa é a pesquisadora da UFRGS que tinha dito pra vocês que viria nos visitar, participar das nossas aulas. Eles devem ter visto algo de interessante aqui nas nossas aulas pra vir aqui investigar... algum diferencial, quem sabe? Como é que nós recebemos nossos visitantes?

Em resposta à incitação de Eni, os alunos levantaram-se e formaram um grande círculo – do qual passei a fazer parte de mãos dadas com eles. Era um ritual de boas vindas, típico da Biodança. Minha inserção no campo foi marcada por esse ato simbólico de acolhimento e aceitação - sendo que, de fato, isso aconteceu progressivamente durante minha permanência. Achei curioso, a princípio, o fato de alunos adultos não se constrangerem em seguir os comandos da professora, ainda mais para fazerem uma roda. Pensei na relação que eu tinha com meus alunos, e em como era diferente a forma de tratá-los, pois sempre tive o cuidado de não pressioná-los com nenhuma atividade. Com a permanência no campo, entendi que essa relação de respeito à autoridade da professora Eni é algo emblemático neste grupo e que de um modo geral os alunos se sentiam satisfeitos em pertencerem a esse sistema, conforme a fala do aluno:

Aqui a gente trata todo mundo assim. É todo mundo bem-vindo, todo mundo igual. No final (da aula) vai ter arroz carreteiro, se quiser ficar pra comer com a gente.

(Francisco, 52 anos – aluno)

Além de ter o aval da direção para selecionar com autonomia os conteúdos curriculares, elaborar seu instrumental metodológico e avaliativo –

que são tarefas presumidamente de sua alçada, Eni tem liberdade, também para associar às suas ações docentes, algumas atividades que não tem caráter institucional – como as técnicas de Biodança, por exemplo. Eni explicou-me que trabalha Ciências Biológicas na EJA, fundamentando-se na *Educação Biocêntrica* que seria como ela mesma explica:

Uma forma de educação voltada para o respeito à manifestação natural da vida, dos instintos, onde cada um possa estruturar sua convivência social, a sua socialização de forma mais saudável possível e não anti-vida como a gente vê por aí. (...) É uma linha pedagógica que propõe o processo afetivo como base para o processo educacional e a aprendizagem vivencial (...) Segundo Rolando Toro o processo educacional, de formação das pessoas, tem que passar pelo respeito aos instintos.

Durante a entrevista, Eni me explica porque sua forma de trabalhar é considerada pelos professores e alunos, como diferenciada:

E é isso que faço muito hoje. Procuo trabalhar toda disciplina de biologia voltada para observação de cada um dentro de sua vivência. (...) Precisamos aprender a lidar com nossos sentimentos.

Ainda na mesma oportunidade, Eni pondera, durante nossa conversa, que não há como trabalhar essa concepção de Educação Biocêntrica, sem utilizar a Biodança, pois como ela mesma afirma *a Educação Biocêntrica dá o paradigma, a orientação pedagógica e a Biodança dá a metodologia de trabalho.*

Eni mencionou como uma de suas preocupações, a socialização dos alunos. Ressaltou que solicita que a turma trabalhe em grupos justamente para oportunizar esse convívio mais próximo dos estudantes, esperando

melhorias nas relações interpessoais. Comentou que utiliza duas formas de trabalhar: em grupo e a forma individual, justificando: *A primeira é eficaz por estimular a socialização e a superação de dificuldades; e a segunda por estimular a expressão escrita.*

A relação dos alunos com Eni é caracterizada pela admiração, e amizade, sendo que, não presenciei nenhum episódio de conflito evidente. O seu modo de interagir com a turma, imprime nas relações interpessoais entre os estudantes, um tino de respeito as suas recomendações. Se os alunos trabalham em equipes, aparentemente em harmonia, é porque a professora orientou assim. Não houve durante as visitas, situações de desacato, ou desagrado (evidente) por parte dos alunos. Os estudantes vêem a disciplina de Biologia como sendo de grande importância não apenas dentro do ambiente escolar, mas também em seu cotidiano, conforme mostra o gráfico 1. que representa o resultado obtido por questionários aplicados na primeira fase desta pesquisa:

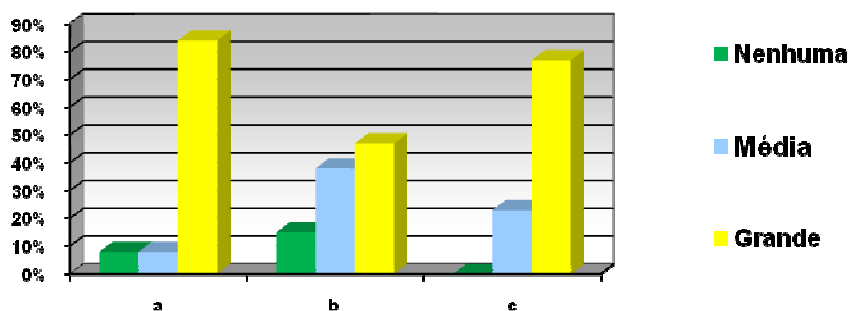


Gráfico 1 – Conceções dos alunos acerca da importância da disciplina de Biologia : a – para o Ensino Médio; b – para a Profissão; c – para o Cotidiano.

Ao responder a mesma questão, Eni mencionou, que considera muito importante que os conteúdos curriculares possibilitem aos alunos identificarem em aula saberes que possam usar no seu dia-a-dia. Sua declaração me remeteu a leituras que havia feito anteriormente do autor GADOTTI (2001) o qual afirma que o aluno adulto quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Em vista do gráfico 1, observa-se que os alunos concebem os assuntos abordados pela disciplina como sendo algo proveitoso para sua vida cotidiana.

A preocupação de Eni com a auto-estima de seus alunos, com sua qualidade de vida transpareceu durante as observações de campo e evidenciou-se na entrevista. Comentou que intenciona com suas práticas que os alunos desenvolvam tais competências e habilidades: *senso crítico, autonomia para solucionar problemas, capacidade de contextualização, atenção* e ainda acrescentou por fim *melhorias na auto-estima e hábitos de higiene*. Em vários momentos durante as entrevistas denotou que suas práticas educativas são propendidas a temas referentes ao corpo humano (aos processos de saúde, doença, à corporeidade) o que já havia sido observado na primeira fase da pesquisa – onde foram aplicados questionários para a professora e seus alunos - conforme apontado na tabela 1; a qual apresenta os conteúdos curriculares que Eni considera como imprescindíveis na formação de seus alunos e acrescenta (entre aspas) a observação:

Quais conteúdos você considera imprescindíveis na formação de seus alunos na EJA?

- (X) Citologia
(X) Corpo Humano - “*Entra em todos conteúdos*”
(X) Genética
(X) Seres Vivos
(X) Ecologia
() Evolução
-
-

Tabela 1. – Seleção dos conteúdos curriculares .

No processo de elaboração de suas aulas, Eni fundamenta-se em consultas a livros, a reportagens de jornais e revistas e à *internet*, (embora não seja usuária assídua da rede). Suas aulas são pautadas, de um modo geral, em aulas expositivas teóricas, aulas práticas no laboratório de ciências, (ou no ambiente externo da escola) e consultas ao livro didático adotado para essa turma. Em relação ao último, Eni justifica sua preferência comentando que esse facilita o andamento das aulas, por padronizar a busca de informações, de modo que nenhum aluno fique alheio ao processo. Disse proceder desse modo no sentido de ter uma atitude igualitária perante os alunos, para que todos tenham acesso às mesmas condições e também, pelo fato de que essa modalidade de conduzir as aulas é preferência de muitos estudantes, conforme percebi nas entrevistas. Em suas aulas práticas, Eni desenvolve atividades no laboratório, as quais são muito valorizadas pelos alunos, que segundo eles mesmos mencionaram “*facilitam a aprendizagem*”. Conforme Hodson (1994) é importante que os estudantes participem de atividades práticas, para estimulação por meio do ensino de técnicas, a intensificação da aprendizagem dos conteúdos científicos. Estudantes de todas as idades apreciam o desafio cognitivo das atividades experimentais.

Através das entrevistas, realizadas na primeira fase da pesquisa, os alunos apontaram as suas dificuldades relativas à disciplina entre as quais a mais representativa foi o déficit na capacidade de memorização de termos e nomenclaturas científicas relativos à disciplina. Foram citados também, em minoria:

- Dificuldades de compreensão dos assuntos, em decorrência da falta de alguns conhecimentos básicos;
- Problemas de concentração por conta da interferência dos colegas que conversam assuntos externos e dificuldades causadas por problemas de ordem pessoal. Sobre isto, alguns alunos apontaram que se sentem menos capazes que seus colegas para estudar, por causa de sua idade ou pelo tempo que ficaram sem estudar. Alguns indicaram que estão cursando EJA como uma condição obrigatória para continuar no seu emprego e isso causa um desconforto e desinteresse pela disciplina. Conforme GADOTTI (2001), o aluno adulto sente-se receoso, precisando ser incentivado pelo professor, visto que pode ter em seu histórico, experiências frustradas de infância, em relação à escola.

A postura de Eni, ante a essas dificuldades do grupo, denota seu interesse pelas questões de ordem sócio-afetivas dos alunos, pois reconhece as limitações por eles apontadas. Além disso, sublinha que tais dificuldades podem ser decorrentes de baixa auto-estima do grupo, as quais podem ser amenizadas ou trabalhadas com reeducação afetiva – através de práticas da Biodança.

Tendo em vista o caráter descritivo deste trabalho, trago alguns episódios (recorte do diário de campo) que relatam situações ocorridas nas

aulas de Biologia e rodas de Biodança. A intenção é evidenciar alguns traços (comportamentos, intersubjetividades, discursos) que compõem a teia cultural dessa escola. Os episódios I, II e III apresentam aspectos da relação professora – alunos e como isso repercute nos processos de ensino e aprendizagem em Ciências Biológicas. Os episódios IV, V e VI apresentam aspectos sobre a percepção ambiental dos estudantes.

Episódio I - A aula sobre Fotossíntese

Estamos no início do semestre letivo no mês de março, em uma noite de temperatura agradável. Eni entra em sala de aula, sorridente, carregando apenas o caderno de chamada. São dezenove horas e no primeiro período os alunos ainda estão dispersos. Eu, acomodada na última fileira, conversava com algumas alunas que falavam sobre o dia de trabalho, sobre o cansaço e o desgaste de estudar à noite. Eni inicia sua aula com algumas frases para gerar ânimo, incentivo, o que faz a turma ficar calada e contemplativa:

E então pessoal? Trabalharam bastante hoje? Bem. É hora então de esquecer o trabalho, o chefe, e pensar que estamos aqui pra crescer. Crescer como pessoa, nos estudos... então vamos focar nisso agora tá ok? Vamos mandar o sono embora?

Convida então, os alunos a seguirem-na, deixando-os intrigados. Fomos com a turma para o pátio da frente da escola, onde há uma árvore frondosa com grande copa, cercada de alguns bancos de praça. Eni pronuncia algumas palavras articuladas vagarosamente, em tom baixo, suave, acalmando a breve euforia da turma. Orienta-os a agruparem-se em duplas. Eu sou convidada a participar da dinâmica, mas optei por ficar observando e fotografando – com

permissão prévia dos alunos. Eni recomenda que eles alonguem as regiões do corpo que estavam sentindo mais tensionadas, como pescoço, ombros, braços. Em seguida escolhe uma aluna para demonstrar o exercício seguinte: com delicadeza, mostra como eles deveriam aplicar movimentos de massagem relaxante no seu colega. A reação da turma à proposta foi de aceitação imediata, pois eles já haviam experienciado esse tipo de dinâmica nas aulas da professora Eni. O semblante dos alunos mudou: os rostos cansados e abatidos agora estavam risonhos. Pensando na identificação de alteridades entre as práticas docentes de Eni e as minhas, reconheço minha surpresa enquanto via a aceitação dos estudantes a esse tipo de proposta dentro da disciplina. Agiam com naturalidade durante a aplicação da técnica e isso me fez lembrar e refletir sobre a resistência que normalmente eu encontrava com meus alunos em resposta a qualquer atividade que exigisse deles movimentos corporais, ainda mais que representassem uma ligação com o colega. Passados cerca de vinte minutos de aula, Eni então os convida a se assentarem nos bancos e começa a sondar o que eles lembravam sobre aula passada. Pergunta instigando:

Então pessoal? Quando vocês respiram fundo e soltam, como vocês estão fazendo agora, que gás está sendo liberado pelos pulmões, hein?

Os alunos respondem prontamente e já mencionam o termo *fotosíntese* – conteúdo estudado na semana anterior – e lembram, também, que a árvore sob a qual estão assentados, *libera o gás oxigênio*. Satisfeita Eni continua a sondagem, e em seguida convida-os para retornarem à sala de aula. Com ânimo e disposição que não apresentavam no início do período, voltaram à sala, mais falantes e comunicativos conforme a fala da aluna:

Agora tô nova, com as baterias carregadas

(Leonir, 46 anos - aluna)

Episódio II - Aula sobre reprodução das plantas

Em uma noite fria, ventosa, logo após o sinal de entrada, Eni chega sorridente à sala de aula, esfregando as palmas das mãos, comentando sobre a baixa temperatura que fazia reconhecendo que os alunos deviam estar friorentos assim como ela disse estar. Surpreendeu-se ao ver-me, pois naquela noite fui ao campo, sem avisar previamente. Como se fora recompensar os alunos por terem ido à aula naquela noite, de clima desfavorável, convida a turma para subir ao Laboratório de Ciências. É a segunda maior sala da escola, sendo ela equipada com cinco lupas, dois microscópios, um grande armário que comporta reagentes químicos, balanças e vidrarias. Além disso, há prateleiras com coleções didáticas de fauna e flora local, pias, mesas e bancos com capacidade para acomodar cerca de quarenta alunos. Expressando contentamento e curiosidade, os alunos adentraram o local bisbilhotando-o, mesmo já tendo estado ali, outrora. O assunto da aula é *reprodução das plantas* conforme lembrado pelos próprios alunos. Eni explica que irão observar na lupa, *as estruturas reprodutoras de algumas espécies coletadas*, mencionando ao mostrar exemplares de flores trazidos pelos estudantes na aula anterior. Durante o período a professora faz analogias entre a reprodução das plantas e a reprodução humana, captando a atenção dos estudantes que imediatamente após, já questionam sobre *espermatozóides, vasectomia e útero*. Surpresos, uns deslumbram-se com as cores e formas dos polens, outros olham o relógio e conversam sobre futebol enquanto esperam sua vez de manusear a lupa. O comportamento de Eni em relação ao grupo, durante as

atividades práticas, me remeteu, ora a uma figuração maternal, quando ela agia com entusiasmo e incentivo em resposta às observações dos alunos, ora matriarcal, quando agia de modo coercitivo com alguns poucos estudantes dispersos, como aqueles que olhavam as horas, ‘papeavam’ sobre assuntos externos à aula. Em geral a aceitação positiva do grupo às atividades práticas é quase sempre unânime, e *produz um ótimo rendimento* conforme as palavras da professora.

Episódio III - A última aula do ano de 2008: A roda de Biodança

É noite de encerramento do ano letivo. Os estudantes estão alvoroçados, pois é dia de comemoração e confraternização entre professores e alunos. Eni receberá todas as turmas de EJA no auditório – sala mais ampla da escola – para um *momento de sensibilização* como ela definiu. Os estudantes vão adentrando a sala cochichando, analisando o ambiente, assim como minha presença na sala. Alguns acanhados, outros disfarçando risos. Eu estou sentada próximo à mesa onde a professora acomodou seu material: Rádio, CDs, e alguns livros de poesias. Optei por ocupar esse lugar, pois queria que me vissem como uma ‘assistente’ da professora, e não como alguém que estaria ali para analisá-los, pois poderia constrangê-los. Eni, com um semblante alegre, transmitindo brandura, deu-lhes boas-vindas articulando as palavras com cuidado, vagarosamente e em um tom baixo de voz.

Em se tratando de descrever intersubjetividades, os momentos de aplicação das técnicas de Biodança são oportunidades importantes de observação. Eni mencionou, antes dos estudantes chegarem, que *nesses momentos afloram muitos sentimentos, desde choro até gargalhadas*.

Os alunos são instruídos a ficar descalços, darem as mãos e formar uma grande roda. Eni, com suavidade e singeleza pede que um grupo menor, com cerca de cinco alunos, forme um círculo dentro da grande roda e explica, pausadamente, o que acontecerá na dinâmica: *Bom... Eles vão falar espontaneamente, colocar, coisas que eles agradecem.* Falou distinguindo as tarefas do grupo menor e do grupo que formava o grande círculo: As pessoas que entravam na roda deveriam manifestar gratidão a quem quer que fosse, ou por qualquer coisa que acontecera durante o ano que findava. As pessoas que formavam o círculo maior deveriam refletir sobre o que estava sendo dito, visto que depois entrariam na roda também. Alguns alunos resistiram às orientações: Uns não quiseram retirar os calçados, outros ficaram rindo cabisbaixos tentando dissimular sua dispersão ou ansiedade diante do ritual. Ao contrário das sensibilizações feitas no decorrer no ano letivo, essa ocasião reunia os alunos por séries e não por turmas como estavam acostumados – o que constrangeu uma minoria de alunos. A postura de Eni, frente ao retorno do grupo, permaneceu branda, ao mesmo tempo, que demonstrava solidez, estabilidade e segurança. No decorrer da dinâmica houve algumas manifestações que me chamaram à atenção não somente pela atitude dos participantes, mas pela questão das intersubjetividades entre esses alunos e Eni. Uma aluna, com faixa etária de aproximadamente quarenta anos, foi convidada pela professora a entrar no grande círculo. Acolhida pela roda de alunos ela olhou a sua volta e não conseguiu exprimir nenhuma palavra. Apenas abraçou Eni e chorou soluçando em seu ombro. A reação dos colegas aparentou respeito e entendimento pelo que estava acontecendo. Tive a impressão de que todos ali sabiam o motivo daquele choro copioso, exceto eu.

Após a conclusão da dinâmica, Eni explicou-me a razão do comportamento da aluna:

Essa aluna sofria de câncer. Durante o ano ela esteve muito mal, fez químio e bem nessa época o marido deixou dela. Sofreu muito. Hoje ela está super bem. A doença estacionou, ela está outra. Melhorou a auto-estima. Até arranhou um namorado agora (sorriso).

Após esta etapa do ritual, Eni convida os participantes a *enxugar as lágrimas e começar a pensar nas coisas boas que estão por vir*. Aos poucos os alunos começam a romper o silêncio, enquanto Eni coloca no rádio um novo CD: *Agora com músicas para se permitir ao lúdico, às brincadeiras*. Ao som da música *Viver* do compositor Gonzaguinha, em contraste com o momento anterior, os alunos são incentivados pela professora a *dançar, e dar liberdade para a criança que tem dentro de nós*. Uns, acanhados, tentavam acompanhar o ritmo empolgado dos outros, que pareciam estar de fato comemorando. Após o término do período, quando já estávamos a sós no auditório, percebi nitidamente quão ampla é sua gama de atribuições dentro desse ambiente escolar. Esse episódio me remeteu à discussão da autora Parrat-Dayan (2006) sobre o *novo profissional* que surge como prototípico diante do contexto educacional atual: *São cobradas do educador novas atribuições como capacidades administrativas, capacidade para gestão de conflitos, orientação individual aos alunos, e o saber manejar situações de heterogeneidades*. Eni em seu contexto profissional é como um sujeito exemplar e prototípico desse *novo profissional* a que se refere a autora. Mais do que uma professora de Ciências Biológicas, exerce funções além de suas obrigações funcionais do

cargo. Faz isso demonstrando empenho e satisfação, pois diz se preocupar muito com a qualidade de vida de seus alunos.

Esses três recortes apresentados constituem um perfil da professora Eni em suas atividades profissionais; como uma “fotografia” da dimensão social de intersubjetividades que compõem esse contexto escolar. MACEDO (2006) aponta o conceito da palavra *contexto*, atribuído por Malinowski, como “o conjunto de todos os elementos que formam uma cultura, tecido relacional e conjuntamente”. (p. 33). O mesmo autor reitera que “contexto é uma construção na qual a intersubjetividade é uma condição incontornável”. (p. 34).

O três episódios apresentados são momentos exemplares para evidenciarmos o que buscamos neste trabalho - o reconhecimento e o exercício de alteridades na busca de *outras* significações para a educação em ciências biológicas – como parte do processo de interpretação da cultura do contexto pesquisado. Para interpretação desse contexto pela ótica do *outro* em questão – a professora e seus alunos – se fez necessário conceber alteridades, ou seja, neste caso, compreender as intersubjetividades ocorrentes pelo ponto de vista do *outro* dentro do seu grupo.

A imagem do professor, naturalmente, é idealizada e concebida pelo estudante, em meio às intersubjetividades suas e do professor, em sala de aula. A construção cultural dessa figura de aspecto dual, baseada na convivência e participação do mesmo espaço, fomenta a projeção do *bom* e do *mau* professor. Eni é tida pelas turmas como a *boa professora*. Dotada de conhecimentos, sabedorias e vivências, em quem se pode depositar confiança. A figura de Eni, por suas experiências, histórico de vida, se constitui como uma

'personagem protagonista' dentro da cultura dessa escola. A influência de seu comportamento, suas opiniões e valores, afetam significativamente, a dinâmica das relações dentro desse ambiente. Macedo (2006) fala sobre o maniqueísmo entre *pessoa* e *profissão* causado pelo tecnicismo. A pessoa do professor é idealizada normalmente, de forma dualista.

Eni, pelo contrário, vê sua profissão e sua forma de trabalhar como um reflexo do que é como pessoa, enquanto exerce o ensino. E por exercer seu ofício com muita transparência, há uma relação de intimidade e aceitação por parte dos alunos. Seus conhecimentos sobre a Biodança e Educação Biocêntrica estão presentes de forma emblemática nas suas práticas de sala de aula. Seja na aula sobre fotossíntese, descrita no primeiro relato, onde incentiva os alunos a exercícios de relaxamento, respiração; seja no laboratório, durante a aula sobre reprodução das plantas, quando faz analogias com a reprodução humana para instigar atenção de alunos; e por fim, evidentemente nas dinâmicas de Biodança descritas no terceiro episódio. Os princípios da Educação Biocêntrica estão presentes de forma emblemática nas aulas de Biologia e isso é considerado um diferencial pelos alunos.

Assuntos referentes ao corpo, à corporeidade, aos estados de saúde e doença são temáticas consideradas por Eni como pilares para os conteúdos curriculares. Certa vez mencionou que o assunto *corpo humano aparece em todas as aulas*. As suas ações docentes abarcam premissas básicas da linha pedagógica Biocêntrica, tais como a consciência corporal, renovação orgânica, reaprendizagem das funções originais da vida, promoção da saúde e respeito

aos instintos¹². Os princípios da Educação Biocêntrica são elementos tácitos, imprimidos em seus trabalhos de sala de aula, desenvolvidos com grande motivação e propriedade – o que transmite aos alunos segurança. As aulas de biologia e o contato com a professora, mesmo fora da sala de aula (nos encontros de Biodança, por exemplo) são oportunidades de aclarar dúvidas sobre saúde, saciar algumas curiosidades sobre o corpo, contar problemas de ordem pessoal, pois há retorno e interesse por parte da professora. Fatos muito pessoais, particulares, até íntimos dos alunos são do conhecimento de Eni. O ambiente onde ocorrem as aulas de Biologia são, também, ocasiões de acolhimento e solidariedade, conforme foi descrito no terceiro episódio – em uns grupos mais que outros. Nos alunos que estão a mais tempo na escola essas características são mais evidentes, possivelmente por estarem a mais tempo em contato com Eni.

Considerando o público em questão – alunos da EJA – que, em sua trajetória, foram privados, de um modo geral, da escolarização regular e se dedicaram ao trabalho, ao seu sustento, generalizamos que a importância do corpo, da boa saúde, é primazia, pois este é o seu instrumento de trabalho, um bem inestimável. A educação em Ciências Biológicas fundamentada nos moldes da Educação Biocêntrica, encontra resposta frente aos anseios desse grupo de alunos que evidentemente, passam por um processo de reconstrução identitária, em busca de melhores condições de trabalho e sustento.

¹² Segundo Menezes (2006) *é uma inteligência que possui sua própria lógica e uma força constante de expressão* (p. 159).

Percepção ambiental dos alunos da EJA: o *ego* e o *ecos*

Trago neste ponto do relato, descrições e interpretações sobre as repercussões da cultura da escola na percepção ambiental dos estudantes da EJA. Apresento três recortes do diário de campo, intitulados de episódios IV, V e VI trazendo as discussões ao final do capítulo.

Episódio IV - Jornada temática de biologia

O mês é julho do ano de 2008. As férias estão se aproximando e a escola está em ritmo de encerramento do semestre letivo. A professora Eni organizou uma jornada temática que realiza todos os anos, desta vez chamada *Caminhos para uma vida saudável* que ocorreu nos turnos da tarde e da noite abordando temas diversos através de oficinas e palestras realizadas por convidados, entre os quais eu estava incluída. Apresentei a oficina para todos os alunos da EJA, cerca de 120 divididos em duas turmas. O tema escolhido para minha apresentação foi *plantas medicinais: identificação, usos e preparos*. Foi-me concedida uma hora e meia, para apresentação teórica e prática, e disponibilizados o laboratório de ciências, um projetor, para a parte teórica e um bico de gás para o preparo de fitoterápicos e fitocosméticos, na parte prática da oficina. O local transformou-se em um auditório, que se tornou pequeno, em vista do público ouvinte. Ao entrarem no laboratório, ouvi alguns comentários acerca da oficina que eles haviam assistido anteriormente, que abordava o assunto *fungos*, conforme as falas de alunos abaixo:

Ai, credo! Tomara que essa não fale de doenças!
(Juliana, 21 anos)

Acho que aqui vão mostrar esse chá aí, oh.

(Leia, 44 anos)

A interação dos estudantes foi bastante freqüente, o que para mim foi muito proveitoso no sentido de identificar em seus discursos, traços sobre a forma como eles percebem o assunto. Os seus questionamentos eram, principalmente, sobre os benefícios das plantas para o corpo e o preparo das mesmas. Verifiquei que eles anotavam com freqüência – sempre após um questionamento dos colegas. Uma preocupação na elaboração da oficina foi de apresentar uma abordagem do tema que abrangesse não só os benefícios das plantas medicinais ao homem, mas também aspectos ecológicos, morfológicos (sobre classificação das espécies) e aspectos históricos do seu uso terapêutico. Selecionei, para a apresentação teórica, imagens que tivessem apelo visual (que fossem coloridas e atrativas, que instigassem comentários ou perguntas). Apesar desse esforço, de todos os questionamentos feitos ao longo da apresentação, observei que apenas um aluno fez uma pergunta referente à ecologia das plantas e outro sobre morfologia. As demais questões levantadas por eles foram majoritariamente sobre os benefícios das ervas para saúde.

Episódio V - A audiência pública e o “Projeto Dubai”

Fim do mês de abril de 2009. Em audiência pública em Porto Alegre, discute-se uma questão bastante controversa: no ano de 2008 um ousado projeto para a foz do Rio Mampituba provocou polêmica entre os moradores considerados nativos da região. A suntuosidade da obra instigou a imprensa local a publicar vinhetas como essa: *Sonho de ser Dubai*¹³.

¹³ Reportagem no Jornal Zero Hora de 14 de fevereiro de 2008.

O projeto prevê a construção de uma plataforma, com museu cultural/ambiental, uma marina internacional, base para a Capitania dos Portos, heliporto, atracadouro para a escala de cruzeiros marítimos, modificação e fixação correta da barra do Rio Mampituba, (visto que há encalhe na saída dos barcos quando a maré está baixa), arquibancada permanente para acompanhar a prática e competições de surf, estruturas submersas para aumento da ondulação marítima, plataformas de pesca, mirante panorâmico, arena de esqui aquático para espetáculos ao ar livre e a ampliação e qualificação da Praia dos Molhes - enfim, um plano extremamente arrojado para o local.

Justamente neste período, decidi abordar o tema com os estudantes, convidando-os a participarem voluntariamente de uma apresentação em vídeo sobre o assunto. Separei os interessados (27 alunos) da totalidade 7 – equivalente ao 1º ano do Ensino Médio Regular - em grupos pequenos de cinco pessoas, para que eu pudesse conversar com mais informalidade com eles e ao mesmo tempo ter a chance de fazer anotações no diário de campo, como transcrições de falas. A fim de colher mais informações pedi que respondessem por escrito, anonimamente, a duas perguntas para as quais apresento o resultado das respostas abaixo:

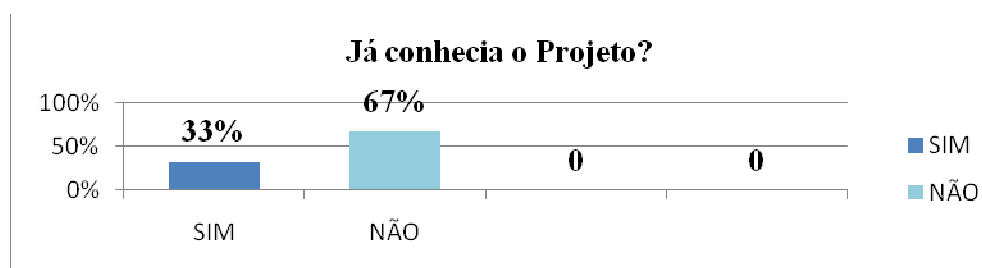


Gráfico 2 – Conhecimento dos alunos acerca do “Projeto Dubai”

A segunda questão era sobre a posição deles, no caso hipotético de serem convidados a votarem CONTRA ou À FAVOR da implantação e realização do Projeto “Dubai em Torres”. Solicitei que justificassem seu ‘voto’:

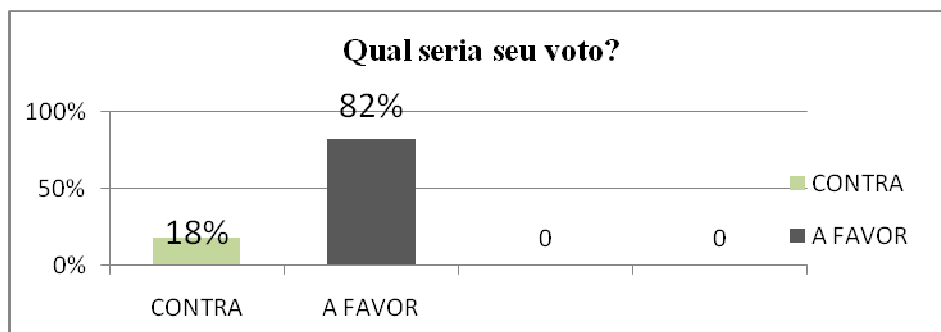


Gráfico 3 – Opinião sobre o “Projeto Dubai”

As respostas, dos votantes favoráveis ao projeto, foram unânimes em justificar que o empreendimento trará melhorias para o comércio local que no inverno é afetado pelo baixo fluxo de turistas:

“A favor, pois trará mais vida e turismo para Torres, assim trará mais trabalho para a população”.(Vanessa, 23 anos – aluna)

“A favor. É uma maneira de Torres ser conhecida não só pelos morros, mas sim pelos investimentos milionários”. (Rodrigo, 18 anos – aluno)

“A favor, pois gosto do progresso”. (César, 38 anos – aluno)

A percepção de que o Projeto pode ter efeitos ambientais negativos e ou imprevisíveis, foi mencionado por apenas uma aluna de um total de vinte e sete entrevistados:

“Seria mais contra, pelo fato do meio ambiente. Acho que iria mexer muito com o mar. Seria talvez até perigoso a repercussão do meio ambiente” (Cláudia, 25 anos – aluna)

Episódio VI - Aula de Ecologia

Estamos no início do semestre letivo. É uma noite de outono do mês de abril de 2009. A semana é de preparativos para uma feira multidisciplinar. Chego à sala um pouco atrasada. A turma já está organizada em um grande círculo e eu me acomodo nele. Assuntos distintos estão sendo trabalhados: *Fontes de energia limpa e Agenda 21*. Isso foi o que consegui captar durante as conversas e questionamentos dos alunos, ora direcionadas à professora Eni, ora direcionados aos colegas. Um aluno se dirigiu até mim pedindo que eu orientasse seu grupo, pois deviam escrever sobre José Lutzenberger – personagem que eles escolheram como tema para a feira. Enquanto auxiliava-os fui registrando algumas anotações no caderno de campo, dentre as quais uma em particular me chamou à atenção: Cléber, corretor de imóveis, morador natural de Torres, um rapaz bastante falante, fez a seguinte declaração em momento informal:

“Antes eu era meio contra ele (Lutzenberger). Sabe por quê? As ideias dele prejudicaram meu trabalho. Eu vendi um terreno do lado do Parque da Guarita. Um milhão. O cliente queria construir um prédio de vinte e cinco andares e não deixaram, por causa do plano do parque, pois iria fazer sombra para as plantas e os bichos que tem ali e iria prejudicar. Ele foi liberado para construir um de dez andares agora. Hoje eu vejo que as ideias dele (Lutzenberger) estavam certas, pois se a gente não cuidar daquele lugar, nossa praia aqui não vai mais ter atrativos! Eles procuram essa praia porque ela tem tudo isso que a gente vê e que as outras não têm! (Cléber, 18 anos, aluno)

A proposta deste trabalho, além de evidenciar e descrever traços da cultura da escola dessa localidade é, justamente, trazer questionamentos sobre a tessitura da cultura da escola e seus reflexos na Educação em Ciências, em especial na disciplina de Biologia. Conforme FORQUIN (1993:167) “a escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida própria, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão”. Neste trecho o autor define o termo *cultura da escola*. É interessante ressaltar que esta cultura não é imposta aos alunos pela instituição, mas essa é constituída de costumes, hábitos e valores, arraigados aos próprios alunos e professores, que são os atores sociais desse grupo.

O discurso preservacionista está presente na escola. Está no pôster do mural da entrada, está nas lixeiras¹⁴ coloridas que mesmo tendo função ‘simbólica’ continuam sendo usadas, está no discurso da professora de Biologia – Eni, assim como no plantio de árvores feito pelos alunos após a reforma predial.

Em uma primeira análise, a interpretação que fiz dos recortes do diário de campo foi, naturalmente, centrada na cultura em que meus valores foram constituídos. Os três episódios narrados trazem evidências de que o interesse dos alunos está voltado a temas que abordam os assuntos *corpo* e *saúde* em detrimento a assuntos relacionados à *ecologia*. No episódio I, o relato aponta um expressivo interesse dos estudantes pelas *formas alternativas para tratar a saúde do corpo com ervas*; no episódio II aponta uma aceitação quase unânime por parte do grupo em relação ao projeto ‘Dubai’ que prevê o

¹⁴ Fotografia em anexo: Figura 1

aquecimento da economia local. No episódio III identifico na fala do estudante de dezoito anos sua busca por sucesso financeiro: o aluno reconhece em seu discurso a importância das *ideias do Lutzenberger*, mas mostrando que sua preocupação com a preservação do parque não representa uma concepção preservacionista de fato, mas sim uma perspectiva mercadológica: em outras palavras, se o parque for conservado, ele vai ganhar mais dinheiro.

No entanto, é possível adensar essas reflexões, ao analisar os dados empíricos exercitando o estranhamento. Conforme André (1995) as representações do grupo estudado devem ser interpretadas a partir de seus próprios pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca dessas significações do "outro", o pesquisador deve, então, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender o mundo.

Fonseca (1999) ressalta que não há discursos falsos ou verdadeiros; corretos ou errados. Há apenas a representação oral ou escrita sobre uma dimensão de uma realidade multifacetada. A nossa intenção neste trabalho, ao analisarmos um discurso é interpretar essa representação através da lente que o próprio sujeito enxerga, pois segundo Fonseca (1999) o mesmo material empírico, pode inspirar leituras opostas, dependendo da lente que se usa para analisar os dados. Um dos pressupostos teóricos da Antropologia Social que se contrapõe ao etnocentrismo é a relativização, ou seja, a atitude do pesquisador (etnógrafo) que o possibilita ver 'o outro' e sua cultura sem fazer interpretações marcadas de preconceitos etnocêntricos. "Relativizar é não transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença". (ROCHA, 1994).

Tendo em vista este pressuposto teórico, ao me ater a relativização eu pude interpretar, por exemplo, o discurso de Cléber, dentro de sua cultura, dentro de seu grupo social. Percebi sua convicção de que estava demonstrando o quanto é 'ecologicamente correto' para mim, seus colegas e sua professora. O modo de se expressar, o tom de voz, o gestual, comunicava a certeza sobre seu posicionamento 'correto' em relação a minha opinião (já que sou professora de Biologia) e dos demais ouvintes.

Os alunos que participaram da palestra sobre plantas medicinais, e ou que votaram a favor do projeto 'Dubai', são alunos que voltaram a estudar por conta da busca de melhores condições de emprego. São os mesmos que querem disputar uma vaga no mercado de trabalho, ou aperfeiçoar-se para conquistar novos postos.

Conforme GERALDO (1995) certas formas de comportamento são traços culturais do culto ao trabalho. Somente o que é produzido através dele tende a ser valorizado. Em se tratando do público da EJA, o trabalho tem significações ainda mais fortes: representa não só sua condição de sustento, mas culturalmente um valor que o constitui enquanto cidadão, algo que o dignifica e dá a ele identidade em seu grupo social. Nessas condições a valorização do ambiente passa a ser secundária. A importância do corpo, da boa saúde, é primazia, pois este é o seu instrumento de trabalho, um bem inestimável. A percepção acerca do ambiente é influenciada pela ótica antropocêntrica. O que ocorre é uma utilização do discurso ambientalista, quando necessário, como um rótulo, mas sem aceitação do sistema de valores de que ele faz parte.

Tendo em vista a cultura da cidade como plano de fundo desta experiência etnográfica escolar é importante trazermos para essa discussão alguns aspectos sobre alguns dos sistemas de valores dessa localidade. Há que se salientar sobre o município de Torres que além do zoneamento oficial – Torres urbana e Torres rural – há um “zoneamento” que vem sendo produzido culturalmente de anos pra cá. Algo que retrata bem isso é a divisão das *praias dos ricos e praias dos pobres*. A praia da Guarita, nos anos 70, freqüentada pelos empresários veranistas e suas famílias, hoje é freqüentada pelos moradores dos bairros periféricos Curtume e São Francisco, (em proximidade do Parque da Guarita) considerados como bairro dos “pobres”. Em contraste, a Praia dos Molhes e a Prainha são redutos de lazer dos bem sucedidos financeiramente. Mesmo como moradora recente do município, pude conhecer muitas pessoas de diferentes origens e comunidades e algo notável nas conversas é a distinção do morador *nativo* e o *da capital* ou *da serra* ou *veranista que veio morar aqui*. Trago essa descrição, pois muito dos alunos de EJA são naturais de Torres, sendo então relevante, suscitar um questionamento a respeito de certos traços culturais desse grupo. Os moradores considerados bem sucedidos, instruídos, que tem suas mansões a beira mar são em grande maioria favoráveis a todos os investimentos que tragam aquecimento do turismo local. Os moradores naturais do município, de origem mais modesta, como pescadores, por exemplo, tem um discurso *anti progresso*, conforme observou um aluno da EJA. Os nativos analfabetos, ou de pouca instrução escolar, estão se posicionando contra os projetos que *mudam a natureza e espantam os peixes da costa*, como justifica um velho pescador que é contra o “Projeto Dubai”. Há uma apropriação do discurso ambientalista.

Em sua preocupação com a exploração do mar, na busca de seu sustento, se utilizam de ecologismos, para que sua condição seja mantida como está. Eles querem continuar a se beneficiar dos recursos naturais, pois isto está arraigado ao seu sistema de valores. A apropriação do discurso não é de cunho ideológico, mas apenas atrelado ao interesse de exploração e subsistência.

Tal análise me remeteu à leitura do autor Martinez Alier (2007) que aprofunda um debate sobre ecologia, política e economia, explanando sobre três correntes do ambientalismo. A vertente *ecologismo dos pobres* tem como eixo principal, o interesse material pelo meio ambiente como fonte de subsistência, de extração, não havendo nenhuma preocupação relacionada à situação das demais espécies. Segundo Martinez Alier (2007) “sua ética nasce de uma demanda por justiça social contemporânea entre os humanos” (p. 34). Voltando a falar dos alunos da EJA, podemos inferir que suas representações orais sobre *progresso*, em detrimento à valorização ambiental são na verdade uma tentativa de pertencimento a um grupo mais bem sucedido que o dos pescadores, ou dos agricultores. Nessa busca por (re)construção de sua identidade, as concepções do bem estar individual, do sucesso pessoal, profissional ofusca a valorização do meio ambiente – a qual é um traço cultural da escola onde realizamos esta pesquisa. Utilizam-se do discurso ambiental apenas como um rótulo, quando necessário – na sala de aula, no local de trabalho. Interessante refletirmos que muitos desses alunos podem ter vindo de origem modestas, que lembram a situação dos nativos, ou naturais, de Torres. Porém, a ideia de progresso que circula entre os moradores “ricos” é mais promissora, mais aprazível. Assim, na (re)construção de sua identidade

passam por assumir os discursos circulantes nesse meio, em postura de rejeição ao discurso dos “pobres”.

A cultura dessa escola é perpassada pela cultura local de Torres (sendo que grande parte dos estudantes são naturais da localidade) assim como por traços culturais de valorização ambiental – que a instituição tenta transmitir e perpetuar. A disciplina de Biologia se constitui um momento de apropriação de conhecimentos sobre *corpo*, *saúde*, e uma ocasião onde há a representação oral do discurso *ambiental*, *ecológico*, mas sem apropriação do sistema de valores que o enseja. Inferimos que o discurso *ecológico* seja mais um rótulo utilizado pela maioria do grupo e que as construções de conhecimentos significativos sejam mais efetivas nas temáticas voltadas para o *pessoal*, *individual*, *corporal*, do que para o *coletivo* e *ambiental*, possivelmente, por conta das privações por que passaram – as quais os distinguem como alunos da EJA. Seu instrumento de trabalho é o seu corpo e o sustento vem dele.

Ressalto que minha pretensão não é a de apresentar umnexo causal que explicaria os dados, mas apenas descrever a tessitura da cultura da escola e seus reflexos na Educação em Ciências na disciplina de Biologia.

4.4 Significados de “ser” e “estar” aluno na EJA

Neste ponto do trabalho trago descrições e análises de duas categorias etnográficas que evidenciaram-se em campo. Parece-me importante ressaltar que não pretendo descrever categorias que abarquem homogeneidades, por

entender que mesmo dentro de cada categoria existem heterogeneidades de várias ordens. Schutz (1985) ressalta sobre o hábito trivial do uso de categorias homogeneizadoras das realidades humanas, destacando a natural pluralidade e dialogicidade do convívio humano.

O ponto comum aos indivíduos da mesma categoria etnográfica neste trabalho é a dimensão social de seu comportamento. Para ensejá-las trago a explanação de Di Pierro et al (2001) que descreve três trajetórias escolares observadas na EJA:

[...] a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, freqüentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada. (pg. 8).

Os autores mencionam três grupos de indivíduos que se distinguem por suas trajetórias, e faixas etárias sendo caracterizados como uma categoria social que só se “homogeneíza” (dentro da perspectiva educacional) quando o assunto é vida escolar acidentada. Em busca de relativizar os dados etnográficos encontrados, foram identificadas duas categorias baseadas na dimensão social de seu comportamento – o pertencimento e a rejeição ao grupo:

- Categoria 1 - Grupo que apresenta a condição de “*estar*” estudante da EJA; isto é, estudantes que evidenciaram comportamento de resistência, de rejeição, ao sistema de valores apregoados e disseminados neste grupo social em questão – alunos e professores da EJA.

- Categoria 2 – Grupo que apresenta a condição de “*ser*” estudante na EJA; ou seja, alunos que demonstram empenho em socializar-se assim como, sua satisfação e aceitação em pertencerem ao grupo.

Em princípio, a análise dessas categorias evidenciadas remeteu-me ao quadro geral, referido pela autora, na citação acima. Entretanto ao relativizar foi possível descrever de forma mais densa as particularidades e generalidades dessas categorias – que afirmo – não se afastaram em muito da generalização apresentada pelos autores, que ressaltaram a trajetória escolar. No entanto, foi construído um parâmetro baseado na dimensão social de seu comportamento (pertencimento ou rejeição ao grupo).

A primeira categoria a ser descrita é composta por jovens que freqüentaram e evadiram do Ensino Regular recentemente e buscam na EJA uma reparação de sua defasagem escolar, tendo seu foco voltado à inserção no mercado de trabalho, ou qualificação profissional. Para descrever a dimensão social dessa categoria de estudantes da EJA escolhi um episódio ocorrido em uma aula de ecologia, focando na figura de Cléber, um sujeito prototípico, um aluno do primeiro ano recém chegado na instituição:

O mês é agosto de 2009. Chego à escola por volta das dezenove horas de uma noite fria. Entro na sala da turma do 1º ano. A turma é composta por um número maior de mulheres do que de homens. É início de semestre letivo e os alunos estão tendo esse convívio em sala de aula, há apenas três semanas. O cenário que vejo mostra pessoas acanhadas e cochichos tímidos entre alguns poucos que já se conheciam. Na fileira rente à parede, em frente à mesa da professora estão acomodadas alunas (mulheres de faixa etária entre

40 e 60 anos aproximadamente), que observadoras, mantinham-se em silêncio. No fundo da sala estão alguns alunos de ambos os sexos, um pouco mais jovens, com ar de desmotivação e cansaço. Sentado no primeiro assento perto da porta, vestido de terno e gravata e sapatos lustrados, está Cléber, um jovem de 18 anos, muito falante. Nas carteiras vizinhas em torno de Cléber, estão as alunas mais jovens da turma. Eni entra na sala, e percebendo o cansaço, o desânimo e o acanhamento de alguns, inicia a aula com algumas palavras de incentivo: *Pessoal, vamos nos preparar, pois semana que vem temos nossa feira das profissões aqui na escola e a participação de vocês vai ser muito importante. Vocês vão gostar.*

Eni trabalha com a classe, nesse dia, assuntos como *Protocolo de Kyoto* e *Agenda 21*. Enquanto ela interage com a turma, Cléber começa a competir pela atenção da professora. Eni sonda os conhecimentos dos estudantes, a fim de estimular sua participação, mas Cléber tenta, com agilidade, responder a todas às indagações da professora antes dos colegas. Ela torna a incentivar a participação dos alunos no debate que se iniciou, mas direciona sua atenção, principalmente aos estudantes, que no início da aula, estavam desmotivados e aparentemente cansados. Esses ficam intimidados, respondendo em tom de voz baixo e de forma acanhada. Posteriormente, em particular, perguntei à Eni sobre o comportamento de Cléber e ela afirmou: *Ele é isso aí mesmo. Gosta de falar, e bem alto. O pessoal fica meio indignado com ele. Veio do ensino médio faz pouco tempo.*

Cléber destacou-se durante essa aula, e em outras oportunidades em que participei posteriormente, como um sujeito exemplar, isto é, um aluno que representa o comportamento de uma categoria etnográfica nesse contexto

escolar: por sua vestimenta que o destacava dos demais, por participar das aulas demonstrando autoconfiança e convicção, por apresentar um comportamento jocoso e irreverente. Ressalto que, ao descrever a vestimenta (fatiota) de Cléber não tenho intenção de “emoldurar” essa categoria com vista no vestuário. O traje de Cléber pode ser para outros alunos da mesma categoria, um *peircing*, um boné que esconda o rosto, um cabelo colorido de azul estilo moicano, ou no caso das mulheres, sapatos do estilo salto alto, maquiagem, celulares modernos, ou seja, algo que os destaquem do grupo – estudantes da EJA. Quando menciono tais adereços, objetos, ou formas de se vestir, eu não descrevo isto como o principal significante, mas sim, o destaque dentro do grupo. O significado do vestuário, sobre o qual não me ateei em pormenores é ressaltar a sua juventude, suas preferências musicais, sua irreverência, seus gostos por esportes, sua habilidade com tecnologias modernas, moda, enfim, seus referenciais que estão constituindo sua identidade.

Pude ouvir durante a aula, alguns comentários sobre o comportamento de Cléber, como este feito por uma aluna: *Fica querendo mandar na aula, é só ele que fala!* No grupo de Cléber, formado para realização do trabalho que Eni solicitou, reuniram-se alunos e alunas mais jovens, que mesmo tendo se conhecido há pouco mais de três semanas, já apresentavam espontaneidade ao se agregarem. Nessa oportunidade consegui captar algumas falas de Cléber durante o trabalho em grupo que a professora propôs: *Ah, isso aqui eu já estudei no 1º ano da outra escola, deixa que eu explico pra vocês.[...]Bah, isso aqui é tão fácil. É assim ó...*

Ao final da aula, convido Cléber para me conceder um depoimento em vídeo sobre suas perspectivas sobre a disciplina de Biologia, sobre seu futuro profissional – o que aceitou prontamente. Durante o recreio fez alguns “esclarecimentos” contando-me o seguinte:

Aqui [na EJA] eu me sinto meio fora às vezes. O pessoal está recém começando a entender uma matéria e eu já estudei aquilo, já sei. Na verdade eu podia ter acabado o ensino médio já, mas eu não tava nem aí. Agora que perdi dois anos tenho que estudar na EJA, porque é a forma mais rápida pra eu acabar os estudos. O pessoal aqui fica meio “de cara” comigo, porque eu já to mais adiantado que eles. Mas é bom estudar aqui.

Em sua fala, Cléber deixa evidente que não se considera pertencente ao grupo da EJA. Recém chegado à escola, passando por uma adaptação à nova situação em que não convive mais com os seus *amigos das festas* de quem ele fala, mas sim com um *pessoal meio parado*. A vestimenta o diferencia dos demais, a postura auto-confiante (por alguns considerada arrogante) denota sua recusa em pertencer a um grupo de educação supletiva. Em entrevista gravada em vídeo me contou:

Quando eu fui pro Ensino Médio normal, eu era muito inexperiente assim, com relação a festas, noite e me encantei. Comecei a ir direto pras festas em vez de estudar. E perdi dois anos da minha vida assim, indo pra festas, dando prioridade pra pessoas que julgava que fossem meus amigos... em vez dos estudos. Perdi dois anos da minha vida. Então esse ano eu optei por fazer o EJA, porque é a maneira mais rápida de eu recuperar esses dois anos. (...) Mas assim, eu sei que a EJA me impossibilita de outros horizontes pois eu sei que o conteúdo no EJA é bom, mas não é totalmente completo né. Não é muito assim do que eu esperava, mas eu tô me enquadrando bem aqui e pretendo sair daqui e fazer faculdade de direito, né. Trabalho numa imobiliária [...] no meu serviço a área de biologia tá bastante presente no sentido de permutas por áreas, porque como eu trabalho numa imobiliária a gente tá em contato direto com construtoras que às vezes querem construir em áreas que não podem. [...] A gente vê hoje que o

estudo de impacto ambiental favorece bastante nosso trabalho. Isso é muito importante pra nós hoje.

Quando se refere a nós está se enquadrando no grupo dos corretores de imóveis e não no grupo de estudantes da EJA. Corretores de imóveis andam de terno e gravata, estudantes da EJA não. Os corretores desfilam na cidade em *bons carros*, ganham *comissões gordas*, conforme mencionou e tem uma postura de autoconfiança. Já os alunos da EJA formam um grupo social visto em meio a muitos preconceitos. Para essa categoria de estudantes, representada aqui, pelo comportamento e postura de Cléber, a condição por que passam durante sua formação parece ser mais um “*estar*” aluno na EJA, do que de “*ser*” aluno da EJA. Cléber “*está*” aluno na EJA, ele não o é. Ele não concebe esse pertencimento, e nem essa identidade. As significações atribuídas por essa categoria à condição de aluno na EJA denotam um sentido de passagem, transição, “atalho”. Não há, inicialmente, interesse e esforço em socializar-se. Pelo contrário, há uma tentativa de destacar-se nesse grupo dentro desse ambiente. A assunção dos valores da Educação Biocêntrica, difundidos por Eni, são inicialmente rejeitados (ao menos no primeiro ano, de uma forma geral). Há uma maior resistência por parte dessa categoria em aceitar, não só o sistema de valores que compõe a cultura da escola, mas também as sutis disseminações de conceitos e ideias feitas por Eni durante as aulas. Uma fala, que ouvi certa vez, denota o que tento descrever:

Não sou problemática. Nada a ver. Pra que eu tenho que ir nessa roda aí? (Alice, 19 anos, estudante).

Demonstrando resistência e até um pouco de revolta perante os colegas Alice é mais uma personagem exemplar dessa categoria. Jovem, recém chegada do Ensino Regular, mostra com suas vestimentas e um chamativo *peircing*, sua preferência por bandas de rock. Sua busca por destaque dentro do grupo não é evidenciada apenas pelo seu modo de vestir, ou por sua preferência musical. Mas, pelo fato de não haver empenho, ou nenhuma atitude que leve os demais indivíduos desse grupo a pensar que Alice queira se integrar, ou ter uma convivência harmoniosa. A mesma estudante não quis me conceder depoimento em vídeo. Apenas conversou comigo nos corredores mostrando sua insatisfação em estar estudando na EJA.

Tendo em vista as descrições feitas, que são recortes do diário de campo, as tais intersubjetividades evidenciadas durante o campo, por certa similaridade – no que diz respeito dimensão coletiva - me levaram a construir, então tal categoria etnográfica. Baseada nas intersubjetividades e não nas particularidades dos sujeitos, é que então, estabeleci critérios para tal classificação.

A segunda categoria de análise a ser descrita é composta de alunos que tiveram sua escolarização regular interrompida há mais de dez anos, quer tenha sido por movimentos migratórios, por inserção precoce no mercado de trabalho, ou por problemas de ordem pessoal - que tenham interferido significativamente nesse afastamento. Para esta categoria, ser estudante da EJA representa um processo de inclusão social, ainda que árduo no início da formação. É um tempo e um espaço de (re)construção identitária. Para os indivíduos desse grupo, ser aluno na EJA lhes assegura a possibilidade de

falar das privações e dos problemas vivenciados no passado, na maioria das vezes, com ar de superação.

Para representar essa segunda categoria descreverei a dimensão social do comportamento de três estudantes: Terezinha, Madalena e Fatima. Ressalto que, diferentemente da primeira categoria, da segunda, um número maior de alunos e alunas demonstraram interesse e prontidão em conceder as entrevistas a mim. Devido a isto, é que trago depoimentos de três alunas para descrever a categoria.

Inicialmente trago o depoimento de Terezinha – uma mulher de 44 anos, migrante da zona rural, mãe de quatro filhos que foi abandonada pelo marido após vinte e sete anos de casamento.

Estamos, eu e Terezinha conversando no corredor da escola enquanto combinamos sobre os depoimentos que ela me concederá, em vídeo, após o recreio. Marli sua colega, se oferece para *ficar junto na sala* durante a entrevista, perguntando-me se ela poderia acompanhar a gravação. Concordo com seu pedido, preferindo esse tipo de interação, pois o trabalho não trata de descrever individualidades, mas generalidades e particularidades de um coletivo de pessoas em suas intersubjetividades.

Passado o recreio nos acomodamos no local combinado. Neste dia foi utilizada a sala da orientadora educacional (a qual apóia muito o trabalho de Eni) prontamente me cedeu o espaço para a gravação dos vídeos. Terezinha, ruborizada e ansiosa, está sentada à mesa em minha frente. Marli faz gracejos para a colega, como se quisesse vê-la mais à vontade, menos tensa. Rimos das suas piadas. Antes que eu começasse, ela ainda se referiu à *história de*

vida da Terezinha como um *exemplo*. Mais calma, a depoente convidada naquela noite, começa a contar sua trajetória:

Eu vim lá numa localidade do interior aqui de Torres, meu pai era agricultor, a gente morava lá. Meu pai era alcoólotra e daí a gente saiu de casa muito cedo pra trabalhar. Daí lá onde a gente morava só tinha até a quarta série. A gente era de sete irmãos. [pausa] Chego me emocionar só de lembrar... Eu e minhas irmãs todas saímos de casa pra trabalhar, com dez anos eu saí. Ai a gente veio pra Torres e daqui a gente foi pra Porto Alegre e não teve oportunidade de estudar né.

Nesse momento Terezinha fica em silêncio, olha para Marli como se quisesse saber como havia se saído. No entanto, percebi que eu não estava apenas diante de uma situação de insegurança pela presença da câmera filmadora. Estava compartilhando com elas um momento de enfrentamento público de uma condição que ambas tinham em comum: Terezinha e Marli migraram de suas cidades de origem, forçadamente, por circunstâncias familiares bastante conturbadas. Para elas, a migração é um significante de peso, pois foi a partir desse processo que drásticas mudanças aconteceram para ambas – com significados distintos - conforme descreverei adiante neste relato.

Conforme Durham (1973) que estudou a migração do meio rural para a capital paulista

Para o trabalhador rural, a migração se apresenta como uma tentativa de 'melhorar de vida', isto é, de restabelecer, em nível mais alto, o equilíbrio entre necessidades socialmente definidas e a remuneração do trabalho. Assim como a migração é motivada por insatisfações que são sentidas sobretudo na esfera econômica, é a possibilidade de vir a obter uma colocação satisfatória [...] que condiciona todo o processo de integração na zona urbana [...].(pg 24).

Terezinha volta sua atenção para mim novamente e reflete acerca de sua condição: mulher, migrante, esposa e mãe.

Aí, quando eu retornei à Torres já tava quase com quinze anos; aí eu comecei a namorar, engravidei. A gente sem experiência, porque naquela época as mães tinham vergonha de falar alguma coisa, hoje em dia a gente fala mais abertamente, né. A mãe tinha vergonha, nunca falou sobre esse tema, de sexo. A gente começou a namorar e logo engravidou. Aí fui morar com meu marido. E fui mãe de quatro filhos. Hoje o mais velho tem vinte e oito. Meus dois mais velhos [filhos] estão cursando a faculdade. Aí depois de vinte e sete anos de casamento me separei. Meu marido me deixou, foi embora. Aí fiquei sozinha, muito desesperada e procurei ajuda psicológica. Aí foi onde meus filhos opinaram pra eu estudar. Disseram “mãe, tu tá muito atrasada, tu tá vivendo como trinta anos atrás onde a mulher se submetia à qualquer coisa; hoje é outros tempo”!

Segundo Santos (1998) autora que estuda a modalidade EJA, “a escolarização da mulher é interdita pelo seu relacionamento afetivo: namorar, buscar um parceiro, significando a renúncia da escolarização para essas mulheres”. (pg. 147).

Conforme Oliven (1985) “a migração para a cidade significa um profundo processo de ressocialização que requer a aprendizagem de novos padrões de comportamento e a aquisição de novos estoques simbólicos”. (pg. 21). Portanto, essa segunda categoria descrita passa por esse processo de ressocialização a que se refere o autor. Diferentemente do que ocorre com a primeira categoria, essa aprendizagem de novos padrões de comportamento se dá de forma mais profunda: A ressocialização é um processo mais importante para a segunda categoria do que para a primeira. Com a aquisição dos novos estoques simbólicos referidos pelo autor, a coletividade de alunos transforma suas percepções, interpretações, significações, condutas e até seus valores. A condição de “ser” aluno na EJA tem, assim, um papel fundamental

no processo de ressocialização. Isso porque, conforme Schutz (1985), o “self” é construído em meio às interações cotidianas, onde a intersubjetividade é uma condição imprescindível para o processo de atribuição de sentidos e de significações. O tempo e o espaço da EJA é então, o ambiente onde estão ocorrendo essas transformações.

Voltando ao episódio, Terezinha me conta que concluiu o ensino fundamental em outra escola e ingressou há poucos meses na EJA ensino médio. Pedi que ela fizesse uma avaliação sobre as vivências que está compartilhando com a professora Eni e seus colegas:

Aí foi quando eu entrei ano passado aqui no EJA, e vi que realmente é... nossa! [pausa] Menina! Tive outra visão assim, o mundo se abriu. Até as portas se abriram pra várias outras coisas, em termos de amizade, de conhecimento, e, como eu posso te dizer... de esclarecimento que a gente assim nem tinha noção. Hoje meus filhos estão na faculdade e eles falam as coisas e eu já consigo acompanhar. Eles até falam “mãe tô me surpreendendo porque tu tá falando melhor, tá entendendo melhor” (...)É muito bom, né. Ela [Eni] fala as coisas e fico depois lá pensando. Essa história do meio ambiente, do lixo, nossa! É um trabalho muito bom, muito bonito que tão fazendo de preservar o meio ambiente [...] Nesse assunto de corpo humano, a gente fica sabendo das doenças, é bem interessante esses assuntos, sobre o contágio das doenças, como se pega. Isso me interessa bastante saber.

Há uma busca evidente por um reconhecimento outrora negado. Antes Terezinha era uma mulher com pouca instrução escolar, que se via distanciada dos filhos por conta disso, desvalorizada pelo marido, sem uma profissão. Terezinha, no dia da entrevista, está diante de uma câmera, falando de um passado cheio de dores, frustrações, privações, com um tom de superação. Um aspecto muito evidente, nos alunos de EJA dessa categoria etnográfica é a busca pela dignidade – um termo pouco mencionado em suas falas, mas subjacente a essas, quando espontaneamente evidenciavam trajetórias

marcadas por episódios de sofrimentos que, na maioria das vezes, abrandam-se com a decisão de voltarem ao ambiente escolar.

Trago o segundo depoimento – o de Madalena – que também representa a dimensão social do comportamento dessa categoria etnográfica. Madalena é uma mulher de 31 anos, emigrante da região metropolitana da capital, mãe de cinco filhos, que trabalha como auxiliar de limpeza:

Vim de Porto Alegre pra Torres, eu tinha dez anos. Primeiro veio minha mãe e meus irmãos e eu fiquei. A gente passou muita fome. Minha mãe se separou do meu pai, casou de novo com um homem muito violento. Meu padastro batia muito na minha mãe, nos meus irmãos, espancava, aquela coisa toda... Aí, ele ficou doente, ficou cego e a minha mãe teve a coragem pra abandonar ele e fugir com a gente. Aí aqui a gente soube o que é ter uma vida melhor. Ter uma roupa, poder comprar, ter comida todos os dias, essa coisa toda... E eu quando tinha 15 anos conheci meu marido, aí comecei a gazejar aula, aquela coisa toda de adolescente, acabei largando a escola e fui viver com ele. Depois de um ano fiquei grávida. Tenho cinco filhos. Ele tem problema com dependência química, que é o crack. A gente tinha uma casa, tinha tudo. Perdi tudo, ele botou tudo fora né. Até presente de Natal dos filhos. Resolvi me separar e saí de casa na noite de Natal. Ele levou os brinquedos, o dinheiro. A carne do churrasco ficou no espeto. Peguei meus filhos e saí... Fui pra casa da minha irmã com as crianças. Ele vendeu tudo que tinha dentro de casa. [Pausa. Suspiro]. Aí resolvi voltar em casa naquela mesma noite só que cheguei em casa e ele já estava lá com outra mulher se drogando. A partir daí perdi tudo. (...) Fui fazer a matrícula do meu filho mais velho na EJA e acabei fazendo minha matrícula. Dali em diante... [Sorriso] no primeiro dia de aula eu fiquei realizada... porque eu me achava uma pessoa incapaz, uma pessoa burra... Eu pensei que eu nunca ia poder ter isso que tô tendo hoje. O EJA me fez me sentir jovem, porque quando eu tô dentro da sala de aula eu me sinto com 15 anos de idade, sabe? [Sorriso] Uma adolescente. Então pra mim é um prazer. Às vezes eu saio assim de faxinas pesadas... Mas... O EJA pra mim é tudo assim, é realização. Eu quero terminar a EJA e fazer um técnico em enfermagem. Eu me imagino trabalhando cuidando das pessoas, sabe. Fazer aquela pessoa que tá se sentindo mal se sentir bem. Às vezes não é nem com remédio, mas com uma palavra. E o EJA está me proporcionando essa caminhada. Pra mim é satisfatório. Não consigo mais viver sem vir à aula. Eu amo. Eu gosto muito dos meus colegas e professores.

Trago o terceiro depoimento que evidencia a dimensão social dessa categoria etnográfica. Os relatos de Fatima, uma mulher de 43 anos, mãe de dois filhos, divorciada, que sonha com a guarda das crianças:

Eu voltei a estudar depois de vinte anos parada. Já tentei várias vezes retornar durante esses vinte anos, mas nunca consegui concluir. Só que no decorrer na minha vida eu percebi que isso fazia falta pra mim. Pro trabalho, pra minha vida em si, pra tudo. Recomecei outra vez. Depois de uma separação após dezoito anos casada, mais do que nunca vi que isso estava fazendo falta pra mim. Eu acabei tendo que ficar longe dos meus filhos porque eu não tinha o estudo que me desse uma remuneração necessária pra poder mantê-los perto de mim. E isso foi crucial. Acho que isso me empurrou pra que me tornasse persistente naquilo que eu queria. Recomecei, estou concluindo [a EJA] e está sendo muito maravilhoso pra mim porque através disso abriram muitas portas, inclusive já concluí um técnico, já passei nas provas antes de concluir o segundo grau. Só estou aguardando a conclusão no segundo grau pra fazer o estágio. Então minha vida tá mudando assim que às vezes eu acho que to sonhando. E isso é o começo de tudo! (...) Apesar da minha idade eu estou realizando sonhos. Eu quero ir mais longe.

Observando as narrativas dos sujeitos que representam essa segunda categoria de análise, houve momentos em que não foi tão simples conceber as alteridades que se apresentavam. Inicialmente fiquei ponderando sobre a lógica que sustentava aquele comportamento e não conseguia conceber por que aquelas alunas se expunham tanto, falando espontaneamente¹⁵ de problemas de ordem pessoal, de sofrimentos, de humilhações. Por que tornar públicas suas derrotas?

Relativizando esse comportamento, os discursos me remeteram a resultados de outros estudos etnográficos que relatam comportamentos similares. Fonseca (2000) que estudou um grupo popular na Vila do Cachorro

¹⁵ Ressalto que durante as entrevistas não houve interferência de minha parte para que as depoentes falassem de sua vida pessoal. Solicitei que me falassem o que representava estudar na EJA e que me contassem suas perspectivas em relação à disciplina de Biologia.

Sentado, no município de Porto Alegre, descreve o comportamento de destaque que o informante adquire quando este elabora seus discursos na tentativa de entreter os ouvintes com histórias tristes. Conforme Rodrigues e Caroso (1998)

aquele que se define sofredor 'conquista' posição de destaque diante de seus interlocutores [...] O sofrimento é, ao mesmo tempo, a experiência da fragmentação ou experiência de caráter negativo [...] mas, também, o ponto de partida para a 'desfragmentação', isto é, para a construção ou reconstrução da identidade social. (pg. 140.)

Nesse sentido, ingressar na EJA representa o início do processo de “desfragmentação” (RODRIGUES e CAROSO, 1998), condição fundamental para sua reconstrução identitária e ressocialização. Contar histórias repletas de dramas, conflitos, problemas pessoais poderia ser visto pelo senso comum, ou dentro de outra lógica, como uma conduta de exposição desnecessária, como vergonhosa. No entanto, generalizamos ser esta, uma categoria de comportamento onde o sofrimento é um significante importante. A vitimização parece ser uma tentativa de ruptura com o passado - que fora repleto de problemas e sacrifícios – e o presente que representa um momento distinto. O presente é então a oportunidade de serem reconhecidos como dignos, merecedores, afinal é assim que eles se vêem a si mesmos, e querem ser vistos pelos demais atores de seu grupo social.

Tendo em vista os relatos apresentados, que caracterizam as categorias etnográficas elaboradas para análise, é possível compreender a “tipicidade” (SCHUTZ, 1985) da linha pedagógica Educação Biocêntrica. Conforme o mesmo autor, a “tipicidade de uma ação pode tornar a ser de qualquer um, à medida que for se desprendendo do particular, generalizando-se e

caminhando para a anonimidade”. Podemos generalizar que os padrões de comportamento que recebem influência da linha pedagógica Educação Biocêntrica, denotam uma tipicidade muito significativa dentro de grupos de estudantes da EJA.

No contexto estudado, a Educação em Ciências significa para os estudantes da EJA, mais do que uma simples oportunidade de apropriação de conceitos da disciplina de Biologia. Ademais, é um momento de (re)significação de valores, comportamentos e (re)construção identitária.

A primeira categoria de alunos – os que evidenciam a condição de “*estar*” alunos na EJA - apresenta, inicialmente, uma maior resistência às propostas diferenciadas da professora Eni, enquanto o segundo grupo – os alunos que evidenciaram a condição de “*ser*” estudantes da EJA - apresenta maior receptividade ao sistema de valores subjacente à cultura da escola. As repercussões e influências desse sistema, nas situações relativas às intersubjetividades nesse grupo social se tornaram bem perceptíveis com minha permanência em campo. Fato que ressalta essa repercussão foi evidenciado nas turmas que estão concluindo sua formação na EJA: Identifiquei um comportamento típico que não foi identificado nas turmas recém chegadas - a socialização entre colegas e entre alunos e professores ocorrendo de forma agregadora, acolhedora e solidária a ponto de se estender a fora do ambiente escolar. Uma evidência muito clara acerca disso, eu pude presenciar durante o último ano de convivência com a turma que se formou na EJA no ano de 2009. Havia na turma um aluno com necessidades especiais, a quem o grupo, no primeiro ano, mostrava um comportamento jocoso e discriminatório – reprovado por Eni. Ao longo do curso na EJA, durante as

rodas de Biodança, os colegas foram desenvolvendo uma convivência baseada na sociabilidade, que não apresentavam quando ingressaram na escola. O *deficiente, louquinho* - como era chamado Claudinei - foi “adotado” pelo grupo de tal forma que duas colegas (formandas), no final do ano de 2008, juntamente com a professora Eni assumiram o compromisso de acompanhá-lo em exames e tratamentos médicos na capital do estado, responsabilizando-se por gastos com transporte e alimentação, que foram negligenciados pela própria família do aluno conforme me contaram.

Um ano após, aproximadamente, durante uma roda de Biodança, no final do ano de 2009, presenciei Claudinei, o aluno que no início do curso era chamado de *aleijado, louquinho*, ser abraçado, aplaudido pelos colegas, ao surpreendê-los com uma *palavra certa na hora certa* conforme eles mesmos disseram. Claudinei baixa o rosto, sorri e se concentra em olhar fixamente para as mãos. Claudinei tenta disfarçar um choro – o que provoca emoção nos demais colegas.

Os padrões de comportamento, as intersubjetividades, os discursos que compõem essa trama de significados que constituem a cultura da escola, evidenciados durante a pesquisa se assemelham a exemplos análogos de outras experiências etnográficas, por exemplo, como a descrita por D´Alencar et al (2008) que pesquisaram os efeitos da Biodança em um grupo de idosos

Pudemos constatar a grande influência da rede social nas questões relativas ao tratamento de doenças, entendendo o quanto é significativa a mediação cultural durante os adoecimentos, o que mobiliza grande potencial de solidariedade. A partir das narrativas, pudemos confirmar que a Biodança pode ajudar no enfretamento de barreiras impostas aos idosos, expressas pelo preconceito, isolamento social, falta de respeito aos seus direitos,

quase sempre camuflados pela superproteção ou abandono à solidão, que se iniciam no ambiente doméstico. (p. 613)

Nesta análise os autores referem sobre preconceitos, rejeição e abandono, situações triviais, pelas quais passam os idosos, de um modo geral, em nosso país. De modo análogo, os portadores de necessidades especiais, ou deficiências (física, ou mental) vivenciam circunstâncias semelhantes em meio a grupos sociais que moralizam a saúde, a juventude; isto é, acerca dos “velhos” dos “aleijados”, dos “loucos” tais significações atribuídas, de um modo geral, são estereótipos, tecidos em meio a atitudes como a rejeição, reprovação, repulsa e intolerância.

O que quero pontuar, nesta comparação (entre idosos e portadores de necessidades especiais) é a repercussão que a Biodança (e todos os valores tácitos que são disseminados na realização da técnica) tem nos processos de (re)socialização em grupos, justamente, caracterizados por discriminações ou que convivam com estereótipos discriminados – que é o caso dos estudantes da EJA de um modo geral. Ser estudante da modalidade pode significar para esses alunos, ser visto pela sociedade como uma pessoa atrasada, ignorante, defasada, incapaz. Neste aspecto, a Educação Biocêntrica e a Biodança exercem uma influência importante sobre a auto-imagem, a identidade do estudante da EJA, no sentido de produzir transformações.

Eni mencionou certa vez que acredita na mudança comportamental de seus alunos, como um indício da importância de seu trabalho:

Nós [adeptos da Educação Biocêntrica] costumamos estudar e fazer uma classificação de que existem as mudanças de primeiro grau, segundo e terceiro – que seriam aquelas mudanças que já vão gerar mudanças no estilo de vida da pessoa (...) Eu não aceito quando alguém diz que não pode

mudar. A mudança é possível. Às vezes as pessoas podem não mudar do jeito que a gente quer, mas mudam dentro do seu contexto. (...) E esse é um dos principais paradigmas dentro do meu trabalho.

A mudança comportamental é um dos objetivos de Eni no desenvolvimento de seu trabalho na EJA. Identifiquei, de fato, que tais transformações de atitude na socialização do grupo ocorrem de um modo geral – o que é bem perceptível nas turmas de terceiros anos, onde ocorreu o episódio ocorrido com os alunos e Claudinei.

Ao integrarem o grupo de Biodança, muitos idosos têm queixas, principalmente de doenças. Mas gradativamente, seus discursos vão mudando, à medida que são estimulados seus potenciais. (p.613)

De semelhante modo, notei que este estímulo, por parte de Eni, ao potencial de cada aluno em suas particularidades, é um grande propulsor de mudanças comportamentais dentro desse grupo. Conforme D' Alencar (2008) em análise dos resultados de sua experiência:

Em Biodança o sentido de renovação existencial tem o mesmo sentido da autopoiese, visto que as transformações ocorrem tanto em nível biológico, quando observamos a melhora na qualidade da saúde, quanto no plano mental, ao percebemos que as pessoas se revelam mais integradas consigo mesmas, mais harmonizadas e felizes e, **no plano social, quando as pessoas buscam melhor integração com os outros e com todo o ambiente a sua volta.** (D'ALENCAR, 2008, p. 611 – 612, grifo nosso)

O estímulo à sociabilidade, uma característica marcante da Biodança, tem significados importantes para os alunos da EJA de ambas as categorias descritas neste trabalho: Ao considerarmos a categoria que representa o

comportamento de “*estar*” alunos na EJA, vi uma nítida repercussão no sentido de mudanças na sua socialização (em especial, o despertar de atitudes solidárias, amistosas, que não apresentavam inicialmente ao ingressar na modalidade).

Considerando a categoria que representa o comportamento de “*ser*” estudantes da EJA, percebi entre esses alunos uma sociabilidade, um acolhimento entre si, e uma aceitação às propostas da professora Eni, muito maior e ocorrendo de forma mais acelerada, em relação aos estudantes da outra categoria. Os significados atribuídos pelos indivíduos que “*são*” alunos na EJA, à Educação em Ciências fundamentada na Educação Biocêntrica, se desvelam na sua aceitação, satisfação e valorização concernente às propostas da professora Eni.

Tais valores, costumes, (difundidos sutilmente nas aulas de Biologia e abertamente nas rodas de Biodança) e implícitos nessas propostas são incentivos importantes no processo de sua re-construção identitária¹⁶. Diferentemente, na categoria dos indivíduos que “*estão*” estudantes na EJA, essa aceitação e envolvimento ocorre de forma mais vagarosa, e a valorização parece ter outro significado – como um “rótulo” que deve ser assumido para ter sucesso e aprovação escolar na disciplina de Ciências Biológicas.

¹⁶ Segundo Toro (1988) o idealizador da Educação Biocêntrica e da Biodança, a identidade de um indivíduo só se revela plenamente na presença do outro; e que essa é permeável aos agentes externos e em especial à música. Para ele o movimento corporal é uma expressão profunda da identidade, e a dança pode ser o instrumento apropriado para produzir modificações terapêuticas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao descrever uma rede de interações sociais ocorrentes em um ambiente escolar, através da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, foi possível desvelar conhecimentos importantes sobre fatores que transpassam os processos de ensino e aprendizagem. Não raro, tais conhecimentos passam de forma despercebida pelo educador que está imerso em seu contexto e tem sua atenção estritamente voltada às suas atribuições de regente de classe, tradicionalmente reconhecidas: planejar, executar e avaliar. Observar o próprio local de trabalho como se não fosse uma situação trivial, ou a saída da sala de aula para pesquisar uma nova realidade, em busca de outros parâmetros ocorrentes é, na verdade, uma forma de autoconhecimento, decorrente da busca por aprimoramento no campo profissional. Conforme Parrat-Dayan (2006), por conta de transformações sociais, o papel do professor vem se modificando, de forma que hoje são cobradas do educador novas atribuições além das tarefas que são presumidamente de sua alçada, como por exemplo, ser um gerenciador de conflitos. Incontestavelmente, tornou-se uma demanda, a busca por especializações, através de cursos de pós-graduação, para os profissionais da área da educação. Minha experiência de convivência e partilhamento, durante três anos, junto a esse grupo provocou algumas mudanças na minha forma de conceber a Educação em Ciências na EJA. Apesar de pontos em comum entre meu modo de trabalhar e o de Eni, de semelhanças nos padrões de comportamento dos estudantes, convivi com um grupo muito diferente daquele com o qual eu estava habituada a trabalhar: Enquanto esse grupo faz parte de uma comunidade onde há um sistema de valores voltado à valorização dos estudantes – onde a professora de Ciências

Biológicas e os demais atores que compartilham desse sistema, preocupam-se com os alunos, seu histórico, apóiam-lhes dando-lhes uma assistência individualizada, eu vinha de uma instituição privada, onde a maior preocupação era aprovar alunos o mais rápido possível. Nesta instituição, em que trabalhei por seis anos, minha preocupação pessoal com a pesquisa de sala de aula, para a construção de um perfil das turmas, era uma busca individual e não institucional (do projeto político pedagógico da escola) exatamente o contrário é o que ocorre na Escola Governador Jorge Lacerda. Não apenas Eni, mas demais professores e alguns gestores compartilham esse sistema de valores influenciado pela linha pedagógica Educação Biocêntrica. Conceber e exercitar as alteridades existentes, foi um processo importante na minha construção identitária enquanto professora – processo que julgo, será inacabado até o momento em que encerrarei as minhas atividades profissionais, um dia. As vivências junto ao grupo me possibilitaram apreender mais intensamente sobre como se formam, dentro do grupo de estudantes da EJA, preconceitos, estereótipos, discriminações, e processos de pertencimentos – através da análise etnológica que possibilitou entender a dimensão social de comportamentos e intersubjetividades. O processo que iniciou quando eu ainda atuava como professora a modalidade se intensificou durante esses três anos de pesquisa em nível de mestrado e me impulsionou a tentar dar continuidade a estudos nessa área, em um projeto de doutorado.

A Educação Biocêntrica na EJA significa mais do que uma linha pedagógica que delinea a Educação em Ciências. Ela norteia ações na sala de aula da professora Eni, sendo também, parte de um sistema de valores que constitui a cultura da escola. O respeito aos instintos, ao histórico dos

estudantes, aos seus saberes acumulados em sua trajetória de vida, aos seus sentimentos, se constitui uma preocupação que não é só de Eni, mas de um grupo de docentes e diretores que acreditam na proposta trazida pela professora e incorporada ao Projeto Político Pedagógico da escola a partir do ano de 1998. Eni, sendo a primeira profissional a trazer a Biodança para escolas no Rio Grande do Sul, tendo uma vasta experiência de atuação na linha pedagógica Educação Biocêntrica é vista tanto por seus alunos, como pelos docentes, colegas de profissão como uma pessoa que se destaca: Seja por sua postura ora, maternal, ora, matriarcal com seus alunos, sua prontidão para ouvi-los, seu interesse em ajudá-los e incentivá-los, como por sua vivacidade, empatia, autoconfiança. Eni é admirada, por colegas, por alunos, é vista como uma líder, uma amiga, alguém confiável.

Ao longo de três anos de convivência e partilhamento nesse contexto escolar, foi possível relativizar duas categorias etnográficas que se apresentam como um modelo generalizável:

a) A condição de *estar* estudante na EJA: alunos com histórico de repetência ou fracasso escolar recente no ensino regular com perspectivas de inserção ou, melhor qualificação no mercado de trabalho de forma acelerada. Esse grupo apresenta uma sociabilidade restrita ao ingressar na modalidade;

b) A condição de *ser* estudante da EJA: alunos que tiveram sua escolarização interrompida há mais tempo (em torno de dez anos) por motivo de ingresso no trabalho, de movimentos migratórios, ou problemas de ordem pessoal (os quais, em sua trajetória, exerceram influência na sua constituição identitária).

Foi possível relativizar que o significado da Educação Biocêntrica para os alunos, assim como pra Eni, não se restringe às aulas de Ciências Biológicas, mas vai além, tornado-se uma linha pedagógica que rege a disciplina. Ser participante desse grupo na EJA significa aprender Ciências Biológicas, ao dançar¹⁷ como crianças em círculo (na roda de biodança), ao falar (com dificuldade, às vezes) em público sobre si mesmo, ao ouvir, ao abraçar¹⁸ o colega *pra sentir seu coração bater* - conforme a instrução da professora – ou, ao ter uma *conversa entre amigas* com Eni; e dentre tantas possibilidades de aprendizagens, significa também re(construir) nesse percurso, sua própria identidade – perdida, ou inacabada.

Para a categoria de alunos que “estão” alunos na EJA, a Educação Biocêntrica repercute no desenvolvimento da sociabilidade dentro desse contexto escolar. Já para os alunos que “são” alunos na EJA, repercute nos processos de *desfragmentação* (RODRIGUES e CAROSO, 1985) ressocialização e (re)construção identitária.

As repercussões que a linha pedagógica Educação Biocêntrica tem, sobre o ensino e a aprendizagem em Ciências Biológicas, evidenciaram-se da seguinte forma: Os estudantes têm independente das categorias etnográficas descritas, uma maior facilidade em apropriar-se de conceitos ligados às temáticas do *corpo humano, saúde*, enquanto as temáticas como *ecologia, meio ambiente*, são representadas em seus discursos sem uma assunção, de fato, dos valores subjacentes aos conceitos, embora sejam apregoados pela professora Eni e façam parte da filosofia e objetivos do projeto político pedagógico da instituição. Para Schutz (1979) “a interpretação do mundo se

¹⁷ Ilustração em anexo: Figura 5

¹⁸ Ilustração em anexo: Figura 6

baseia em um estoque de experiências anteriores dele, que são transmitidas pela tradição, e sob a forma de conhecimento a mão, funcionam como um código de referência”. Sendo assim, conforme o mesmo autor, o indivíduo encontrará em seu estoque simbólico de conhecimentos o que irá definir se determinada situação, problema, ou aprendizagem é relevante ou não para si. Se a nova situação – aqui ensejada como a aprendizagem de Ciências Biológicas – merece ser analisada, apreendida com mais empenho ou não. “O homem na vida diária tem a qualquer momento um estoque de conhecimento que lhe serve como um código de interpretações de suas experiências passadas, presentes e determina suas antecipações de coisas futuras” (SCHUTZ, 1979, p. 74).

Em se tratando da modalidade EJA, a Educação em Ciências Biológicas fundamentada na linha pedagógica da Educação Biocêntrica estimula nos estudantes, prioritariamente, à valorização da consciência corporal, dos cuidados com a saúde do corpo, da importância de socializar-se, pois a escolarização interrompida e acidentada – característica desse grupo social – é uma experiência passada que os condicionou a atribuir valorização mais importante a esses temas referentes ao ego, a si mesmo, ao *self* (SCHUTZ, 1979). O coletivo, o global, passa a ser secundário, pois o corpo é o seu instrumento de trabalho, portanto uma ferramenta para seu sustento.

Finalmente, tendo em vista a intenção inicial da pesquisa, de descrever aspectos culturais desse ambiente escolar, que permeiam os processos cognitivos de ensino e de aprendizagem dentro da disciplina de Biologia, ressalto a validade do uso da perspectiva etnográfica na pesquisa educacional, mais precisamente na área da Educação em Ciências. A produção de relatos

coerentes com a realidade do grupo, a descrição densa, assegurada pela perspectiva etnográfica propicia ampliar bases para um conhecimento epistemológico acerca dos processos de ensino e aprendizagem na modalidade EJA – um campo de pesquisa ainda pouco explorado sob o ponto de vista da Educação em Ciências.

6. BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. de, LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U., 1986.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. de. *Tendências atuais da pesquisa na escola*. Campinas, Cad. CEDES vol. 18 n. 43 Dec. 1997.
- ANDRÉ, M.E.D.A. *Abordagem etnográfica – Uma nova perspectiva na avaliação educacional*”. *Tecnologia educacional*, n° 27. Set./out. 1978, pp 9-12.
- BAUDRILLARD, Jean. *A troca impossível*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- BECKER, H. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BOBBIO, Norberto Et Al. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- BOUCHE, Peris, Henry et al. *Antropología pedagógica*. Madrid: UNED, 1993.
- CAMACHO, L. M. Y.; BELTRAME, S. A. B. *Usos e abusos da etnografia na educação*. In: 20a Reunião Anual da ANPEd, 1997, Caxambu. 20a Reunião Anual da ANPEd - Resumos e Programas, 1997. p. 95-95.
- CURY, Jamil. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. PARECER CNE N° 11/2000
- D'ALENCAR, B. P., MENDES, M. N. R., JORGE, M. S. B., GUIMARÃES, J. M. X. *Biodança como processo de renovação existencial do idoso*. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília 2008 set-out; 61(5): 608-14.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.
- DI PIERRO, M. C. M., JOIA, O., RIBEIRO, V. M. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*, *Cadernos Cedes*, ano XXI, n° 55, novembro/2001
- DUARTE, L. F. D., LEAL O. F., *Doença, sofrimento, perturbação: Perspectivas etnográficas*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998.
- DURHAM, Eunice. *A caminho da Cidade: A vida rural e a migração para São Paulo*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

ERICKSON, F. "Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". In: M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Paidós, 1989.

FERNÁNDEZ, Gonzáles, L. J., DOMINGOS, Tânia, R. E. *O método na antropologia da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 64 p.

FERRARA, Lucrécia D'Alessio. *Olhar Periférico: Informação, Linguagem, Percepção Ambiental*. São Paulo: Edusp, 1993.

FONSECA, Claudia Lee. "Quando cada caso não é um caso: Pesquisa etnográfica e educação". Em: Revista brasileira de educação. Belo Horizonte. N. 10. 1999, p. 58-78

_____. *Família, fofoca e honra: Etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2000.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

_____. *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis, Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos*. In: Trabalho e conhecimento: dilemas na Educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987.

GADOTTI, M. ROMÃO, J. E. (org.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e propostas*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1989.

GERALDO, C. Coelho. Anais do I Seminário Estadual e do IV Seminário Regional de Reflorestamento e recuperação ambiental. Ijuí: UNIJUÍ. 90 p.

GUSMÃO, N. M. M. (1999). *Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro*. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), 107 (jul.), 41-77.

HADDAD, S. "A educação de jovens e adultos e a nova LDB". In: BRZEZINSKI, I. (org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, Cortez, 1997a, p.106-122.

HADDAD, SÉRGIO and DI PIERRO, MARIA CLARA *Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos*. São Paulo Perspec., Mar 2000, vol.14, no.1, p.29-40. ISSN 0102-8839

- JODELET, D. *A alteridade como processo e produto psicossocial*. Em A. Arruda (Org.), Representando a alteridade (pp. 47-67). Petrópolis, RJ: Vozes. 1998.
- KUTTER, A. P. Z. EICHLER, M.L., *Alguns aspectos sobre a percepção ambiental na EJA: Cultura local, Ecologismos e seus reflexos na Educação em Ciências*. Anais do VII ENPEC. ABRAPEC: Florianópolis. 2009.
- LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- LUTZENBERGER, J. *Manual de Ecologia: Do jardim ao poder*. Porto Alegre. L&PM, 2006.
- MACEDO, R. Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2006. 179 p.
- MAGNANI, José Guilherme C. e TORRES, Lilian de Lucca. *Na metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo, Edusp, 1996.
- MALINOWSKY, B. *Sex and repression in a savage society*. London: Routledge e Kegan, 1953.
- MARCONI, M. A, LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008. 277 p.
- MARTÍNÉZ J. Alier. *Ecologismo dos pobres*. São Paulo: Contexto. 2007.
- MEIHY, José Carlos Sebe B. HOLANDA, Fabíola. *História Oral. Como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto. 2007.
- MENEZES, Ana Luisa T. *A alegria do corpo-espírito saudável: ritos de aprendizagem guarani*. Porto Alegre: UFRGS, Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006.
- NÓVOA, A. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto. 1992.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA*. Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR.
- OLIVEN, Ruben George. *A antropologia de grupos urbanos*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1985.
- PARRAT –DAYAN, S. *La formación integral de los educadores para El desarrollo científico, cognoscitivo, ético, sócio-emocional, vocacional y ciudadano de alumnos y alumnas*. Congreso Internacional de Educación, Investigación, y Formación Docente – Escritos. Medellín, agosto e setembro de 2006.

RANIERE, J. *A câmera escura: alienação e estranhamento em Marx*. São Paulo. Bomtempo, 2001.

RIBEIRO, V. M. *A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico*. Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, p. 184-201, 1999.

RIZZO, T.; CORSARO, W.A.; BATES, A. *Ethnographic methods and interpretative analysis: expanding the methodological options of psychologists*. Developmental Review, n. 12, p. 101-123, 1992.

ROCHA, Everardo. *O que é etnocentrismo?* São Paulo: Brasiliense. Primeiros Passos 1999.

ROCKWELL, E. *Etnografia e teoria na pesquisa educacional*. In: Ezpeleta, J. & Rockwell, E. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez, 1986.

ROCKWELL, E. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)*. México: DIE/CINVESTAV, IPN, 1987.

RODRIGUES, Nubia e CAROSO, C. Alberto. *Idéia de 'Sofrimento' e Representação Cultural da Doença na Construção da Pessoa*. In: DUARTE, L. F. D., LEAL Ondina Fachel. (Orgs). Doença, sofrimento, perturbação: Perspectivas etnográficas. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998. Pp 137 - 149.

SANTOS, Simone Valdete dos. *Educação de 1º Grau na fábrica: para além das competências e da qualidade total*. Porto Alegre: UFRGS, Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1998.

SCHUTZ, A. *Sur lês réalités multiples*. Sociétés, v.1, n. 5, p. 67-89, 1985.

_____ *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SPRADLEY, J. *The ethnographic interview*. Forth Worth: Hancourt Brace Jovanovich

TORO, R. *Projeto Minotauro: Abordagem Terapêutica do Sistema Biodança*. Petrópolis: Vozes. 166p. 1988.

VELHO, Gilberto. *Observando o familiar*. In: NUNES, E.O. *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

VELHO, Gilberto, VIVEIROS de CASTRO, E.B. *O conceito de cultura e o estudo de sociedades complexas: uma perspectiva antropológica*. In: Artefato, Jornal de cultura. Rio de Janeiro, Conselho Estadual de Cultura, ano 1, 1978.

VILANOVA, R.; MARTINS, I. *Educação em Ciências e Educação de Jovens e Adultos: Pela necessidade do diálogo entre campos e práticas*. *Ciência & Educação*, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008

Websites

BRASIL. MEC. Brasília: CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18.

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf

7. ANEXOS

Anexo I - Fotografias



Figura 1 - Coleta seletiva no saguão de entrada da escola



Figura 2 – Ambiente escolar: Pavilhão dos fundos



Figura 3 –Laboratório de ciências



Figura 4 – Aula prática de Biologia



Figura 5 – Roda de Biodança: pés descalços, mãos dadas e o respeito às diferenças



Figura 6 – Roda de Biodança: O abraço da professora e o choro da aluna.

Anexo II: Questionários aplicados aos alunos na primeira fase da pesquisa

Prezado aluno! Através deste questionário pretende-se obter informações para elaboração de um perfil sobre o ensino de Biologia no EJA, a fim de propor melhorias. Pede-se sua colaboração no preenchimento deste, com o máximo de realismo e franqueza. Quanto maior a veracidade das respostas, mais adequadas e eficazes serão as propostas de melhorias resultantes dessa pesquisa.

DISCIPLINA

Conteúdo:

1. O que você espera da disciplina de Biologia?

- () Aprender para ser aprovado e concluir o Ensino Médio.
- () Ampliar seus conhecimentos na área pois é de seu interesse.
- () Adquirir conhecimentos que tragam acréscimo para sua vida cotidiana.
- () Ampliar seus conhecimentos na área e adquirir conhecimentos que tragam acréscimos para sua vida cotidiana.

2. Qual sua maior dificuldade com relação à disciplina de biologia?

- () Entender os assuntos explicados em aula.
 - () Memorizar dados, (nomenclaturas, conceitos, etc).
 - () Falta motivação para estudar essa matéria.
 - () Não tenho dificuldades.
 - () Outra. Qual?
-
-

3. Se você tem dificuldade de entender os assuntos explicados em aula, responda por quê?

- O (a) professor (a) não explica a matéria com clareza.
- Você tem dificuldade de se concentrar nas aulas e nas explicações.
- Você tem dificuldade de entender a linguagem utilizada pelo professor.
- Faltam alguns conhecimentos básicos.

4. Se você tem dificuldade de se concentrar nas aulas, assinale a(s) possível (eis) causa(s):

- Os colegas interferem na sua concentração conversando assuntos que não são relativos a aula.
- Falta de empatia pelo professor(a).
- Por questões de ordem pessoal
- Outro. Qual?

5. Quais temas você gostaria que fossem abordados nas aulas de Biologia?

(Assinale MAIS de UMA opção se quiser)

- Saúde - dicas para melhorar a qualidade de vida.
- Nutrição- alimentação saudável, aditivos alimentares.
- Doenças - tratamento e prevenção.
- Problemas ambientais de sua cidade, como o lixo, saneamento, poluição em geral.
- Problemas ambientais globais, como o Efeito estufa, el niño, desmatamento, buraco na camada de ozônio, desperdício de água, etc.
- Transgênicos.
- Células tronco.
- Drogas, fármacos.

- () Métodos contraceptivos (anticoncepcionais).
- () Plantas medicinais (ervas aromáticas e terapêuticas)
- () Tecnologia e saberes relacionados à ciência de civilizações primitivas, como Maias, Astecas, Incas, Egípcios...
- () Outros. Quais?

6. Assuntos abordados nas aulas de biologia influenciaram você a adquirir ou perder hábitos?

- () Adquiriu alguns hábitos positivos. Quais?

- () Perdeu alguns hábitos negativos. Quais?

- () Não houve nenhuma mudança na sua rotina.

7. Fora do período das aulas, quantas horas em média, você tem dedicado a estudar biologia?

- | | |
|--------------------------------------|------------------------|
| () Nenhuma, apenas assisto às aulas | () Seis a oito horas |
| () Uma a duas horas | () Mais de oito horas |
| () Três a cinco horas | |

Metodologia:

1. Sobre a maneira como são conduzidas as aulas de Biologia, o que prefere?

- Aulas teóricas em que tenha que escrever a matéria
- Aulas teóricas em que o conteúdo é apresentado sob forma de apostilas prontas.
- Aulas teóricas e práticas
- Aulas com trabalhos em grupo

Por quê?

2. Sobre a maneira como são conduzidas as aulas de Biologia, faça sua avaliação:

- Péssima
- Ruim
- Regular
- Boa
- Ótima

3. Em sua opinião é melhor trabalhar em grupo, ou sozinho? Por quê?

- Sozinho é melhor porque tem autonomia e liberdade pra fazer o trabalho como quiser, sem ter que contar com os demais colegas.
 - Em grupo é melhor porque o trabalho fica mais completo por ser feito por várias pessoas e os alunos não são sobrecarregados tendo que fazer sozinhos
 - Sozinho, por algum outro motivo? Qual?
-
-

- Em grupo por algum outro motivo? Qual?
-
-

4. Assinale quais métodos você prefere que seu professor(a) use nas aulas expositivas de biologia:

- () Consulta em Livros
() Exibição de Lâminas, slides
() Filmes
() Aulas práticas
() Entrevista com um convidado
() Leitura de apostila
() Outro.Qual?
-

Avaliação:

1. Qual(ais) a(s) forma(s) de avaliação você julga ser mais eficaz para que o aluno assimile os assuntos enquanto a realiza? (Marque mais de uma, se quiser.)

- () Prova sem consulta () Seminário () Feira de Ciências
() Prova com consulta () Pesquisa () Outra. Qual? Por quê?
-
-

2. Qual desses tipos de avaliação você nunca realizou em aulas de biologia?

- () Prova sem consulta () Seminário () Outra (Qual?)
() Prova com consulta () Entrevistas (Pesquisa)

CONTEXTO SOCIAL

1. Qual sua intenção ao estudar no EJA?

Para fazer uma faculdade após. (Qual?)

Para concluir o Ensino Médio e tentar concurso público (Qual?)

Outra. Qual?

2. Qual o seu nível de satisfação estudando Biologia no EJA?

Muito insatisfeito(a) Satisfeito(a) Nunca pensei sobre isso.

Insatisfeito(a) Muito satisfeito(a).

3. Você tem alguma dificuldade nas aulas, por motivo de ordem pessoal? Tente definir o (s) porquê (s), assinalando quantas opções quiser.

Se sente menos capaz que seus colegas para estudar, por causa de sua idade, ou pelo tempo que ficou sem estudar.

Se sente discriminado pelo(a) professor(a), ou pelos seus colegas e isso interfere na sua aprendizagem.

Devido ao tempo dedicado às aulas e ao estudo dos assuntos em casa, se sente ausente à sua família, amigos.

Está cursando o EJA como uma condição obrigatória para continuar no seu emprego e isso causa um desconforto e desinteresse pela disciplina.

Está cursando o EJA como uma condição imposta por seus pais.

Outro? Qual?

4. Qual a importância dessa disciplina para:

