



A Educação em Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Etnografia de uma experiência biocêntrica na escola

Science Education in the Youth and Adults Education (EJA): ethnography of a Biocentric experience at school.

Ana Paula ZandonaiKutter

Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da vida e saúde
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
apkutter@hotmail.com

Marcelo Leandro Eichler

Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
exlerbr@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo trás uma explanação introdutória sobre aspectos sócio-históricos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o intuito de circunscrever uma segunda parte de relatos de uma experiência etnográfica vivenciada com um grupo de estudantes da modalidade EJA (Ensino Médio) em uma escola pública estadual do litoral norte do Rio Grande do Sul. O objetivo deste estudo é fazer um recorte analítico, do ponto de vista da etnologia, acerca do tema Educação em Ciências na EJA, evidenciando duas categorias etnográficas: a categoria que agrupa alunos que assumem *ser* estudantes da EJA e a categoria de alunos que demonstram *estar* alunos nessa modalidade. A meta é descrever os aspectos culturais do grupo social em questão, os quais se apresentam como constituidores da cultura dessa escola. Ademais, busca-se uma reflexão sobre quais as repercussões que a linha pedagógica adotada na escola - a Educação Biocêntrica - tem para a Educação em Biologia e o que isso representa para este grupo social (alunos da EJA).

Palavras-chave

Etnografia; Educação em Ciências; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Biologia; Educação Biocêntrica.

Abstract

This paper describe an ethnographic research about the youth and adult education in a public school in north shore of State of Rio Grande do Sul, in Brazil. The intention of this study is to describe the cultural aspects of the social group in question, and to make an ethnological analysis, about science education at youth and adult education. Two ethnographic categories based on the social interactions of these pupils were evinced: the first category which brings together typical students in youth and adult education and the second category which brings together atypical pupils of this modality. In addition, this article present a reflection about repercussions that the pedagogical line incorporated in school (Biocentric Education) influenced in science education and what that represents for this social group students.

Key-words

Ethnography; Science Education; Youth and Adult Education; Biological Science, Biocentric Education.

Introdução

Uma breve explanação sobre aspectos sociohistóricos da EJA

Este artigo é parte integrante de um estudo de caso etnográfico que investiga a Educação em Ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o qual tem por objetivo evidenciar traços culturais de um grupo de estudantes dessa modalidade em seu contexto escolar. Forquin (1993) afirma que a escola tem sua cultura própria, tendo além da dimensão institucional e pedagógica, uma dimensão cultural. Concebendo a *cultura da escola* (FORQUIN, 1993) como um objeto de estudo, cuja compreensão se torna imprescindível para a ampliação de bases epistemológicas sobre ensino e aprendizagem na área da biologia, buscamos, neste artigo, descrever categorias etnográficas evidenciadas durante o trabalho de campo.

Em um primeiro momento, trarei¹ uma explanação introdutória sobre aspectos sociohistóricos da EJA no Brasil, por considerar pertinente caracterizar de um modo geral aspectos que historicamente constituíram a identidade dessa modalidade de ensino. Na segunda parte do artigo, apresento um recorte analítico do diário de campo realizado durante a pesquisa etnográfica, contendo, portanto, relatos dessa experiência vivenciada em uma instituição estadual de ensino no município de Torres (RS).

Observando sua 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; JOIA e RIBEIRO, 2001). Destacam-se pela repercussão nacional a

¹ Neste trabalho, direcionamo-nos ao leitor em primeira pessoa por se tratar de uma experiência etnográfica, onde as subjetividades do pesquisador estão implicadas. A pesquisa foi realizada pela primeira autora deste artigo, sob a orientação do segundo autor. Assim, durante o texto, a primeira pessoa do plural também será utilizada, quando será feita referência às análises realizadas em conjunto entre a pesquisadora e o orientador.

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 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; JOIA e RIBEIRO, 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, tais trabalhos foram então interrompidos. Porém, mesmo durante o exílio, no Chile, Paulo Freire continuou a desenvolver propostas para a educação, quando escreveu sua obra seminal *Pedagogia do Oprimido*.

Os programas de alfabetização de adultos, que surgiram ao longo dos governos militares, apresentaram muitos contrastes com os programas anteriores. 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 (BRASIL, 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” (BRASIL, 2000, p. 4 e 5, grifo nosso).

Provavelmente é um lugar comum afirmar que a Educação de Jovens e Adultos é marcada por muitas especificidades, as quais a caracterizam como singular, quando comparada a outros segmentos 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 disso, há heterogeneidades, também, nos níveis de instrução dos estudantes, nas capacidades de aprendizagem e nas perspectivas em relação ao curso, tudo 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).

De um modo geral, muitos preconceitos podem caracterizar a forma como a modalidade é vista. Relativizando, podemos dizer que lecionar na EJA pode significar para o professor 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 segmento do ensino, é frequentemente 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 nesse segmento de ensino, deparei-me 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. O parecer 11/2000 faz menção à obra *Casa Grande & Senzala* de Gilberto Freyre (2006) para referir-se à forma dualista de interpretação e análise que 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”. (BRASIL, 2000, p.3)

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 (1984) 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” (p. 18).

Dessa forma, possíveis preconceitos acerca da modalidade EJA podem induzir (tanto alunos, quanto professores) a interpretar a modalidade como um grupo de “alunos fracos”, “atrasados”, “problemáticos”. Possivelmente, essas interpretações sejam resquícios de uma visão etnocêntrica a qual pode engendrar a falência da função equalizadora² 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” (BRASIL, 2000, p. 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. 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, Joia e Ribeiro (2001, p.58), “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”.

Vivemos uma época em que o conhecimento é uma condição incontornável para o acesso às conquistas sociais. Nesse contexto, um grande número de pessoas não sabe ler nem escrever, ou mesmo que saibam não possuem 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 autoestima 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*³ (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

² Conforme consta no Parecer 11/2000, a EJA tem uma função reparadora, equalizadora e qualificadora (p. 10).

³ 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.

de um conjunto de valores de uma sociedade excludente, fundamentada na exploração e alienação⁴ do trabalho.

Conforme o relatório de 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).

Nesse contexto são possíveis algumas perguntas que serviram de motor a esta pesquisa e que foram feitas enquanto lecionava nessa modalidade: 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, frequentar a escola? Qual o ponto comum a eles?

Essas perguntas ensejam algumas reflexões que insisto em fazê-las enquanto professora, pesquisadora, ainda que essas indagações me remetam, inicialmente, a respostas simplistas. Conforme Di Pierro, Joia e Ribeiro (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”. (p. 7)

Como respostas àquelas questões, poderíamos ponderar que o jovem busca uma formação de modo mais acelerado, quando comparada ao ensino regular, pois quer ingressar na faculdade mais cedo ou 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. Porém, tais ponderações seriam, 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

⁴ 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”.

com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a **trabalhar, trabalhadores** que precisam estudar...” (CNE/CEB, n.15/1998, grifo nosso). Além disso,

“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” (BRASIL, 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, Joia e Ribeiro (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 (EJA).

Educação em Ciências na EJA

Conforme Oliveira (2007), grande parte dos professores que lecionam na 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). 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.

Outro extremo, também não raro, é presente nas práticas docentes da EJA: A seleção e o aprofundamento de conteúdos curriculares em um nível exagerado e descabido em vista desse contexto. Disciplinas como Biologia, Química e Física requerem do aluno uma capacidade de abstração relativamente maior para compreensão de seus assuntos que, na maioria das vezes, não são palpáveis, ou visíveis. Conforme Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.17), “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”.

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*⁵ (p.72) material de apoio à prática docente na EJA, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, BRASIL, 1998) norteiam as ações educativas nessa modalidade, no sentido que 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.

Assim, em meio a tantas heterogeneidades que caracterizam a modalidade EJA, torna-se pertinente os seguintes questionamentos: Ensina-se Biologia na EJA? Aprende-se Biologia na EJA? De que forma esses processos ocorrem? O que influencia nestes processos?

Conforme observado por Vilanova e Martins (2008), questões como essas, 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.

Etnografia *versus* preconceitos

Desde a década de setenta do século passado, parece haver uma tendência em apoiar certos 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 influência alemã de Husserl. O positivismo veio a inspirar as pesquisas educacionais que buscam responder a seus questionamentos, utilizando métodos quantitativos, enquanto a fenomenologia veio a direcionar as pesquisas qualitativas em que o âmbito intersubjetivo do grupo estudado é valorizado. Nesse caso, o pesquisador irá ater-se ao reconhecimento dos significados que as pessoas do grupo estudado dão às suas ações. Dessa 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, grupo, cultura + *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).

⁵ Disponível em www.dominiopublico.gov.br

A pesquisa etnográfica educacional ou etnografia educativa é entendida por Bouché (1993) como *uma disciplina que identifica, descreve e registra 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 (1999, p. 66), pode-se 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, p.9) ainda afirmam que “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”.

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 e dos traços culturais do grupo. Segundo André (1995), 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 (1953, p. 25)) definiu a etnografia como a “compreensão do ponto de vista do outro, sua relação com a vida, bem como a sua visão do mundo”. Assim, 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, 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.

De acordo com André (1995), um dos propósitos de se recorrer 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: qual seja, 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 Ciências na 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.

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 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, ao pesquisador é então possível a indução ou a 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) 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, conferem às formas como as práticas educativas são vivenciadas.

A etnologia pode ser definida como um segundo estágio da pesquisa antropológica, na qual 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, p. 87), “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.”. 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).

Relatos etnográficos e significados revelados: A Cultura da Escola, a Educação Biocêntrica e a Educação em Biologia

Os dados etnográficos acerca das significações atribuídas pelo grupo à Educação em Ciências no contexto investigado foram categorizados e serão apresentados, neste artigo, sob forma de relatos que constituem um recorte analítico do diário de campo e, também, evidenciarão alguns aspectos do ambiente da pesquisa, das aulas de Biologia. Entremeados a esses episódios, duas categorias de análise etnológica serão evidenciadas: A categoria que agrupa estudantes que assumem um comportamento de *ser* aluno da EJA e a categoria de alunos que demonstram uma condição de *estar* estudante na EJA. Ambas as categorias serão descritas mais adiante neste artigo.

A escola onde realizei esta pesquisa é uma instituição estadual que funciona no município de Torres – no litoral norte gaúcho, próximo à fronteira com Santa Catarina. A escola existe desde a 1960 e está situada no bairro Centro, construída em frente à Praça da Igreja Matriz, ocupando a totalidade de uma quadra. A escola Governador Jorge Lacerda funciona em três turnos e oferta a modalidade EJA (Ensino Médio) à noite. No entorno da escola, altos

edifícios compõem a face urbana do município – o qual também possui uma zona rural, mais próxima à Serra Geral.

Optei por realizar meu trabalho nesta escola por haver condições primárias favoráveis à pesquisa: Transporte coletivo intermunicipal gratuito 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 (apenas a de que era uma das duas escolas com localização viável a minha participação frequente) adentrei no local da pesquisa: passei a preocupar-me com minha inserção no campo, objetivando a aceitação do grupo frente à figura forasteira que eu representava à primeira vista.

Na minha primeira visita, fui recebida pela professora de religião da EJA – Marília – que, muito solícita, me levou para conhecer a estrutura predial da escola, após eu lhe explicitar os motivos pelos quais estava lá. Foi ela, também, naquela semana, quem me apresentou para Eni⁶ – a professora de Biologia da modalidade EJA.

Notei, naquele primeiro dia, ao entrar no saguão principal da escola, com posição de destaque no mural de recados, dois painéis coloridos contendo 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.

Posteriormente, ao ser apresentada para Eni, passamos a nos encontrar mais seguidamente, nas oportunidades de suas aulas na EJA ou das reuniões na sala de professores. Já, nesses primeiros contatos, pude perceber que havia muitas diferenças entre minhas práticas docentes e as que eram desenvolvidas por Eni. 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 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, acumulando vinte e quatro 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*”⁷ avaliei que acompanhar Eni em seus últimos dois anos atuando no ofício de professora seria uma oportunidade de construir relatos

⁶ Neste trabalho optamos por não utilizar codinome para a professora, visto que se trata de um relato do gênero “história de vida” (Ver FREITAS, 2002, p.19)

⁷ *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.

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.

Eni, professora de Biologia, tem 56 anos, é casada, mãe de uma adolescente e uma professora muito respeitada e admirada pelos estudantes e colegas, sendo a única profissional a lecionar Biologia na modalidade. Natural de Passo Fundo (RS) foi morar na capital, Porto Alegre, após concluir sua graduação em Ciências Naturais. Iniciou sua carreira, com vinte e dois anos, lecionando no Ensino Fundamental. Recém chegada à cidade, solteira, morava sozinha. Contou-me, certa vez, 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 ninguém além de seus alunos. Eni passou a frequentar sessões de terapia, simplesmente para ter com quem conversar. Por meses, semanalmente ia “*bater um papo com a psicóloga*”. Justamente numa dessas conversas a terapeuta 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 Biodança⁸. A partir daí, passou a ser frequentadora assídua das reuniões, que contavam, eventualmente, com a participação de Rolando Toro Araneda, o criador do Sistema. Desde então, Eni vem realizando cursos de atualização, pois passou a incorporar as técnicas que aprendera às suas práticas de sala de aula. Eni leciona há mais de vinte e dois anos e foi a primeira profissional a trazer a Biodança para área da educação e para escolas privadas no Rio Grande do Sul, conforme revelou, em uma das primeiras entrevistas concedidas a primeira autora desse artigo. Iniciou sua carreira como servidora pública estadual - quando então atuava como professora na FASE (extinta FEBEM) cargo do qual abriu mão, após mudanças do governo estadual, que a impediram de dar continuidade ao seu próspero trabalho dentro da instituição.

Eni afirma que seu trabalho com a EJA (assim como na modalidade de ensino regular) é fundamentado da Educação Biocêntrica, que está diretamente relacionada à Biodança, conforme explica:

É 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.

Ela sugere que não há como trabalhar apoiada aos princípios da Educação Biocêntrica e não recorrer às práticas de Biodança: *A educação biocêntrica dá o paradigma, a orientação pedagógica e a biodança dá a metodologia de trabalho.* Nesse sentido, Eni aplica as técnicas de biodança, entremeadas às aulas de Biologia, quando avalia que é oportuna, ou necessária essa forma de proceder.

Eni é vista pelos alunos como uma professora que se distingue dos demais docentes. Suas aulas são consideradas como *diferentes*, por seus alunos. Segura, ela reflete:

⁸Biodança - 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).

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 é e sempre muito positivo. Vale à pena.

Mais do que uma professora de Biologia, Eni exerce uma função social nesse grupo, com um evidente destaque atuando como conselheira, ouvinte, orientadora. Os estudantes a consideram uma *professora amiga*, uma *pessoa confiável*, conforme a fala da estudante:

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 da EJA).

Eni reflete sobre sua forma de trabalhar:

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.

Eni exerce muitos papéis além do ofício de professora, o que lhe confere certo *status* de importância nesse contexto escolar, o que na verdade decorre 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). Acerca desse ‘novo profissional’ que surge como prototípico (e como resposta) diante do contexto educacional atual, a mesma autora afirma: “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” (p. 159).

Subjacente à Educação em Biologia nesse contexto, há um sistema de valores arraigados aos princípios da Educação Biocêntrica. Tais princípios estão presentes nos discursos, na conduta de Eni, assim como na forma como ela se relaciona com os demais atores sociais nesse ambiente. Dessa forma, a ‘cultura da escola’ (FORQUIN, 1993) é transpassada por esse sistema de valores, de forma que os demais professores e os alunos incorporam em seus discursos e atitudes representações típicas dessa linha pedagógica.

Categorias etnográficas

Logo no primeiro contato, percebi 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. Mais da metade das turmas são compostas de alunos naturais de Torres e mais de dois terços das turmas são compostas por mulheres. Conforme fui conhecendo o grupo, notei que as perspectivas em relação ao curso, também representavam aspecto de heterogeneidade, conforme a fala dos estudantes:

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)

Eu quero fazer vestibular pra direito. Por aqui é mais rápido me formar. Tô correndo atrás do prejuízo. (Luis, 32 anos)

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, de descrever significações atribuídas por estudantes da EJA a esse contexto escolar que partilham (aulas de Biologia), formulei duas categorias etnográficas que foram evidenciadas no campo da pesquisa. 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 dialogenicidade 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, Joia e Ribeiro (2001):

“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, frequentemente 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” (p. 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 “homogeneiza” (dentro da perspectiva educacional) quando o assunto é vida escolar acidentada. Em busca de relativizar⁹ 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 por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001). 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).

⁹ Quando o significado de um ato é visto não na sua dimensão absoluta, mas no contexto em que acontece estamos relativizando. 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, 1984, p. 20).

A primeira categoria a ser descrita é composta por jovens que frequentaram 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 buscando 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 aterei 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.

Durante a aula pude ouvir 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 tô 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 autoconfiante (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 idéias 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 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 tal categoria etnográfica. Estabeleci os critérios para tal classificação baseada nas intersubjetividades e não nas particularidades dos sujeitos.

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 Fátima. Ressalto que, diferentemente da primeira categoria, na segunda, um número maior de alunos e de alunas demonstraram interesse e prontidão em conceder as entrevistas a mim. Devido a isso trago os depoimentos de três alunas para descrever a categoria.

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

Terezinha e eu estamos 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 apoia muito o trabalho de Eni) que 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.

De acordo com 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 (p. 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 tempos!”

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” (p. 147). Além disso, 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” (p. 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, a 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 constituído 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 a 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 elas, 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 padrasto 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 Fátima, 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 conclui 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 tô 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. 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. Inicialmente fiquei ponderando sobre a lógica que sustentava aquele comportamento e não conseguia conceber por que aquelas alunas se expunham tanto, falando espontaneamente 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 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. Ainda, de acordo com 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”. (p. 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 em que 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 percebi 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 e relataram que

“Podemos 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, podemos 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” (D’ALENCAR et al., 2008, p. 613).

Nessa 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 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 entre os alunos e Claudinei.

De modo semelhante, notei que o 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 e outros (2008), em análise dos resultados de sua experiência:

“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 (...). 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 et al., 2008, pp. 611-612, grifo nosso).*

O estímulo à sociabilidade e a (re)construção identitária¹⁰ 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, numa modalidade de Educação em Ciências fundamentada na Educação Biocêntrica, se desvelam na sua aceitação, satisfação e valorização concernente às propostas da professora Eni. Tais valores e costumes, difundidos sutilmente nas aulas de Biologia e abertamente nas rodas de Biodança, e implícitos nessas propostas são incentivos importantes no processo de sua reconstrução identitária¹¹. 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 Biologia.

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 pela postura ora maternal, ora matriarcal, com seus alunos, sua prontidão para ouvi-los, seu interesse em ajudá-los e incentivá-los, seja por sua vivacidade, empatia ou

¹⁰ 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.

autoconfiança. Eni é admirada, por colegas, por alunos, é vista como uma líder, uma amiga, alguém confiável.

Conclusões

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 naEJA: 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 Biologia, mas vai além, tornando-se uma linha pedagógica que rege a disciplina. Ser participante desse grupo na EJA significa aprender Biologia, ao dançar como crianças em círculo na roda de biodança (Figura 1), ao falar (com dificuldade, às vezes) em público sobre si mesmo, ao ouvir, ao abraçar o próximo *pra sentir seu coração bater* - conforme a instrução da professora (Figura 2) – 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.



Figura 1- Roda de Biodança: Mãos dadas, pés descalços e o respeito às diferenças.



Figura 2- Roda de Biodança: O abraço da professora e o choro da aluna.

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 Biologia evidenciaram-se da seguinte forma: os estudantes têm, independentemente 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 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 Biologia – 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 Biologia fundamentada na linha pedagógica da Educação Biocêntrica estimula nos estudantes, prioritariamente, a 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, ressaltamos 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 epistemológicas acerca dos processos de ensino e aprendizagem em biologia na modalidade EJA – um campo de pesquisa ainda pouco explorado sob o ponto de vista da Educação em Ciências.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- BOBBIO, Norberto e outros. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- BOUCHE, H. **Antropología pedagógica**. Madrid: UNED, 1993.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.
- DI PIERRO, M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V.M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, pp. 58-77, 2001.
- DURHAM, E. **A caminho da Cidade: A vida rural e a migração para São Paulo**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- FONSECA, C.L. **Família, fofoca e honra: Etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2000.

FORQUIN, J.C. **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, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

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

FREITAS, S. M. **História Oral**. São Paulo: Humanitas e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**: Formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006.

FRIGOTTO, G. **Trabalho, consciência e a educação do trabalhador**: impasses teóricos e práticos. In: Trabalho e conhecimento: dilemas na Educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987, pp. 17-29.

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

GONZÁLEZ, L. J. F.; DOMINGOS, T. R. E. **Cadernos de Antropologia da Educação, Vol. 4**: O método na Antropologia da Educação. Petrópolis – RJ: Vozes, 2005.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, vol.14, nº1, p.29-40, 2000.

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. In: VII Encontro nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Atas...** Florianópolis: ABRAPEC. 2009.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MALINOWSKY, B. **Sex and repression in a savage society**. London: Routledge e Kegan, 1953.

OLIVEIRA, I.B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, n. 29, p. 83-100, Curitiba, 2007.

OLIVEN, R.G. **A antropologia de grupos urbanos**. Petrópolis: 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. In: Congreso Internacional de Educación, Investigación, y Formación Docente – Escritos. Medellín, **Atas...** ago-set. de 2006.

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.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

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

RODRIGUES, N.; CAROSO, C.A. Idéia de 'Sofrimento' e Representação Cultural da Doença na Construção da Pessoa. In: DUARTE, L.F. D., LEAL, O.F. (Orgs). **Doença, sofrimento, perturbação: Perspectivas etnográficas**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998, p. 142-159.

SANTOS, S.V. **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. 208 p.

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

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

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

VELHO, G.;V.; 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

Sites:

BRASIL. MEC. **Parecer 11/2000 de** publicado no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18, 2000 Brasília: CNE/CEB 1/2000, , publicado no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18, 2000. disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> acessado em 19 de julho de 2009.

BRASIL. MEC. **Caderno Ciências Naturais na Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4586.pdf> > acessado em 19 de julho de 2009.

Recebido em outubro de 2009, aceito em maio de 2011.