

2 Metodologia

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já têm a forma dos lugares. É o tempo da travessia... E, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos.” – Guimarães Rosa

Este primeiro capítulo fala da metodologia da pesquisa. Dedicase especialmente a uma apresentação da Comunidade das Pedras e à minha inserção como pesquisadora neste contexto. A partir da interação com a própria comunidade, proponho um diálogo entre minha entrada em campo e as abordagens e os instrumentos metodológicos dos quais fiz uso durante a pesquisa. Trata-se da escolha do caminho e isto passa tanto pela minha visão de mundo, pelos meus desejos, quanto pelos desafios e realidades com os quais me deparei e que busco apresentar no decorrer deste texto.

Em outubro de 2010, passei vinte dias na região, fazendo um estudo exploratório, mas só a partir da convivência prolongada é que as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa foram se revelando. Levava comigo questões que surgiram da vida de mãe e professora que se relacionavam com o desejo de buscar alternativas à relação de afastamento entre seres humanos e natureza vivida tão intensamente no contexto hegemônico da vida urbana e oferecer às crianças outras referências de identidade e convívio com a natureza para, como escola e como sociedade, existirmos de forma menos destrutiva e mais feliz.

2.1 Entrada em campo

A cidade de Teresópolis se localiza na região serrana do Estado do Rio de Janeiro. Apesar do crescimento populacional e da evidente ausência de políticas públicas capazes de orientar e regular a ocupação das encostas, é uma região marcada pelo verde das montanhas. Entre tantos vales, na zona rural, a 12 km da cidade, se encontra Vargem Grande. Região de horticultura extensa no circuito Teresópolis-Friburgo é conhecida por ser uma das responsáveis pelo abastecimento de hortaliças da cidade do Rio de Janeiro. Também participa do

roteiro turístico local, sediando vales, montanhas e cachoeiras que integram o Parque Estadual dos Três Picos.

Como a grande maioria das áreas rurais brasileiras, vem convivendo com a tensão entre o poder do agronegócio, com o uso abusivo de agrotóxicos, o desmatamento, a contaminação dos rios por esgotos domésticos e venenos agrícolas, e o crescente desejo de interação e preservação das florestas exuberantes que resistem de pé.

Em dezembro de 2010, me mudei com meu companheiro e nossa filha para um sítio de minha família na região, pensando em ter tempo para nos adaptarmos à nova vida antes do começo do período letivo da escola, em fevereiro de 2011, data marcada para o início oficial da pesquisa de campo. Havia a expectativa da vida boa que viveríamos ali, conciliando pesquisa e cuidados da filha pequena e desfrutando da vida simples na natureza.

Mas, logo que chegamos, vivemos um momento muito tenso e delicado, quando, em janeiro de 2011, a região serrana do Rio de Janeiro foi gravemente afetada por enchentes e desabamentos de terra, causando muitas vítimas. Esta foi considerada a pior catástrofe natural no Brasil nas últimas quatro décadas¹⁴. Foram quase mil mortos e mais de 10 mil desabrigados. Se pensarmos que a população do município é de pouco mais de 160 mil habitantes (IBGE, 2010), quase 10% da população foi diretamente afetada nesta ocasião.

“Muitas crianças da turma foram crianças que vivenciaram aquilo lá, que perderam parentes e vieram pra cá. Inclusive, foi um ano bem tumultuado, um tal de criança vir, depois voltar. Foi difícil, estranho, diferente, porque estava muito próximo da gente. Todo mundo perdeu alguém nessa tragédia. Foi uma coisa que marcou todo mundo, a cidade ficou marcada por isso.”
(Antônio-professor)

A fala do professor aponta o que era consenso para quem viveu este tempo ali. Em todo lugar que se ia, este era o assunto. Sempre havia alguém contando sua experiência na tragédia, a perda dos parentes, da casa. Se a história não era um relato pessoal, havia acontecido com algum amigo ou parente.

Vargem Grande não foi afetada diretamente, mas sofreu com a falta de energia e comunicação e com a interrupção de algumas estradas. No entanto, muitas famílias receberam parentes e conhecidos em suas casas, compartilhando

¹⁴ Anotações feitas no III Encontro de Educadores Ambientais da Região Serrana. PARNASO-Parque Nacional da Serra dos Órgãos/28 a 30.setembro.2011.

espaço, alimento e a dor dos que chegavam. A comunidade estava toda muito mobilizada em torno dos sobreviventes. Foi um tempo duro de relatos muito tristes e de insegurança em relação aos desdobramentos do ocorrido.

A escola também ficou de sobreaviso, com a equipe preparada para a possível chegada de desabrigados, sendo uma referência para distribuição de doações e troca de informações. Fui algumas vezes à escola entre janeiro e o início das aulas, ainda sem crianças, ajudar como podia.

Já neste início de pesquisa de campo, a temática de meu interesse – a relação dos seres humanos com a natureza – se colocou diante de mim de forma eminente e violenta. Este assunto era o foco não só das grandes mídias, das políticas públicas (e da ausência delas), mas também das conversas na escola, no posto de saúde, no campo de futebol, nas lavouras, nas brincadeiras das crianças e em toda a parte. Precisei entender meu lugar de cidadã, para me posicionar politicamente nas manifestações e abaixo-assinados que tomaram a cidade contra a corrupção no governo municipal¹⁵, para acionar as redes de solidariedade que se organizavam para contribuir com doações que vinham de toda parte, mas também assumir o papel da pesquisadora e procurar compreender melhor os pontos de vista sobre os impactos da ação humana sobre a natureza que estavam sendo amplamente discutidos pela população naquele momento.

“Claro que o homem tá detonando com tudo, mas nesse caso eu não sei dizer realmente, pela dimensão que teve, eu não consigo ver muita relação. Foi uma coisa tão forte, tão grandiosa.” (Tânia-professora)

“O pessoal tá desmatando muito, joga lixo nas encostas, nos rios. Eu acho que agora tem uma conscientização até maior pelos meios de comunicação, a escola também faz um trabalho voltado para isso nessa geração nova. Mas a geração antiga ainda tem muito para ser trabalhada. A gente ainda vê quantas queimadas por aqui! Por mais que a gente fale, que trabalhe com as crianças. E muitos fazem sem ter consciência. Por exemplo, meu pai é um lavrador e, quando ele ia plantar o feijão, ele fazia queimada e falava que só dava feijão bom se queimasse a terra, tinha que ser terra de cinza. Igual o uso de agrotóxico, eles usam indiscriminadamente. É uma coisa que vai ter que acontecer muito devagar. A gente tem muito trabalho para fazer.” (Maria-professora)

“A pessoa vai desmatando, vai construindo, e não vê mais à frente o que vai acontecer. Eu sempre aprendi com a minha mãe que se você arrancar essa árvore daqui, que tá segurando o morro, depois vai ter uma consequência. Então, muita coisa poderia ter sido evitada. Eu acho que a ação do homem na natureza tá muito desenfreada. O homem não está vendo que o que ele

¹⁵ Em agosto de 2011, a Câmara de Vereadores de Teresópolis aprovou, por unanimidade, a cassação do mandato do Prefeito Jorge Mário pelo desvio de recursos federais destinados ao Município após a tragédia das chuvas, em janeiro de 2011.

está fazendo está prejudicando o meio ambiente. Um papelzinho de bala que você não jogar no chão, você vai estar fazendo a sua parte. Cada um tem que pensar assim e fazer a sua parte.” (Beatriz-professora)

Malinowsky (1978) dizia que em uma pesquisa etnográfica, além de aprender a língua nativa, comparar o dito ao observado, os momentos de crise são preciosos, pois revelam significados e sentidos que não são visíveis em períodos de regra. Apesar de toda a adaptação e insegurança quanto às escolhas da recente mudança na vida pessoal, percebia esta oportunidade em meio à crise e, por isso, ainda sem meus instrumentos de registro organizados, ia rabiscando aqui e ali falas sobre a relação dos seres humanos com a natureza neste trágico cenário.

Em toda a parte, a grande discussão era o quanto de responsabilidade humana, pelo não planejamento urbano e pelas construções nas encostas, pelo mau uso do ambiente, pelos desmatamentos e queimadas, havia no recente desastre ecológico. A máxima ambientalista “*pensar globalmente, agir localmente*” circulava no senso comum. Apesar de uma ou outra fala, que associavam o fato a uma fatalidade, a grande maioria das pessoas parecia perceber que a tragédia ambiental que havia acometido a serra carioca tinha forte relação com os modelos de vida, de produção, de desenvolvimento e de destruição da natureza presentes na região.

A realidade encontrada comprovou o que eu havia estudado sobre a necessidade de uma metodologia imersiva. Estava certa de que para um bom desenvolvimento da pesquisa proposta, o trabalho de campo deveria se desenvolver a partir de uma convivência prolongada, fazendo uso da observação e do registro em caderno de campo, buscando dialogar com o que observava e ouvia, a partir das questões que brotaram de meus estudos sobre a relação da infância com a natureza nas sociedades ocidentais contemporâneas.

2.2

Viver na comunidade e conhecer as crianças

A Comunidade das Pedras é formada por cerca de trinta famílias no Vale do Rio das Pedras. São famílias pobres, a maioria de agricultores. Os adultos estudaram pouco. A maioria completou, no máximo, o primeiro segmento do ensino fundamental e, talvez por isso, atribuem uma enorme importância à escola

na vida de suas crianças. Nos últimos quarenta anos, a região foi ocupada por sítios de veraneio que concentraram terras em propriedades maiores.

As famílias costumam morar perto de seus parentes. Geralmente, a terra de um ancestral em comum foi dividida entre seus descendentes. O trabalho na lavoura sempre reúne essa família, apesar de muitos trabalhadores terem somado às atividades agrícolas, trabalhos como caseiros e serviços domésticos nas casas de veraneio da região, assim como em empregos no comércio da cidade, à uma hora de distância, mantendo o roçado apenas para subsistência.

Uma estrada de pedras de cinco quilômetros liga esta comunidade a Vargem Grande, onde se encontram o posto de saúde, a escola, uma linha de ônibus que leva à cidade e um pequeno comércio local, dos quais a comunidade faz uso.

As crianças moram perto de seus primos, vão todas juntas para escola, caminhando entre 2 e 5 km até lá. Muitas vezes, fui com elas. Oportunidade preciosa para conversas e brincadeiras. Elas saem cedo de casa e fazem o percurso com calma, parando em pés de fruta, pedras, contando histórias e brincando. Mesmo as mais pequenas (5 ou 6 anos) vão acompanhadas das outras crianças, sendo raro ver adultos levando-as ou buscando-as na escola.

Além dessas idas e vindas, também acompanhei as crianças durante suas brincadeiras, visitas aos vizinhos e passeios. Minha filha foi uma excelente “entrada no campo” nesse sentido. Na região, uma menina de 4 anos é pequena para circular sozinha. Neste caso, é costume que os filhos pequenos acompanhem seus pais ou irmãos mais velhos. Aos olhos dos pais e vizinhos, a coisa parecia ao avesso. Eu acompanhando as crianças para que minha filha, sem irmãos mais velhos, pudesse brincar também. Ajudando-a subir em árvore, pular pedra difícil no rio e apresentando-a ao novo ambiente.

“Ah, Mariana, você dá muita confiança para essas crianças.” (Ilza-moradora)

Apesar deste estranhamento inicial, não causei incômodo, sendo sempre bem recebida nos terreiros e casas da vizinhança. Esse movimento de aproximação do local e do objeto de estudo, proposto pelas pesquisas qualitativas, resgata como método e procedimento de pesquisa a observação, essa

“primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive. (...) Pelo olhar entramos no mundo, começamos a nos comunicar com ele e

iniciamos o conhecimento a respeito dos seres que nele habitam” (TURA, 2003, p.184).

Naquele início, eu estava afoita e com muita curiosidade pelos hábitos das crianças, tudo que lhes dizia respeito me interessava. Qualquer fala ou brincadeira, como nasciam, se mamavam, o que gostavam de fazer, de comer, como eram suas famílias. Com o desenrolar da minha gravidez, por exemplo, passei a me interessar pelo modo de nascer na comunidade. A grande maioria das mulheres de minha geração havia nascido em casa. Apesar disso, todas tiveram seus bebês em hospitais públicos da cidade, através de muitas cesarianas. Os relatos são sempre de dor e medo¹⁶. No entanto, voltam logo para casa, têm apoio de suas mães, irmãs e cunhadas e amamentam seus bebês.

Como afirmei, as mulheres da região achavam um pouco estranho aquele meu interesse pelas crianças, mas, com o passar do tempo, com a amizade de nossos filhos se desenvolvendo, os cuidados compartilhados, foram se sentindo mais à vontade com minha presença, mais disponíveis para as conversas, além de mais curiosas também pelo nosso modo de vida.

Nossa chegada aguçou a curiosidade geral sobre nossa procedência, nossos hábitos, o que era parecido e o que era diferente entre viver na roça e na cidade. Um movimento constante e recíproco de estranhamento e familiaridade, que fazia aflorar concepções de mundo, natureza, criança, consumo, educação.

Achei prudente trazer na “bagagem” dicas de Malinowsky (1978), antropólogo que se dedicou intensamente ao trabalho de campo, rompendo com a prática de sua época dos escritos de gabinete. Dessa maneira, durante os meses de trabalho de campo, busquei aprender a língua(gem) nativa, tentando identificar suas categorias próprias, explicitar as condições de produção da pesquisa no texto, fazendo distinção entre os resultados da observação direta e minhas inferências, ou seja, buscando explicitar o método de coleta e a produção de conceitos a partir desses dados.

¹⁶ Michel Odent, médico francês conhecido pela sua atuação na humanização do parto e do nascimento, em *O camponês e a parteira* (2003), associa o processo de industrialização da agricultura à hospitalização do nascimento. Segundo o autor, a urbanização do campo e a introdução de grandes indústrias do alimento, da monocultura e de aditivos químicos na agricultura afeta a relação de seus habitantes com a natureza e, com isso, a maneira de nascer. O hospital deixa de ser um apoio aos nascimentos de risco, passando a ser palco da grande maioria dos nascimentos, introduzindo inúmeras intervenções no processo natural do parto.

Uma tentativa de aproximação de pontos de vista locais, de sujeitos em relação, que não se resume a uma mera descrição, mas que mergulha no caráter reflexivo da pesquisa social que reconhece a “centralidade do significado coletivamente estruturado.” (TURA, 2003, p.189)

Foi com este objetivo que nos mudamos para aquele sítio, local de familiaridade afetiva, que me possibilitou estar inserida na comunidade pesquisada, convivendo intimamente com seus moradores e experimentando o estranhamento antropológico na prática minuciosa da observação e do registro em diário de campo.

Nas conversas de apresentação, surgia sempre a comparação entre o “silêncio” e o “sossego” da roça e a vida “agitada” e “violenta” da cidade. Percebo que, muitas vezes, ser criança no campo é colocado em oposição, pelas e para as crianças, à vida na cidade. Raras são as vezes em que a definição de uma aparece sem o contraponto da outra.

“Ah, boba, aqui é calmo até demais. Não tem nem onde usar uma roupa mais arrumada”. (Ciléia)

“É tranquilo morar aqui, a gente se diverte muito, tem muita cachoeira.” (Valmi)

“Porque aqui as crianças vivem soltas, a gente pode fazer tudo. Mas, lá na cidade, não. Lá na cidade tem apartamento e elas ficam muito presas no apartamento.” (Gabriel)

“Eu tenho experiência. Eu tô morando na cidade e já morei na roça. Na roça, a gente pode sair para qualquer lugar. Lá não, meu pai acha muito perigoso porque tem muito movimento. Aí, eu não posso sair para lugar nenhum.” (Igor)

A liberdade de ir e vir e o tempo livre para escolher do que brincar são claramente valorizados pelas crianças como algo exclusivo da vida no campo. Quando pergunto o que eles gostam de fazer, me respondem: “vou pra rua andar de bicicleta”. “Brinco de boneca e de balanço”. “Jogo bola e videogame”. “Vou na piscina e vejo minha vó”. “Brinco muito e faço bagunça”. “Brinco com os amigos”. “Vejo televisão, saio por aí e me divirto”, demonstrando bastante autonomia na gestão de seu tempo.

Outra questão que me chamou atenção por ajudar a desconstruir a imagem idealizada de uma vida no campo livre dos assédios da propaganda e do desperdício foi a relação da comunidade com o consumo, confirmando que os modelos hegemônicos de produção, descarte e consumo também acessam

comunidades marginalizadas fora dos grandes eixos urbanos, afetando suas relações no espaço e na comunidade.

Apesar da Comunidade das Pedras ser considerada uma comunidade de baixa renda, o consumo é central em suas vidas. Todas as casas que visitei têm grandes televisões no centro da sala, além de outros aparelhos domésticos. As famílias também têm carros e motocicletas. Os itens eletrônicos, como aparelhos celulares e máquinas fotográficas, e suas marcas, também conferem status e são os presentes preferidos em datas comemorativas. As crianças estão inseridas nesta rede de necessidade e consumo e preferem, por exemplo, o tênis da marca X a Y, negociando com seus pais seus próprios “desejos”.

“Minha mãe fala: “tá bom, eu vou para o shopping, mas não vou comprar nada lá”, mas ela acaba comprando. Ela fica com peninha e compra.”

(Thalles)

“Minha mãe também fala que não compra, mas vai e compra.” (Vitória)

Assim como a questão do consumo, que nos permite perceber tensões entre a vida na cidade e na roça – o desejo de um padrão de consumo definidor da “vida fácil” da cidade, apresentada pelos programas e propagandas da TV que povoam o imaginário das pessoas, em contraponto à vida dura do roçado – outras tensões foram observadas que influenciam a relação das crianças com a natureza, como as ideias de liberdade, tranquilidade e vida saudável que se vive na roça versus a violência da cidade.

Estas questões sobre o consumo e tantas outras poderiam ser aprofundadas, mas são aqui apresentadas como composição de um cenário. Neste contexto, esta pesquisa tem dois objetivos principais. O primeiro é compreender como as crianças desta comunidade se relacionam com a natureza e que representações fazem dela e o segundo objetivo é compreender como a escola local, seus professores e propostas curriculares se posicionam frente a esta relação.

2.3

Chegando à escola

Sendo eu uma educadora e a escola um local privilegiado de encontro entre as crianças, ela foi, ainda que não o único, o espaço que concentrou minhas atenções no convívio com elas. Foi preciso estar lá, presente, observando, convivendo, durante um período prolongado. (COHN, 2000) Entre o início do

período letivo, em fevereiro, e julho de 2011, frequentei a escola de duas a três vezes por semana, buscando variar ao máximo os turnos e dias da semana.

Como muitas crianças já me conheciam dos encontros na comunidade e eu havia frequentado a escola no período das enchentes e desabamentos e conhecido a maioria dos professores naquele contexto de urgência e solidariedade, quando cheguei à escola, inicialmente com objetivo de observar seu cotidiano, já havia conquistado a empatia de todos. Do meu ponto de vista, pensava que, por ser professora, não haveria grandes estranhamentos e a escola me pareceria um local familiar, mas precisei de tempo para treinar o olhar e entender minha participação como pesquisadora.

Estar lá me obrigava a ocupar um lugar que nem sempre era claro. Muitas vezes, fui confundida com uma estudante de pedagogia fazendo estágio e os professores me pediam ajuda. As crianças perguntavam se podiam sair de sala e também pediam auxílio para resolver exercícios.

“Mais uma vez, uma criança me perguntou o que escrevo em meu caderno. Eu respondo que estou estudando e sou logo interrompida. *Mas você é adulta!* Eu estudo numa escola de adultos, que se chama Universidade, e anoto coisas que vejo e penso em meu caderno para depois fazer meu dever bem feito. *Coitada, ela ainda faz dever.*” (CADERNO DE CAMPO)

Parecia estranho uma adulta solta, avulsa na escola, sem pressa, sem direcionamentos, sem tarefas e, principalmente, sem “trabalho”. Isso me trouxe a necessidade de tornar minha observação mais participante. Desafio de manter o olhar atento, o caderninho no bolso, mas também estar mais livre para, de fato, participar da vida na escola. Com o passar do tempo, também fui começando a fazer parte daquele cenário.

Fiz uso constante do diário de campo, tanto durante minha presença na escola, quanto depois de minhas visitas, quando relia o que havia escrito, aprofundava alguns pontos. Passei a ser a “tia que anotava tudo”, o que mostra como meus registros despertavam curiosidade. As crianças pediam para ver meu caderno, desenhavam com os lápis de meu estojo, me davam figurinhas para enfeitá-lo. Queriam saber meu nome, minha idade, de onde eu vinha, onde morava.

“A gente falou sobre o que cada um faz de manhã, onde passeia, onde nascemos. Uma conversa de apresentação. Eu digo que nasci no Rio de Janeiro. *“Você é carioca”*. As comparações aparecem todo o tempo, entre a cidade e a *“roça”*, ser adulto ou criança. *“Você parece uma aluna de tanto*

que escreve nesse caderno". E se eu paro de escrever pareço o quê? "Aí, parece professora, porque você é adulta." (CADERNO DE CAMPO)

Isso diz da escola e sobre as fronteiras bem definidas de quem a frequenta, ou se é adulto e professor, ou se é criança e aluno. Nesta escola, todos os adultos são chamados pelas crianças e chamam-se entre si de tia/tio. Na sala, ao me apresentar, a professora dizia "a tia tá aqui na nossa sala para estudar"; "quem sabe o nome dessa tia?". Certa vez, eu estava na padaria vizinha à escola e passaram dois meninos cochichando: "Ih, olha lá aquela tia nova". "Que tia?" "A que vai lá na escola e fica anotando tudo". "Ah, como é que eu ia saber? Tem tanta tia no mundo."

"A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma "inocente" armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. (...) A tese de Professora, sim; tia, não, é que, enquanto tios e/ou tias e/ou professores, todos nós temos o direito ou o dever de lutar pelo direito de ser nós mesmos, de optar, de decidir, de desocultar verdades. Professora, porém, é professora. Tia é tia." (FREIRE, 1997, p.18)

A partir de interações como esta ia compreendendo que concepções de educação estavam presentes na escola, marcando semelhanças e diferenças, causando estranhamentos ou reforçando expectativas. Usei este desconforto que sentia cada vez que era chamada de tia – e eram muitas vezes por dia – como lembrete de que estava ali pesquisando, pois muitas vezes me via querendo intervir como professora que sou.

O começo do ano letivo foi confuso, muitas crianças em trânsito, vindas de comunidades vizinhas e as turmas se reorganizando constantemente para cobrir demandas. Dentre a imensidão dessas demandas, fui encontrando meu lugar.

Inicialmente, procurei me movimentar livremente, ficando sempre nos pátios na hora dos recreios, no refeitório quando as crianças merendavam e assim por diante. Onde tinha crianças, eu ia atrás. Também acompanhei muito a diretora, ajudando a refazer muitas vezes as listagens das turmas que não paravam de mudar, arrumando as doações de livros na biblioteca, organizando matrículas na secretaria. Participei também de algumas reuniões dos professores, principalmente de encontros de planejamento. Enquanto a vida na escola se desenrolava, eu ia entendendo um pouco melhor aquele espaço, percebendo semelhanças e

diferenças das escolas pelas quais já tinha passado, aperfeiçoando meus registros, aprendendo os nomes das pessoas.

Um dia, quando estava arrumando a biblioteca com a coordenadora pedagógica e ela me contava dos projetos de leitura e de um baú que circulava nas turmas, encontrei um livro da minha avó Sylvia Orthof. Ela disse que adorava a história e eu me identifiquei no parentesco. Foi então que recebi “permissão” para entrar nas salas de aula. Passei a ser convidada para ir às turmas contar histórias e contar um pouco da história de minha avó Sylvia. Sinto que este foi o momento em que realmente fui aceita na escola, me sentindo bem vinda onde quer que estivesse.

Dali em diante fui concentrando minhas idas em três turmas, uma de 4º ano, uma de 3º ano e uma de 2º ano, assim como nas atividades desenvolvidas pela equipe de educação ambiental, por se tratar de temática de especial interesse para a pesquisa. A escolha das turmas não foi planejada, mas fruto das interações entre pesquisadora e o campo. Nessas turmas, havia crianças moradoras da Comunidade das Pedras e seus professores se mostraram mais interessados na pesquisa e mais disponíveis à minha presença, me convidando para que eu “*entrasse em sala quando quisesse*”.

Geertz (1978) privilegia a experiência etnográfica no sentido de um experimentar “denso” - intenso e próximo - da realidade do outro e Clifford (1998), através da atitude narrativa, dá ênfase às situações singulares e aos indivíduos. A partir desta narração, uma “descrição densa” assume o papel de construtora da realidade. Com isso, esses autores apontam para a inviabilidade da apreensão da realidade em si, sendo possível, neste tipo de pesquisa, através das experiências vividas e observadas, expressar a diversidade de pontos de vista.

2.4

Estratégias metodológicas utilizadas

Para o tratamento de tanta informação que vinha coletando, parti da perspectiva de que uma teoria é a lente com a qual olho uma determinada realidade e, através da qual, construo problemas. De acordo com Luna,

“O problema em estudo é gerado por uma teoria. Neste caso específico, o problema tem origem num quadro teórico que lhe dá, supostamente, coerência, consistência e validade.” (LUNA, 2009, p.89)

No caso desta pesquisa, trabalhei articulando, principalmente, três eixos teóricos: o conceito de três ecologias de Félix Guattari e sua influência na discussão atual sobre educação ambiental; a sociologia das ausências e das emergências de Boaventura Sousa Santos; e a defesa do direito à vida na perspectiva da educação em direitos humanos. Conceitos que trazia comigo dos estudos pessoais e das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

Além disso, de acordo com Deleuze e Guattari, utilizei conceitos-ferramentas.

“A criação de conceitos é necessariamente uma intervenção no mundo, ela é a própria criação do mundo. Assim, criar conceitos é uma forma de transformar o mundo; os conceitos são as ferramentas que permitem ao filósofo criar um mundo a sua maneira. Por outro lado, os conceitos podem ainda ser armas para a ação de outros, filósofos ou não, que dispõem deles para fazer a crítica de mundo, para instaurar outros mundos.” (DELEUZE & GUATTARI APUD GALLO, 2003, p.41)

Foi com esta intenção que, na análise do material coletado, utilizei outras referências à fundamentação teórica que privilegiei ao longo do texto.

2.4.1

Entrevistas com os professores

Depois de um primeiro tratamento das observações que havia feito, quando transcrevi meu caderno de campo, selecionei fotografias, busquei algumas categorias de análise, surgiram dúvidas e situações interessantes e o desejo de “testar” minhas observações. A partir deste material, voltei à escola para marcar entrevistas com os educadores e perguntar a eles o que achariam se eu passasse algum tempo na escola com as crianças envolvidas em uma atividade coordenada por mim, uma espécie de entrevista coletiva.

Segundo Nadir Zago (2003), a entrevista é parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo, uma relação social singular, que envolve estranhamento, confiança e clareza de onde se quer chegar.

Pensando a entrevista e seu processo de construção, a autora enumera algumas discussões: primeiro, sobre o número de entrevistas, relativizando a tentativa de quantificar e dedicando atenção à sua profundidade e à riqueza, na tentativa de cobrir bem o campo pesquisado; depois, a consciência de que a entrevista faz parte de um trabalho de campo, onde outro procedimento é a

observação densa. Neste sentido, a autora sugere reflexão sobre a escolha do local da entrevista. E, por fim, o cuidado de associar a entrevista às práticas observadas, no sentido de apreender, via entrevistas, percepções e explicitações do real, desmistificando etnocentrismos despercebidos.

Marquei entrevistas com a diretora, com a coordenadora pedagógica e com os três professores que acompanhei nos meses de observação. Essas entrevistas foram realizadas nos meses de agosto e setembro de 2011.

Todas as entrevistas duraram cerca de uma hora, foram gravadas com apoio de um gravador e transcritas por mim. Na análise das mesmas, o nome de cada um dos entrevistados foi substituído por nomes fictícios. A equipe docente foi entrevistada na própria escola, antes ou depois de suas atividades. Elas se desenvolveram a partir de um roteiro¹⁷ previamente construído de acordo com as categorias observadas no campo e as questões propostas na pesquisa. No entanto, o roteiro foi mais uma sugestão aberta, um guia, e os caminhos por onde seguiram as entrevistas variaram de acordo com o entrevistado.

Ao longo do texto, foram incluídos depoimentos dos entrevistados em itálico. São trechos de conversas recolhidas informalmente pela pesquisadora e registradas em caderno de campo, das entrevistas gravadas com os professores ou presentes nas atividades filmadas que desenvolvi com as crianças.

2.4.2 Atividades com as crianças

Busquei me concentrar no olhar das crianças (JOBIM E SOUZA, 2008, COHN, 2009) enquanto observava e estava presente na escola. Sentava em suas carteiras, “merendava” com elas, colecionava seus desenhos, fotografava a partir de seus brinquedos e pedia para que fotografassem também com minha câmera.

O campo da Antropologia da Infância vem se desenvolvendo justamente dando ênfase a este universo das crianças como outra maneira de ver o mundo, valorizando esses outros saberes e outros jeitos de viver as coisas.

“A etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve “tornar-se nativo”. Estou convicto de que as

¹⁷ Roteiro em anexo.

crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças – ser uma delas tanto quanto podia.” (CORSARO, 2005, p.446)

Nesse aspecto, para compreender, por exemplo, as representações de natureza que fazem as crianças e a inserção desta relação no cotidiano da escola foi necessário dedicar tempo para estar com as crianças, aguçar a curiosidade pelos seus hábitos, seus gostos, compreender o que significa aprender e educar nesta determinada comunidade, assim como estar atento às relações sociais que as envolvem e às que são promovidas pelas próprias crianças (COHN, 2000).

Estava interessada em pesquisar com crianças, a partir da convivência privilegiada com elas, muito mais do que pesquisar sobre elas. Aos poucos fui percebendo que isto oferecia riscos, pois as crianças podem, por vezes, desconstruir ou reconstruir nossa pesquisa. A chegada de uma onça à comunidade, por exemplo, apavorou as crianças e tomou conta de suas vidas. Aquele era o único assunto possível de ser vivido. Elas achavam pegadas, ouviam seus rugidos. Os homens iam à mata e encontravam trilhas. Acontece que a onça não ia embora e as crianças não queriam falar de outro assunto e eu fiquei insegura sobre os rumos da pesquisa. Foi quando decidi aprofundar os estudos sobre biofilia (WILSON, 1989; MATURANA, 2004) e entendi que, do ponto de vista das crianças, se a onça comeu os filhotes das ovelhas, da cadela, das galinhas, também poderia comer os filhotes humanos. Numa relação de identidade com os outros bichos, eram suas próprias vidas que as crianças percebiam ameaçadas.

Faço esta observação porque foi preciso me debruçar sobre o olhar delas, buscar entender o que sentiam, do que tinham medo, e, ao fazê-lo, descobrir e construir importantes categorias de análise para este estudo.

Na prática, as atividades que desenvolvi com as crianças podem ser divididas em dois grupos. Geralmente aproveitava uma situação que havia observado ou uma fala que havia me interessado e partia delas para compreender melhor o lugar onde se encontravam. Por um lado, as casuais, que aconteciam sem planejamento prévio e que se constituíram como um acesso às vidas das crianças e seus modos de ver, pensar, sentir e estar no mundo. Eram desenhos, histórias, passeios, pesquisas na internet e, sobretudo, brincadeiras. Elas se desenvolviam com quem estava presente, com quem se interessava em participar. Umás vezes, eu estava com o gravador e as gravava, outras vezes, anotava falas interessantes e

reconstruía o processo mais detalhadamente depois. Mas meu objetivo principal era aproveitar as situações que se apresentavam da melhor maneira possível.

Também propus formalmente algumas atividades. Partia da experiência de ser professora associando os desafios de fazer pesquisa com crianças aos desafios de ser professora de crianças, no necessário rompimento com as tradicionais hierarquias que definem tradicionalmente estas relações entre adultos e crianças. A perspectiva da educação em direitos humanos de empoderar os sujeitos havia me mobilizado muito e, nestas atividades, foi onde encontrei espaço em minha pesquisa para meu desejo de mostrar às crianças outras referências.

Sempre que planejava alguma atividade que faria com elas, fazia questão de oferecer estas outras referências, seja nas formas de organização do grupo, nas tomadas de decisão ou nos materiais utilizados, numa espécie de uso contra-hegemônico (SANTOS, 2007b) daquela possibilidade de encontro, me posicionando contra as hierarquias e silêncios que vinha observando na escola. Isto não era explicado diretamente, mas percebido nas interações provocadas.

Pra gente conseguir filmar e ficar legal, a gente vai precisar inventar um jeito de todo mundo poder falar sem virar uma confusão. Como é que a gente vai se escutar?

“A gente faz tipo uma roda assim (movimento círculo com mãos), todo mundo vai falando até chegar na outra pessoa.” (Lucas)

“Assim é chato!” (Igor)

Esse é um jeito bom pra gente se apresentar, por exemplo, mas, realmente pode ficar chato se um quer muito falar uma coisa e tem que esperar passar um monte de gente até chegar a sua vez.

“Pode levantar o dedo.” (Flory)

Vamos tentar fazer uma conversa igual na vida? Cada um vai falando quando tem vontade, mas com cuidado para respeitar quem ainda tá falando, atenção para ouvir os outros, deixar quem tem vergonha falar também...

Em outro encontro, por exemplo, estava frio e serenando e mesmo assim chamei as crianças para o lado de fora. Fizemos esta brincadeira em uma varanda que existe na escola. Quando as crianças chegaram lá e viram pedaços de caixa de papelão no chão, antes que eu sugerisse que elas as utilizassem como suporte para o mapa que seria proposto, foram sentando-se no papelão, como tapetinho para o chão frio. Como a quantidade de papelão era bem maior que o número de crianças, propus o uso “desenho” sem que as crianças precisassem se desfazer do uso “assento”.

Ao todo foram três atividades – brincadeira dos bichos; mapa dos sons; para que serve escola? – desenvolvidas na própria escola que duraram cerca de uma hora e meia. Estas atividades foram gravadas¹⁸ com apoio de uma câmera fixa para que eu pudesse ficar mais livre durante o encontro e depois também foram transcritas por mim. As duas primeiras foram desenvolvidas com as crianças do 4º ano e a terceira também foi proposta às crianças do 2º e do 3º ano que eu estava acompanhando. Pelo fato das turmas serem grandes, com mais de trinta crianças, dividia o grupo aleatoriamente em dois, sorteando as crianças e garantindo que houvesse sempre meninos e meninas.

2.5

Perspectiva da análise dos dados

O fato dos envolvidos no objeto de estudo da educação serem sujeitos reais, humanos, portadores de direitos e deveres, nos traz imposições éticas, nos coloca em relações sociais e políticas enquanto pesquisadores. Nesse sentido, Heloisa Martins (2004) argumenta que a formação teórica e prática do pesquisador devem valorizar sua capacidade criadora e que, nesse contexto, o desejo de objetividade de toda pesquisa vai cedendo parte de seu lugar ao desejo de solidariedade, na produção de um conhecimento justo e útil.

Van Zanten (2004) propõe uma discussão sobre os princípios da credibilidade – no pacto com leitores baseado na exposição e no exame crítico do processo; da interpretação – expondo e considerando pontos de vista locais, sendo o ponto de vista do pesquisador, uma interpretação de interpretações (locais); e da generalização – que perde certa importância visto que, ao discutirmos determinada experiência, a colocamos disponível numa rede, relacionando uma situação específica ao seu contexto e possibilitando quadros comparativos e produção de conceitos úteis e plausíveis a outras situações de pesquisa.

Nesta abordagem qualitativa da antropologia, a escrita narrativa expõe um pesquisador-autor que é sujeito, mas também objeto de seu discurso, na medida em que se expõe no texto, sendo também objeto de suas descrições. Por isso, o

¹⁸ Peter Loizos propõe o vídeo e a fotografia como documentos de pesquisa por serem poderosos registros de acontecimentos reais. “Embora a pesquisa social esteja tipicamente a serviço de complexas questões teóricas e abstratas, ela pode empregar, como dados primários, informação visual que não necessita ser em forma de palavras escritas, nem em forma de números”. (LOIZOS, 2008: 137).

que se propõe é a passagem da observação, como relato único e verdadeiro, para a seleção e interpretação da realidade, como uma experiência narrativa única de uma realidade múltipla, que é mostrada pelo seu caráter ficcional, não enquanto falsa, mas enquanto experiência. (GEERTZ, 1978, CLIFFORD, 1998)

De acordo com Geertz,

“a antropologia sempre teve um sentido muito aguçado de que aquilo que se vê depende do lugar onde foi visto, e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo. Para um etnógrafo, remexendo na maquinaria das ideias passadas, as formas do saber são sempre e inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros” (GEERTZ, 1997, p.11).

Dessa maneira, a relação que desenvolvi com a Comunidade das Pedras e a comunidade escolar me forçava a relativizar minhas observações, sabendo que meu olhar é um entre tantos e, portanto, meus recortes enfatizam determinados aspectos, no sentido de que criam espaços para alguns sujeitos em detrimento de outros.