



remaea

Observação Participante e Cartas Pedagógicas: contribuições para um giro metodológico nas pesquisas em Educação Ambiental Crítica

Roberta Soares da Rosa¹

Universidade Federal do Rio Grande

ORCID: <http://orcid.org.0000-0002-7490-4892>

Vanessa Hernandez Caporlingua²

Universidade Federal do Rio Grande

ORCID: <http://orcid.org.0000-0002-8617-1892>

Resumo: No presente trabalho, propomo-nos a refletir sobre a colonialidade do saber e como ela está presente nas pesquisas em Educação Ambiental. Nesse sentido, resumimos duas técnicas de pesquisa participantes, Observação Participante e Cartas Pedagógicas, e analisamos os resumos de teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG entre os anos de 2005 e 2020, verificando se a Observação Participante e as Cartas Pedagógicas foram utilizadas enquanto técnica de pesquisa. Entre os anos de 2005 e 2020, nenhuma tese ou dissertação utilizou as Cartas Pedagógicas e apenas 5,8% das pesquisas analisadas utilizaram a Observação Participante, apontando para o potencial da utilização dessas técnicas como giro metodológico das pesquisas em Educação Ambiental.

Palavras-chave: Pesquisa Participante. Decolonialidade. Educação Ambiental Crítica. Técnica Metodológica. PPGA.

Observación Participante y Cartas Pedagógicas: aportes a un giro metodológico en la investigación en Educación Ambiental Crítica

¹ Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2008), Especialização em Educação Ambiental (FURG) e Mestrado em Educação na Unisinos (2015).Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2018). E-mail: robertasdarosa@gmail.com

² Professora e pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Doutora em Educação Ambiental/FURG. Bacharel em Direito /FURG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental/FURG e da Faculdade de Direito/FURG. Líder do Grupo de Pesquisa Direito e Educação Ambiental GPDEA/CNPq. E-mail: vcaporlingua@gmail.com

Resumen: En el presente trabajo, nos proponemos reflexionar sobre la colonialidad del saber y cómo se hace presente en la investigación en Educación Ambiental. En este sentido, resumimos dos técnicas de investigación participativa, la Observación Participante y las Cartas Pedagógicas, y analizamos los resúmenes de tesis y disertaciones defendidas en el Programa de Posgrado en Educación Ambiental de la Universidad Federal de Rio Grande - FURG entre 2005 y 2020, comprobando si se utilizó como técnica de investigación la Observación Participante y las Cartas Pedagógicas. Entre 2005 y 2020, ninguna tesis o disertación utilizó las Cartas Pedagógicas y solo el 5,8% de los estudios analizados utilizaron la Observación Participante, apuntando al potencial del uso de estas técnicas como giro metodológico de la investigación en Educación Ambiental.

Palabras-clave: Investigación participativa. Decolonialidad. Educación Ambiental Crítica. Técnica Metodológica. PPGA.

Participant Observation and Pedagogical Letters: contributions to a methodological turn in research in Critical Environmental Education

Abstract: In the present work, we propose to reflect on the coloniality of knowledge and how it is present in research in Environmental Education. In this sense, we summarize two participating research techniques, Participant Observation and Pedagogical Letters, and analyze the abstracts of theses and dissertations defended in the Graduate Program in Environmental Education at the Federal University of Rio Grande - FURG between 2005 and 2020, checking if the Participant Observation and the Pedagogical Letters were used as a research technique. Between 2005 and 2020, no thesis or dissertation used the Pedagogical Letters and only 5.8% of the analyzed studies used the Participant Observation, pointing to the potential of using these techniques as a methodological turn of research in Environmental Education.

Keywords: Participant research. Decoloniality. Critical Environmental Education. Methodological technique. PPGA.

Introdução

Um dos principais papéis da Educação Ambiental – EA é educar as pessoas para a solução de problemas ambientais (REIGOTA, 2006), problematizando a realidade e o contexto de desigualdades, a fim de contribuir para a compreensão de que crise ambiental e crise social são interdependentes. Além disso, a EA pode promover o acesso à informação e a participação nos espaços onde as políticas públicas são construídas, definidas e controladas, o que vem caracterizar EA de concepção Crítica, que, segundo Loureiro e Layrargues (2013), configura-se como uma educação contra-hegemônica, pois supera a tendência de tratar o ser humano de forma genérica e abstrata, inclui no debate ambiental os aspectos políticos-ideológicos e a compreensão de que a interação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações socioculturais e classes historicamente construídas.

Nesse sentido, a adoção de metodologias e técnicas de pesquisa contra-hegemônicas pode contribuir para o giro metodológico proposto neste artigo. Vale ressaltar que o termo giro metodológico vem sendo utilizado em pesquisas sobre decolonialidade, cujo objetivo é

investigar, discutir, revelar e denunciar a sujeição dos países ditos em desenvolvimento diante da hegemonia dos países europeus e dos Estados Unidos em três setores: do poder, do ser e do saber (OLIVEIRA, 2016). Portanto, tal giro deriva do termo giro decolonial, que propõe a valorização do saber e das práticas dos países que historicamente reproduzem o padrão eurocêntrico de ser, se relacionar e pesquisar, como observamos a seguir:

Hegemonicamente prevalece dentro e fora dos meios acadêmicos o paradigma da modernidade eurocêntrica, colocado (e aceito) como parâmetro de um conhecimento que se autodefiniu como superior e universal, com a decorrente “desclassificação” dos saberes do sul. (STRECK; ADAMS, 2014 p. 35).

Ou seja, embora independentes politicamente, os países da América Latina ainda são intelectualmente dependentes da Europa e da América do Norte. Streck e Adams (2014) apresentam a utilização das metodologias de pesquisa participativas como giro metodológico, já que estas metodologias implicam no envolvimento do pesquisador, no olhar complexo sobre a realidade, envolvendo aspectos históricos, políticos, ambientais, econômicos, entre outros; mudando o rumo metodológico positivista baseado na observação descomprometida e no rigor científico aferido pela capacidade de quantificar e medir resultados (SANTOS, 2018).

A pesquisa qualitativa de abordagem participativa possibilita a participação plena dos sujeitos na análise de sua própria realidade, com o objetivo de refletir sobre suas ações e as contribuições dessas ações para a mudança da realidade, levando a encaminhamentos que qualifiquem ações futuras. A pesquisa participativa condiz com os princípios da educação crítica³ transformadora e emancipatória, uma vez que os participantes desse processo investigativo passam da condição de objetos de pesquisa à de sujeitos da pesquisa produtores de conhecimentos construídos coletivamente. Esta abordagem se opõe à visão cartesiana de ciência, como descrito a seguir:

Cartesianamente, as pessoas estariam separadas das outras pessoas e das coisas, podendo conferir-lhes o estatus de objetos a serem investigados e analisados. Do

3 A Educação Ambiental Crítica tem entre suas bases a pedagogia histórica-crítica de Saviani e a pedagogia crítico-transformadora de Paulo freire, além do materialismo histórico-dialético de Karl Marx (LOUREIRO, 2015), portanto, se configurando como educação crítica, que tem o objetivo de questionar a realidade e contribuir para a transformação social.

ponto de vista da fenomenologia da percepção, as relações são sempre entre sujeito-sujeito. Assim, por meio deste olhar, a ciência substitui as análises sobre os dados pelas interpretações nos fenômenos, bem como deixa de buscar uma verdade universal para descobrir múltiplas possibilidades sobre a mesma realidade. (DUARTE; SATO; PAZOS, 2018, p. 98).

Na perspectiva de uma EA Crítica que tem a transformação social como horizonte, é importante ter clareza do que é transformação social. Isso porque, assim como a realidade é dinâmica, a concepção de transformação social também sofre mudanças. Para tanto, primeiramente, é necessário atualizar a leitura de mundo e a pesquisa tem papel fundamental na qualidade dessa leitura (STRECK; ADAMS, 2014). Ainda sobre o papel da pesquisa na transformação social, Demo (2011b) destaca a importância de o processo de saber e o processo de mudar andarem juntos. Isso porque pesquisar somente para saber é uma proposta alienante, uma vez que pode resultar em especulações dedutivas, já que o pesquisador é um ator social a serviço de seus próprios interesses. Estes podem ser, por exemplo, um diploma de Mestre ou Doutor, como visto a seguir:

O desconforto pode ser gigante quando se descobre, por exemplo, que a pesquisa social sobre pobreza cresceu muito, mas nada tem a ver com a sua debelação. É difícil, talvez impossível, estabelecer uma correlação positiva entre o conhecimento da pobreza e o seu enfrentamento prático, embora não fosse impróprio constatar o inverso. (HABERMAS, 1982, p. 14 *apud* DEMO, 2011a, p. 15).

Larrosa (2012) atribui fatos como esse à mercantilização do conhecimento, em que o objetivo principal do processo investigativo é conceder e acumular pontos e qualificações aos investigadores e às instituições de pesquisa. Dessa forma, registramos que a concepção de pesquisa empregada neste trabalho é aquela que a entende como um processo de conhecimento da realidade, capaz de contribuir para encontrar caminhos que levem à transformação da realidade.

Nesse sentido, a opção por metodologias de pesquisa de cunho qualitativo, caracterizadas por entender a investigação como um ato subjetivo de construção e preferir estudar relações complexas ao invés de explicá-las por meio do isolamento de variáveis (GÜNTHER, 2006) sem perder o rigor metodológico, são alternativas para realizar estudos na perspectiva da EA Crítica e, assim, contribuir para o giro metodológico.

A *investigación-acción participativa* (IAP), desenvolvida pelo colombiano Orlando Fals Borda, propõe a superação da separação sujeito e objeto, critica a neutralidade na ciência e na educação (CARRILLO, 2010), bem como promove a participação e a reflexão. Com essa mesma proposta, tal tipo de investigação ficou conhecido no Brasil como pesquisa participante, a qual foi difundida por Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, autores que são referência da Educação Popular no país (STRECK; ADAMS, 2014). Ainda, na mesma vertente das pesquisas comprometidas com a transformação social, está a sistematização de experiências, criada na América Latina, provavelmente no Chile da década de 1970 (JARA, 2012), com o objetivo de construir referenciais desde o sul, a partir dos movimentos sociais e do saber popular.

Ou seja, esse conjunto de metodologias é considerado pesquisa participativa, conforme Moretti e Adams (2011) e Streck e Adams (2012, 2014), que têm como características sua origem no sul, a postura política em oposição à neutralidade da ciência tradicional eurocentrada e o compromisso com a transformação social. Dessa forma, é voltada aos grupos marginalizados:

Além disso, a pesquisa participativa se caracteriza por integrar investigação, educação popular e participação social, oportunizando aos sujeitos envolvidos compreender e interpretar as lógicas do funcionamento dos sistemas de dominação social, adquirir conhecimentos apropriados e animar a mobilização social em torno da luta para mudar a própria realidade, incidindo em processos mais amplos da sociedade. (MORETTI; ADAMS, 2011, p. 456).

Sánchez, Monteiro e Monteiro (2010) concordam que a proposição de metodologias promotoras da participação e da cooperação podem potencializar a leitura da realidade, condição básica para a transformação social. A escolha por metodologias participativas representa um giro metodológico porque se opõe à forma positivista⁴ de geração de conhecimento. Ademais, é resultado de uma construção histórica de resistência, pois considera que o saber produzido por meio da pesquisa é coletivo, e não monopólio do pesquisador. Além disso, os sujeitos da pesquisa têm acesso aos dados e participam da

4 Segundo Minayo (2010), a corrente de pensamento positivista afirma que os métodos de pesquisa nas ciências humanas devem sustentar um conhecimento objetivo, neutro e livre de juízo de valor.

discussão sobre sua publicação e utilização (STRECK; ADAMS, 2012). Em outras palavras, “[...] as dimensões coletiva, dialógica e emancipatória do processo investigativo, e não apenas eventualmente de seus resultados, são uma marca histórica do que caracterizamos como um giro metodológico” (STRECK; ADAMS, 2012, p. 246).

Na perspectiva da pesquisa qualitativa e participativa, as técnicas escolhidas para a realização da investigação devem condizer com a proposta de participação e reflexão, bem como ser baseadas no diálogo e na participação dos sujeitos da pesquisa.

Pereira, Sato e Silva (2017), a partir da análise de dois periódicos cujo foco é a EA, identificaram as principais tendências epistemológicas da pesquisa em EA no Brasil e no México. Em ambos os países, os autores identificaram que a tendência empírico-analítica predomina nas produções científicas de EA. Ainda conforme Pereira, Sato e Silva (2017), essa tendência se caracteriza por técnicas de registros, questionamentos estruturados, quantitativo e centralidade no objeto (relação sujeito-objeto). Nesse sentido, a Observação Participante e as Cartas Pedagógicas se apresentam como duas importantes técnicas de pesquisa participativa, que podem contribuir para a adoção de técnicas de pesquisa contra-hegemônicas na pesquisa em EA Crítica.

Assim, este trabalho tem o objetivo de sumarizar as duas técnicas, Observação Participante e Cartas Pedagógicas, compreendendo se elas podem representar um giro metodológico ao serem adotadas como técnicas de pesquisa em EA crítica, bem como analisar a presença dessas técnicas nas teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEA/FURG.

Para atingir tais objetivos, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho teórico bibliográfico sobre Observação Participante e Carta Pedagógica, transversalizando a EA crítica como determinante do giro metodológico. Analisamos os resumos das teses e dissertações defendidas no PPGEA/FURG entre 2005 e 2020, disponíveis no sistema de administração de bibliotecas da FURG, por meio da análise de conteúdo. Utilizamos duas categorias *a priori*: Observação Participante e Carta Pedagógica.

Nas próximas seções, apresentamos a Observação Participante e, na sequência, realizamos a mesma discussão em relação às Cartas Pedagógicas, ambas em interlocução com

a EA Crítica. Na última seção, apresentamos os resultados da análise dos resumos de teses e dissertações do PPGEA/FURG quanto à adesão das duas técnicas discutidas neste artigo.

Observação Participante

O antropólogo Bronisław Malinowski, nascido em 1884, é considerado o pioneiro na utilização da Observação Participante como técnica de pesquisa. No início do século XX, ele a empregava em seus estudos de campo. Segundo Correia (2009), a legitimidade da técnica foi questionada em um contexto de hegemonia do paradigma positivista. Assim, ficou esquecida por alguns anos, mas, aos poucos, foi ganhando adeptos e defensores.

Ingold (2016) também concorda que o paradigma positivista, por vezes, deslegitima as metodologias antropológicas como a Etnografia e a Observação Participante. Esse processo de deslegitimação acontece através de exigências impostas por avaliadores de projetos e revistas acadêmicas que exigem a “[...] mesma aderência cega dos protocolos da metodologia” (INGOLD, 2016 p. 405). González-Gaudio e Lorenzetti (2009) realizaram um estudo sobre a pesquisa em EA na América Latina e identificaram a primazia de discursos e orientações empíricas e positivistas. Assim como Pereira, Sato e Silva (2017), chamam atenção para a necessidade de difundir metodologias que desafiem a epistemologia empírico-analítica, a qual está “[...] alojada em nossas concepções e práticas como pesquisadores” (GONZÁLEZ-GAUDIANO; LORENZETTI, 2009 p. 207), reforçando a ideia de giro metodológico nas pesquisas em EA crítica. Nesse sentido, a Observação Participante pode contribuir para essa mudança.

A Observação Participante é difundida na área da antropologia e sociologia, caracterizando-se, como o próprio nome diz, pela participação do pesquisador no local de investigação, com o propósito de “[...] ver o mundo com os olhos dos pesquisados” (HAGUETTE, 2005, p. 67). Minayo (2010) complementa que, na Observação Participante, o pesquisador se torna parte do contexto observado, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por esse contexto. Ingold (2016), por sua vez, contribui para a compreensão da Observação Participante através da definição dos verbos *observar* e *participar*, que compõem o termo:

Observar significa ver o que acontece no entorno e, é claro, também ouvir e sentir. Participar significa fazê-lo a partir de dentro da corrente de atividades através da qual a vida transcorre, concomitante e conjuntamente com as pessoas e coisas que capturam a atenção que se dispensa a elas. (INGOLD, 2016, p. 407).

Trata-se de uma abordagem de observação etnográfica, em que o observador participa efetivamente das atividades de coleta de dados. Essa técnica exige do investigador a capacidade de se adaptar à situação (MÓNICO *et al.*, 2017). Além disso, permite captar informações e vivenciar situações que dificilmente são expressas através da utilização (por exemplo) da entrevista como técnica.

Por vezes, parece que os termos participação e observação são contraditórios e a capacidade de observar e participar simultaneamente é questionada. Contudo, Ingold (2016) explica que não há contradição e que a observação e a participação são interdependentes:

Pois observar não é objetificar; é atender as pessoas e coisas, aprender com elas, e acompanhá-las em princípio e prática. Com efeito, não pode haver observação sem participação – ou seja, sem uma composição íntima, na percepção como na ação, entre observador e observado. (INGOLD, 2016, p. 407).

Minayo (2010) considera a Observação Participante componente essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Ela é apropriada para estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que visam à generalização de teorias interpretativas. Frequentemente, a Observação Participante é escolhida como técnica com a finalidade de elaborar, depois de cada sessão de observação, descrições “qualitativas”, de tipo “narrativo”, que possibilitam a obtenção de informação relevante para o estudo em questão, possibilitando a formulação de hipóteses de investigação ou adaptação de teorias (MÓNICO *et al.*, 2017 p. 726).

Malinowski (1978 *apud* MINAYO, 2010) sugere alguns pontos que devem orientar a Observação Participante:

- a) O conjunto de regras formuladas ou implícitas nas atividades dos componentes de um grupo social;
- b) a forma como essas regras são obedecidas ou transgredidas;
- c) os sentimentos de amizade, de antipatia ou simpatia entre os membros que compõem o grupo observado;

- d) aspectos legais e aspectos íntimos das relações sociais;
- e) as tradições e costumes, bem como a importância que têm para o grupo observado;
- f) as ideias, os motivos e os sentimentos do grupo na compreensão da totalidade de sua vida, verbalizados ou evidenciados em gestos e atitudes, por meio de suas categorias de pensamento.

Ou seja, a Observação Participante inicia com uma etapa mais descritiva, em que o pesquisador procura obter uma visão geral dos aspectos sociais, das relações e do que acontece em campo. A etapa seguinte é mais focalizada, pois, após a análise dos dados anteriormente recolhidos, já é possível estabelecer foco, determinadas situações ou acontecimentos. A observação seletiva é a última etapa, depois de repetidas observações em campo, já na fase de elaboração do relatório, é o momento de refinar as observações (CORREIA, 2009). O registro das observações realizadas em campo pode ser feito através de anotações de campo, em que o pesquisador toma nota do que observou com detalhes.

Há muitas formas de fazer esse registro. A mais comum consiste na elaboração de anotações de campo, em que o pesquisador toma nota do que observou, da forma mais detalhada possível. Esse registro pode se dar também por meio de gravações de áudio, de imagens fotográficas, de vídeo e da coleta de materiais visuais e textuais produzidos pelo grupo e em arquivos diversos (TADDEI; GAMBOGGI, 2011, p. 14).

A tendência é que essas impressões iniciais se modifiquem ao longo do tempo, a partir de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios, com falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados, dentre outros aspectos (MINAYO, 2010).

Assim sendo, a Observação Participante não deve ser reduzida a uma técnica aleatória para coleta de informações das pessoas. Isso porque, consoante Ingold (2016), a antropologia é uma prática educativa e, ao praticar a Observação Participante, o pesquisador assume um compromisso ontológico de aprender com as pessoas e as coisas. Tal movimento exige engajamento e reciprocidade, contrariando os protocolos de pesquisa positivistas e cartesianos. Desse modo, a Observação Participante se apresenta como uma técnica de

pesquisa que pode contribuir para prática da EA Crítica, uma vez que promove a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Cartas Pedagógicas

A segunda técnica de pesquisa proposta como possível giro metodológico na pesquisa em EA são as Cartas Pedagógicas, que, assim como a Observação Participante, é uma técnica de pesquisa participante. Segundo Camini (2012), o hábito de escrever cartas foi muito comum na época da ditadura militar no Brasil – era a forma de comunicação entre os exilados e presos políticos com suas famílias e amigos. Essa prática vem sendo ressignificada pelos movimentos sociais que têm a Educação Popular como prática educativa. No entanto, a utilização de cartas como meio de comunicação é secular:

Cartas foram escritas com diferentes propósitos, como o de informar grandes descobertas, declarar amor ou saudade, articular uma guerra, descrever lugares...Como exemplo, a carta de Pero Vaz de Caminha. O Manifesto Comunista (1848), a Carta da Terra, a Carta do Chefe Indígena (1854) e a Carta dos Sem Terra. Escritas que se impuseram ao longo do tempo, como documentos, evidências históricas. (CAMINI, 2012, p. 22).

Nos dias atuais, com a digitalização dos meios de comunicação através de e-mails, aplicativos de trocas de mensagens e mídias sociais, o hábito de escrever cartas é cada vez mais raro. Portanto, ao propor uso de Cartas Pedagógicas como técnica de pesquisa, há o reforço da intenção de ressignificar as práticas metodológicas de pesquisa tradicionalmente utilizadas, tais como a entrevista.

Dickmann e Carneiro (2021) destacam a urgência da tomada de consciência dos educadores ambientais na produção de conhecimento através do diálogo e da tomada de consciência da realidade. Essa necessidade pode ser estendida a produção acadêmica em EA, por meio da adesão a técnicas de pesquisa que promovam o diálogo e a reflexão crítica, como as Cartas Pedagógicas. Tristão (2021), por sua vez, ressalta, entre os atuais desafios da EA, a superação da pedagogia das certezas, a qual cultiva a perplexidade e inibe a curiosidade, que é fundamental para o aprendizado e para o avanço da sociedade. Logo, a utilização das Cartas

Pedagógicas como técnica de pesquisa pode contribuir para a superação da pedagogia das certezas.

As Cartas Pedagógicas como técnica metodológica têm em Paulo Freire sua inspiração, pois o autor escreveu três obras nesse gênero discursivo: “Cartas a Guiné Bissau” (1978), “Cartas a Cristina” (1994) e “Professora Sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” (2002). Além disso, suas últimas Cartas Pedagógicas foram compiladas por sua esposa, Nita Freire, em uma obra póstuma: “Pedagogia da Indignação” (FREIRE, 2001). Segundo Camini (2012), através dessas obras, Paulo Freire dialoga com o leitor e com sua própria prática. Ainda, vale reforçar que a expressão Cartas Pedagógicas foi criada pelo próprio Paulo Freire, pois, além de comunicar, tinham o objetivo de provocar reflexões profundas em relação a temas atuais, uma vez que “[...] expressam mais um momento da luta em que eu me empenho como educador, portanto, como político também, com raiva, com amor, com esperança, em favor do sonho de um Brasil mais justo” (FREIRE, 2000, p. 11).

Assim, as Cartas Pedagógicas se apresentam como uma técnica que promove a reflexão e o diálogo através da escrita, pois exige pensar sobre o que alguém diz e elaborar uma resposta pessoal, a partir da sua realidade e organização de seus pensamentos (VIEIRA, 2010). Além disso, como citado anteriormente, em tempos de mídias sociais e acesso a aplicativos de mensagens, escrever cartas é um desafio. Contudo, Camini (2012, p. 88) reforça que o hábito e o exercício da escrita são importantes porque “[...] a gente aprende a escrever, escrevendo e lendo o que o outro escreveu; do jeito e das palavras que escolheu para escrever. Está assegurado que este é o método mais eficaz”.

Esse exercício de escrita pode ser sobre as práticas pedagógicas de professores e educadores, sobre a rotina das pessoas em diferentes contextos e, ainda, sobre temas atuais, pois a carta possibilita a cumplicidade entre quem escreve e quem lê. Nesse sentido, apresenta-se como uma técnica pedagógica, e também de pesquisa, poderosa. Camini (2012) propõe alguns passos para a sua aplicação:

- a) Escolha de um fato, se possível, ligado diretamente à realidade do grupo para o qual se escreve a carta;
- b) descrever o fato e mostrá-lo como reflexo de uma realidade maior, com incidência local;

- c) construir a carta coletivamente sobre a realidade escolhida e intencionada a provocar mudanças;
- d) reler a carta cuidadosamente, aprimorando as ideias que não estão bem claras, especialmente aquelas que não dizem bem o que se quer dizer.

Os passos sugeridos por Camini (2012) orientam quanto ao trajeto a ser percorrido na aplicação da técnica das Cartas Pedagógicas. Todavia, são flexíveis, podendo ser adaptados a diferentes realidades. Assim, as Cartas Pedagógicas também se apresentam como uma importante forma de registro das aprendizagens investigadas nos estudos antropológicos, as aprendizagens que surgem da prática e todos os emaranhamentos citados a seguir:

Não se pode abordar “aprendizagem” ou “cultura e aprendizagem” sem considerar seu emaranhamento na vida político-econômica, nas lutas e disputas históricas, suas coerências e incoerências, na análise dialética da produção cultural e histórico-relacional da vida cotidiana, e na tentativa de seguir os participantes engajados em mudar sua participação nas práticas em mudança. (LAVE, 2015, p. 45, grifos do autor).

Segundo Pielke e Rosa (2017), as Cartas Pedagógicas são adequadas à pesquisa engajada com os contextos, pessoas e grupos sociais envolvidos no processo. Por isso, configura-se como pesquisa participativa. A escrita e a leitura de Cartas Pedagógicas promovem a reconstrução de conceitos e práticas, bem como a reflexão e a abertura epistemológica para diálogos necessários que ajudem a romper com as lógicas positivista e cartesianas de manutenção do poder do saber. Desse modo, condiz com a concepção de EA Crítica como Rosa, Braido e Caporlingua (2020) descrevem:

Esta concepção de EA apresenta um viés sociológico, transformador tendo como princípio o diálogo, a participação dos sujeitos, a realidade local e seus processos históricos, atua no sentido da práxis, onde os sujeitos se conscientizam a partir da reflexão sobre a realidade e as informações que a ele chegam, e a partir dessa reflexão se modificam, modificam sua forma de ver e agir e conseqüentemente modificam sua realidade, dessa forma a EA crítica atinge seu objetivo de transformação. (ROSA; BRAIDO; CAPORLINGUA, 2020, p. 123).

Nesse sentido, analisamos os resumos das teses e dissertações produzidas no PPGA/FURG entre 2005 e 2020, disponível no Sistema de Administração de Bibliotecas da

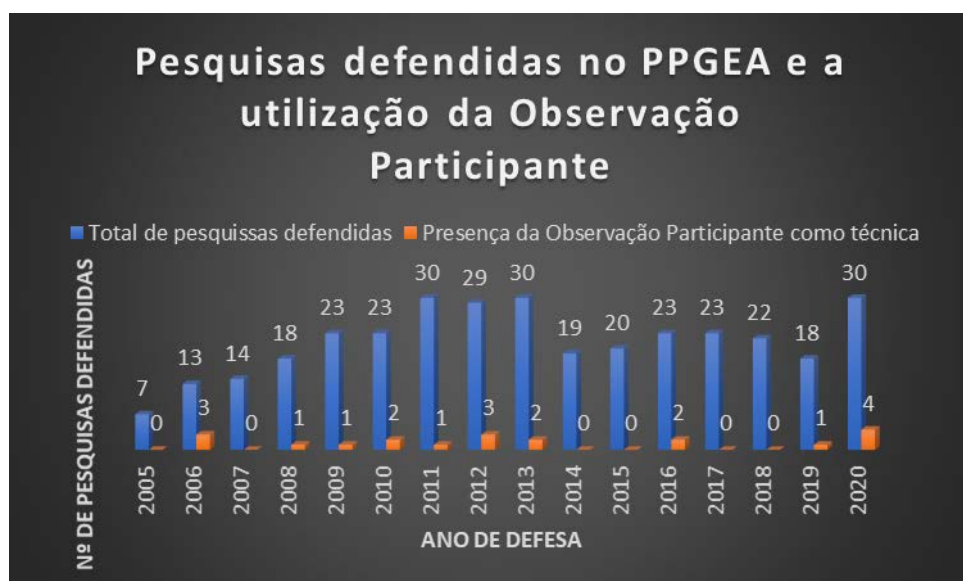
FURG, com o objetivo de identificar se as pesquisas produzidas nesse período utilizaram as Cartas Pedagógicas como técnica de pesquisa.

A Observação Participante e as Cartas Pedagógicas nas Teses e Dissertações Defendidas no PPGEA/FURG

Compreendemos que essas duas técnicas, Observação Participante e Cartas Pedagógicas, possibilitam diálogo, participação e construções coletivas. Logo, são importantes práticas de pesquisa, que têm a EA crítica como concepção, de modo a possibilitar um giro metodológico em prol da decolonialidade. Para averiguar se essas técnicas vêm sendo utilizadas nas pesquisas de mestrado e doutorado do PPGEA/FURG, analisamos os resumos das pesquisas realizadas no programa nos últimos 15 anos. Foram consideradas todas as teses e dissertações do programa publicadas no Sistema de Administração de Bibliotecas da FURG desde 2005. Investigamos o resumo de cada pesquisa, buscando encontrar a Observação Participante ou as Cartas Pedagógicas entre as técnicas de pesquisas utilizadas.

Encontramos 342 teses e dissertações no sistema. Destas, apenas 20 citavam a Observação Participante como técnica de pesquisa, ou seja, cerca de 5,8%. A seguir, apresentamos a Figura 1, que ilustra os resultados:

Figura 1 – Pesquisas defendidas no PPGEA e a utilização da Observação Participante



Fonte: elaborado pelas autoras (2022)

O gráfico mostra que a Observação Participante é pouco utilizada como técnica de pesquisa no PPGA/FURG. Como citamos anteriormente, trata-se de uma técnica difundida na área das ciências humanas e sociais. Desse modo, a sua baixa adesão pode estar relacionada ao que González-Gaudio e Lorenzetti (2009) e Pereira, Sato e Silva (2017) apontaram: a hegemonia da epistemologia positivista. Assim, a adesão às técnicas de pesquisa em EA pode representar uma atitude contra-hegemônica que contribui para o giro metodológico.

Quanto às Cartas Pedagógicas, ao analisar os resumos, não encontramos nenhuma pesquisa que as apresentasse como técnica. Isso pode estar relacionado ao fato de que se trata de uma técnica relativamente nova, proposta enquanto técnica de pesquisa por Camini (2012). No entanto, a tese intitulada “A formação de professores no marco do Projeto Cirandar: miradas escutas desde a Educação Ambiental” (COUGO, 2019), apesar de não utilizar o termo Cartas Pedagógicas, usou das cartas para se comunicar com os participantes de sua pesquisa e até mesmo para estruturar algumas seções de sua tese.

A Carta Pedagógica é uma técnica de pesquisa nova, se comparada com a Observação Participante – isso, possivelmente, justifica a falta de sua adesão nos projetos de pesquisa do PPGA. Esse fato reforça seu potencial para um giro metodológico na EA, já que essa técnica favorece a expressão do saber popular, da rebeldia, da história contada através da ótica dos oprimidos. Nesse sentido, Salgado, Menezes e Sánchez (2019) defendem que essas características contribuem para a decolonialidade do saber e destacam:

Com isso, estamos propondo que é tarefa de uma Educação emancipatória, libertadora, subversiva e rebelde, ou seja, decolonial, se territorializar e ajudar a contar “os versos que o livro apagou”, a contar que “desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento”. Mas, para isso, é preciso “ouvir as Marias Mahins, Marielles, malês”, aprender a escutar as vozes caladas pela violência colonial, e enfrentar as camadas de dominação situando-se no tempo e no espaço, ou seja, na história a contrapelo e no território. (SALGADO; MENEZES; SÁNCHEZ, 2019, p. 608).

As Cartas Pedagógicas e a Observação Participante dão voz aos sujeitos da pesquisa, podendo ser uma forma de denúncia de situações de opressão. Portanto, fogem da lógica

positivista e cartesiana e, conforme Franco e Loureiro (2012), a superação de problemas ambientais precisa estar articulada à superação da lógica sociopolítica dominante e do modo de produção capitalista, o que se estende ao modo de produzir saberes e ao jeito de pesquisar. Portanto, a ausência da utilização das Cartas Pedagógicas como técnica de pesquisa, bem como a baixa adesão à Observação Participante nas teses e dissertações analisadas no presente artigo, pode ser reflexo da colonialidade do saber e da urgência de um giro metodológico que contribua para a construção do saber desde o sul. Ressaltamos que classificar uma tese ou dissertação como colonial ou decolonial exige uma análise profunda para além da metodologia, assim, o presente estudo levanta uma hipótese que pode contribuir para a reflexão e debate do tema sem a pretensão de rotular as pesquisas aqui analisadas.

Considerações

Aproximar teoria e prática é sempre um desafio para quem pesquisa – provavelmente, trata-se de um reflexo do paradigma hegemônico do saber, que tende a setorizar a realidade complexa. Estamos em processo de libertação dos padrões eurocêntricos, mirando a partir do Sul e, portanto, nos propondo a adotar metodologias e técnicas de pesquisa que desafiam o paradigma cartesiano e positivista. Entre elas, a Observação Participante e as Cartas Pedagógicas.

A Observação Participante é uma técnica de pesquisa muito difundida nas ciências humanas. Apesar de críticas quanto à credibilidade desses métodos, bem como de variações de concepções, ela é frequentemente encontrada em pesquisas qualitativas de cunho participativo, muito embora tenha sido pouco escolhida como técnica de pesquisa – isto é, em menos de 6% das teses e dissertações analisadas. Por seu turno, as Cartas Pedagógicas têm sido utilizadas como técnica de pesquisa recentemente, em eventos na área da educação enquanto categoria de apresentação de trabalhos e em pesquisas de pós-graduação. No entanto, nas teses e dissertações apresentadas no PPGA/FURG, não estão presentes enquanto técnica de pesquisa.

Diante do exposto, os resultados apontam para a resistência em adotar técnicas de pesquisa que desafiam a lógica positivista cartesiana e contribuem para a colonialidade do saber. No que se refere às Cartas Pedagógicas, outra justificativa possível é sua recente proposição enquanto técnica de pesquisa. Além disso, ressaltamos que, neste recorte, as análises concentraram-se em apenas duas técnicas que desafiam a epistemologia positivista cartesiana. Todavia, outras técnicas de pesquisa com *élan* decolonial semelhante podem estar presentes entre as utilizadas nas investigações desenvolvidas no PPGEA/FURG, o que aponta para a necessidade de outras pesquisas centradas na análise dos métodos de pesquisa utilizados na produção acadêmica em EA.

Assim, consideramos que, por se tratar de técnicas que desafiam os protocolos de pesquisa cartesianos e positivistas, promovendo o envolvimento do pesquisador com os pesquisados, essas duas técnicas representam um giro metodológico, pois pressupõem engajamento e contribuem para as questões estudadas juntamente com as pessoas participantes da pesquisa, as quais passam de objetos, na visão positivista e cartesiana, à sujeitos capazes de enxergar e mudar sua própria realidade. No entanto, a adesão isolada ou descontextualizada dessas técnicas não garante que se trata de uma pesquisa com princípios e objetivos decoloniais, pois a decolonialidade está relacionada ao comprometimento com a transformação social, baseada na participação e superação do paradigma eurocêntrico que pode estar fora do alcance da análise realizada no presente estudo.

Referências

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CARRILLO, Ifonso Torres. Orlando Fals Borda e a pedagogia da práxis. *In*: STRECK, Danilo Romeu. **Fontes da Pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. A Observação Participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 30-36, 2009.

COUGO, Alexandre Cougo de. **A formação de professores no marco do Projeto Cirandar**: miradas e escutas desde a Educação Ambiental. 2019. 192 f. Tese (Doutorado em Educação

Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, 2019. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/10066>. Acesso em: 12 de jan 2022.

DEMO, Pedro. Olhar do educador e novas tecnologias. **Boletim Técnico do Senac**, [S.l.], v. 37, n. 2, p. 15-26, 2011a.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14ed. São Paulo: Cortez, 2011b

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Educação Ambiental Freiriana**. Chapecó: Livrologia, 2021.

DUARTE, Júlio Corrêa de Resende Dias; SATO, Michèle; PAZOS, Araceli Serantes. A educação ambiental do caminhar. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 94-113, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8111>. Acesso em: 15 jan. 2022.

FRANCO, Jussara Botelho; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Aspectos teóricos e metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. **Ambiente & Educação**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 11-27, 2012.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, [S.l.], v. 5, p. 147-152, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar; LORENZETTI, Leonir. Investigação em educação ambiental na América Latina: Mapeando tendências. **Educação em Revista**, [S.l.], v. 25, n. 3, p. 191-211, 2009.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, [S.l.], v. 39, n. 3, p. 404-411, 2016.

JARA, Oscar Holliday. **A Sistematização de Experiências**: prática e teoria para outros mundos possíveis. Brasília, DF: CONTAG, 2012.

LARROSA, Jorge. Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na educação. **Revista Teias**, [S.l.], v. 13, n. 27, p. 12, 2012.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, [S.l.], v. 21, n. 44, p. 37-47, 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação ambiental e epistemologia crítica. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 32, n. 2, p. 159-176, 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, educação e saúde**, [S.l.], v. 11, p. 53-71, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MÓNICO, Lisete *et al.* A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *In*: CONGRESO IBERO-AMERICANO EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA, 6., 2017, Montevideo. **Anais [...]**. Montevideo: CIAIQ, 2017, v. 3, 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>. Acesso em: 05 out. 2020.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. **Educação & Realidade**, [S.l.], v. 36, n. 2, p. 447-463, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227057018>. Acesso em 13 de fev 2022.

OLIVEIRA, Camila Klen. Breve introdução ao giro decolonial: poder, saber e ser. *In*: SEMINÁRIO CIENTÍFICO DA FACIG, 2., 2016, Manhuaçu. **Anais [...]**. Manhuaçu: UNIFACIG, 2017, v. 2, 2016. Disponível em: <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/view/53/38>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PEREIRA, Vilmar Alves; SATO, Michèle; SILVA, Márcia Pereira da. Tendências epistemológicas e metodológicas nas pesquisas em educação ambiental na América Latina: discutindo as produções Brasil-México. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], p. 208-227, 2017.

PIELKE, Luciane Rocha Ferreira; ROSA, Roberta Soares. Cartas Pedagógicas: percepções da sororidade em tempos de crise. *In*: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE GÊNERO E RELIGIÃO, 5., 2017, São Leopoldo. **Anais [...]**. São Leopoldo: EST, 2017. P. 429-438.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ROSA, Roberta Soares; BRAIDO, Janaína Agostini; CAPORLINGUA, Vanessa Hernandez. Concepções e práticas em Educação Ambiental dos agentes de combate a endemias no município de Novo Hamburgo/rs. **Revista Prâxis**, [S.l.], v. 1, p. 118-136, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rpr.v1i0.2021>. Acesso em 5 jan 2022.

SALGADO, Stephaine Di Chiara; MENEZES, Anne Kassiadou; SÁNCHEZ, Celso. A colonialidade como projeto estruturante da crise ecológica e a educação ambiental desde el sur como possível caminho para a decolonialidade. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 597-622, 2019.

SÁNCHEZ, Celso; MONTEIRO, Bruno; MONTEIRO, Renata. Na Trilha das Pedras: Algumas considerações sobre as metodologias de Educação Ambiental e o Processo de Escuta. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 24, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 38, n. 1, p. 243-258, 2012.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. **Pesquisa Participativa, Emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba: CRV, 2014.

TADDEI, Renzo; GAMBOGGI, Ana Laura. Etnografia, meio ambiente e comunicação ambiental. **Revista Caderno Pedagógico**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 9-28, 2011.

TRISTÃO, Martha. Apontamentos de pesquisas produzidas pelo NIPEEA como fluxos de reexistências de uma educação ambiental decolonial. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 38, n. 3, p. 333-353, 2021.

VIEIRA, Adriano. Cartas Pedagógicas (verbete). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2010.

Submetido em: 24/02/2022

Publicado em: 16/12/2022