INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO E PEDAGOGIA CRÍTICA: ESTUDO PRELIMINAR DE UMA TURMA DO 4° ANO DO ENSINO BÁSICO

Luísa Saavedra e Conceição Nogueira
Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal

Resumo – *Apresenta-se, neste artigo, um estudo preliminar com uma turma do 4º ano do Ensino Básico baseado, em termos teóricos, na pedagogia crítica e, em termos metodológicos, na investigação qualitativa crítica. O estudo gira em torno dos problemas de insucesso escolar e indisciplina da referida turma. Trata-se de um estudo naturalista e do qual se apresentam as fases iniciais: formulação de perguntas, recolha de informação e definição de objectivos e metodologia para a acção.*

PALAVRAS CHAVE: Pedagogia crítica, Investigação qualitativa crítica, Democracia, Indisciplina
KEY WORDS: Critical pedagogy, Critical qualitative research, Democracy, Indiscipline

> *«... classrooms educators would do best to reconsider their traditional views of students misbehavior. From a ritual studies perspective, resistance becomes a crude but effective means of cultural dissidence, of siphoning away the potency of dominant interpretants and myths from semiotic reservoir of the state» (McLaren, 1986, p. 252)*

INTRODUÇÃO

O estudo que agora se apresenta, e que se encontra em fase inicial, situa-se no quadro teórico da pedagogia crítica que, segundo Kenneth Mostern (1994), tem dois pressupostos básicos.

O primeiro pressuposto é de que a aquisição de conhecimentos depende da subjectividade anteriormente adquirida pelo aluno. Cada aluno tem a sua história pessoal como sujeito activo do conhecimento e este contexto funciona como pano de fundo no qual a nova informação, as novas ideias e as novas interacções irão ter lugar. Por esta razão, a

Toda a correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Luísa Saavedra, Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, Campus de Gualtar, 4700 BRAGA, PORTUGAL, Tel: 053- 604241, Fax: 053 – 678987, E-mail: lsaavedra@iep.uminho.pt

PSICOLOGIA: TEORIA, INVESTIGAÇÃO E PRÁTICA, 1999, 1, 131-139 © Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho

pedagogia crítica deve partir do lugar em que o aluno está e não do lugar em que o professor se encontra. Mostern (1994) ressalta que esta atitude não significa que o professor negue as suas intenções pedagógicas nem o seu saber, mas sim que respeite os conhecimentos do aluno que não são partilhados pelo professor. Isto significa que o professor encare os alunos como portadores de uma riqueza cultural, sendo o seu papel o de ajudar esses mesmos alunos a concretizar essa riqueza e sabedoria. Por exemplo, no que diz respeito ao ensino da multiplicação, se o professor estiver atento ao modo de funcionamento dos alunos pode aperceber-se que alguns deles realizam multiplicações de uma forma diferente daquela que ele lhes está a ensinar. Se o professor aceitar este método como válido poderá melhorar e adaptar o *curriculum* com a participação dos alunos (Ayste, Flecha, Palma & Lleras, 1994).

O segundo pressuposto da pedagogia crítica é o objectivo da justiça social. Neste sentido a pedagogia crítica procura provocar mudanças na sala de aula mas também identificar e ensaiar estratégias que consciencializem os alunos a envolver-se em mudanças sociais para além da sala de aula.

Ayste e colaboradores (1994) resumem magnificamente no título da sua obra os objectivos da pedagogia crítica: comunicar e transformar. O conceito de comunicar, como aqui é entendido, assenta nos princípios democráticos de que as decisões devem ser tomadas por todos os intervenientes e de que a participação de todos é um processo altamente enriquecedor. A esta concepção de comunicação está subjacente o conceito de democracia, essencial à pedagogia crítica. A democracia é um ideal cheio de possibilidades e que deve ser visto como uma luta pela liberdade e pela dignidade humana (Giroux, 1991). No entanto, para promover a democracia, a pedagogia crítica pressupõe a construção da escola como uma esfera pública democrática. Para isso é importante que os educadores tenham consciência de que mais do que criar «bons cidadãos» é importante desenvolver conhecimento, hábitos e competências críticas. Isto implica fornecer aos estudantes as competências necessárias para se localizarem a si próprios na história, encontrar as suas próprias vozes e fornecer-lhes as convicções necessárias para que sejam capazes de exercer a democracia.

Segundo esta perspectiva, a pedagogia crítica deve ter uma preocupação central com a ética, entendida como uma luta contra a desigualdade e como um discurso para expandir os direitos humanos básicos. Em termos curriculararares, o *curriculum* não deve ser encarado como um texto sagrado e daí que seja possível criar práticas pedagógicas abertas à troca de ideias, à proliferação do diálogo e a condições materiais de expressão individual e de liberdade social (Giroux, 1991).

A pedagogia crítica chama a atenção, ainda, para o facto da escola, para além de ignorar o corpo, os seus prazeres e sofrimentos, subvalorizar também o poder da linguagem para moldar o corpo como produtor de significado, história, raça e género. Daí a importância de se olhar para o sujeito na sua condição histórica de classe, de raça e de género. Igualmente, importa ter em linha de conta que nem todos os discursos têm o mesmo valor e legitimidade na sala de aula. Por isso, é preciso criar na sala de aula, espaços culturais para que possam coexistir diferentes tipos de discursos. Para isso, é preciso intervir na cultura dominante e nas

formações políticas de modo a que se possa estar atento à diferença e, ao mesmo tempo, criar um espírito comum de solidariedade, luta e libertação. Só deste modo é possível tratar a especificidade da opressão de raça, género e classe social e, ao mesmo tempo, construir novos espaços de possibilidade, justiça cultural e liberdade humana (McLaren, 1991).

O ESTUDO

O estudo que aqui se apresenta e que, como já referimos, se situa no quadro teórico da pedagogia crítica, apoia-se, em termos metodológicos, na investigação qualitativa crítica. Por isso, parece-nos pertinente fazermos algumas considerações acerca desta metodologia que se encontra em íntima relação com o quadro teórico de referência deste estudo.

A investigação qualitativa crítica é um género de pesquisa qualitativa na qual se incluem todas as formas de investigação que procuram preservar a forma e o conteúdo do comportamento humano analisando o seu comportamento e não o submetendo a fórmulas matemáticas ou outro tipo de transformações formais (Lindlof, 1995). Isto pressupõe uma postura diferenciada que implica, entre outros aspectos, que o investigador tenha um planeamento global que lhe permita adaptar-se a cada novo estímulo do meio e que tenha particular atenção aos momentos em que deve observar, em que deve ouvir e em que deve agir (Lindlof, 1995). Por isso, na investigação qualitativa é preferível a formulação de perguntas gerais e flexíveis, a fim de evitar enviesamentos e de eventualmente perder aspectos importantes das situações (Carspecken, 1996).

A investigação qualitativa crítica focaliza-se em muitos dos temas já anteriormente apresentados relativamente à pedagogia crítica, isto é, uma preocupação com as desigualdades sociais e em transformar o trabalho empírico numa mudança social positiva (Barca, 1992; Carr, 1995; Carspecken, 1996). Este tipo de pesquisa apoia-se, ideologicamente, nas abordagens fenomenológicas, nas teorias feministas recentes, no trabalho de Paulo Freire e em certas posições de Habermas (Barca, 1992).

A investigação crítica assume determinados valores e apoia-se em determinados eixos teóricos que lhe servem de orientação. Defende que o conhecimento é social e ideologicamente construído e que é determinado e determina certas opções de valor, poder e interesses. Questiona a separação entre investigação e mudança e defende uma relação dialéctica entre teoria e acção e entre investigação, construção do conhecimento e acção. Daí utilizar a análise empírica para uma crítica social e cultural, ou seja, para promover a mudança. Neste contexto, Barca (1992) faz notar que:

> « ...a investigação crítica tem como objectivo converter-se numa força catalizadora da realidade para a sua transformação e melhoria. Carr (1983) afirma que a investigação crítica não é uma actividade intelectual e cognitiva dirigida apenas a explicar ou compreender a realidade, mas um processo mais compreensivo e comprometido em que conhecimento e acção se interligam mutuamente num projecto de mudança, transformação e emancipação.

> ...Isto pressupõe, em definitivo, postular uma relação dialéctica entre teoria e acção, entre investigação, construção do conhecimento e acção transformadora (acção educativa) da realidade da educação» (p. 261).

Em íntima ligação com esta ideia está o pressuposto de que o conhecimento se constroi na acção e para a acção, ou seja, que o ponto de partida e de chegada da investigação deve ser a realidade, tal como foi construída pelos sujeitos e o compromisso com a sua transformação e melhoria (Barca, 1992). Daqui resulta a ideia da «dialogicidade» (Freire, 1975), ou seja, de que a educação autêntica se faz no diálogo entre educadores e educandos mediatizado pela realidade. Isto implica uma perspectiva participativa e holística do conhecimento (não se estabelecendo uma relação hierárquica entre conhecimento científico e conhecimento prático) e de que é necessário implicar todos os sujeitos na construção desse mesmo conhecimento para a transformação da realidade investigada (Barca, 1992). Mas para esta transformação da realidade, é necessário ter em linha de conta a subjectividade dos sujeitos implicados nessa mesma realidade, os seus sentimentos, valores e ideias. Por isso, o poder dos sujeitos é um aspecto fundamental nesta abordagem e implica assumir que há certos grupos sociais que são mais privilegiados que outros e que a opressão se reproduz mais facilmente quando estes grupos aceitam o poder como natural e inevitável (Carspecken, 1996). Implica, ainda, uma preocupação em analisar as várias formas de domínio em simultâneo e não apenas uma, ignorando as outras, e evitar que a investigação contribua para a opressão cultural (Kinchloe & McLaren, 1994).

O estudo que apresentaremos de seguida será simultaneamente uma investigação qualitativa crítica e naturalista. É uma investigação qualitativa porque recorremos à observação participante, a entrevistas, a gravações de situações e a recolha de registos e depoimentos sobre vivências, sobre sentimentos, preferências, etc. É uma investigação crítica porque nos preocupamos com a situação de desigualdade social em que se encontram os elementos da turma e porque temos por objectivo uma mudança social, pelo menos, no grupo alvo do estudo. É uma investigação naturalista porque é realizada no ambiente natural deste grupo, ou seja, na sala de aula e em todos os espaços incluídos na escola e, ainda, porque são analisadas as relações estabelecidas entre a turma, a professora e as investigadoras.

Este estudo surgiu de um pedido de ajuda da professora de uma turma do 4º ano do Ensino Básico devido a um problema de indisciplina e insucesso escolar. Essa turma é conhecida em toda a escola por integrar alunos «terríveis» do ponto de vista do comportamento e que apresentam um fraco aproveitamento escolar. Aquando do pedido efectuado pela professora corria pela Escola a história de que um dos alunos dessa turma tinha ido buscar uma faca à cozinha para lutar com os colegas. Pela Associação de Pais ficamos a par de que nessa turma tinha sido deixado um papel em cima da secretária da professora onde se lia «A professora V. é preta/ puta». (as letras «r» e «e» estavam escritas de tal forma ambígua que a palavra podia ter essas duas leituras). Tratava-se, portanto, de entender o que se passava com aquela turma em termos de comportamentos e interacções, mas também conceber estratégias para modificar a situação de indisciplina. Apercebe-mo-nos de que esta última questão era a que mais preocupava a professora.

A turma é constituída por 12 alunos (3 raparigas e 9 rapazes), sendo 11 repetentes e todos provenientes de um meio socio-económico-cultural desfavorecido. A professora em causa, está pela primeira vez na Escola, tem 2 anos de experiência e é de etnia negra.

Formulando perguntas

Seguindo a lógica da investigação qualitativa crítica tentamos formular perguntas gerais que nos «deixassem abertas» a uma observação desenviesada e que nos permitissem entender a rede de interacções estabelecidas entre os vários elementos da turma. Assim, as perguntas que inicialmente formulamos foram as seguintes: (1) que tipo de indisciplina existe na turma e como se manifesta?; (2) que tipo de relações se estabelecem entre os alunos?; (3) haverá focos de indisciplina ou esta será generalizada a todos os elementos da turma?; (4) será possível identificar situações geradoras de indisciplina?; (5) como reage a professora à indisciplina?; (6) até que ponto a etnia a que pertence a professora tem influência nas interacções que estabelece com os alunos?; (7) como é o meio familiar destes alunos, como reagem os pais ao seu insucesso escolar e até que ponto têm conhecimento dos seus comportamentos indisciplinados? e, finalmente, (8) que expectativas, sentimentos e percepções têm estes alunos face à escola?

Recolhendo informação

Os dados que aqui se apresentam resultam de cerca de um mês de contactos semanais com a referida turma. Para o primeiro contacto aproveitamos uma proposta da Associação de Pais. A ideia era de que essa turma ficasse responsável pela vigilância dos jardins. Era preciso decidir como se dividiria a turma para tomar conta dos jardins, que grupos se formariam, como seria passado o bloco para anotar informações sobre os alunos que danificassem os jardins, entre outras coisas. Neste contacto foi possível perceber que os nove rapazes tinham estilos interaccionais completamente distintos dos das raparigas, embora entre eles houvesse algumas variações e diferentes graus nos comportamentos observados. Os rapazes tinham grande dificuldade em tomar decisões em grupo e em chegar a acordo (zangavam-se uns com os outros porque todos queriam ficar com o bloco); eram manifestos os conflitos e a exclusão de dois elementos do grupo (alguns alunos não queriam que certos colegas fizessem parte do grupo); fraca tolerância à frustração (amuavam com facilidade quando não conseguiam alcançar os seus objectivos). As raparigas, em contrapartida, eram activas, participantes, exprimiam as suas ideias sem inibição e adaptavam-se facilmente às propostas que lhes eram feitas. Aceitaram sair de um grupo e fazer parte de outro, para satisfazer os rapazes, e pareciam dar-se bem com todos eles.

A professora é de etnia negra e com dois anos de experiência de ensino. Logo à partida, pareceu-nos uma política muito questionável por parte da Escola ter juntado numa só turma todos os alunos repetentes. Pareceu-nos questionável, ainda, que essa turma fosse atribuída a

uma professora que era nova na Escola e sobre a qual não havia informações sobre as suas competências para lidar com uma turma com aquelas características. De salientar que alguns desses alunos já eram conhecidos em anos anteriores pelo seu «mau» comportamento.

Quando contactamos pela primeira vez a turma, esta encontrava-se na pior sala da Escola, que além do seu mau estado de conservação tinha um grande buraco na porta em consequência de um assalto no ano anterior. Alguém poderia pensar que tinham conseguido juntar no pior espaço da escola o que de «pior» havia nessa Escola.

A professora embora estivesse aberta a todas as sugestões que lhe davamos, mostrava-se, também, uma pessoa insegura e com dificuldade em impor-se: em dar um berro, dar um castigo físico ou de outro tipo. O insucesso escolar dos alunos deixava-a bastante preocupada, sobretudo a médio prazo. «O que irão pensar de mim os professores do Ciclo», desabafou uma vez.

Foram-lhe sendo dadas sugestões sobre adaptações curriculares: fazer leituras diferentes do livro adoptado pela escola, indo ao encontro dos interesses dos alunos; criar momentos de expressão mais livre (desenho, por exemplo); sair mais vezes para o recreio e outros espaços exteriores à Escola; valorizar sobretudo a leitura e escrita, deixando de lado outros conteúdos programáticos, etc.

A indisciplina, neste grupo, reveste-se das formas usuais em qualquer sala de aula, mas apresentava-se também sob formas bem menos comuns. Aqui se inclui, por exemplo, a violência física dentro da sala de aula. Um dia chamamos a atenção de um aluno para o facto de ter a carcela aberta. Todos os colegas se riram. Não nos apercebemos de que outro colega tivesse dito alguma coisa, mas o primeiro atirou-se para cima dele. Tentamos separámo-los, mas mesmo depois de separados o primeiro aluno ainda disse «Lá fora dou cabo de ti! Eu mato-te!».

As experiências negativas da escola aparecem relacionadas com a violência física: «a pior coisa foi 'trocer' o pulso»; «foi andar à luta com os meus colegas»; «foi 'deslucar' a 'culuna'»; «foi 'raxar' a cabeça»; «foi andar à porrada com outros».

Aparecem, no entanto, manifestações afectivas de carinho relativas à professora e aos colegas: «a melhor coisa foi ter amigos»; «a melhor foi ter uma professora boa»; «ter uma boa professora porque quando eu me porto bem a professora é boa para mim»; «foi ter bons colegas e uma boa professora»; «foi ter a professora C. e a professora V. e bons colegas».

No meio de todo este amor e ódio os elementos da turma, em geral, parecem relacionar-se bem entre si, com algumas excepções. No fundo, para o bem e para o mal, trata-se uma turma homogénea quanto a interesses, tipo de linguagem utilizada e, até, dificuldades escolares que apresentam.

Com o objectivo de avaliar as expectativas dos alunos face a si próprios e à escola, situá-los e avaliar o modo como se situavam em termos de posição de classe, os alunos foram abordados sobre as profissões que gostariam de ter no futuro. As profissões obtidas através dos seus relatos foram as seguintes: maquinista de comboios, guarda redes; empregada de

confeitaria; professora de aeróbica; motorista de camiões TIR; ama de bebés; vendedor ambulante; desenhador de automóveis; pescador ou caçador; jogador de futebol.

Tendo em conta que, segundo Gottfredson (1981), o desenvolvimento da noção de classe social é um processo gradativo que ocorre ao longo de vários anos e que entre os 9 e os 13 anos as crianças começam a ser capazes de estabelecer uma ligação entre educação, profissão, riqueza e classe social, poder-se-á questionar até que ponto os alunos desta turma se encontravam capazes de estabelecer esta ligação. Embora não tenha sido possível, até ao momento, explorar esta questão, se tivermos em conta que a maior parte destes alunos têm 10 anos completos e alguns os 11 anos é de se supor que a relação entre profissão e classe social esteja já minimamente estabelecida. Se tal for o caso, poder-se-á supor que, perante as profissões que referiram, estes alunos não pretendem encetar qualquer movimento de mobilidade social ascendente, pelo menos neste momento. Além disso, as raparigas mantêm-se presas às expectativas para o seu género e as profissões escolhidas pelos rapazes parecem ser também muito consonantes com as expectativas mais tradicionais para o seu género.

Percebe-se também ser difícil motivar estes alunos para o sucesso escolar através das profissões pois nenhuma delas implica um grande investimento escolar. Ou talvez as escolham, precisamente por estarem de acordo com o seu insucesso escolar.

Objectivos e metodologia para a acção

Após dois contactos com a turma, os objectivos e metodologia a utilizar foram-se consolidando. Por um lado, parecia-nos fundamental analisar até que ponto os problemas de comportamento e de insucesso escolar se inseriam numa problemática social associada a questões de género (a violência levada a cabo exclusivamente pelos rapazes poderia estar ligada a uma determinada concepção de masculinidade?) e classe social (a concepção de violência e de insucesso escolar dependeriam da classe social de pertença destes alunos?). Por outro lado, e para responder ao pedido de ajuda da professora, era importante modificar os comportamentos indesejáveis de violência e o grau de insucesso escolar. Outro dos aspectos que nos parecia de particular importância seria analisar em que medida a indisciplina e o insucesso se determinariam mutuamente.

Foi, pois, com base nestes pressupostos que traçamos como objectivos gerais da investigação-acção: (1) analisar numa perspectiva crítica o posicionamento face à escola de alunos e alunas pertencentes a uma classe social desfavorecida e identificar mecanismos de resistência e conformidade por parte da professora e alunos (*método*: observação participante); (2) identificar expectativas face ao sucesso escolar e projectos escolares e profissionais para o futuro (*método*: recolha de discursos orais através de entrevistas e gravação em vídeo e discursos escritos através de perguntas abertas); (3) identificar experiências positivas e negativas face à escola e sentimentos face à mesma (*método*: recolha de discursos orais através de entrevistas e gravação em vídeo e discursos escritos através de perguntas abertas); (4) permitir que os alunos tomem consciência das ideias preconcebidas face à escola, a si próprios

e ao seu futuro e percebam que estas ideias correspondem a experiências familiares, da escola e da cultura (*método*: diálogo e entrevistas sobre a família, expectativas dos pais face aos alunos, escola, etc); dialogar sobre o modelo de pessoa e de escola que desejam (*método*: fichas, entrevistas e discussões de grupo)

Por outro lado, e no que diz respeito às estratégias para a mudança os principais objectivos são: (1) promover o diálogo democrático entre todos e os elementos da turma (*método*: simulações, análise em grupo de determinados assuntos, tomadas de decisão em grupo); (2) identificar e implementar estratégias de transformação dos alunos e da escola de acordo com o modelo de pessoa e de escola que desejam (*método*: simulações, diálogo, adaptações curriculares, dinamização de tempos livres da escola).

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo analisamos como a investigação crítica defende uma relação dialéctica entre teoria e prática, entre investigação e acção possibilitando, assim, uma transformação da realidade e dos sujeitos nela implicados.

A realidade com que nos defrontamos foi a de um grupo particularmente desfavorecido do ponto de vista social, cultural e económico, «carregando» o estigma do insucesso e do «mau comportamento». Não seria, portanto, de admirar que uma das grandes dificuldades do grupo fosse a incapacidade em ouvirem-se e respeitarem-se mutuamente, bem como em negociarem e tomarem decisões conjuntas. Por isso, fomos particularmente sensíveis à ideia do professor como um promotor do diálogo e como um intelectual transformador (Giroux, 1991). Foi, também, difícil estabelecer uma relação de colaboração entre os intervenientes, em grande parte devido ao nível etário deste grupo e talvez devido às suas próprias características. Temos consciência de que à medida que formos implementando o nosso plano de acção precisaremos de o adaptar talvez mais de que com outro grupo e que muitas vezes iremos cometer «erros», mas esperamos ser capazes de promover alguma transformação positiva dos intervenientes neste processo. Se essa transformação não for aquela que gostaríamos será, talvez, aquela de que fomos capazes e que foi possível.

REFERÊNCIAS

Ayste, A., Flecha, R., Lopez Palma, F. & Lleras, J. (1994). *Planteamentos de la Pedagogia Crítica: Comunicar y Transformar*. Barcelona: Editorial Graó.

Barca, A. (1992). *Psicologia de la Education e Intervencion Psicopedagogica* (Vol. 1). La Coruña: Asociación Galega de Psicopedagoxia.

Carr, W. (1995). *For Education: Toward Critical Education Inquiry*. Buckingham: Open University Press.

Carspecken, P. F. (1996). *Critical Ethnography in Education Research: A Theoretical and Practical Guide*. London: Routledge.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Giroux, H. A. (1991). Modernism, Postmodernism and Feminism: Rethinking the Boundaries of Educational Discourse. In H. A. Giroux (Ed.), *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries*. New York: Sate University of New York Press.

Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations (Monograph). *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 28 (6), 545-579

Kinchloe, J. & McLaren, P. (1994). *You Can't Get to the Yellow Break Road From Here*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lindlof, T. R. (1995). *Qualitative Communication Research Methods*. London: Sage.

McLaren, P. (1986). *Schooling as a Ritual Performance*. London: Routledge & Kegan Paul.

McLaren, P. (1991). Scooling the Postmodern Body: Critical Pedagogy and the Politics of Enfleshment. In H. A. Giroux (Ed.), *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries*. New York: Sate University of New York Press.

Mostern, K. (1994). Decolonization as Learning: Practice and Pedagogy in Frantz Fanon's Revolutionary Narrative. In H. A. Giroux & P. McLaren (Eds), *Between Borders: Pedagogy and Politics of Cultural Studies*. London: Routledge.

ACTION RESEARCH AND CRITICAL PEDAGOGY: PRELIMINAR STUDY WITH A FOURTH YEAR CLASS OF THE ELEMENTARY SCHOLL

ABSTRACT

In this article it is presented a preliminar study with a 4th year class of Elementary School based, in theoretical terms, in critical pedagogy and, in methodological terms, in critical qualitative research. The study is centered in scholarly failure and indiscipline in that class. It is a naturalistic study in which it is presented the inicial phases of the study: questions formulation, information collecting, goals definition and methodology for the action.