

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: METODOLOGIA PREFERENCIAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Clara P. Coutinho
Adão Sousa
Anabela Dias
Fátima Bessa
M^{re} José Ferreira
Sandra Vieira

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Neste trabalho pretende-se enquadrar a metodologia da Investigação-Ação na prática da investigação educativa. Para tal, começamos por contextualizá-la no paradigma que a suporta, introduzimos os conceitos inerentes à prática reflexiva, para, de seguida, apontarmos algumas definições do que é a Investigação-Ação, fornecidas por autores que têm estudado esta vertente da investigação educativa. Apresentamos as suas características mais marcantes, as finalidades a que se propõe e as marcas que a distinguem de outras metodologias da pesquisa em educação. Por fim, referenciam-se as suas modalidades básicas, alguns dos modelos mais representativos e actuais, e, por último, enunciam-se as técnicas e instrumentos mais utilizados na recolha de dados numa Investigação-Ação. Em jeito de conclusão apuramos alguns contributos que esta metodologia oferece ao estudo dos problemas nascidos na acção educativa.

PALAVRAS-CHAVE: *Investigação-acção, metodologia, educação.*

1. Porquê a Investigação-Ação?

A Investigação-Ação é uma daquelas expressões que se lêem e ouvem com alguma frequência, principalmente nos meios relacionados com a educação. Porém, nem sempre as explicações que nos são dadas sobre o que é a Investigação-Ação coincidem. Nas deambulações pelo mundo das interrogações e das dúvidas, uma pergunta se nos coloca com alguma pertinência: por que razão quase sempre se relaciona a Investigação-Ação com escola, pro-

Morada (address): Instituto de Educação, Campos de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. E-mail: ccoutinho@iep.uminho.pt, adfsousa@gmail.com, anaoliana2@gmail.com, fatibess@gmail.com, mjcfer.maria@gmail.com, sroma2@gmail.com

fessores, estudantes, enfim, com temáticas cujo denominador comum é a educação?

De facto, a escola é um terreno propício a gerar incertezas, anseios, problemas, conflitos comunicacionais e toda uma série de situações dinâmicas decorrentes da acção humana, que, pela actividade daqueles que se envolvem arduamente nesse espaço de intensa vida, acabam sempre por fazer brotar para a esfera social o que de melhor se pode extrair de um ambiente pleno de diálogos e de sonhos, onde a vontade de mudar pulsa a cada momento. Investigar para agir, investigar e agir ou investigar agindo? Será que neste espaço social de ciclos de avanço em torno do futuro as teorias nascem para explicar as práticas ou, pelo contrário, as práticas adquirem a suprema capacidade de gerar teorias?

Num momento em que tanto se fala da importância do estabelecimento de uma cultura de colaboração entre professores como estratégia de desenvolvimento profissional e formação ao longo da vida por um lado, e, por outro, como factor chave para o sucesso das reformas educativas, em particular as que implicam a utilização das tecnologias de informação e comunicação (UNESCO, 2008), esperamos que este revisitar da Investigação-Acção constitua um desafio para todos os profissionais que querem contribuir para a melhoria das práticas educativas. Porque, mais uma vez, verificamos que sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado *status quo*, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Acção regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de acção e intervenção.

2. O paradigma sócio-crítico no envolvimento da Investigação-Acção

Dizer que qualquer acto de investigação assenta num determinado paradigma é algo que, embora exaustivamente gasto pelo uso, apresenta-se como indiscutivelmente imperioso. Sabemos também que os paradigmas ao serem uma forma de dismantelar a complexidade do mundo real (Patton, 1980), são também, cada um deles, uma forma diferente de ver do mundo e, como tal, revestem-se de características e peculiaridades que os tornam marcante-

mente particulares, claramente identificáveis e altamente controversos. Assim, sem querer trazer para este palco a distinção entre os diferentes paradigmas predominantes na cena da investigação educativa, uma vez que já está sobejamente estudada e divulgada, passamos a um olhar intencionalmente focalizado naquele que é conhecido como o paradigma sócio-crítico, não porque queiramos escarpelizar aqui as suas características, potencialidades, virtudes ou limitações, mas antes para nos servir de antecâmara à entrada em cena do objecto deste trabalho: a Investigação-Acção como uma das metodologias mais caras à investigação nas ciências da educação.

Ao distanciar-se dos paradigmas positivista e interpretativo pelo excessivo objectivismo e neutralidade do primeiro e pela propensão para a subjectividade do segundo, o paradigma sócio-crítico traz para a ribalta das práticas investigatórias a concepção ideológica e valorativa que está presente na investigação e que acaba por determinar o conhecimento que daí possa advir. Por outro lado, e na senda dos princípios filosóficos de Jurgen Habermas sob os quais uma investigação deve sempre conter em si uma intenção de mudança, este paradigma faz também incidir o seu foco sobre o conhecimento emancipatório, que pretende pôr a nu as ideologias que condicionam o acesso ao conhecimento e operar activamente na transformação dessa realidade (Coutinho, 2005).

Esta perspectiva teórica, sendo caracterizada por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interactividade social, maior proximidade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora, torna-se num verdadeiro esteio onde acabam por vir apoiar-se muitos dos investigadores que desenvolvem os seus estudos no seio das ciências sociais em geral e da educação em particular (Stenhouse, 1983).

É, pois, neste contexto teórico de pendor mais interventivo e transformador que surgem, no campo da investigação educativa, metodologias capazes de proporcionar uma acção mais profícua e consequente na medida em que se centram na reflexão crítica, por um lado, e na atitude operacional de práticas que acabam por ser ponto de partida para a emergência de possíveis teorias. A associação destas diferentes propostas metodológicas dá origem a uma metodologia que ganhou contornos mais definidos na década de 40 do século passado, através do artigo de Kurt Lewin "Action Research and Minority Problems", apadrinhando, assim, o termo "Investigação-Acção" e dando lugar a uma série de estados evolutivos de uma metodologia que se revelou bastante adequada aos estudos na área das ciências da educação (Almeida, 2001).

3. Reflexão e prática reflexiva

Sabendo que a metodologia da Investigação-Acção alimenta uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador (Latorre, 2003, p.20) e que valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a, talvez, o seu elemento chave, importa, então, antes de entrar propriamente na apresentação descritiva desta metodologia, salientar que no pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito da reflexão, que é muito importante para a compreensão dessa simbiose.

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir. E é na capacidade de reflectir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o "pensamento reflexivo" de que falava Dewey (1976) associado à "prática reflexiva" defendida por Donald Schön (1983). No epicentro deste redemoinho dialéctico encontra-se, evidentemente, a figura do professor como uma entidade que possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do acto educativo, podendo assim reflectir sobre as suas próprias acções e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de acção (Schön, 1983).

E é neste diálogo entre reflexão e prática (acção) que nos surgem distintos modos de olhar para o termo reflexão, consoante as situações e os momentos em que ela se verifica. Ainda segundo Schön (1983), podem ser separados os conceitos de "reflexão na acção", "reflexão sobre a acção" e "reflexão sobre a reflexão na acção", embora todos possam, e quanto a nós, devam estar presentes na actividade do docente enquanto "prático reflexivo", ou melhor, enquanto investigador das suas próprias práticas. A reflexão na acção ocorre durante a prática lectiva, fazendo parte de um processo de observação; enquanto que a segunda tem lugar após essa mesma prática ter sido levada a efeito com o propósito de rever as operações efectuadas; já a reflexão sobre a reflexão na acção tem como principal virtude a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mesmo mudança das práticas docentes e tem como finalidade perspectivar novas práticas, na medida em que permite ao professor/investigador compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua acção educativa, encontrar soluções para os eventuais problemas surgidos e, dessa maneira, (re)orientar as suas práticas no futuro.

Esta atitude reflexiva perante a praxis educativa aparece em completo antagonismo com o conceito positivista de “racionalidade técnica” em que o professor é visto como um especialista competente nas técnicas de ensino, que se ocupa unicamente em resolver os problemas educativos de modo instrumental aplicando teorias e técnicas científicas (Latorre, 2003), muitas vezes inconsistentes do ponto de vista do conhecimento profundo da realidade. Nesta concepção epistemológica não há lugar, obviamente, para a Investigação-Acção, nem para o desenvolvimento das práticas reflexivas a ela inerentes.

É, pois, necessário encontrar novos cenários e fazer incidir a luz numa outra visão da racionalidade que possa disputar o lugar central no palco da investigação em ciências da educação, de modo a torná-la mais dinâmica e socialmente interactiva. É neste encaminhamento que a cortina se abre para o conceito da “racionalidade crítico-social” de Carr e Kemmis (1988), em que estes investigadores australianos preconizam uma forma de investigar integrada numa dimensão crítica perante o social, de modo a que o professor/investigador, para além de compreender e conhecer melhor as problemáticas que envolvem e que ao mesmo tempo ressaltam da sua prática docente, desenvolvem um processo de “ideologia crítica” tendente à mudança estratégica e metodológica perante os objectivos curriculares e os valores ideológicos subjacentes à institucionalização do edifício educativo (Latorre, 2003).

Perante esta ideia de mudança de práticas para melhorar o significado do ensino e consequentemente das aprendizagens, o professor começa, normalmente, por concretizar actos educativos orientados pelas teorias que servem de tecto a esse edifício educativo, passando, numa segunda fase a desempenhar o papel de investigador, ao pôr em causa essas teorias, ao olhar criticamente para as ideias normalizadas e pré-formatadas e ao perceber que essas normalizações têm, por vezes, que ser desconstruídas tendo em conta a especificidade das realidades concretas com que lida no seu quotidiano lectivo.

4. O que é a Investigação-Acção

Na revisão bibliográfica realizada surgem inúmeras respostas com diversas propostas de definição para o conceito. Como refere Coutinho (2005:219), trata-se de uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível, tal como consideram Gómez et al (1996) ou ainda McTaggart (1997), chegar a uma “conceptualização unívoca”. Latorre (2003), nos seus estudos apresentados em “La investigación – acción”, referencia vários autores:

- Elliot (1993) que define a Investigação-Acção como um estudo de uma situação social que tem como objectivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma;
- Com Kemmis (1984) a Investigação-Acção não só se constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica;
- Lomax (1990) define a Investigação-Acção como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”;
- Bartalomé (1986) define a Investigação-Acção como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática.

Continuando a nossa pesquisa bibliográfica, encontrámos Watts (1985), que refere que a Investigação-Acção é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação. Entretanto, para além dos autores acima citados, e que são sobejamente conhecidos pela qualidade dos seus escritos e pela forma entusiástica como têm vindo a estudar e a divulgar a Investigação-Acção, encontrámos também outras definições que, não tendo o cunho dos grandes mestres, são, sem dúvida, mais um contributo para a compreensão da essência desta metodologia.

A Investigação-Acção pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior (Dick, 1999). Vamo-nos apercebendo que a I-A actualmente se utiliza em diferentes perspectivas, dependendo sempre da problemática a estudar. No referencial do ensino-aprendizagem poderemos arriscar dizer que a I-A é também uma forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar. O essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática. Neste campo, teve um papel fundamental Jonh Elliot com os seus projectos de investigação em torno do professor-investigador (*reflective practitioner*), projectos esses que tornam clara a forte componente diagnóstica do professor-investigador (Coutinho, 2005; Medeiros, 2002; Moreira, 2005).

Ainda no terreno educativo e regressando aos estudos apresentados em "La investigación – acción" por Latorre (2003), poderemos afirmar que o desenvolvimento profissional se subordina a uma tríade de dimensões interligadas representativas de todo o processo reflexivo.

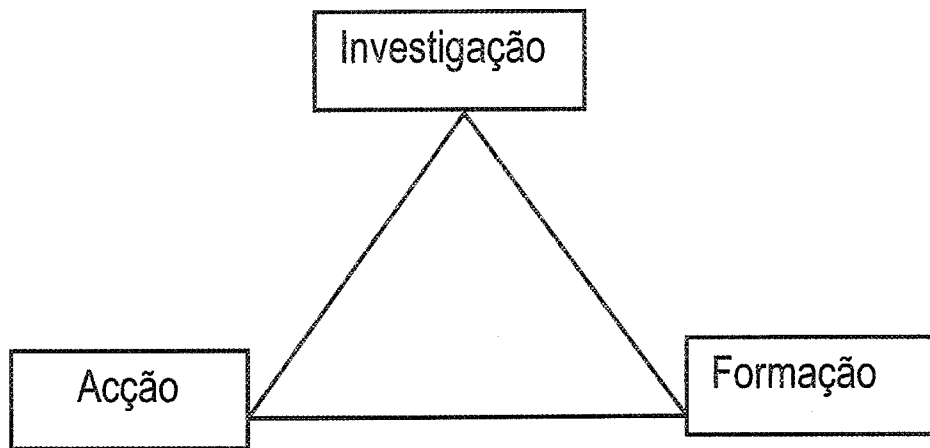


Figura 1: Triângulo de Lewin (1946, in Latorre 2003, p.24)

Sintetizando o pensamento de diversos autores considera então René Barbier (1996, p.18-19) que,

A Investigação-Ação constituiria sobretudo uma «alternativa metodológica» no campo das ciências do homem e da sociedade, bem mais do que um novo paradigma da sociologia. A Investigação-Ação supõe uma conversão epistemológica, isto é, uma mudança de atitude da postura académica do investigador em ciências humanas. Sempre que a Investigação-Ação se torna mais radical, essa mudança resulta de uma transformação da atitude filosófica do investigador relativamente à sua própria relação com o mundo. (...). Trata-se de um outro olhar sobre a cientificidade das ciências do homem e da sociedade.

Podemos ir inferindo, de toda a pesquisa que temos vindo a realizar, que a I-A (action-research) considera o "processo de investigação em espiral", interativo e sempre focado num problema. No entanto, uma outra questão ganha um peso cada vez maior: em que família metodológica da investigação educativa deverá ser incluída a I-A? Também aqui não se encontra uma opinião consensual na bibliografia consultada. As semelhanças de algumas estratégias da I-A com estratégias da Investigação Qualitativa são razões que levam a que alguns autores considerem a I-A como uma modalidade de Investigação Qualitativa (cf. Coutinho, 2005).

Também surgem dúvidas quanto a categorizar a I-A dentro da investigação fundamental/básica – que tem como objectivo aumentar o conhecimento geral, e a aplicada que tem como objectivo produzir resultados que possam ser usados em tomadas de decisão ou melhoria de programas (Metaggart, 1994). Continuando, então, na procura de uma resposta, ou pelo menos, de uma tentativa de resposta à questão atrás levantada, socorremo-nos da opinião de Coutinho (2005), que considera a I-A como uma modalidade dos planos de investigação pluri-metodológicos ou mistos, apesar de não ser uma opinião muito consensual. Nesse sentido, interpretando o pensamento de diversos autores, considera Coutinho (2005, p. 222), que a “(...) a inclusão da componente ideológica confere à I-A uma individualidade própria que não pode ser menosprezada e que justifica que a consideremos como uma modalidade de planos de investigação “pluri” ou “multi” metodológicos, por isso mesmo também designados como planos mistos.”

5. Características da Investigação-Acção

O que melhor caracteriza e identifica a Investigação-Acção (I-A), é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais. Com a investigação há uma acção que visa a transformação da realidade, e, conseqüentemente, produzir conhecimentos as transformações resultantes da acção (Hugon & Seibel, 1988), citados em Barbier, 1996).

De acordo com vários autores consultados (Kemmis Y McTaggart, 1988; Zuber-Skerritt, 1992; Cohen & Manion, 1994; Denscombe, 1999; Elliot, 1991; Cortesão 1998, destacamos as seguintes características da I-A:

- Participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. Todos são co-executores na pesquisa. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade (Zuber –Skerritt, 1992);
- Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade. A acção tem de estar ligada à mudança, é sempre uma acção deliberada (Coutinho, 2005);
- Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática, (Cortesão, 1998);

- Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também, actuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformados no processo (Zuber-Skerritt, 1992).
- Auto-avaliativa, porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

6. Propósitos e contributos da Investigação-Acção

Inspirado no pensamento de Kemmis y McTaggart (1988), considera Antonio Latorre que os principais benefícios da I-A são a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática (Latorre, 2003). E prossegue, considerando que o propósito fundamental da I-A não é tanto gerar conhecimento, é sobretudo, questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de explicá-los. A I-A é um poderoso instrumento para reconstruir as práticas e os discursos, (Latorre, 2003). Na mesma linha de pensamento, considera então Simões (1990: 32) que, e passamos a citar, " (...) o resultado da investigação terá sempre um triplo objectivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores".

Podemos ainda considerar que a Investigação-Acção tem como objectivos:

- compreender, melhorar e reformar práticas (Ebbutt, 1985);
- intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção (Cohen & Manion, 1994).

Fazer Investigação-Acção implica planejar, actuar, observar e reflectir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos *práticos* acerca das suas práticas. (Zuber-Skerritt, 1996).

Perante o que foi apresentado, são metas da Investigação-Acção:

- Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática.
- Articular de modo permanente a investigação, a acção e a formação.

- Aproximarmo-nos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento.
- Fazer dos educadores protagonistas da investigação (Latorre, 2003).

Segundo Coutinho (2005) e ainda Rodrigues Lopes (1990), a I-A trouxe à investigação em ciências da educação os seguintes contributos:

- uma nova forma de investigar que dá maior relevo ao social, pondo o investigador e os participantes no mesmo plano de intervenção;
- a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, originando novas técnicas de recolha de dados, tais como "entrevista narrativa" e "investigação biográfica";
- a disseminação do conceito de "prático reflexivo" de Schön (1983) na formação de professores, bem como noutras áreas profissionais.

7. Modalidades da Investigação-Acção

Tal como noutras metodologias, a I-A também apresenta diferentes formas de a realizar, dependendo das situações, dos contextos, das pessoas e das condições em que se processa, considerando os vários autores três modalidades básicas: técnica, prática e crítica ou emancipadora. Estas modalidades baseiam-se em diferentes critérios: os objectivos, o papel do investigador, o tipo de conhecimento que geram, as formas de acção e o nível de participação (ver tabela 1, abaixo representada).

Tabela 1: *Modalidades da Investigação-Acção*

MODALIDADES	OBJECTIVOS	PAPEL DO INVESTIGADOR	TIPOS DE CONHECIMENTO QUE GERAM	FORMAS DE ACÇÃO	NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO
TÉCNICA	Melhorar as acções e a eficácia do sistema	Especialista externo	Técnico / explicativo	Sobre a acção	Cooptação
PRÁTICA	Compreender a realidade	Papel Socrático (favorecer a participação e a autorreflexão)	Prático	Para a acção	Cooperação
EMANCIPADORA (crítica)	Participar na transformação social	Moderador do processo	Emancipatório	Pela acção	Colaboração

A modalidade de **investigação-acção técnica** verifica-se quando o facilitador externo, ou amigo crítico, propõe a experimentação de resultados de investigações externas. Os objectivos e o desenvolvimento metodológico são predefinidos pelo facilitador externo. O professor limita-se a colocá-los em prática. Esta modalidade de Investigação-Acção pode ser utilizada como forma de aprendizagem inicial de investigação e procura apenas a obtenção de resultados já prefixados.

A **investigação-acção prática** é caracterizada por um protagonismo activo e autónomo do professor, sendo ele que conduz o processo de investigação.

Os facilitadores externos têm uma relação de cooperação com os professores, ajudando-os a articular as suas próprias preocupações, a planear a estratégia de mudança, a detectar os problemas, ajudando-os a reflectir sobre os resultados das mudanças já efectuadas. Esta modalidade ajuda a desenvolver o raciocínio e o juízo prático dos professores. O facilitador assume um papel socrático, não intervindo no processo nem questionando o seu rumo. Na prática é um consultor do processo.

A **investigação-acção crítica** ou emancipadora vai para além da acção pedagógica, intervindo na transformação do próprio sistema, procurando facilitar a implementação de soluções que promovam a melhoria da acção. O grupo assume colectivamente a responsabilidade do desenvolvimento e transformação da prática. Se houver um facilitador externo, deverá assumir temporariamente um papel de moderador, ajudando a problematizar e modificar as práticas e a identificar e desenvolver os seus auto-entendimentos. As responsabilidades pela mudança são assumidas em conjunto.

Acreditamos que esta última modalidade é, talvez, aquela que mais se enquadra no verdadeiro espírito do paradigma sócio-crítico, na medida em que se desenvolve num ambiente de maior colaboração social e preconiza, de uma forma mais intencional, a mudança.

8. Modelos de Investigação-Acção

A I-A, para além de se constituir como uma metodologia de investigação, impregnada de métodos, critérios e donde acabam por emanar teorias sobre a actividade educativa (Latorre, 2003), ela ganha consistência e marcas distintivas comparativamente a outras metodologias, na medida em que se impõe como um "projecto de acção", tendo, para tal, que transportar em si "estratégias de acção" que os professores adoptam consoante as suas necessidades face às situações educativas em concreto.

E deste diálogo entre pressupostos teóricos e a acção concreta nasce o **carácter cíclico** da I-A, uma vez que, através dela, se gera um processo que vários autores, Kolb (1984), Carr & Kemmis (1988), entre outros, materializaram pela forma de uma espiral ou, como nos diz Latorre (2003: 32), "(...) un «vaivém» - espiral dialéctica - entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan".

De facto, na I-A observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: **planificação**, **acção**, **observação** (avaliação) e **reflexão** (teorização). Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva.

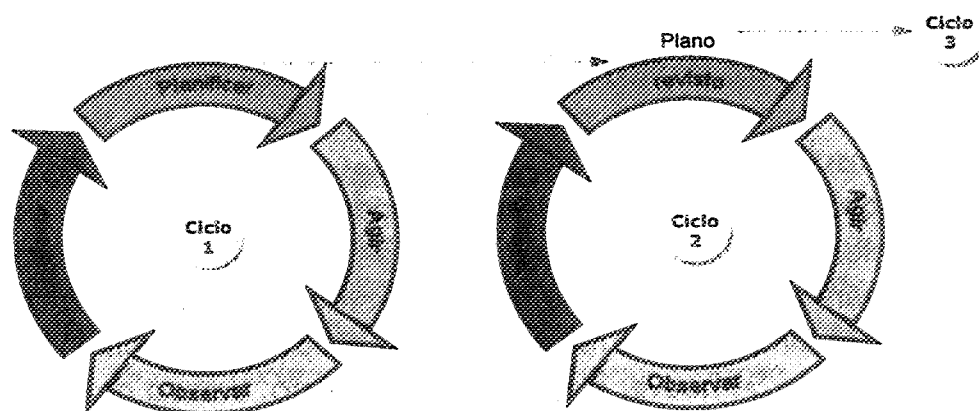


Figura 2: *Espiral de ciclos da Investigação-Ação*

Como se pode observar na figura 2, um processo de investigação-acção não se confina a um único ciclo. Tendo em conta que o que se pretende com esta metodologia é, acima de tudo, operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados, normalmente esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, porque há necessidade por parte do professor/investigador, de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo, não deixando de lado eventuais desvios porcessados por razões exógenas mas que têm que ser levados em conta e, desse modo, proceder a reajustes na investigação do problema.

A I-A enquadra-se na perspectiva sócio-crítica, pelo que este movimento espiralado de acção-reflexão é, na maior parte das vezes, levado a cabo por equipas de professores que constituem "comunidades críticas", encarnando, assim, do ponto de vista filosófico, o princípio da pluralidade, característico deste paradigma, e que preferem o trabalho sustentado

na discussão em detrimento da natureza solitária de outros tipos de investigação.

Entendemos mesmo que o conceito de colaboração associado ao de desejo de mudança são pedras fundamentais na construção de qualquer projecto de investigação em educação, no pressuposto de que só uma intervenção de carácter activo e personalizável integrada num processo colaborativo entre as partes envolvidas na acção, através do debate e da confrontação de registos efectuados ao longo da acção investigativa, poderá obter realmente os frutos desejados, ou seja, a melhoria da situação identificada e ou a resolução do problema detectado, aproximando, desta forma, o acto investigativo da realidade educativa concreta.

Assim, os grupos de trabalho desenvolvem um plano de acção, que, ao pretender atingir a melhoria de uma determinada prática, deve ser capaz de se adaptar às situações imprevistas; seguidamente, o grupo avança para a implementação do plano de forma intencional e controlada; durante a acção, os elementos do grupo investigador vão observando os efeitos da própria acção através da recolha de evidências, usando, para tal, diversas técnicas e instrumentos de recolha de informação de que falaremos mais à frente; na fase posterior à acção, o grupo debate de forma reflexiva, através dos elementos recolhidos, sobre os efeitos da acção, no sentido de reconstruir o significado da situação problemática que motivara a investigação e, com base no trabalho realizado, rever o plano gizado e partir para um novo ciclo de investigação-acção.

Para enquadrarmos o percurso da I-A, apoiados de novo em Latorre (2003) sintetizamos algumas das visões deste processo metodológico na apresentação de quatro modelos diferentes, que, embora inspirados na estrutura modelar do precursor Kurt Lewin, trazem, contudo, contributos importantes para o seu desenvolvimento progressivo, não abandonando, nenhum deles, a tónica espiralada dos conceitos já anteriormente referidos.

8.1 Modelo de Kurt Lewin

Através da concepção dos “ciclos de acção reflexiva”, em que cada ciclo se compõe de três fases nucleares – planificação, acção e avaliação da acção - , Stephen Kemmis (1993), numa perspectiva ainda um pouco influenciada por Moreno e as suas ideias sobre a dinâmica de grupos, sociodrama e psicodrama, defende que uma investigação parte sempre de uma “ideia geral” a propósito de um tema ou problema relevante sobre o qual é traçado um plano de acção, devendo proceder-se a um reconhecimento e avaliação do seu potencial e

das suas limitações para se partir para a acção, seguida de uma primeira aferição dos resultados dessa acção. A seguir a esta fase, o investigador faz uma revisão do plano inicial de acordo com os elementos de informação já recolhidos e planifica o segundo passo a partir desta base. (ver fig. 2).

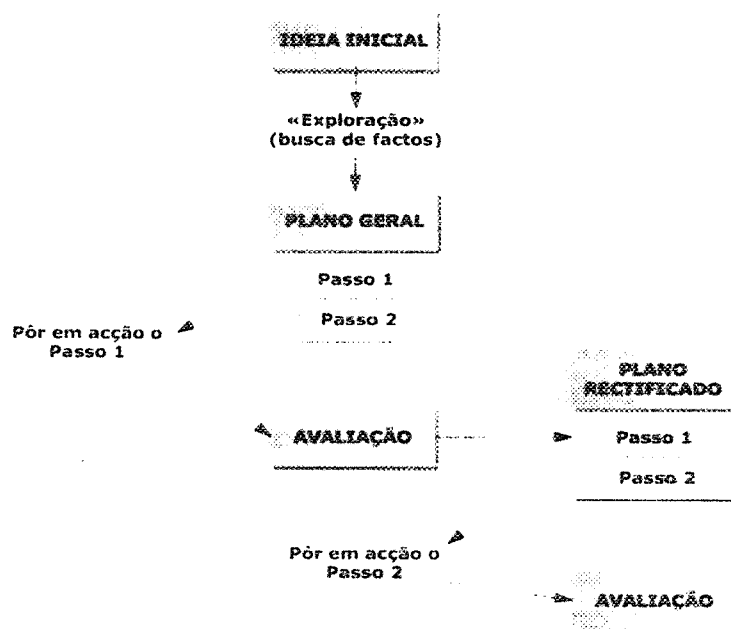


Figura 3: Modelo de Investigação-Acção de Lewin (1946)

8.2 Modelo de Kemmis

Tal como referimos anteriormente, Stephen Kemmis (1988:29), considerando Lewin o pai da Investigação-Acção, também se baseia no modelo acima apresentado para conceber um novo esquema, desta vez direccionado concretamente ao contexto educativo, em que o processo assenta em duas vertentes: estratégica e organizativa. Na primeira, temos a acção e a reflexão como pontos-chave, enquanto que a segunda reflecte os aspectos da planificação e da observação, interagindo estes factores de forma constante de modo a contribuírem para a resolução de problemas e para a compreensão das práticas educativas.

Assim, este modelo integra quatro momentos: **planificação, acção, observação e reflexão**, implicando cada um deles, simultaneamente, um olhar retrospectivo e prospectivo, gerando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e acção.

De novo o movimento espiralado está presente, também no modelo de Kemmis, para explicar as quatro fases do processo de uma investigação-acção do seguinte modo:

- O desenvolvimento de um plano de acção com base numa informação crítica e com a intenção de alterar, para melhor, determinada situação;
- O estabelecimento de um consenso para pôr o plano em andamento;
- A observação dos efeitos da acção revestidos da necessária contextualização;
- A reflexão sobre esses resultados, servindo como ponto de partida para nova planificação e, assim, dar início a uma nova sequência de ciclo de espirais.

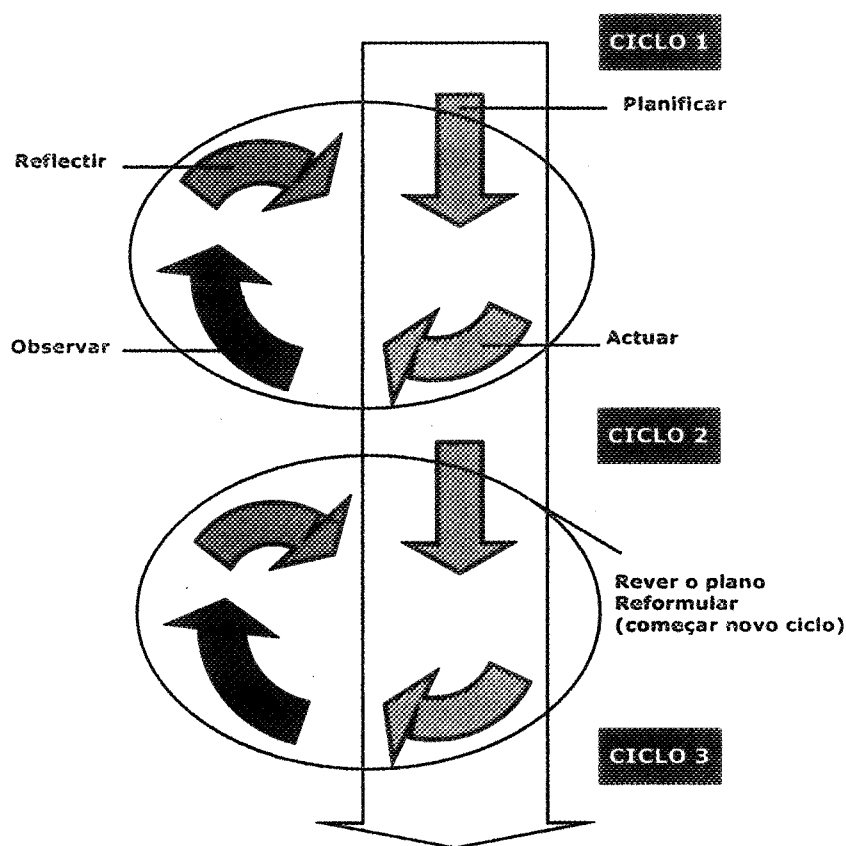


Figura 4: Os momentos da Investigação-Ação (Kemmis, 1989)

8.3 Modelo de Elliott

Relativamente ao modelo de Lewin, o professor John Elliott introduz algumas alterações que vêm, sobretudo, dar ênfase ao processo de revisão dos factos e reconhecimento de falhas antes de se dar início a cada sequência de passos dentro dos circuitos em espiral já sobejamente referidos. Assim, neste modelo encontramos as seguintes fases:

- Identificação de uma ideia geral e a consequente descrição e interpretação do problema a investigar;
- Apresentação das hipóteses de acção, como sendo os actos a realizar para potenciar a mudança das práticas;
- Elaboração do plano de acção, em que o primeiro passo envolve a revisão do problema inicial, a análise dos meios para começar a acção seguinte e a planificação dos instrumentos para ter acesso à informação.

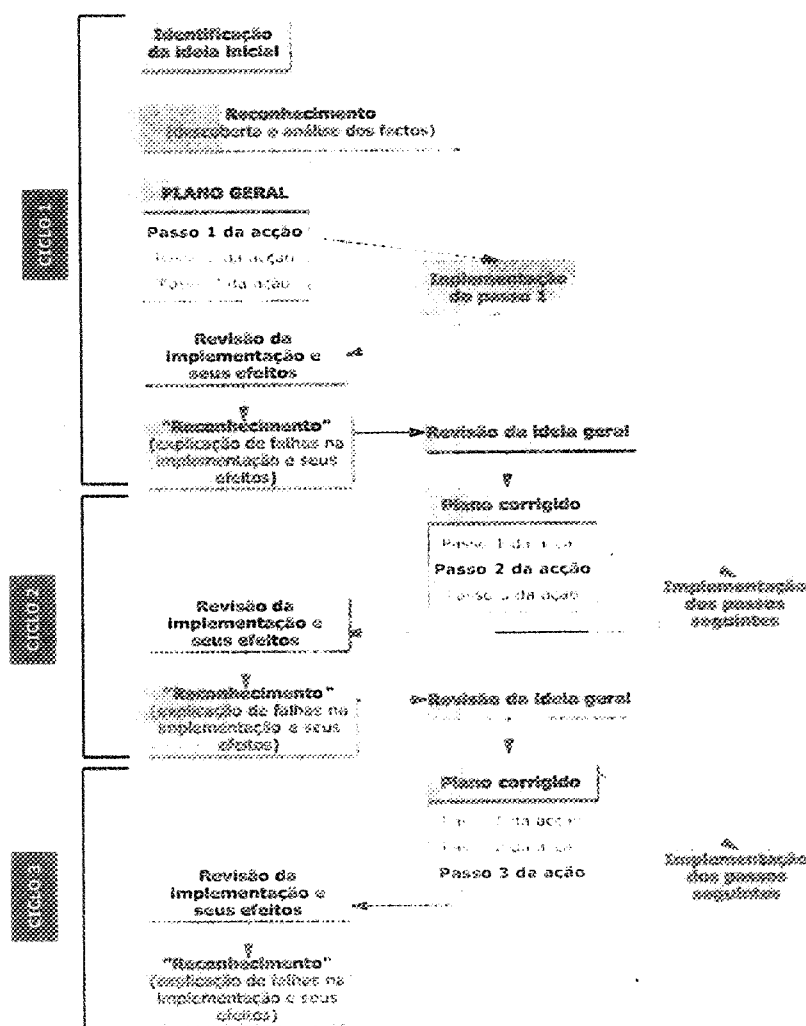


Figura 5: Ciclo da Investigação-Ação

8.4 Modelo de Whitehead

Jack Whitehead (1989) ao entender que tanto Lewin como Kemmis acabam por se distanciar ou, pelo menos, não se aproximam o suficiente da realidade educativa com as suas propostas de modelos demasiado académicos

para a Investigação-Acção, propõe um esquema que se situa entre a teoria educativa e o desenvolvimento profissional.

Este professor britânico, juntamente com Jean McNiff, apresenta a Investigação-Acção como uma metodologia que faz com que os professores, em todas as circunstâncias, investiguem e avaliem o seu trabalho (McNiff e Whitehead, 2006), colocando a si próprios estas perguntas: *"What am I doing? What do I need to improve? How do I improve it?"*.

Assim, numa abordagem ainda mais concreta e mais próxima da real situação dos profissionais de educação, e pondo o enfoque na necessidade e no desejo de operar mudanças no seio da actividade educativa, este autor apresenta, numa primeira fase (1991) o seguinte modelo de características mais lineares (cf. Latorre, 2003, p.38):

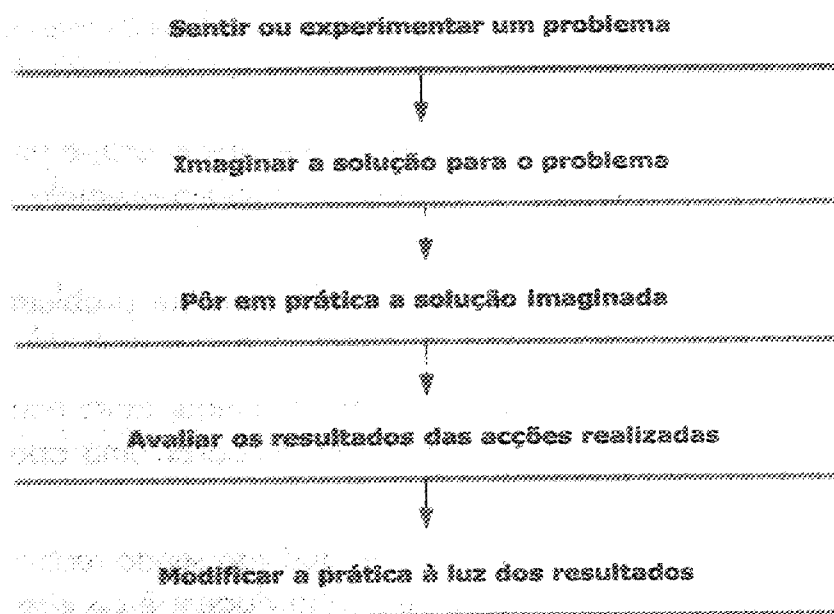


Figura 6: Ciclo de Investigação-Acção, segundo Whitehead (in Latorre, 2003:38)

Porém, já mais recentemente, a imagem da espiral volta a povoar o seu livro *All You Need To Know About Action Research* (McNiff & Whitehead, 2006:9), ao ser proposto o esquema apresentado na figura 6 para ilustrar a Investigação-Acção, e que é já uma versão modificada do modelo de McNiff, chamando-lhe "acção-reflexão".

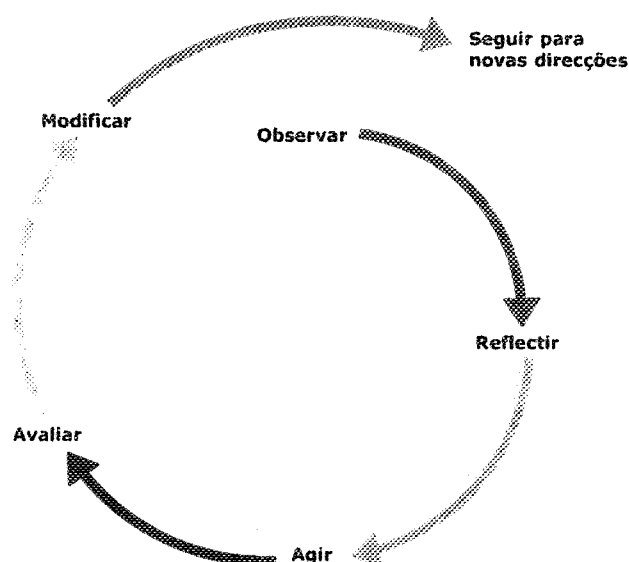


Figura 7: Um ciclo de Acção-Reflexão (adaptado de McNiff, in McNiff & Whitehead, 2006:9)

De um modo muito prático, segundo Jack Whitehead (1990), numa visão muito simples, mas ao mesmo tempo bastante esclarecedora, o processo de Investigação-Acção pode explicar-se através do seguinte exemplo de colaboração na acção:

1. O professor identifica ou é confrontado com um problema, e escolhe um colega de trabalho para o ajudar a encontrar uma solução.
2. O professor trabalha em conjunto com o colega, tanto dentro como fora da sala de aula, com o objectivo de elaborar uma abordagem que irá melhorar a qualidade da educação ministrada.
3. A aula é realizada, e as informações que vão sendo recolhidas durante a sessão permitirão determinar se a abordagem é ou não um sucesso.
4. Terminada a aula, a sessão é avaliada pelos dois professores.
5. Com base na experiência adquirida com esta investigação, a próxima etapa requer uma nova abordagem para melhorar o tópico a ser leccionado, melhorar a concepção dos materiais a serem utilizados, etc.

Assim, este ciclo de eventos pode ser continuado, com os dois colegas a beneficiarem da experiência profissional, bem como a qualidade do ensino na sala de aula e, conseqüentemente, a melhoria dos resultados da aprendizagem.

9. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para uma investigação realizada segundo esta metodologia, tal como para qualquer acto de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando.

No caso do professor/investigador, este tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria acção ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática lectiva, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu "olhar" sobre os aspectos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar, reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase da reflexão (Latorre, 2003).

Para tal, existe um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que António Latorre divide em três categorias:

- Técnicas baseadas na observação – estão centradas na perspectiva do investigador, em que este observa em directo e presencialmente o fenómeno em estudo;
- Técnicas baseadas na conversação – estão centradas na perspectiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interacção;
- Análise de documentos – centra-se também na perspectiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

Estas técnicas e instrumentos podem ainda classificar-se do seguinte modo:

Tabela 2: *Técnicas e Instrumentos de Investigação-Acção*

INSTRUMENTOS (lápiz e papel)	ESTRATÉGIAS (interactivas)	MEIOS AUDIO-VISUAIS
✓ Testes ✓ Escalas ✓ Questionários ✓ Observação sistemática	✓ Entrevista ✓ Observação participante ✓ Análise documental	✓ Vídeo ✓ Fotografia ✓ Gravação áudio ✓ Diapositivos

10. Em que se aplica a Investigação-Acção

Para um jovem investigador que, necessariamente, encontra dificuldades em saber qual a metodologia a adoptar mediante o seu objecto de investigação, e que tendo ouvido falar da Investigação-Acção põe a si próprio a possibilidade de enveredar por esta metodologia, deverá atentar nas seguintes proposições que, de uma forma prática, poderão dar resposta às suas potenciais dúvidas:

Se pretendermos saber mais sobre um número limitado de variáveis e as relações causais entre elas, o método de investigação experimental ou quase-experimental irá, sem dúvida, adequar-se muito melhor às suas necessidades do que a Investigação-Acção.

No entanto, se quisermos investigar alguma organização ou um determinado grupo em profundidade, o estudo etnográfico ou outros métodos qualitativos serão preferíveis.

Por último, se se trata de um professor ou de outro profissional que tem de responder às novas exigências de uma situação ou fazer a avaliação de um programa em curso ou ainda proceder a alterações num currículo, a Investigação-Acção será, indubitavelmente, o processo mais valioso para a consecução do seu objectivo.

Cohen e Manion (1987, citados em Sousa, 2005:96), apontam algumas situações exemplares em que a Investigação-Acção se aplica de forma adequada ao mundo da educação:

- Métodos de aprendizagem: descoberta de novos métodos que possam substituir os tradicionais;
- Estratégias de aprendizagem: experimentando aproximações integradas de aprendizagem em vez do estilo unilinear de transmissão de conhecimentos;
- Procedimentos de avaliação: ensaiando novos métodos de avaliação contínua;
- Atitudes e valores: possibilidade de encorajar atitudes mais positivas de trabalho ou modificação dos sistemas de valores dos alunos com vista a alguns aspectos da vida;
- Formação contínua de professores: procurando desenvolver capacidades, experimentar novos métodos de aprendizagem, poder de análise, auto-avaliação, etc.;

- Treino e controlo: gradual introdução a novas técnicas de modificação comportamental;
- Administração / gestão: incremento da eficiência de alguns aspectos da parte administrativa escolar (Sousa, 2005) .

E assim, mais uma vez, verificamos que sempre que numa investigação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado status quo, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Acção regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer essas mudanças.

11. Conclusão

A ideia mais marcante na Investigação-Acção resulta, na nossa perspectiva, da sua extraordinária capacidade de activar a consciência crítica dos profissionais, em geral, e dos professores, em particular. Segundo Paulo Freire (1975:55), quanto mais as pessoas se aplicam na acção transformadora das realidades, mais se "inserem" nela (na acção) criticamente.

É através da praxis e da reflexão sobre essa praxis que o professor pode verdadeiramente iluminar a sua consciência introduzindo-lhe o elemento crítico, tão necessário ao conhecimento objectivo daquilo que faz e de si próprio.

Pois, a Investigação-Acção é uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, exactamente porque aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal; favorece e implica o diálogo, enriquecendo o processo ao fazer emergir a verdade; desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha, retirando o fardo da solidão ao investigador; valoriza a subjectividade, ao ter sempre mais em conta as idiossincrasias dos sujeitos envolvidos; mas, por outro lado, propicia o alcance da objectividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica.

É ainda sob o foco das correntes de uma pedagogia crítica que esta metodologia se demarca das ideias positivistas ao negar que o conhecimento tenha apenas um valor instrumental.

Por outro lado, a Investigação-Acção reconhece a necessidade de utilizar as categorias interpretativas dos profissionais da educação; ajuda a identificar as interpretações ideológicas distorcidas abrindo caminho para a sua clarificação e, conseqüentemente, para uma pedagogia independente e livre; aborda as problemáticas sociais no sentido de identificar possíveis situações de in-

justiça, oferecendo aos professores explicações teóricas que os tornem mais criticamente conscientes e capazes de remediar essas situações.

Tudo isto nos leva a concluir que a Investigação-Acção, não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim **uma forma de investigar para a educação**.

Nesse sentido, a Investigação-Acção, mais do que uma metodologia, tende a afirmar-se como um *modus faciendi* intrínseco à actividade docente e ao quotidiano daquelas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, comungando com as naturais vicissitudes da realidade do mundo em vez de se colocarem na cómoda posição de entidades detentoras de um saber que se vai revelando artificial e envelhecido ao deixarem-se ultrapassar por outros saberes mais mundanos mas, quem sabe, mais reflectidos, mais concretos, mais significantes e mais próximos do homem novo.

Referências

- Almeida, J. C. (2001). Em Defesa da Investigação-Acção. *Sociologia*, nº 37, 175-176.
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*, Paris : Ed. Económica.
- Caetano, A. P. (2004). A Mudança dos Professores pela Investigação-Acção. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 97-118.
- Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la Enseñanza : la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Editora Martinez Roca.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th ed.). London: Routledge.
- Cortesão, L. (1998). Da Necessidade de Vigilância Crítica à Importância da Prática da Investigação-Acção. *Revista de Educação*, VII (1), 27-33.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: I.E.P. – U. do Minho.
- Denscombe, M. (1999). *The Good Research Guide For Small-Scale Social Research Projects*. Open University Press.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e Educação* (2ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dick, B. (1999). *What is action research?* Disponível em <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/whatisar.html>
- Ebbutt, D. (1985). "Educational action research: some general concerns and specific quibbles". Robert G. Burgess (1985). *Issues in educational research - qualitative methods*. London: The Falmer Press: 152-174.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido* (2ª ed.). Porto: Afrontamento.
- Gomez, G. R; Flores, J.; Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Kemmis, S. (1988). Action Research. In J. P. Keeses (ed.), *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook*, pp. 42-49. Oxford: Pergamon.
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la Acción. In T. Husen & T. N. Postlethwaite, *Enciclopedia Internacional de la Educacion*, Vol. 6, pp. 3330-3337. Barcelona: Vicens-Vives/MEC.
- Kemmis, S. (1993). *Education Policy Analysis Archives*. (C. o. Gene V Glass, Ed.) Disponível em <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Como Planificar la Investigación Acción*. Barcelona: Laertes.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Lewin, K. (1946). Action Research and minority problems. *Journal of Social Issues*, nº 2, pp. 34-46.

- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All You Need to Know about Action Reserach*. London: Sage Publications.
- McTaggart, R. (1994). "Participatory action research: issues in theory and practice". *Educational Action Research*, Vol.2-3: 313-37.
- McTaggart, R. (1997). Guiding Principles for Participatory Action Research. In R. McTaggart (Ed). *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*. Albany: State University of New York Press. 25-45
- Medeiros, M. C. (2002). A Investigação-Ação-Colaborativa como estratégia de formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita. *Revista Portuguesa de Educação* , 15 (1), 169-192.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-Ação na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês - processo de (co-)construção do conhecimento profissional*. Braga: I.E.P.- Universidade do Minho.
- Patton, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Rodrigues Lopes, A (1990) A investigação acção: problemática da sua evolução histórica e epistemológica. In A. Estrela & M. E. Falcão (Org) *Investigação-acção em Educação: problemas e tendências*. pp. 63-81. Actas do I Colóquio da AFIRSE. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Schon, D. (1983). *The reflective Practitioner: how professionals think in action*. Basic Books, Inc..
- Simões, A. (1990). Investigação-acção: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, 39-51
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stenhouse, L. (1983). *Authority, education an emancipation*. Heinemann Educational Books.
- UNESCO (2008). *ICT competency standards for teachers*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/The%20Standards/ICT-CST Policy%20Framework.pdf>.
- Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff Development* , 6 (2), 118-127.
- Whitehead, J. (1989). *How Do We Improve Research-Based Professionalism in Education?: A Question Which Includes Action Research*. *Educational Theory and the Politics of Educational Knowledge*. British Educational Research Journal. Vol. 15. No. 1 (1989). pp. 3-17.
- Whitehead, J. (1990). *How do I improve my professional practice as an Academic and educational manager? A dialectical analysis of An individual's educational development and a basis for Socially orientated action research*. Disponível em <http://people.bath.ac.uk/edsajw/bk93/8wc90.pdf>.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education: examples and reflections*. London: Kogan Page.

ACTION-RESEARCH: A METHODOLOGICAL FRAMEWORK FOR EDUCATIONAL PRACTICES

Clara P. Coutinho

Adão Sousa

Anabela Dias

Fátima Bessa

M^a José Ferreira

Sandra Vieira

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Abstract: In this paper we discuss Action-Research (A-R) as a preferred methodology to study educational practices. We begin presenting the conceptual paradigm that supports Action-Research, introducing the concepts of reflection on practice and presenting some definitions proposed by the authors who conceptualized it as a method for researching the educational issues. We present Action-Research methodology main features, as well as the characteristics that differentiate it from other research methods in education. At last we present the most actual models of A-R, as well as the techniques and instruments used for collecting data. Finally we collect and comment the contributions this methodology offers to the study issues related to educational practices.

KEY-WORDS: *Action-Research, methodology, educational research.*

Execução Gráfica:

Lusoimpress - Artes Gráficas, Lda. – Rua Venceslau Ramos, s/nº

4430-929 Avintes – Tel. 22 787 73 20 - Fax 22 787 73 29

www.lusoimpress.com

