

Características e finalidades da Investigação-Ação

Catarina Castro

Índice

1. Breve introdução à investigação-ação (IA)	2
2. O desenvolvimento profissional dos professores através da IA	3
3. Características e finalidades da IA	7
4. Modalidades de IA	9
5. Modelos de IA	11
Modelo de Kurt Lewin	12
Modelo de Kemmis	13
Modelo de Elliott.....	14
Modelo de Whitehead.....	16
6. Fases do processo de IA	18
7. Técnicas de investigação associadas à IA	21
a) Técnicas baseadas na observação (Coutinho et al: 2009).....	23
b) Técnicas baseadas na conversação (Coutinho et al: 2009).....	23
c) Análise de documentos (Coutinho et al: 2009).....	24
8. Conclusão	25
9. Bibliografia.....	26

1. Breve introdução à investigação-ação (IA)

Desde os anos noventa do século XX que se tem verificado um aumento de interesse relativamente à metodologia de IA, à semelhança do que se verifica em relação às pedagogias que promovem a criatividade, o pensamento crítico e o “aprender a aprender”.

A IA é, antes de mais, uma metodologia que procura superar o habitual dualismo entre teoria e prática (Noffke e Someck, 2010), havendo múltiplas aceções, propostas e práticas, pelo que não é possível encontrar uma definição única. A mesma indefinição recai na sua criação - frequentemente atribuído a Lewin (1946) que a desenvolveu no domínio da psicologia social - sendo “pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la” (Tripp, 2005).

Segundo Coutinho et al (2009) a IA pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior. Para tal existem atualmente diferentes perspetivas, dependendo sempre da problemática a estudar, sendo que “o essencial na IA 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 nessa mesma prática” (2009: 360). Contudo, sublinha-se o facto de não haver biografia consensual relativamente à família metodológica em que a IA se insere, sendo que as semelhanças de algumas estratégias da IA com estratégias da Investigação Qualitativa são razões que levam alguns autores a considerar a IA como uma modalidade de Investigação Qualitativa (Cf. Coutinho, 2005).

Por outro lado, sendo a IA preferencialmente utilizada em contextos particulares e comunidades específicas, colocam-se questões em torno da validade que emerge desse processo investigacional, indagando-se se produz conhecimento universal, e se permite a construção de uma visão clara e sistemática sobre a matéria em estudo. Existem, assim, dúvidas quanto a categorizar a IA dentro da *investigação fundamental/básica* – que tem como objetivo aumentar o conhecimento geral, e a *aplicada* que tem como

objetivo produzir resultados que possam ser usados em tomadas de ação ou melhoria de programas, sustentando-se que “a inclusão da componente ideológica confere à IA 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 por planos mistos” (Coutinho, 2005: 222).

Para Elliott (2010) a ideia de conhecimento universal no contexto da IA não resulta de uma compreensão positivista do conhecimento, que o apresenta como Lei Universal, estabelecendo as relações causa-efeito, mas antes como *um compromisso ético para o bem universal* (Elliot, 2010: 33). O autor sustenta que o raciocínio prático constitui a relação entre o particular e o universal, já que este se apresenta como modo de razoabilidade, na qual as concepções gerais sobre o bem e a ação são tomadas para as perceber em situações particulares.

Em síntese, e no campo da educação, a IA procura fundamentalmente analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa, o que implica a tomada de consciência de cada um dos intervenientes (individualmente, e do grupo) de que emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos pela reflexão (Mesquita-Pires, 2010).

2. O desenvolvimento profissional dos professores através da IA

Segundo Cortesão e Stoer (1997) o trabalho do professor não deve limitar-se à atividade de transmissão de conhecimento científico, devendo também ser uma atividade de investigação com características próprias “desenvolvidas na complexidade das relações estabelecidas no tecido sociocultural e psicoafectivo onde ocorre a ação pedagógica (1997:11)”. Quer isto dizer que, segundo os autores, a produção de conhecimento poderá acontecer no “exercício da ação pedagógica” (1997:12), se o professor agir como investigador, com base em uma atividade de permanente questionamento aos diferentes níveis de significado do que está a fazer, com base na ação que desenvolve com os formandos/alunos (ação pedagógica) e a produção de conhecimento que consegue através e por meio dos alunos, em processo de investigação ação (Ibidem).

Os autores defendem ainda que a ação desencadeada por um professor pode ter fins de pesquisa e não apenas de intervenção, ou seja, a assunção de uma postura de investigação-ação por parte do professor pode funcionar como um dispositivo de problematização, “processo esse que está na base do pensamento crítico e na capacidade de comunicar” (Idem:13).

Segundo os autores a produção de conhecimento que pode ter lugar no âmbito da ação pedagógica pode ser, fundamentalmente, de dois tipos:

1) Quando a ação pedagógica contribui “para que vá tendo lugar um maior conhecimento das características socioculturais e psicoafectivas, habitualmente pouco visíveis, dos grupos que participam na ação pedagógica e dos atores sociais em formação que constituem os mesmos grupos 2) Quando depois de se ultrapassar o nível de simples reconhecimento dos atores sociais em formação se chega, através das atividades anteriormente mencionadas de algumas características dos indivíduos e/ou grupos com que se trabalha e se usa de forma original este conhecimento para realizar não só a tradução/simplificação do conhecimento científico, (...) e que é necessária para que a ação pedagógica aconteça, mas para conceber uma recriação de conteúdos e de metodologias adequada àquele contexto e àquele tipo de formandos” (idem:17/18).

Através da ação pedagógica podem-se, assim, produzir dois tipos de conhecimentos específicos: a) Um conhecimento de tipo socio antropológico sobre o grupo de indivíduos com que se trabalha; b) Outro de natureza educacional, construído a partir do primeiro mas que resulta de um cruzamento e contributos das didáticas de diferentes disciplinas (ibidem).

A estratégia mais eficaz para que ocorram as necessárias mudanças na comunidade educativa requer, assim, o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de ação-reflexão-ação. Nesta perspetiva, e na opinião Quintas (1998), a IA pode ajudar o professor/educador a “desenvolver estratégias e métodos” para que a sua atuação seja mais adequada, “propiciar técnicas e instrumentos de análise da realidade, assim como formas de recolha e análise de dados.”

A noção de professor-investigador, normalmente associada a Stenhouse ao considerar que “a investigação e o desenvolvimento curriculares devem pertencer aos professores” (1975:142), reveste-se, segundo Alarcão (2001), de grande atualidade:

“a conceção atual de currículo e de gestão curricular [no país] reclamam que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais. Exige-se hoje ao professor que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos

princípios e objetivos nacionais e transnacionais. Exige-se, mas ao mesmo tempo, confia-se-lhe essa tarefa, acreditando que tem capacidade de a executar (Alarcão, 2001: 2).

A autora considera que, em essência, cada professor é um investigador, desenvolvendo o conceito de a partir de dois princípios, em que o primeiro se relaciona com a natureza inclusiva da atividade investigativa no exercício profissional docente e o segundo com a formação de professores para o exercício crítico da sua atividade numa perspetiva experiencial-investigativa:

“1º princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor; 2º princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2001:6)

Para mais, os resultados obtidos no âmbito da realização de programas de formação de professores baseados no desenvolvimento de projetos IA têm levado à conclusão de que a oferta de formação especializada, centrada em situações da prática, revela-se essencial à melhoria da qualidade dos processos formativos, e que muitas ações de formação existentes no mercado baseadas em modelos de tipo académico tendem a ser demasiado teóricas e afastadas dos contextos da prática profissional; destacando-se também o “potencial emancipatório da colaboração” que se estabelece nos contextos de atuação profissional, reconhecido por todos os envolvidos (Moreira, 2001). No campo educativo e, segundo Latorre (2003), pode afirmar-se que o desenvolvimento profissional se subordina a uma tríade de dimensões interligadas representativas de todo o processo reflexivo:



Figura 1: Linha de Lewin (1946; in Latorre, 2003:24).

Entende-se assim que o contributo da IA na prática educativa pode levar a uma participação mais ativa do professor, como agente capaz de produzir mudança e pode

constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas. A mudança, contudo, é um processo difícil pois implica a alteração de mentalidades, formas de estar e atuar, podendo suscitar conflitos de crenças, estilos de vida e comportamentos pelo que “é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela” (Sanches, 2005:128).

Associar a IA à prática educativa do professor significa, também, para Matos (2004) tomar consciência de questões críticas que se manifestam na aula, criar predisposição para a reflexão, assumir valores e atitudes e estabelecer congruência entre teoria e a prática. Esta é também a perspectiva de Moreira (2001) citada por Sanches (2005:129):

“A dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica”.

Um modelo de desenvolvimento profissional através da IA realiza-se pelo envolvimento dos professores enquanto investigadores da sua ação (Oliveira-Formosinho, 2009) e pode resultar de uma dificuldade sentida, um problema identificado, individualmente ou em grupo, podendo assumir diversas formas de resolução: através de pesquisas individuais, realizadas em pequenos grupos ou dinamizadas pela própria escola, e podendo adotar estruturas formais ou informais (Mesquita-Pires, 2010).

Os estudos sobre o desenvolvimento profissional, parecem evidenciar que a utilização da IA em educação providencia bases conceptuais e metodológicas que ajudam o professor a compreender a ação educativa, a questioná-la, a investigar novas possibilidades, promovendo mudanças que se refletem na aprendizagem dos alunos (Ibidem). Os projetos sustentados, numa linha metodológica de IA, são entendidos numa aceção mais profunda envolvendo metas imediatas, que se articulam com compromissos educacionais e sociais, a longo prazo. É neste sentido que os profissionais necessitam de construir conhecimentos, competências, disposições e

práticas que se constituam como uma mais-valia na ação que desenvolvem (Mesquita-Pires, 2010: 7).

Mais recentemente e no mesmo sentido, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) referem que ser profissional reflexivo *é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para re-significar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui* (Formosinho, 2008:8).

A IA assume, assim, particular relevância como suporte de formação do profissional reflexivo e, segundo Alarcão (2002), será através da IA que se poderão concretizar tais propósitos, considerando que:

“além de poder contribuir para a resolução de problemas concretos e para um aprofundamento do pensamento sobre a escola na variedade e interação das suas dimensões, sustentará a formação comunitária em grupo, contextualizada e ajudará a consolidar a consciência da identidade e da força do coletivo que é o corpo profissional dos professores (Alarcão, 2002: 223).

Também segundo Máximo-Esteves (2008) pode definir-se IA, como *um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo* (2008: 82), configurando-se como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, pela interatividade que estabelece entre o processo de conhecimento, o objeto a conhecer e as dinâmicas de colaboração contextualizadas que promove. O processo tem como finalidade o envolvimento dos professores no aprofundamento das situações que os rodeiam, a melhoria do seu desempenho profissional e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens das crianças/alunos.

Considera-se, assim, que o contributo desta metodologia é necessária para uma reflexão sistemática sobre a prática educativa com o objetivo de a transformar e melhorar, sendo um desafio que se impõe a todos os atores empenhados e envolvidos na intervenção educativa.

3. Características e finalidades da IA

Segundo Coutinho et. al (2009) a IA é uma metodologia de pesquisa essencialmente prático e aplicado que se rege pela necessidade de resolver problemas

reais, que se reveste de algumas características fundamentais, apontadas por autores como Cohen & Manion (1994) e Descombe (1999):

a) *Participativa e colaborativa*: No sentido em que implica todos os participantes no processo. Todos são coexecutores 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.

b) *Prática e interventiva*, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança e é sempre uma ação deliberada.

c) *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.

d) *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 atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformadas no processo.

e) *Autoavaliativa*, porque as mudanças são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

Latorre (2003) considera que as principais vantagens da IA são a melhoria da prática e que o propósito da IA não é tanto produzir conhecimentos, mas sobretudo questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de os explicar, sendo um “poderosos instrumento para reconstruir as práticas e os discursos” (Latorre, 2003 cit. por Coutinho, 2009: 363).

Para Coutinho et al. (2009) pode ainda considerar-se que a IA tem como objetivos compreender, melhorar e reformular práticas; fazer uma intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e apresentar uma análise detalhada dos efeitos dessa intervenção. Fazer investigação implica planejar, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que habitualmente se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias e maior conhecimento dos práticos sobre as suas práticas. Neste sentido e segundo Coutinho et. al. (2009) são metas da IA:

- a) Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão sobre a respetiva prática;
- b) Articular, de modo permanente, a investigação, a ação e a formação;

- c) Aproximarmo-nos da mudança, veiculando a mudança e o conhecimento;
- d) Fazer dos educadores protagonistas da ação.

Ainda segundo Coutinho (2005), a IA trouxe á investigação em Ciências da Educação os seguintes benefícios:

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

4. Modalidades de IA

Tal como sucede em outras metodologias, a IA apresenta diferentes formas de ser desenvolvida, em função das pessoas, dos contextos, das situações e das condições em que se processa, sendo que vários autores destacam as seguintes modalidades fundamentais: técnica, prática e crítica ou emancipatória (Coutinho et al., 2009). Estas modalidades baseiam-se em diferentes critérios: os objetivos, o papel do investigador, o tipo de conhecimento que geram, as formas de ação e o nível de participação.

Modalidades	Objetivos	Papel do investigador	Tipo de conhecimento que geram	Formas de ação	Nível de participação
Técnica	Melhorar as	Especialista	Técnico/	Sobre a	

	ações e a eficácia do sistema	externo	Explicativo	ação	Cooptação
Prática	Compreende a realidade	Papel socrático (favorecer a participação e a autorreflexão)	Prático	Para a ação	Cooperação
Emancipatória (crítica)	Participar na transformação social	Moderador do processo	Emancipatório	Pela ação	Colaboração

Tabela 1: Modalidades de IA (In Coutinho et al., 2009: 364).

A modalidade de **investigação-ação técnica** verifica-se quando o facilitador externo propõe a experimentação de resultados de investigações externas. Os objetivos e o desenvolvimento metodológico são predefinidos pelo facilitador externo. O professor limita-se a colocá-los em prática. Esta modalidade de Investigação-Ação pode ser utilizada como forma de aprendizagem inicial de investigação e procura apenas a obtenção de resultados já prefixados. **A investigação-ação prática** é caracterizada por um protagonismo ativo 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 detetar os problemas, ajudando-os a refletir sobre os resultados das mudanças já efetuadas. 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-ação crítica ou emancipadora vai para além da ação pedagógica, intervindo na transformação do próprio sistema, procurando facilitar a implementação de soluções que promovam a melhoria da ação. O grupo assume coletivamente 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 autoentendimentos. As responsabilidades pela mudança são assumidas em conjunto.

Segundo Coutinho (2009), esta última modalidade é, talvez, aquela que mais se enquadra no verdadeiro espírito do paradigma sociocrítico, na medida em que se desenvolve num ambiente de maior colaboração social e preconiza, de uma forma mais intencional, a mudança.

5. Modelos de IA

Segundo Coutinho et al (2009), na IA observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua resumindo-se, basicamente, na sequência planificação, ação, 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 ação reflexiva.

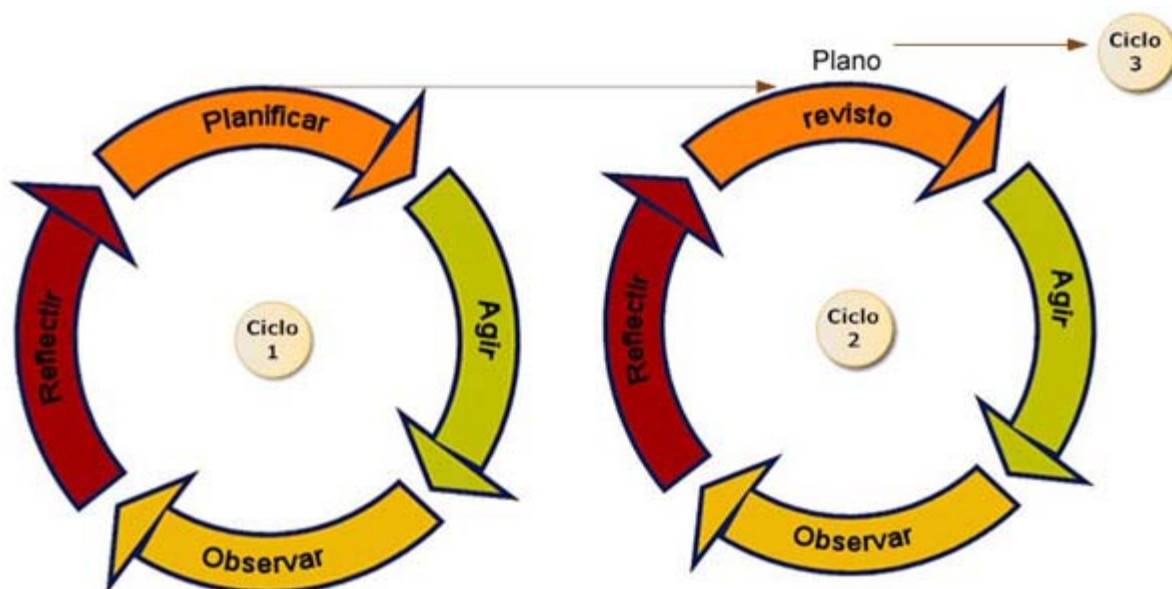


Figura 2– Espiral de ciclos da IA (Coutinho et al., 2009:366).

Como se pode observar na figura 1, um processo de IA não se confina a um único ciclo, pois de facto, e uma vez 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, há necessidade por parte do professor/investigador, de explorar e analisar todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo, e proceder a reajustes na investigação do problema.

A metodologia da IA enquadra-se na perspectiva sócio crítica, pelo que este movimento espiralado de ação-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 (Coutinho e tal.: 2009).

Coutinho et. al. (2009) apresentam quatro visões deste processo metodológico com base em quatro modelos diferentes que, apesar de não apresentarem marcas distintivas radicais por partirem todos da apresentação 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.

Modelo de Kurt Lewin

Através da conceção dos “ciclos de ação reflexiva”, em que cada ciclo se compõe de três fases nucleares – planificação, ação e avaliação da ação – o autor 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 ação, devendo proceder-se a um reconhecimento e avaliação do seu potencial e das suas limitações para se partir para a ação, seguida de uma primeira aferição dos resultados dessa ação. 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)

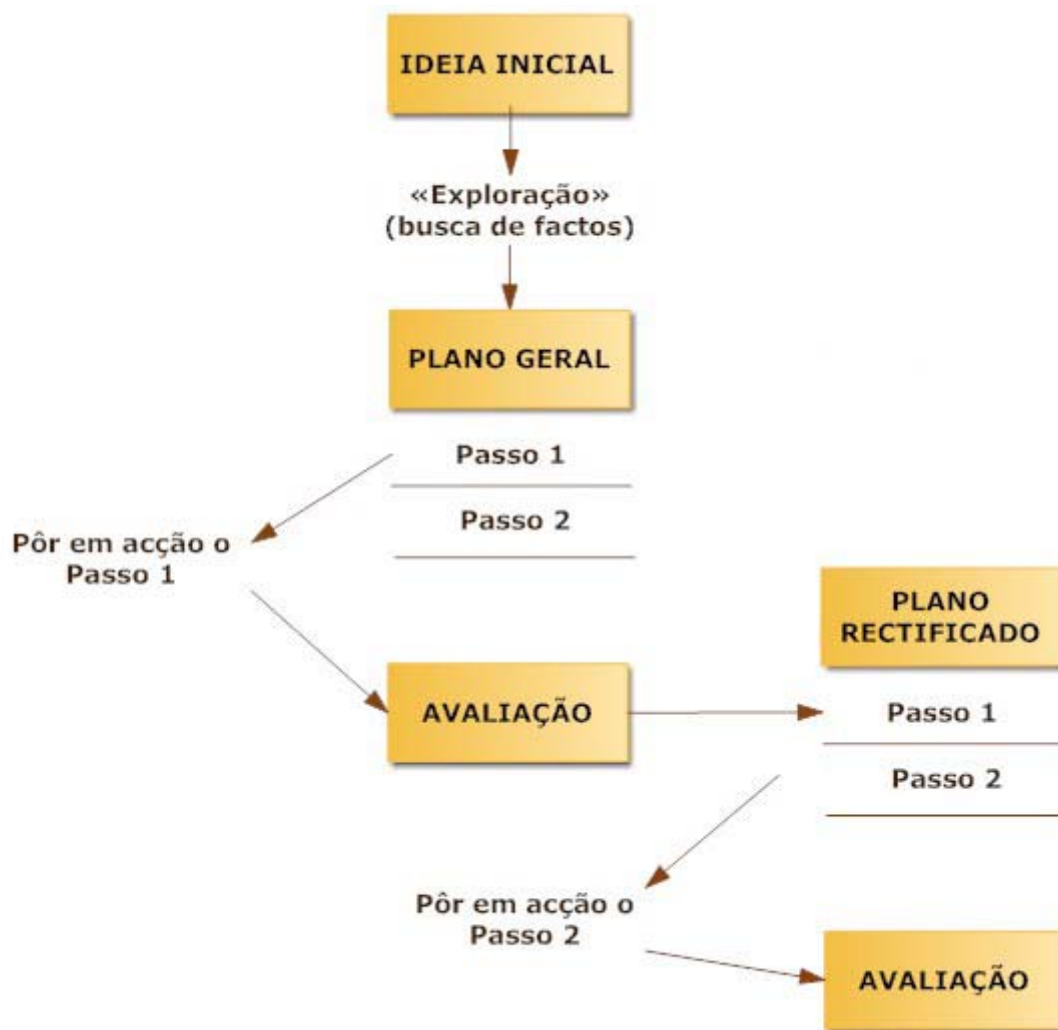


Figura. 3- Modelo de Investigação-Ação de Lewin (1946) in Coutinho et al (2009:368).

Modelo de Kemmis

Stephen Kemmis, que considera Lewin o pai da Investigação-Ação, também se baseia no modelo acima apresentado para conceber um novo esquema, desta vez direcionado concretamente ao contexto educativo, em que o processo assenta em duas vertentes: estratégica e organizativa. Na primeira, temos a ação e a reflexão como pontos-chave enquanto a segunda reflete os aspetos da planificação e da observação, interagindo estes fatores 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**, **ação**, **observação** e **reflexão**, implicando cada um deles, simultaneamente, um olhar retrospectivo e prospetivo, gerando uma espiral autorreflexiva de conhecimento e ação.

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

- O desenvolvimento de um plano de ação 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 ação 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.

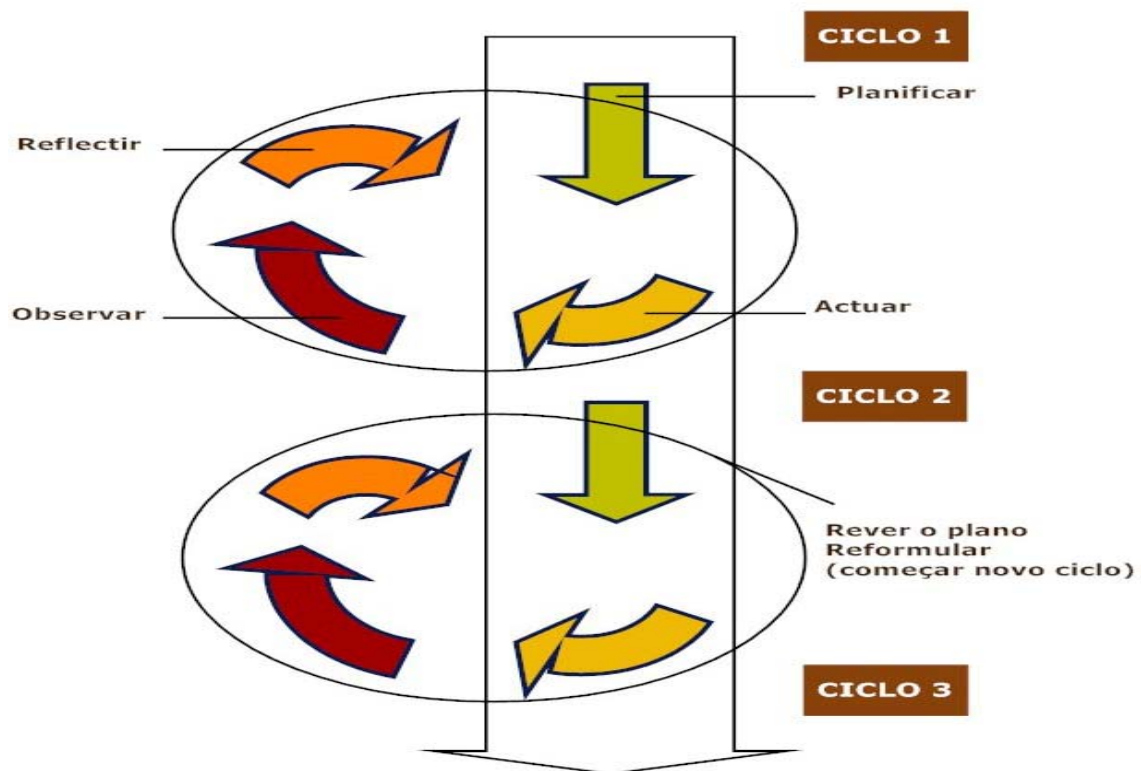


Figura 4 - Os momentos da IA (Kemmis, 1989). In Coutinho et al. (2009: 369).

Modelo de Elliott

Relativamente ao modelo de Lewin, 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 conseqüente descrição e interpretação do problema a investigar;

- Apresentação das hipóteses de ação, como sendo os atos a realizar para potenciar a mudança das práticas;
- Elaboração do plano de ação, em que o primeiro passo envolve a revisão do problema inicial, a análise dos meios para começar a ação seguinte e a planificação dos instrumentos para ter acesso à informação.

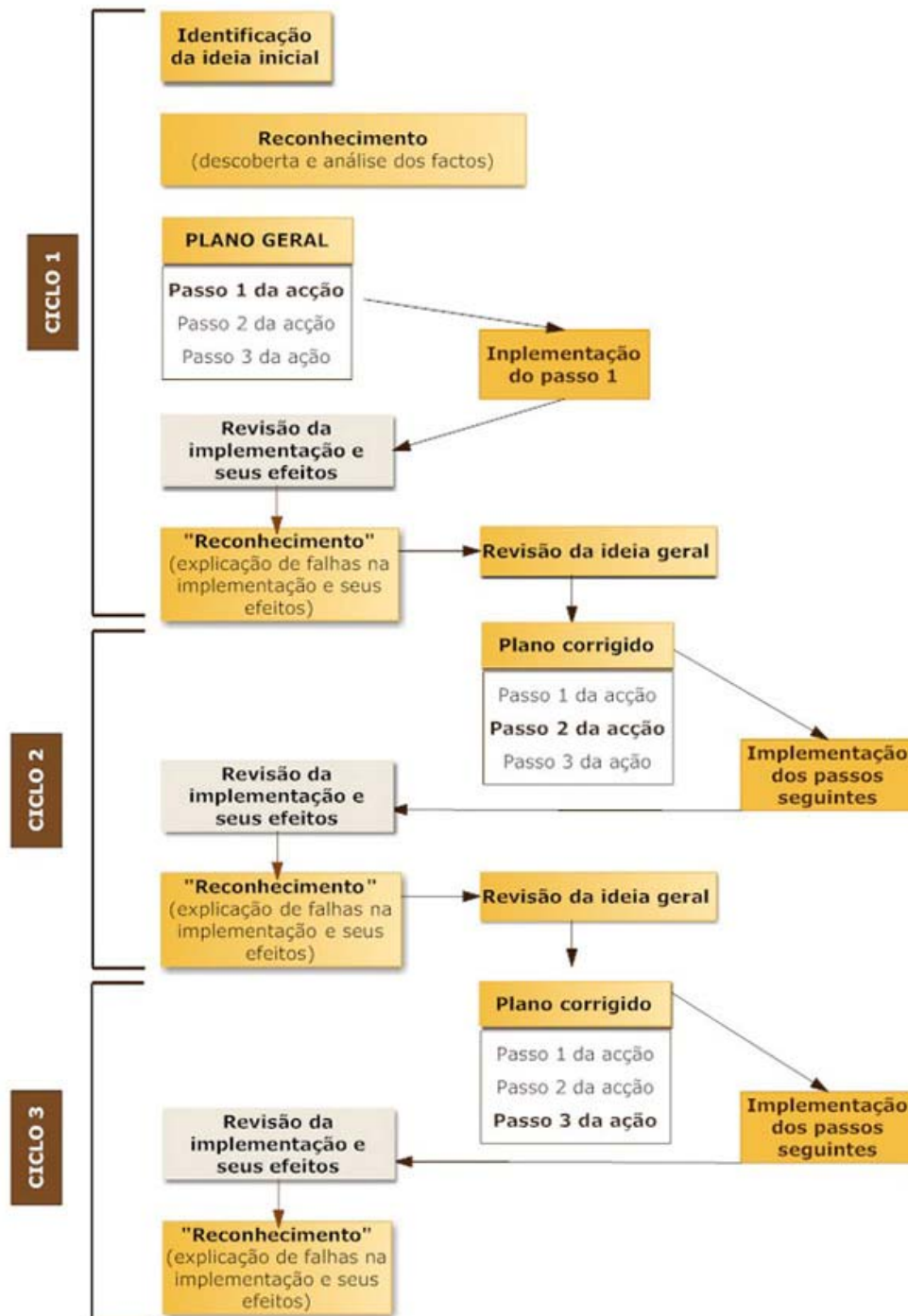


Figura 5 - Ciclo da Investigação-Ação (Elliott, 1993) in Coutinho (2009: 37).

Modelo de Whitehead

Whitehead propõe um esquema que se situe entre a teoria educativa e o desenvolvimento profissional. Juntamente com Jean McNiff, apresenta a IA como uma metodologia que faz com que os professores, em todas as circunstâncias, investiguem e avaliem o seu trabalho (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 atividade educativa, este autor apresenta, numa primeira fase (1991) o seguinte modelo de características mais lineares, segundo Latorre (2003):

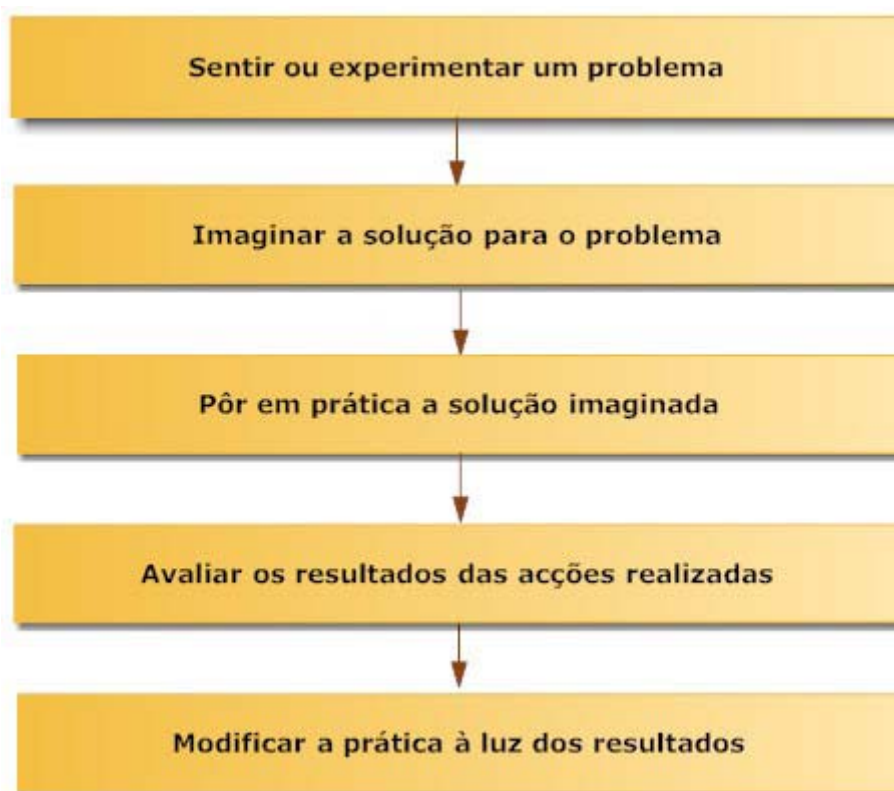


Figura 6 – Ciclo de Investigação-Ação, segundo Whitehead. In Coutinho et. al (2009: 371).

Mais recentemente, a imagem da espiral volta a povoar o seu livro *All You Need To Know About Action Research* (2006:9), ao ser proposto o desenho apresentado na figura 6 para ilustrar a IA, e que é já uma versão modificada do esquema de McNiff (2003), chamando-lhe “ação-reflexão”.

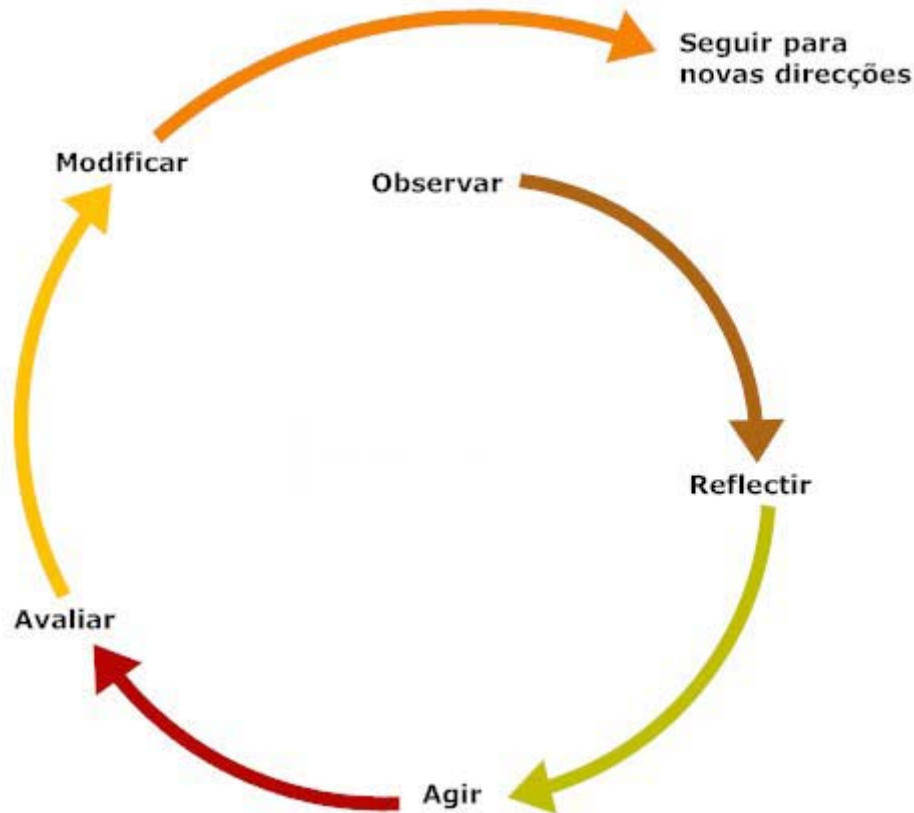


Figura 7– Um ciclo de Ação-Reflexão (adaptado de McNiff) in Coutinho et al. (2009: 372).

Coutinho et al (2009:372) sistematizam de modo simples e esclarecedor, o processo de IA através de um exemplo de colaboração na ação:

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 objetivo 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 lecionado, melhorar a conceção 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.

6. Fases do processo de IA

Nos estudos que utilizam esta metodologia destaca-se um desenho metodológico que se configura num processo cíclico, de pensar-fazer-pensar para investigar e criar a mudança. Estes ciclos de investigação envolvem diferentes fases que corporizam essa tríplice dimensionalidade - pensar – agir – criar a mudança (MacNaughton & Hughes, 2009). Constitui-se, assim, como um processo dinâmico, interativo e aberto a necessários reajustes e inclui as seguintes fases: i) planejar com flexibilidade; ii) agir; iii) refletir; iv) avaliar/ validar, onde se descrevem e analisam os dados que conduzem à avaliação das decisões tomadas e dos efeitos observados; v) dialogar, de forma a partilhar o ponto de vista com outros parceiros, nomeadamente colegas, ou outros (Fischer citado por Maximo-Esteves, 2008). Será o escrutínio interpares que permitirá validar a investigação, acentuando-se, assim, a importância desta metodologia se desenvolver no seio de comunidades de prática (Mesquita-Pires, 2010).

O procedimento da IA é descrito por vários autores como um ciclo em espiral, sendo que “o termo ciclo é utilizado no sentido de um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à validação de um segundo projeto e assim sucessivamente” (Lessard-Hébert, 1996). Destacam-se de seguida algumas propostas de aplicação do processo. Neste âmbito, e segundo Goyette et al (1984), referido por Lessard-Hébert (1996), esse ciclo em espiral compreende seis grandes fases:

- 1- Exploração e análise da experiência;
- 2- Enunciado de um problema de investigação;
- 3- Planificação de um projeto;
- 4- Realização do projeto;
- 5- Apresentação e análise dos resultados;
- 6- Interpretação – Conclusão – Tomada de decisão.

Por sua vez, as fases acima referidas englobam três níveis de operações distintas:

- As operações de pré-intervenção, que compreendem a pré-observação, a escolha do problema, a planificação do projeto e a delineação de um calendário de operações.

- As operações de intervenção, que compreendem a intervenção no terreno, o ensaiar do projeto, a observação e registo da intervenção.

- As operações de avaliação, que compreendem a avaliação dos resultados da intervenção, a apresentação dos resultados, as limitações do projeto, as conclusões e as hipóteses que potenciem novas atuações.

Para Cohen e Manion (1994) o desenvolvimento de um projeto de IA poderá concretizar-se através dos seguintes passos:

- 1º. Identificação, avaliação e formulação de um problema;
- 2º. Discussão preliminar e negociação entre as partes envolvidas: professores, investigadores e patrocinadores;
- 3º. Em algumas situações, pode envolver uma revisão bibliográfica para encontrar pontos de convergência com outros estudos;
- 4º. Envolve uma modificação ou redefinição do problema inicial.
- 5º. Pode relacionar-se com a escolha dos procedimentos de investigação: amostras, instrumentos, recursos, etc.
- 6º. Relaciona-se com a escolha dos procedimentos de avaliação. É necessário ter em consideração que a avaliação deverá ser contínua;
- 7º. Implementação do projeto. Inclui a recolha de dados;
- 8º. Envolve a interpretação dos dados, as conclusões e a avaliação global do projeto.

De acordo com Zubert-Skerritt (1996) a investigação-ação segue também um processo cíclico que envolve quatro passos, respetivamente:

1. *Planeamento* estratégico;
2. *Ação*, isto é, implementação do plano;
3. *Observação*, avaliação e autoavaliação;
4. *Reflexão* crítica e autocrítica sobre os resultados dos pontos anteriores e tomada de decisões para o próximo ciclo de investigação-ação, ou seja, revisão do plano, seguido de ação, observação e reflexão.

Para Kuhne e Quigley (1997), a IA é um processo cíclico, que envolve três fases: fase de planificação, fase de ação e fase de reflexão, abaixo ilustrada.

1º) A fase de planificação envolve a definição do problema, a definição do projeto e o processo de medição.

2º) A fase de ação envolve a implementação do projeto e o processo de observação.

3º) Finalmente a fase de reflexão envolve o processo de avaliação. Se neste momento não se encontrar a solução do problema, parte-se para o segundo ciclo. A fase de reflexão necessita de ser sistematizada para poder ser considerada investigação.

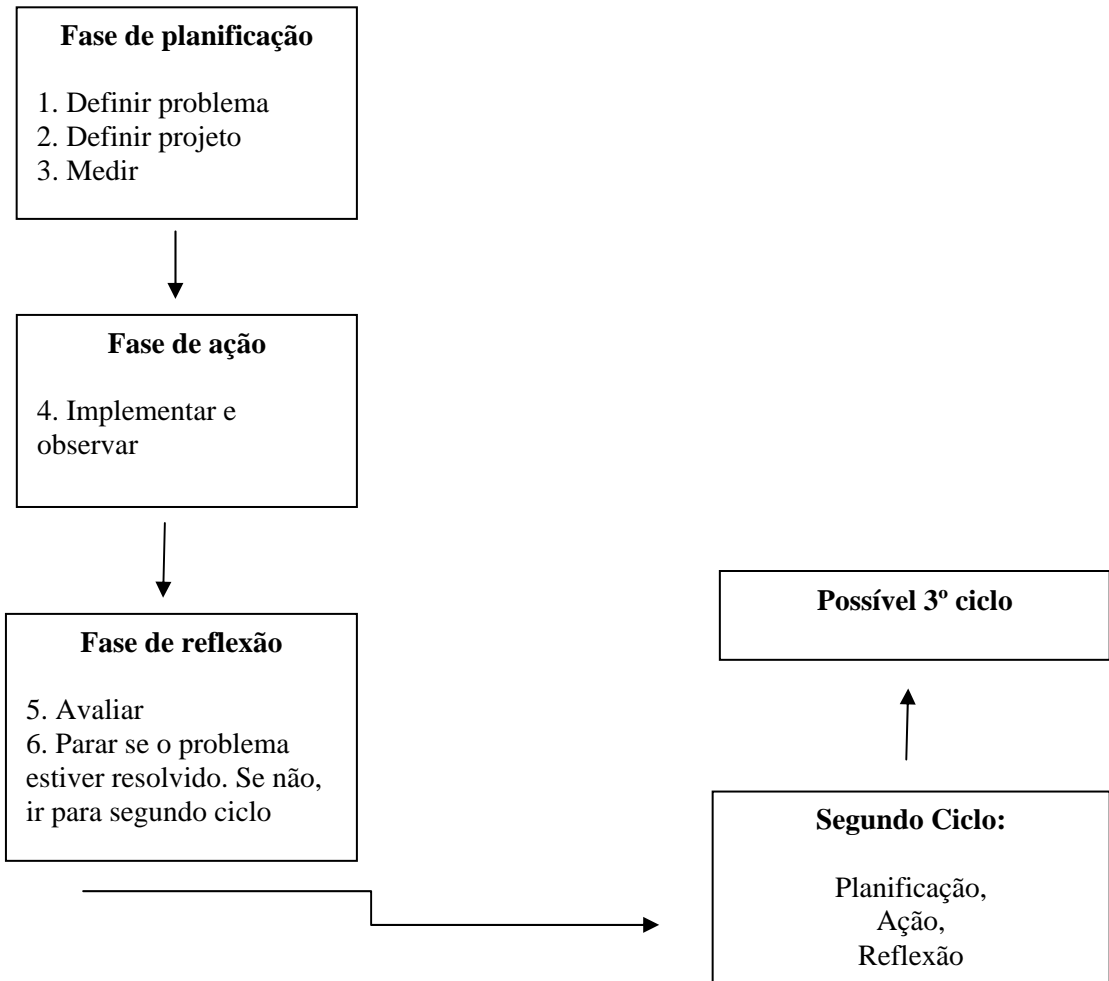


Figura 8– Fases da Investigação-ação apresentada por Kuhne, G. W., & Quigley, B. A. (1997).

Santos et al (2004) apresenta, através da espiral auto reflexiva lewiniana, o processo cíclico de fases presentes na Investigação-ação.

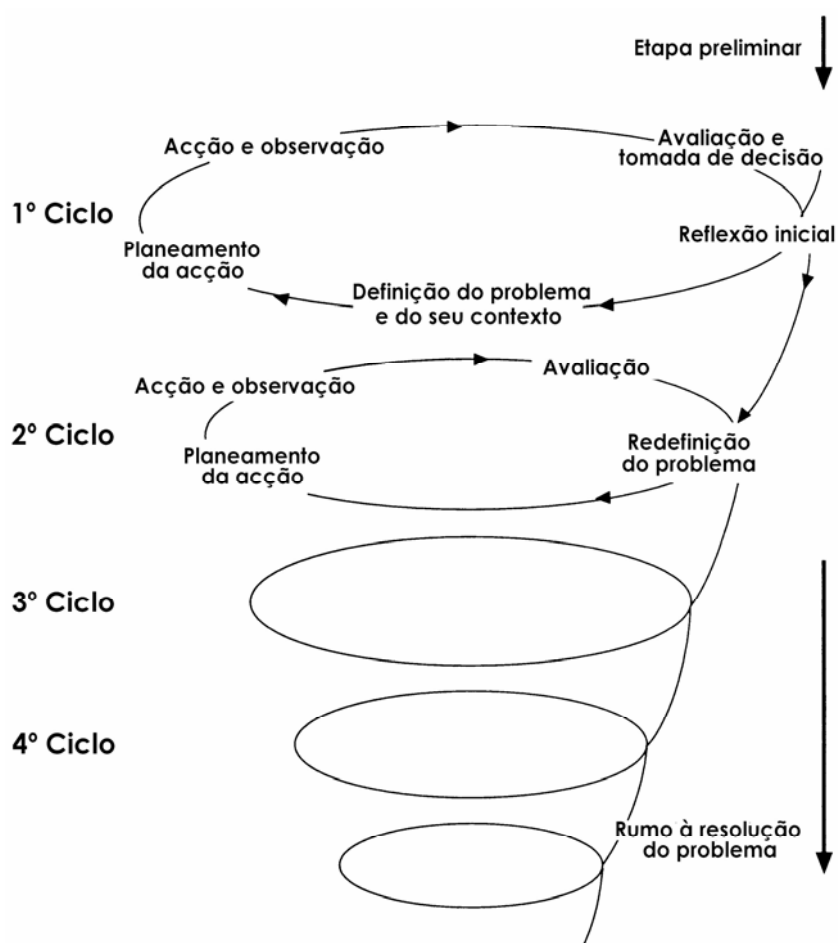


Figura 9 – Espiral auto reflexiva lewiniana. Fonte: Santos et al. (2004)

Pode-se, assim, afirmar que a IA é uma metodologia dinâmica, “uma espiral de planeamento e ação e busca de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção” (Matos, 2004).

7. Técnicas de investigação associadas à IA

Segundo Coutinho et al. (2009), uma investigação realizada segundo a metodologia IA, tal como para qualquer ato de investigação, baseia-se em formas de

recolha da informação que a própria investigação vai proporcionando, e no caso do professor/investigador, este tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de analisar com mais distanciamento os efeitos da sua prática letiva, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspetos 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 Latorre (2003) divide em três categorias:

a) Técnicas baseadas na observação: centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo;

b) Técnicas baseadas na conversação: centradas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação;

c) Análise de documentos: centra-se também na perspetiva 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:

INSTRUMENTOS (lápiz e papel)	ESTRATÉGIAS (interactivas)	MEIOS AUDIO-VISUAIS
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Testes ✓ Escalas ✓ Questionários ✓ Observação sistemática 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevista ✓ Observação participante ✓ Análise documental 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vídeo ✓ Fotografia ✓ Gravação áudio ✓ Diapositivos

Tabela 2 - Técnicas e Instrumentos de Investigação-Ação. In Coutinho et. al (2009: 373)

Passamos a descrever algumas dessas técnicas e instrumentos, de uma forma mais

explícita.

a) Técnicas baseadas na observação (Coutinho et al: 2009)

- A **observação participante** é uma estratégia muito utilizada pelos professores/investigadores, que consiste na técnica da observação direta e que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade.

- As **notas de campo**, também muito utilizadas na metodologia qualitativa, aplicam-se nos casos em que o professor pretende estudar as práticas educativas no seu contexto sociocultural e caracterizam-se pela sua flexibilidade e abertura ao imprevisto.

- O **diário do investigador** é uma técnica narrativa muito popular, que serve para recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências e ajuda o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico, a mudar os seus valores e a melhorar a sua prática.

- Os **memorandos analíticos** são notas pessoais que se destinam a analisar a informação obtida e fazem com que o investigador leia e reflita em intervalos frequentes ao longo do projeto de investigação.

- As **escalas de medida** são instrumentos também utilizados na IA, porque permitem determinar as diferenças de grau ou intensidade face a uma situação e aplicam-se em áreas não cognitivas, como por exemplo o desenvolvimento pessoal e social, em que o professor/investigador pretende medir o grau ou a intensidade de certos valores e atitudes como a cooperação, a diligência, a tolerância, o entusiasmo, a destreza, etc.

b) Técnicas baseadas na conversação (Coutinho et al: 2009)

- O **questionário** é o instrumento mais universal na área das ciências sociais. Consiste num conjunto de perguntas sobre determinado assunto ou problema em estudo, cujas respostas são apresentadas por escrito e permite obter informação básica ou avaliar o efeito de uma intervenção quando não é possível fazê-lo de outra forma.

- A **entrevista** é também uma das estratégias mais utilizadas na IA, porque, sendo um complemento da observação, permite recolher dados sobre acontecimentos e

aspectos subjetivos das pessoas, como crenças, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e possibilitando, assim, interpretar significados.

- Os **grupos de discussão** ou *focus groups*, que segundo alguns autores podem ser considerados métodos de investigação, servem, sobretudo, para colmatar os espaços vazios deixados pela entrevista individual, na medida em que propiciam uma maior interatividade ao fornecerem comparações de experiências e de pontos de vista dos entrevistados.

c) **Análise de documentos** (Coutinho et al: 2009)

- Os **documentos oficiais**, dependendo do objetivo do investigador face ao problema a resolver, podem ter grande importância na medida em que se constituem em boas fontes de informação. Entende-se por documentos oficiais artigos de jornais e revistas, registos de organismos públicos, legislação, horários, atas de reuniões, planificações, registos de avaliação, ofícios, manuais, fichas de trabalho, enunciados de exames, etc.

- Os **documentos pessoais** têm sido muito utilizados na IA, principalmente pela importância que os investigadores dão ao método biográfico narrativo e às histórias de vida. Podem-se dividir em *documentos naturais*, quando são da iniciativa da própria pessoa e em que o propósito do seu autor não coincide com o objetivo do investigador, e em *documentos sugeridos pelo investigador*, em que este, no caso do professor, solicita ao investigado, o aluno, que escreva sobre as suas experiências pessoais. Neste tipo de documentos, ganha particular relevo o **diário**, do professor ou do aluno, pois destina-se a recolher reflexões sobre acontecimentos da vida da pessoa de uma forma regular e continuada.

Inseridos ainda nesta panóplia de técnicas utilizadas na IA, encontram-se os **Meios Audiovisuais**, que são técnicas muito usadas pelos professores nas suas práticas de investigação e que se destinam a registar informação selecionada previamente (Coutinho et al: 2009):

- A **fotografia** é uma técnica de excelência na Investigação-Ação, na medida em que se converte em documentos de prova da conduta humana com características

retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade.

- O **vídeo** é também uma ferramenta indispensável quando se pretende realizar estudos de observação em contextos naturais. Associa a imagem em movimento ao som, permitindo, deste modo, ao investigador obter uma repetição da realidade e, assim, detetar factos ou pormenores que, porventura lhe tenham escapado durante a observação ao vivo.

- A **gravação áudio** também se revela de muita utilidade neste tipo de investigação, pois permite captar a interação verbal e explorar os aspetos narrativos. No caso do professor, por exemplo, as gravações áudio possibilitam-lhe analisar com rigor e maior distanciamento os seus padrões de conduta verbal, ajudando-o no acto de reflexão sobre a sua prática letiva.

8. Conclusão

As mudanças ocorridas na sociedade, nos últimos anos, têm levado ao aparecimento de novas realidades educativas e desencadeado um acréscimo de exigências feitas aos professores e à Escola, valorizando-se mais a capacidade de atualização, adaptação e uso de conhecimentos, procedimentos e comportamentos do que a mera aquisição dos mesmos, o que leva à necessidade de se conceber a formação com base em modelos que permitam ao sujeito gerir as suas necessidades de intervenção de forma mais autónoma e ativa.

No presente contexto, perante contextos pedagógicos cada vez mais diversificados e heterogéneos, a investigação-ação tem vindo a revelar-se como uma metodologia que permite operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade (Sanches, 2005). Assim, e mais do que uma metodologia, a investigação-ação assume-se atualmente como uma parte fundamental da atividade docente, ativando a consciência crítica do professor através da prática e da reflexão sobre a prática, contribuindo para a melhoria das atuações educativas mediante a aproximação dos intervenientes. A integração da investigação-ação na atividade docente revela-se, portanto, um importante suporte de desenvolvimento profissional dos professores/educadores, promovendo o seu envolvimento na investigação, a teorização sobre as respetivas opções educativas, e valorizando também as suas lógicas conceptuais (Mesquita-Pires, 2010).

9. Bibliografia

- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 212-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In P. B. Campos, *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior (1)* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cortês, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, pp. 7-28.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, pp. 355-379.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: IEP- Universidade do Minho.
- Descombe, M. (1999). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (2010). Building Educational Theory through Action Research. In S. Noffke, & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (pp. 28-38). London: Sage.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Barcelo: Graó.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, n. 2, 34-36.
- Matos, M. e. (2004). *Risco e Protecção: Adolescentes, Pais, Amigos e Escola*. Obtido em 23 de Outubro de 2012, de http://www.aidscongress.net/Modules/WebC_Docs/GetDocument.aspx?DocumentId=94
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, Vol 2(2), 66-83.
- Moreira, M. (2005). *A Investigação-Acção em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (co-)Construção do Conhecimento Profissional. ed. 1.* . Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Moreira, M. (2001). Formar formadores pela investigação-acção: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação. *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga.
- Noffke, S., & Somekh, B. (2010). *Handbook of Educational Action Research*. London: Sage.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional de Professores. In J. Oliveira-Formosinho, *Formação de Professores* (pp. 221-284). Porto: Porto-Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. F. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *A Visão panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Quintas, F., & Castano, M. (1998). *Construir la Animación Sociocultural*. Amarú Ediciones: Salamanca.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Tripp, D. (set./dez de 2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, v. 31, n. 3, pp. 443-466.