

### **3. A Investigação-acção como metodologia**

*“A Investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.”*

*R. Arends*

### **3.1 Algumas notas sobre a Investigação-acção**

A investigação em geral caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos âmbitos de trabalho.

No campo da investigação sócio-educativa encontramos uma grande variedade de metodologias das quais destacamos a Investigação-Acção (Lewin, 1977; Pérez Serrano, 1990); Investigação Participativa (Quintana, 1986; Ander-Egg, 1990); e a Investigação Colaborativa/Cooperativa (Corey, 1982; Lieberman, 1986) como sendo as que mais interesse despertam na actualidade (Quintas, 1998).

Debruçar-nos-emos um pouco sobre a metodologia da Investigação-acção, por ser a metodologia de investigação que se enquadra, no nosso entender, e pelas suas características, no desenvolvimento deste Projecto.

A Investigação-acção considera o "processo de investigação em espiral", interactivo e focado num problema. *Luiza Cortesão e Stephen Stoer* defendem que *“o professor, através da metodologia de investigação- acção, pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador). A formação deste professor, simultaneamente investigador e educador, realiza-se através da concretização do que denominamos a interface da educação intelectual. O desenvolvimento desta interface torna possível a gestão da diversidade pelo professor. Esta diversidade, presente quer na escola, quer na sala de aula mais especificamente, pode ser vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola e do sistema educativo.”*

Para Kemmis e McTaggart, (1988) referido por Matos (2004), *"A investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-acção quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-acção é desenvolvida através da acção (analisada criticamente) dos membros do grupo"*

Segundo Quintas (1994), a Investigação-acção utilizada actualmente teve origem em dois programas de investigação distintos e independentes, baseados em desenvolvimentos da acção no domínio da psicologia social dos anos quarenta.

Kurt Lewin desenvolveu a Investigação-acção nas suas investigações sobre a teoria de campo no domínio da psicologia social, no Centro de Investigação para a Dinâmica de Grupos da Universidade de Michigan. Os primeiros trabalhos de Lewin debruçaram-se sobre o comportamento individual. As suas orientações metodológicas assentaram, nomeadamente, na importância do contexto social para se compreender o indivíduo. Procurou realçar as noções de objectividade, validade e credibilidade deste novo tipo de investigação (Grabauska e Bastos, 1998).

Uma perspectiva diferente de Investigação-acção foi desenvolvida em Inglaterra, depois da 2ª guerra mundial, no Instituto Tavistock, como uma ajuda para lidar com os problemas sociais e psicológicos resultantes da guerra. O Instituto utilizava esta metodologia para estudar os distúrbios psicológicos e sociais dos veteranos e prisioneiros de guerra.

Assim, Lewin e o Instituto de Tavistock foram os inspiradores dum vasto conjunto de trabalhos no domínio da Investigação-acção, embora a adesão à mesma se tenha processado lentamente.

Nos anos setenta a Investigação-acção é potenciada pelos estudos de Stenhouse (1970), Elliott (1973) e Allal (1978), apresentando distintos modelos alternativos à investigação educativa tradicional.

Argyris e Schön (Argyris e Schön 1985) foram os principais autores a retomar e desenvolver os conceitos de Investigação-acção, tratando-os como uma abordagem científica específica, na qual o investigador gera um novo conhecimento acerca do sistema social e, ao mesmo tempo, esforça-se por o mudar.

### **3.2 Características da Investigação-acção**

Mas afinal o que é a Investigação-acção?

Como o nome indica, é uma metodologia que tem o duplo objectivo de acção e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes:

- Acção – para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa;
- Investigação – no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade (Dick 2000).

De uma forma simplificada podemos afirmar que a Investigação-acção é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da acção (Jaume Trilla, 1998 e Elliott, 1996). Por conseguinte, o duplo objectivo básico e essencial é, por um lado obter melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha.

Esta metodologia orienta-se à melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Permite ainda a participação de todos os implicados. Desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão. É, portanto, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada (Jaume Trilla, 1998).

Aliás, Ventosa Pérez (1996) acrescenta: *“encontramo-nos perante um tipo de investigação qualitativo como um processo aberto e continuado de reflexão crítica sobre a acção.”*

O grande objectivo desta metodologia, é pois, a reflexão sobre a acção a partir da mesma. Por outras palavras: a sua finalidade consiste na acção transformadora da realidade, ou, como afirma Cembranos (1995) na *“superação da realidade actual”*.

Os autores Brown e McIntyre (1981) referidos por Chagas (2005), apresentam a Investigação-acção como uma metodologia bastante *“apelativa e motivadora”* porque se centra na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, o que leva a uma eficácia da prática muito maior: *“O investigador/actor formula primeiramente princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação aos problemas que foram identificados; a partir destes princípios, podem ser depois produzidas hipóteses quanto à acção que deverá mais provavelmente conduzir, na prática, aos melhoramentos desejados. Essa acção será então experimentada e recolhida a informação correspondente aos seus efeitos; essas*

*informações serão utilizadas para rever as hipóteses preliminares e para identificar uma acção mais apropriada que já reflecta uma modificação dos princípios gerais. A recolha de informação sobre os efeitos desta nova acção poderá gerar hipóteses posteriores e alterações dos princípios, e assim sucessivamente...”*

Para Benavente et al (1990), a Investigação-acção, pelas características que reúne e “*a imprecisão dos seus instrumentos e limites*”, tanto pode ser encarada com uma “*grande exigência, rigor e dificuldade, como pode ser um caminho de facilidades, de superficialidades e de ilusões*”.

Chagas (2005) refere ainda que a Investigação-acção, “*usada como uma modalidade de investigação qualitativa, não é entendida pelos tradicionalistas como “verdadeira” investigação, uma vez que está ao serviço de uma causa, a de “promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994), e porque é “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente.*”

Almeida (2001) vem a “terreiro” em defesa da Investigação-acção, porque, para este autor, ela tem sido “a parente pobre no campo das ciências sociais” porque é pouco falada, insuficientemente praticada, dadas as suas grandes potencialidades. Quando se utiliza, raramente é divulgada nos meios científicos. “*Desde que, em 1948, Kurt Lewin lançou a ideia da action research, tal proposta não foi bem aceite nos círculos científicos*”, refere o autor.

Para Almeida (2001) existem grandes vantagens na prática desta metodologia de investigação. “*Ela implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar — quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar —, e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada.*”

### **3.3 Fases do processo da Investigação-acção**

A Investigação-acção deve estar definida por um plano de investigação e um plano de acção, tudo isto suportado por um conjunto de métodos e regras. São as chamadas fases neste processo metodológico.

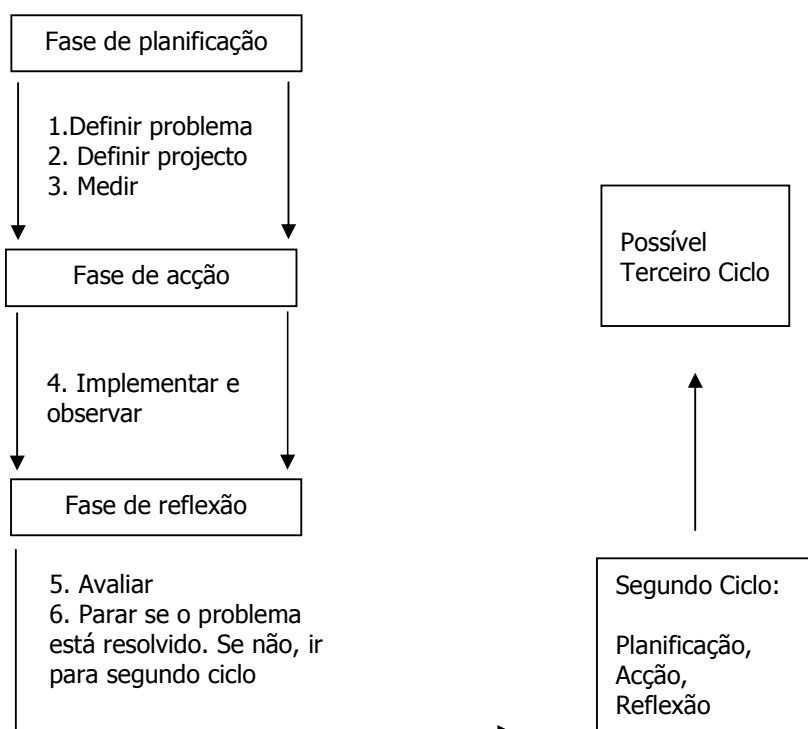
De entre várias propostas de autores: Hill/Kerber (1967), De Miguel (1989, 1990), Cohen/Manion (1988) e ainda Pérez Serrano (1990) apresentados por Froufe Quintas

(1998), seguimos neste nosso projecto a proposta apresentada por Pérez Serrano (1994).

Assim, para se concretizar um processo de Investigação-acção, segundo Pérez Serrano (1994) apresentado por Jaume Trilla (1998) será necessário seguir quatro fases:

1. Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática, isto é o “problema”.
2. Construção do plano de acção.
3. Proposta prática do plano e observação de como funciona.
4. Reflexão, interpretação e integração dos resultados. Replanificação.

Para Kuhne e Quigley (1997) apresentado por Almeida (2005), as fases da Investigação-acção assumem a configuração apresentada na figura seguinte:



**Figura nº 1** – Fases da Investigação-acção apresentada por Kuhne, G. W., & Quigley, B. A. (1997). Fonte: Almeida(2005)

Da comparação da Investigação-acção com as metodologias quantitativas, torna-se claro que a Investigação-acção sugere uma intervenção que pode ser benéfica quer para a organização quer para o investigador e para a comunidade.

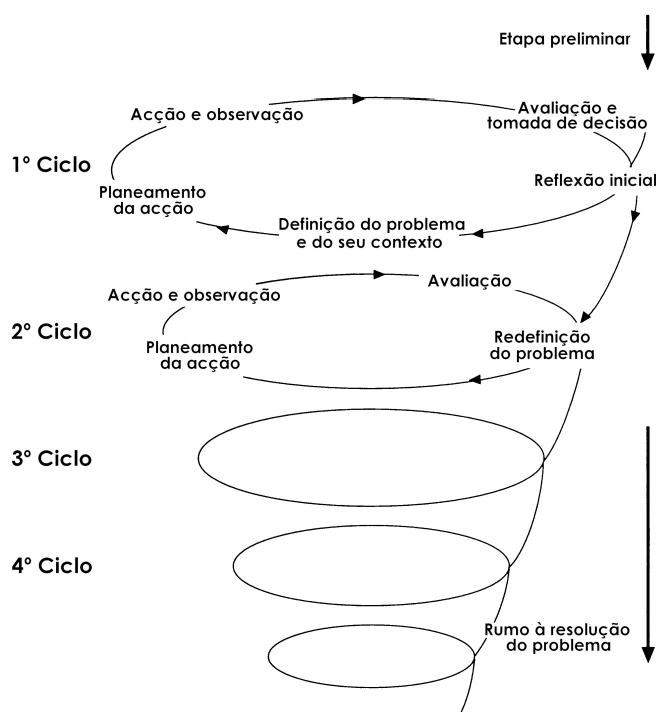
O tipo de aprendizagem proporcionado pela Investigação-acção permite a compreensão e a vivência de um problema sócio-organizacional complexo. O domínio ideal do método é caracterizado por um “conjunto social” em que o investigador é envolvido activamente, havendo benefícios expectáveis quer para a organização, quer

para o investigador; o conhecimento adquirido / obtido pode ser imediatamente aplicado; e a investigação é um processo que liga intimamente a teoria à prática.

Quase todos os autores apresentam unanimidade nas principais características da metodologia, nomeadamente (Baskerville 1999, Santos et al, 2004):

- Desenvolve-se de forma cíclica ou em espiral, consistindo na definição do âmbito e planeamento, antes da acção, seguido de revisão, crítica e reflexão;
- Facilita um misto de capacidade de resposta e de rigor nos requisitos da investigação e da acção;
- Proporciona uma ampla participação geradora de responsabilidade e envolvimento;
- Produz mudanças inesperadas e conduz a processos inovadores.

Santos et al (2004) apresenta-nos, através da espiral auto-reflexiva lewiniana (figura 2), o processo cíclico das fases que estão presentes na Investigação-acção referidas anteriormente.



**Figura nº 2** – Espiral auto-reflexiva lewiniana. Fonte: SANTOS, Elci; MORAIS, Carlos; PAIVA, João (2004)

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

### **3.4 A investigação para a acção e intervenção educativa**

O contributo da Investigação-acção na prática educativa pode e deve levar a uma participação mais activa do professor, como agente de mudança.

Como refere Benavente et al (1990), “*os processos de mudança são problemática nuclear da Investigação-acção*”. Ao utilizarmos esta metodologia neste Projecto, aquilo que, efectivamente, se pretende é a mudança na forma e na dinâmica da intervenção educativa que realizamos no dia-a-dia no palco da nossa acção – a escola. É aquilo que Perrenoud (1989) apresentado por Benavente et al (1990) designa por “*Sociologia da Intervenção*”. Esta intervenção capaz de produzir mudança só é possível quando nos implicamos todos (comunidade educativa) num mesmo dinamismo de acção e intervenção.

Mudar implica alterar mentalidades, formas de estar e actuar. É complicado, “*porque, tendo como objectivo melhorar a vida das pessoas, pode estar a pôr em conflito as suas crenças, estilos de vida e comportamentos. Para que essa mudança seja efectiva, 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) Ainda o mesmo autor refere que a Investigação-acção vai permitir que os destinatários também assumam as responsabilidades de saber e decidir quais as mudanças que pretendem. É da análise destas decisões que podemos dar o próximo passo no processo da Investigação-acção. Deste processo resulta a qualidade e a eficácia do Projecto.

A estratégia mais eficaz para que ocorram as necessárias mudanças na comunidade educativa será o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de acção-reflexão-acção. Neste sentido, a Investigação-acção surge como uma metodologia eficaz.

Nesta perspectiva, e na opinião de Froufe Quintas (1998), a Investigação-acção pode ajudar o professor/educador a “*desenvolver estratégias e métodos*” para que a sua actuação seja mais adequada, bem como, “*propiciar técnicas e instrumentos de análise da realidade, assim como formas de recolha e análise de dados.*” O contributo desta metodologia é necessária para uma reflexão sistemática sobre a prática educativa com o objectivo de a transformar e melhorar. E este é o grande desafio que se impõe a todos nós, actores empenhados e envolvidos nesta dinâmica de acção na intervenção educativa.



Associar a Investigação-acção à prática educativa do professor significa, para Matos (2004), tomar consciência das questões críticas relativas à aula, criar predisposição para a reflexão, assumir valores e atitudes e estabelecer congruência entre as teorias e as práticas.

Moreira (2001) apresentada por (Sanches (2005) refere isso mesmo: *“A dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.”*

### **3.6 Conhecimento da realidade**

Como afirma Carrasco (2002), a análise da realidade ou o diagnóstico de uma situação social supõe uma fase importante do método de acção e intervenção social.

Para Ander-Egg citado por Carrasco (2002), *“o diagnóstico social é um processo de elaboração e sistematização de informação que implica conhecer e compreender os problemas e necessidades dentro de um contexto determinado, as suas causas e evolução ao longo do tempo, assim como os factores condicionantes e de risco e as suas tendências previsíveis; permitindo uma descrição dos mesmos segundo a sua importância, possibilitando o estabelecimento de prioridades e estratégias de intervenção, de maneira que possa ser determinado de antemão o seu grau de viabilidade e funcionalidade, considerando tanto os meios disponíveis como as forças e actores sociais implicados nas mesmas.”*

Podemos, assim, afirmar que o objectivo fundamental do diagnóstico ou da análise da realidade, é conhecer a situação problema para a transformar. Deste objectivo se depreende que não podemos apenas saber o que se passa ou sucede em determinada situação social concreta, mas que esse conhecimento nos sirva para actuar de uma forma eficaz.

Neste Projecto, a opção foi, inicialmente, fazer o diagnóstico através da elaboração do instrumento inquérito (Inquérito A, anexo VI) e notas de campo. Na

sequência deste diagnóstico foram propostos fóruns de discussão para auscultação dos interesses e motivações dos participantes. Podemos ver os resultados da participação dos alunos nos fóruns no ponto 4.4.2.

### **3.7 Contextualizar o problema**

*“Problema é o desacordo entre os pensamentos e os factos, ou o desacordo de pensamentos entre si.”*

Mach

Se recorrermos a um dicionário de filosofia, vemos que a palavra *problema* vem das palavras gregas *pro* (na frente) e *ballein* (jogar). Isto é, problema significa *jogar na frente*.

Qualquer trabalho de investigação começa sempre pela definição ou contextualização do problema para o qual se pretende encontrar uma solução ou resposta. Definir o problema, é pois, comunicar em que se está a trabalhar e quais os objectivos desse trabalho. Para González (2000), a identificação de um problema existente não significa a ausência de soluções *“apenas representa uma realidade negativa ou desfavorável.”*

Dewey referido por Padrón (1996) afirma que *“a situação não resolvida ou indeterminada, poder-se-ia chamar situação “problemática”, torna-se problemática no preciso momento em que é submetida a investigação.”*

Para Austin (2005), devemos aceitar como problema de investigação a *“proposição acerca de uma situação que requer mais e melhor conhecimento daquela que se tem no instante presente”*. Este mesmo autor define três tipos de problemas: os *Teóricos*, cujos objectivos são gerar novos conhecimentos; os *Práticos*, cujos objectivos são destinados ao progresso e os *Teórico-práticos*, essencialmente destinados a obter informação desconhecida para a solução de problemas.

O problema de investigação pode ser enunciado, segundo Austin (2005), de duas formas: *interrogativo* ou *declarativo*. Apesar de, na opinião do autor, o problema em forma de pergunta não ser *“prático e claro.”*

O problema na forma declarativa, reduzido a uma simples proposição ou enunciado (Padrón, 1996), foi a nossa opção para este trabalho. A tabela 6 apresenta a nossa análise da realidade na Escola EB 2,3 de S. Lourenço – Ermesinde e mais concretamente dos alunos dos 8º e 9º anos de escolaridade.

IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA		
Problema	Dados significativos	Condições desejáveis
Falta de um programa de educação sexual na escola, associado aos constrangimentos sentidos pelos alunos quando se abordam, nas aulas, assuntos relativos à sexualidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A educação sexual não está a ser feita, na escola, para os alunos dos 8º e 9º anos de escolaridade.</li> <li>- Os alunos não se sentem à vontade, na aula, para colocar as suas dúvidas ou problemas.</li> <li>- A família não está, na sua maioria, preparada para responder eficazmente a uma educação para a sexualidade dos seus filhos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permitir que os alunos dos 8º e 9º anos tenham espaços de (in)formação e educação para a sexualidade.</li> <li>- Criar um programa de educação para sexualidade que responda aos problemas sentidos na comunidade educativa da Escola EB 2,3 de S. Lourenço – Ermesinde.</li> <li>- Criar condições para que os alunos possam colocar as suas dúvidas e problemas sem se sentirem constrangidos.</li> <li>- Desenvolver, junto das famílias, um programa de educação para sexualidade, juntando a escola e as instituições locais, nomeadamente o Centro de Saúde e os gabinetes de psicologia.</li> </ul>

**Tabela nº 1** – Identificação do problema.

Com a certeza de que conjugamos harmoniosamente todos os passos necessários para a análise do problema, nomeadamente na observação atenta da realidade da Escola EB 2,3 de S. Lourenço – Ermesinde, passaremos a apresentar, desde o ponto de vista operativo, a planificação e o desenvolvimento do *Projecto SER MAIS – Educação para a Sexualidade Online*.