

Pesquisa-ação

Guido Irineu Engel*

RESUMO

O objetivo deste artigo é fazer uma introdução à pesquisa-ação sob o aspecto de sua utilidade e das críticas a ela endereçadas. O trabalho discute o conceito de pesquisa-ação e suas características essenciais. Igualmente são apontadas as vantagens deste tipo de pesquisa e sua aplicação para a solução de problemas no ensino. Finalmente são ainda abordadas as fases de implementação de um projeto deste tipo de pesquisa.

Palavras-chave: pesquisa-ação, teoria e prática, pesquisa qualitativa.

ABSTRACT

The aim of this paper is to introduce action research from the perspective of its usefulness and its criticism. The present work discusses the concept of action, research and its essential characteristics. Moreover, it deals with the advantages of this kind of research, and its application in teaching settings as well. The implementation phases are also here discussed.

Key-words: action research, theory and practice, qualitative research.

Introdução

Muito se tem discutido sobre a pesquisa-ação na literatura estrangeira. No Brasil, este tipo de pesquisa é ainda pouco conhecido. O presente trabalho tem por fim fazer uma introdução à pesquisa-ação, abordando suas características essenciais, as finalidades com que é aplicada, as fases que a consti-

* Doutor, Universidade Federal do Paraná. guido@coruja.humanas.ufpr.br

tuem e, por fim, fazer uma avaliação da utilidade de sua aplicação em meio escolar.

Conceito e finalidade

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática¹, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta.

A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto.

Um dos pioneiros da pesquisa-ação foi o psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947)². Na década de 1960, na área de Sociologia, rapidamente ganhou terreno a idéia de que o cientista social deveria sair de seu isolamento, assumindo as consequências dos resultados de suas pesquisas e colocá-los em prática, para interferir no curso dos acontecimentos. Além de sua aplicação em ciências sociais e psicologia, a pesquisa-ação é, hoje, amplamente aplicada também na área do ensino. Nela, desenvolveu-se como resposta às necessidades de implementação da teoria educacional na prática da sala de aula. Antes disso, a teoria e a prática não eram percebidas como partes integrantes da vida profissional de um professor, e a pesquisa-ação começou a ser implementada com a intenção de ajudar aos professores na solução de seus problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa. Por exemplo, possibilitava avaliar empiricamente o resultado de crenças e práticas em sala de aula. Neste sentido, este tipo de pesquisa é, sem dúvida, atrativa pelo fato de

1 KETELE, J.; ROEGIERS, X. *Méthodologie du recueil d'informations: fondements de méthodes d'observations de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. 2. ed. Bruxelles: De Boeck Université, 1993. p. 99.

2 LEWIN, K. *Die lösung sozialer konflikte*. Bad Nauheim, 1953.

poder levar a um resultado específico imediato, no contexto do ensino-aprendizagem³. Além disto, a pesquisa-ação em sala de aula também se revelou como um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional dos professores. No entender de Nunan⁴, este tipo de pesquisa constitui um meio de desenvolvimento profissional de “dentro para fora”, pois parte das preocupações e interesses das pessoas envolvidas na prática, envolvendo-as em seu próprio desenvolvimento profissional. Na abordagem contrária e tradicional, que é a abordagem de “fora para dentro”, um perito de fora traz as novidades ao homem da prática, na forma de *workshops* ou seminários, por exemplo. Segundo Nunan⁵, estas duas abordagens de desenvolvimento profissional correspondem a dois modos de encarar a natureza da pesquisa. A primeira parte do pressuposto de que as verdades científicas existem no mundo externo, cabendo ao cientista apenas descobri-las. Conforme o segundo modo de encarar a natureza da pesquisa, não há verdades científicas absolutas, pois todo conhecimento científico é provisório e dependente do contexto histórico, no qual os fenômenos são observados e interpretados. Além disto, os próprios padrões de pesquisa estão sujeitos à mudança, à luz da prática, não havendo, portanto, uma metodologia científica universal e histórica. A pesquisa-ação se aproxima mais deste segundo modo de ver a natureza da pesquisa. Se, de acordo com ela, os conhecimentos científicos são provisórios e dependentes do contexto histórico, os professores, como homens e mulheres da prática educacional, ao invés de serem apenas os consumidores da pesquisa realizada por outros, deveriam transformar suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa. Neste contexto, a pesquisa-ação é o instrumento ideal para uma pesquisa relacionada à prática.

Além da área educacional, a pesquisa-ação pode ser aplicada em qualquer ambiente de interação social que se caracterize por um problema, no qual estão envolvidos pessoas, tarefas e procedimentos.

3 Cf. WALLACE, M. *Training foreign language teachers. A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

4 NUNAN, D. Action research in language education. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Ed.). *Teachers develop teachers research. Papers on classroom research and teacher development*. Oxford: Heinemann, 1993. p. 41.

5 *Ibid.*, p. 43.

Características essenciais da pesquisa-ação

A pesquisa-ação tem as seguintes características:

- O processo de pesquisa deve tornar-se um processo de aprendizagem para todos os participantes e a separação entre sujeito e objeto de pesquisa deve ser superada⁶.
- Como critério de validade dos resultados da pesquisa-ação sugere-se a utilidade dos dados para os clientes: as estratégias e produtos serão úteis para os envolvidos se forem capazes de apreender sua situação e de modificá-la. O pesquisador parece-se, neste contexto, a um praticante social que intervém numa situação com o fim de verificar se um novo procedimento é eficaz ou não⁷.
- No ensino, a pesquisa-ação tem por objeto de pesquisa as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática. Já a situação problemática é interpretada a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas, baseando-se, portanto, sobre as representações que os diversos atores (professores, alunos, diretores etc.) têm da situação⁸.
- A pesquisa-ação é *situacional*: procura diagnosticar um problema específico numa situação também específica, com o fim de atingir uma relevância prática dos resultados. Não está, portanto, em primeira linha interessada na obtenção de enunciados científicos generalizáveis (relevância global). Há, no entanto, situações em que se pode alegar alguma possibilidade⁹ de generalização para os resultados da pesquisa-ação: se vários estudos em diferentes situações levam a resultados semelhantes, isto permite maior capacidade de generalização do que um único estudo.
- A pesquisa-ação é auto-avaliativa, isto é, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o *feedback* obtido do monitoramento da prática é

6 KRAPP, A. et al. *Forschungss-Wörterbuch*. Grundbegriffe. Lektüre wissenschaftlicher texte. München: Urban & Schwarzenberg, 1982. p. 61.

7 KETELE; ROEGIERS, op. cit., p. 100.

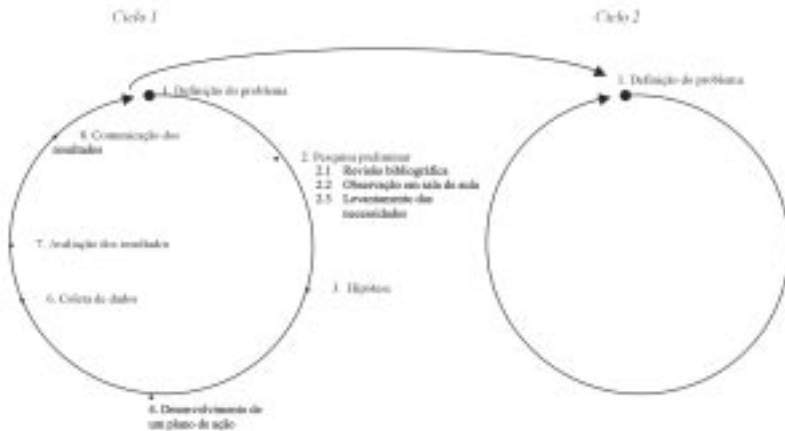
8 Id.

9 COHEN, L.; MANION, I. *Research methods in education*. 4. ed. New York: Routledge, 1994. p. 195 ss.

traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo benefícios para o próprio processo, isto é, para a prática, sem ter em vista, em primeira linha, o benefício de situações futuras.

- A pesquisa-ação é cíclica: as fases finais são usadas para aprimorar os resultados das fases anteriores. O caráter cíclico da pesquisa-ação é evidenciado pelo gráfico seguinte, adaptado de McKernan¹⁰:

O CARÁTER CÍCLICO DA PESQUISA-AÇÃO



10 McKERNAN, apud HOPKINS, D. *A teachers guide to classroom research*. Buckingham, 1993. p. 52.

Fases

Cada uma das fases do gráfico são detalhadas e exemplificadas a seguir, com exemplos da área educacional.

Definição de um problema

Por “problema” entende-se aqui a consciência, por parte do pesquisador, de que algo que o intriga, que pode ser melhorado na área de ensino, ou o reconhecimento da necessidade de inovação em algum aspecto do programa de ensino. Esta consciência pode ser resultado de um período anterior de observação e reflexão. Situações problemáticas em sala de aula poderiam ser, por exemplo, as seguintes:

- falta de interesse ou motivação dos alunos;
- desempenho médio insuficiente por parte dos discentes;
- passividade dos discentes em sala de aula;
- alto grau de absenteísmo;
- número demasiadamente elevado de alunos por sala de aula.

Após a identificação de um conjunto de situações problemáticas que podem ser objeto de pesquisa, cada uma delas deve ser submetida a uma análise prévia para verificação de seu grau de relevância prática ou viabilidade. Questões que estão fora da esfera de influência do professor devem ser eliminadas. Por exemplo, se a redução do número de alunos por sala de aula não constitui uma opção viável, este item deve ser descartado ou a questão reformulada, de modo a resultar numa questão que possa ser objeto de pesquisa. Por exemplo, “Que tipo de atividades ou estratégias são mais viáveis para o ensino em turmas com um número de alunos superior a 35?” Um outro critério a ser levado em consideração na avaliação dos itens listados como situações problemáticas é o âmbito do assunto a ser pesquisado. Quando se é um principiante em pesquisa, é preferível escolher objetivos ou hipóteses que sejam limitados em seu âmbito: um projeto de âmbito restrito, realizado com sucesso, é mais animador e encorajador.

Pesquisa preliminar

A pesquisa preliminar subdivide-se em três etapas: revisão bibliográfica, observação em sala de aula e levantamento das necessidades. A *re-*

visão bibliográfica da literatura relacionada à situação problemática é feita com o fim de verificar o que pode ser aprendido de pesquisas semelhantes realizadas anteriormente, por exemplo, de seus objetivos, procedimentos ou problemas encontrados. A *observação em sala de aula* é feita com o fim preliminar de entender o que realmente está ocorrendo em sala de aula com relação à situação problemática. O professor poderá procurar observar as ocorrências em sala de aula, fazendo registros de som e/ou imagem, no decorrer de alguns dias, sem ainda introduzir qualquer mudança, por enquanto. A seguir, fará uma análise destes dados com o fim de interpretá-los. Como próxima tarefa, poderá ser feito um *levantamento das necessidades* da clientela discente. Supondo que a situação problemática a ser pesquisada seja a desmotivação ou a apatia dos alunos em sala de aula, poderá ser elucidativo para o entendimento da situação levantar as necessidades eventualmente sentidas pelos alunos e que poderiam estar na base de sua apatia. Para tal fim, o professor poderia recorrer a entrevistas em profundidade com alguns alunos, especialmente apáticos, ou discussões em grupo, onde poderiam, por exemplo, ser lançadas perguntas para objeto de discussão, como: “Porque vocês não participam mais ativamente das atividades em sala de aula?” ou “Como seria, na opinião de vocês, uma aula especialmente interessante e produtiva?”

Hipótese

Com base nas informações coletadas na pesquisa preliminar, passa-se, então à formulação de uma ou mais hipóteses, a serem testadas. Por exemplo, uma hipótese para explicar a desmotivação dos alunos numa aula de língua estrangeira, onde são desenvolvidas as quatro habilidades lingüísticas, poderia ser esta: “O professor faz uso demasiado de instrumentos didáticos convencionais para o ensino da língua estrangeira, como giz e quadro-negro”.

Desenvolvimento de um plano de ação

Para reverter a situação problemática e com base na hipótese levantada, o professor decide, então, modificar seu modo de transmissão do conteúdo da disciplina, por exemplo, fazendo maior uso de meios audio-visuais, com exercícios de fonética, diálogos, exercícios de compreensão da língua oral, além dos exercícios tradicionais de leitura, compreensão de textos e expressão escrita.

Implementação do plano de ação

A seguir, o plano esboçado no item anterior é posto em prática.

Coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano

A fim de ter subsídios para a medição do nível de participação dos alunos nas atividades de sala de aula, o professor pode recorrer à gravação de suas aulas em fitas de vídeo durante alguns dias e, a seguir, estabelecer um confronto entre o nível de participação dos alunos antes de implementação do plano e depois, através de medidas como:

- número médio de participações dos alunos por aula;
- número médio de participações por parte dos alunos tradicionalmente considerados como mais apáticos.

Além disto, o professor pode comparar o clima geral de suas aulas antes e depois do plano de intervenção e, para tal fim, fazer entrevistas ou discussões em grupo para averiguar o grau de receptividade de sua nova metodologia de ensino.

Avaliação do plano de intervenção

De posse dos dados levantados na fase anterior, resta ao professor analisá-los e interpretá-los, para deles tirar suas conclusões, verificando se o plano surtiu efeito e em que medida e o que eventualmente precisa ser aperfeiçoado num novo ciclo de pesquisa.

Comunicação dos resultados

Caso o plano de intervenção tenha levado a resultados predominante positivos, o professor pode, a seguir, tornar pública a sua experiência, através de um artigo numa revista especializada e/ou comunicação num evento científico. Em caso contrário, pode aperfeiçoar sua pesquisa, iniciando um novo ciclo de pesquisa-ação.

Objecções geralmente feitas à pesquisa-ação

Por parte dos adeptos da pesquisa tradicional freqüentemente são feitas algumas objeções à pesquisa-ação. Segundo Cohen e Manion¹¹ as mais freqüentes são as seguintes:

- O objetivo da pesquisa-ação é situacional e específico, ao passo que a pesquisa científica tradicional vai além da solução de problemas práticos e específicos;
- A amostra da pesquisa-ação geralmente é restrita e não-representativa;
- A pesquisa-ação tem pouco ou nenhum controle sobre variáveis independentes;
- Em consequência disso, os resultados da pesquisa-ação não podem ser generalizados, sendo válidos apenas no ambiente restrito em que é feita a pesquisa (relevância local).

Segundo Cohen e Manion, na medida em que os programas de pesquisa-ação se tornam mais amplos, envolvendo mais escolas e tornando-se, com isto, mais padronizados e menos personalizados, algumas destas objeções, no mínimo, se tornarão menos válidas. Além disso, quanto mais treinamento em pesquisa os professores envolvidos na pesquisa-ação tiverem, tanto mais provável será também que os resultados da pesquisa sejam válidos e, talvez, até passíveis de generalização.

Conclusão: A pesquisa-ação constitui um esforço razoável na área do ensino?

A pesquisa-ação é um instrumento valioso, ao qual os professores podem recorrer com o intuito de melhorarem o processo de ensino-aprendizagem, pelo menos no ambiente em que atuam. O benefício da pesquisa-ação está no fornecimento de subsídios para o ensino: ela apresenta ao professor subsídios razoáveis para a tomada de decisões, embora, muitas vezes, de caráter provisório.

11 COHEN; MANION, op. cit., p. 193.

É verdade que a pesquisa-ação pode ter limitações, sobretudo quando praticada por pessoas com pouco embasamento em métodos de pesquisa, mas, mesmo assim, é um instrumento útil, ao qual o professor deve recorrer. Por um lado, ela é uma abordagem científica para a solução de problemas e, portanto, a mudança introduzida numa situação social por seu intermédio é, sem dúvida, muito melhor do que eventuais mudanças introduzidas com base na alegada eficiência de procedimentos não previamente testados. Sem dúvida, as mudanças introduzidas com a pesquisa-ação constituem também uma solução melhor do que deixar a situação problemática no estado em que se encontra, sem mudanças. Por outro lado, é verdade que a solução de problemas educacionais exige pesquisas de caráter mais amplo, para o desenvolvimento de teorias que tenham implicações para muitas salas de aula ou muitas escolas, e não apenas para uma ou duas. No entanto, considerando as limitações atuais da teoria educacional, a pesquisa-ação leva a soluções imediatas para problemas educacionais urgentes, que não podem esperar por soluções teóricas¹².

REFERÊNCIAS

- COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. ed. New York: Routledge, 1994.
- GAY, L. R. *Educational research*. Competencies for analysis and application. Columbus: Merrill, 1976.
- HOPKINS, D. *A teachers guide to classroom research*. Buckingham: OUP, 1993.
- KETELE, J.; ROEGIERS, X. *Méthologie du recueil d'informations: fondements de méthodes d'observation de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. 2. ed. Bruxelles: De Boeck Universisté, 1993.
- KRAPP, A. et. al. *Forschungs-Wörterbuch*. Grundbegriffe. Lektüre wissenschaftlicher texte. München: Urban & Schwarzenberg, 1982.
- LEWIN, K. *Die lösung sozialer konflikte*. Bad Nauheim, 1953.
- NUNAN, D. Action research in language education. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Ed.). *Teachers develop teachers research*. Papers on classroom research and teacher development. Oxford: Heinemann, 1993. p. 39-49.

12 GAY, L. R. *Educational research*. Columbus: Merrill, 1976. p. 8.

NUNAN, D. Action research in the language classroom. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 62-81.

WALLACE, M. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.