

# A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas

José Rui Santos<sup>1</sup>

## RESUMO

A Investigação-Ação, mal aceite nos círculos científicos à data do seu aparecimento mais preocupados com critérios de cientificidade distantes de interpretações naturalistas e de ideologias, constituiu-se como que o parente pobre das metodologias de investigação. Hoje, o panorama é substancialmente diferente, assistindo-se a um desvanecimento dessa espécie de fobia positivista e empirista, durante anos dominante, a tudo o que era qualitativo e interpretativo e ao crescimento do uso deste tipo de metodologia de investigação sobretudo no campo educacional. A Investigação-Ação é, na verdade, cada vez mais utilizada em educação, dado possibilitar aos investigadores agirem sobre um problema real, tentando resolvê-lo à medida que vai sendo estudado, existindo uma interação constante entre o sujeito e os objetos de estudo e podendo ser levada a cabo por um professor na sua própria sala de aula. Existe, então, uma relação muito próxima entre a metodologia da Investigação-Ação e o terreno educativo, sendo esta apresentada por vários autores como a metodologia privilegiada pelo professor-investigador e como aquela que valoriza sobretudo a prática, ou seja, o mundo em que o professor se move e que almeja compreender cada vez mais e melhor, existindo, assim, uma relação dialética entre a prática e o conceito de reflexão. Neste artigo procura-se mostrar como a Investigação-Ação pode conduzir a uma escola eficaz na medida em que promove o desenvolvimento quer das práticas educativas dos professores quer o exercício da liderança educacional.

**Palavras-chave:** Eficácia nas escolas; investigação-ação; liderança educacional; práticas educativas.

---

<sup>1</sup> É professor desde 1985, licenciado em Engenharia Civil, mestre em Supervisão Pedagógica, certificado em Estudos Avançados em Educação na especialidade de Liderança Educacional e doutorando em Ciências da Educação, especialidade em Liderança Educacional, na Universidade Aberta. É investigador no Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D) da Universidade Aberta de Portugal, com interesse na relação das tecnologias com a educação, campo da sua investigação e base de diversas publicações.

## INTRODUÇÃO

No contexto da investigação em ciências sociais a Investigação-Ação ocupa um estatuto próprio que decorre dos dois princípios que lhe são intrínsecos: o princípio do investigar para agir e o princípio do profissional investigador. Pelo primeiro, a Investigação-Ação assume a intencionalidade de transformar, pelo segundo, apresenta-se como uma metodologia que pressupõe a simultaneidade do profissional inserido na situação real e do investigador que desenvolve a investigação de modo a resolver um/o problema diagnosticado.

Esta especificidade está na origem das duas atitudes antagónicas que a Investigação-Ação é capaz de gerar, sobretudo, no meio académico: o ceticismo e a confiança. Para os céticos, a Investigação-Ação é uma metodologia que vê o rigor e a objetividade colocados em causa, quer por estar construída no pressuposto da duplicidade de papéis assumidos em simultâneo pela mesma pessoa (Máximo-Esteves, 2008), quer por contaminar a preocupação explicativa com a preocupação de agir (Benavente, Costa & Machado, 1990). Para aqueles que nela confiam, a Investigação-Ação surge como a metodologia de eleição quando existe a preocupação de resolver um problema. Para estes, a contaminação da preocupação explicativa com a preocupação de agir não é uma fragilidade mas uma potencialidade e traduz o empenho do investigador em agir para resolver um problema diagnosticado (Bogdan & Biklen, 1994). Por sua vez a coincidência de papéis está, também ela, longe de ser uma limitação porquanto significa a adesão plena do investigador a um objeto de investigação e à recolha de dados que permitam basear as suas posições (*Id., ibid.*), tornando a sua ação mais sustentável, conferindo-lhe solidez e consistência.

Apesar de ser uma metodologia usada em contextos diversificados, a partir dos anos 80 do século XX assiste-se à emergência da Investigação-Ação no plano da educação (Máximo-Esteves, 2008), fruto de um movimento que teve início nos Estados Unidos na sequência de um conjunto de reformas educativas, a par de um desinteresse pelo exercício da profissão de professor. Estes fatores levaram à entrada no sistema educativo de gente menos preparada para o ensino, o que se traduziu num aumento de problemas educacionais. Neste cenário, a Investigação-Ação, pelas características que lhe são próprias e já antes referenciadas, constituiu-se como a metodologia adequada, o que culminou na ideia de que é no plano da educação que a Investigação-Ação encontra o seu terreno privilegiado de aplicação. A este respeito, Latorre (2003) apresenta-a como a metodologia do professor como investigador, enquanto que Coutinho et al. (2009) falam de uma relação simbiótica da Investigação-Ação com a educação.

Compreendendo os acontecimentos que ocorrem no contexto educativo, encontrando soluções para os problemas e orientando a sua ação, o profissional investigador empenha-

-se no desenvolvimento das suas práticas educativas contribuindo para a eficácia da escola. Neste contexto, a Investigação-Ação desempenha um papel de relevo não só enquanto capaz de gerar desenvolvimento a nível das práticas educativas e do exercício de liderança, mas, também, enquanto tal se constituir como fator gerador da eficácia da escola.

Eficácia da escola que está longe de ser uma problemática pacífica. É possível encontrar na literatura entendimentos diversos quanto ao que se entende por uma escola eficaz. Estes entendimentos podem ser organizados em dois conjuntos: um, de inspiração empresarial, que liga a eficácia da escola aos seus efeitos em termos de resultados mensuráveis; outro que liga a eficácia a uma vertente ética, valorizando o papel desempenhado pela dinâmica de ação e colaboração dos seus atores e explorando o capital humano e social em benefício do desenvolvimento e aperfeiçoamento da escola.

Neste artigo, que pretende apresentar uma perspetiva fundamentada sobre a relação da Investigação-Ação com o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional que conduzam à eficácia nas escolas, começa-se por dedicar um capítulo à questão da eficácia das escolas, segue-se um capítulo onde se realiza uma reflexão sobre a Investigação-Ação, no qual se procura colocar em evidência a potencialidade de gerar mudança que é inerente a esta metodologia, o que permitirá concretizar o objetivo estabelecido e, finalmente, no último capítulo procura-se extrair algumas considerações a propósito da Investigação-Ação.

## **DA EFICÁCIA DA ESCOLA: PROBLEMATIZANDO A QUESTÃO**

Às escolas de hoje pede-se que sejam eficazes. Mas, o que se entende por uma escola eficaz? Uma escola eficaz é uma escola eficiente? *Eficiente* e *eficaz* são termos que se referem à mesma realidade? São semanticamente diferentes?

A questão da eficácia na escola impõe, antes de mais, uma clarificação conceptual do termo eficácia porquanto no discurso quotidiano há um uso (in)diferente relativamente ao significado, levando, não raras vezes, a que eficácia se confunda com eficiência. No dicionário de língua portuguesa<sup>2</sup> eficácia e eficiência são termos que pertencem à mesma categoria morfológica e têm significados que se relacionam entre si. Vejamos:

- *eficácia*, s.f. qualidade do que é eficaz; força para produzir determinados efeitos; eficiência;
- *eficiência*, s.f. força ou virtude de produzir um efeito; poder de efetuar; efeito; eficácia.

<sup>2</sup> Dicionário da Língua Portuguesa (7.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.

A eficácia de uma escola é traduzida na sua capacidade de produzir determinados efeitos, de ser eficiente. Assim, pode dizer-se que uma escola eficaz é uma escola que é capaz de apresentar resultados. Por esta razão a questão da eficácia das escolas tem sido colocada nos efeitos que a instituição é capaz de produzir. É, pois, no entendimento de quais são esses efeitos, que se espera de uma escola eficaz, que importa concentrar a atenção.

Segundo alguns autores há uma conceção acerca dos efeitos que se liga ao mundo empresarial e que tende a privilegiar os resultados em vez do processo pelo qual se é conduzido até eles. Neste contexto, os resultados são entendidos como resultados passíveis de serem mensuráveis. Uma escola eficaz será uma escola que obtém bons resultados: bons resultados nos exames, bons resultados nos relatórios de inspeção, bons resultados nos inquéritos à satisfação, bons resultados em termos de progresso (Hargreaves & Finck, 2007). O equivalente da eficiência empresarial, no contexto educativo, é a cultura do desempenho mensurável.

É também esta ligação da eficiência aos resultados que se encontra no estudo realizado por Torres e Palhares (2009) a propósito dos estilos de liderança. Nesse estudo, partindo dos relatórios elaborados pelas equipas de avaliação externa e tendo como referência escolas de Portugal Continental, os autores mostram como a classificação de Muito Bom atribuída a uma escola está “dependente dos resultados académicos acima da média nacional e elevadas taxas de ingresso dos alunos no ensino superior” (p. 92). Os aspetos relacionados com as vertentes culturais e com a participação dos atores na vida escolar são secundarizados e considerados apenas enquanto fatores que permitam a criação de um clima propício à obtenção de resultados. O discurso presente nos relatórios elaborados, referem ainda aqueles autores, é um discurso que privilegia o produto em detrimento do processo, um discurso orientado para as dimensões mensuráveis da educação e onde se deixa transparecer uma linguagem economicista.

Esta visão economicista da eficácia, que a reduz àquilo em que pode ser medida, condiciona a conceção de educação e de escola, bem como a própria investigação a realizar. A educação passa a ser encarada como um produto onde o que importa é o desenvolvimento de destrezas flexíveis, conhecimentos, disposições e valores que sejam exigidos pela competição económica (Apple, 1999), conduzindo à secundarização de áreas que resistem à medida como as humanidades e as artes. Da escola tem-se uma visão utilitarista, desenvolvendo um discurso baseado no atingir de objetivos (Wrigley, 2003). Por outro lado, a própria investigação que é realizada, também ela condicionada por este paradigma da eficiência ligado aos resultados, tem-se focalizado no estudo de processos ligados à organização das escolas em vez do estudo dos processos informais, na descrição das escolas como organizações estáticas em vez de organizações com uma

dinâmica interior, privilegiando uma abordagem quantitativa a uma abordagem qualitativa (*Id.*, 2004).

O modelo da eficácia das escolas, de inspiração empresarial, foi colocado em causa através de pesquisas que foram realizadas a partir do início dos anos 80 e que permitiram estabelecer uma relação sistemática entre a eficácia do ensino e algumas características, essencialmente qualitativas apresentadas pelas escolas, tais como o seu clima, a sua cultura, a sua ética e a qualidade do seu sistema social (Thurler, 1994).

Emerge, assim, um novo entendimento acerca do que é uma escola eficaz, um entendimento que tende a associar a eficácia não só aos resultados dos alunos, mas também à capacidade de melhorar, de inovar, de trabalhar a mudança, conferindo-lhe uma dimensão mais qualitativa e acentuando a ideia de que numa escola se faz muito mais do que produzir aprendizagens traduzidas em resultados (*Id.*, *ibid.*).

Nesta linha, inserem-se autores como Hargreaves e Fink (2007) que defendem o princípio de que uma escola eficaz é uma escola empenhada em colocar questões importantes como a de “saber se os alunos estão a aprender de uma forma mais profunda e ampla que tenha relevância duradoura para a sua vida presente e futura” (p. 60). A eficácia de uma escola deve estar relacionada com a prioridade concedida à aprendizagem e não à testagem, uma aprendizagem que seja sustentável, que seja sólida e consistente e que perdure no tempo de modo a que a “subida dos resultados reflecta melhorias reais resultantes de uma aprendizagem autêntica e produtiva.” (*Id.*, *ibid.*).

Sergiovanni (2004a) insere-se na mesma linha de entendimento da eficácia da escola. A escola, que não deve ser entendida como uma organização mas como uma comunidade, como “grupo de indivíduos que estão ligados entre si e que por sua vez estão ligados a um conjunto de ideias e ideais partilhados” (p. 78). Entendida como comunidade de aprendizagem a escola deve privilegiar as forças profissionais, culturais e democráticas e deve estar orientada para valores. No contexto de uma escola entendida como comunidade de aprendizagem, a eficácia deixa de estar submetida à lógica empresarial e economicista que a reduzia à eficiência, isto é, à apresentação de resultados quantificáveis, para passar a ganhar um sentido ético.

Hargreaves (2001), por sua vez, apresenta uma posição que coloca a questão da eficácia da escola em termos diferentes ainda que, em última análise, se possa incluir na linha daquelas que se afastam de uma visão empresarial. Para este autor falar em eficácia da escola é diferente de falar em melhoria<sup>3</sup>. Recuperando a visão aristotélica da excelência

<sup>3</sup> Improvement (no original).

que subdivide em excelência moral e excelência intelectual, Hargreaves (*Id.*) define o propósito da educação como o de promover nos jovens o desenvolvimento moral e intelectual e compreende o papel da escola como o de, usando os professores como alavanca<sup>4</sup>, interferir no desenvolvimento intelectual e moral dos alunos. Neste contexto, Hargreaves (*Id.*) define uma escola eficaz como a escola que consegue mobilizar o seu capital intelectual<sup>5</sup> e o seu capital social<sup>6</sup> para alcançar a excelência intelectual e moral. Por sua vez, uma escola que gera aperfeiçoamento é uma escola que aumenta o seu capital intelectual e social para alcançar resultados quer a nível da excelência intelectual quer a nível da excelência moral, relacionando conhecimento e ética.

Em síntese, é possível perceber a existência de dois entendimentos acerca da eficácia da escola. O primeiro, de inspiração empresarial, liga a eficácia à eficiência, privilegiando o resultado mensurável em vez do processo. Por sua vez, o segundo liga a eficácia ao processo, à aprendizagem, associando-a a aspetos qualitativos ligados à formação intelectual e moral dos alunos.

## **DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

Nesta parte procura-se explorar a metodologia da Investigação-Ação de modo a poder, posteriormente, fundamentar a tese a defender. Por esta razão, procede-se à divisão deste capítulo em dois subcapítulos: um dedicado à exploração da metodologia; outro dedicado à fundamentação.

### *Explorando a metodologia*

A literatura é rica em trabalhos que refletem sobre a relação entre a educação e a Investigação-Ação, destacando aspetos que vão desde a justificação dessa relação, até aos diferentes domínios educativos em que a Investigação-Ação pode ser usada como metodologia, passando por estudos que procuram orientar a aplicação da Investigação-Ação em contexto educativo.

---

<sup>4</sup> Leverage (no original).

<sup>5</sup> “*Intellectual capital* was originally defined as the organized knowledge that can be used to produced wealth, the sum of everything everybody in a company knows to give it competitive edge” (p. 490).

<sup>6</sup> “*Social capital* is here defined in terms of its cultural and structural components (...). In a school rich in social capital, the high levels of trust generate strong networks and collaborative relations among its members and stakeholders” (p. 490).

Numa abordagem introdutória pode dizer-se que a ligação, quase visceral, da Investigação-Ação ao campo da educação está relacionada com os princípios que são intrínsecos à natureza desta metodologia: o princípio do investigar para agir e o princípio do profissional investigador.

Coutinho et al. (2009) afirmam que no contexto da educação a prática e a reflexão são interdependentes. Com efeito, o campo educativo coloca àquele que aí desenvolve o seu trabalho, nomeadamente professores e líderes, um conjunto de problemas para resolver e de questões às quais importa responder. A prática conduz à necessidade de uma reflexão intencional e sistemática que tornará possível encontrar soluções dirigidas à resolução dos problemas. Neste contexto, os profissionais tornam-se investigadores e a investigação que realizam tem a particularidade de subordinar a intenção explicativa à intenção de agir. Se em si mesma, a afirmação de que no contexto educativo a prática e a reflexão são interdependentes está de acordo com o princípio do investigar para agir próprio da Investigação-Ação, o facto do processo de reflexão ser levado a efeito pelo próprio profissional, é uma afirmação de princípio do profissional investigador.

Procurar-se-á, agora, apresentar uma perspetiva fundamentada sobre a relação da Investigação-Ação com o desenvolvimento quer da prática educativa quer do exercício da liderança educacional. Com efeito, não parece ser suficiente à concretização do objetivo apresentar evidências de que a relação da Investigação-Ação com o campo educativo existe, é necessário mostrar de que modo esta metodologia permite o desenvolvimento da ação dos diferentes atores educativos contribuindo, deste modo, para a eficácia da escola. Pensa-se que um caminho a seguir será o de mostrar como o potencial de mudança está inscrito no código genético da Investigação-Ação.

Na literatura é possível perceber, nas várias definições de Investigação-Ação, a transversalidade do tema da "mudança" (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2009; Cró, 2004; Esteves, 1986; Filipe, 2004; Sanches, 2005). Vejamos algumas dessas definições: Elliot (1991) define a Investigação-Ação como o estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação que nela decorre; por sua vez, Altrichter, Posch e Somekh (1996) referem que a Investigação-Ação tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem e resolverem os problemas com os quais se defrontam e para procederem a inovações de forma reflectida; Bogdan e Biklen (1994) dizem que "a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais" (p. 292); Kemmis e McTaggart (1988) apresentam a Investigação-Ação como uma forma de indagação introspetiva empreendida como o objetivo de melhorar as práticas, quer sejam sociais quer sejam educacionais; Tripp (2005) apresenta a Investigação-Ação educacional como sendo, principalmente, uma estratégia

para o desenvolvimento dos professores enquanto investigadores de modo a que estes possam usar a sua investigação para melhorar a aprendizagem dos seus alunos; Berg (2004) define a Investigação-Ação como uma aproximação colaborativa à investigação que fornece aos indivíduos os instrumentos para uma ação que lhe permita resolver problemas; por último, Sousa (2005) refere que o termo Investigação-Ação designa um tipo de estratégia metodológica levada a efeito pelo professor e que tem como objeto a ação desenvolvida por si com os seus alunos e como objetivo levar à reformulação, à modificação, à mudança.

Nesta sequência concorda-se com Máximo-Esteves (2008) quando apresenta a Investigação-Ação como um "recurso apropriado para melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais" (p. 19) e que mais não é do que o assumir de um dos princípios que são intrínsecos à natureza da Investigação-Ação enquanto metodologia de investigação: o princípio de investigar para agir. Em termos de construção do conhecimento, a Investigação-Ação pressupõe um caminho que começa na prática, no contexto do qual o problema a resolver/investigar emerge, seguindo-se o momento de reflexão/investigação realizado em função da prática onde se terá que intervir de modo a resolver o problema diagnosticado possibilitando, assim, a mudança na situação inicial.

Encontram-se, subjacentes a esta metodologia, dois planos, o da ação e o da investigação, aliás salientados por Tripp (2005). No artigo dedicado ao estudo da Investigação-Ação, este autor insere esta metodologia no contexto mais vasto daquilo a que chama "Action Inquiry", expressão traduzida por «Pesquisa-Ação». Para ele a Investigação-Ação é uma forma de «Pesquisa-Ação», termo que utiliza para designar qualquer processo de investigação que procure melhorar a prática e que segue um ciclo que oscila entre dois planos: o plano da ação e o plano da investigação. Este ciclo é constituído por quatro momentos: (1) momento da planificação no qual se procura elaborar um plano que se pretende implementar; (2) momento da atuação no qual se procura aplicar à realidade o plano elaborado; (3) momento da descrição no qual se procura observar a realidade monitorizando os efeitos da ação realizada; (4) momento da avaliação dos resultados da ação realizada e que serão integrados em planos posteriores de ação.

A Investigação-Ação, enquanto forma particular de pesquisa-ação, e, ainda, segundo Trip (*Id.*), é uma metodologia que pressupõe um processo de mudança com uma estrutura idêntica à acabada de referir. É neste contexto que Berg (2004) refere que o procedimento próprio da Investigação-Ação envolve uma rotina constituída por quatro fases: (1) identificação das questões de investigação; (2) recolha de informações que permitam responder às questões; (3) análise e interpretação da informação; (4) partilha de resultados com os restantes intervenientes. Kemmis (1988), por sua vez, apresenta

um modelo direcionado ao contexto educativo constituído por quatro momentos: (1) planificação; (2) ação; (3) observação; (4) reflexão.

Na literatura produzida a respeito da Investigação-Ação o desenvolvimento cíclico em forma de espiral é uma noção transversal a vários autores (Kemmis, 1989; Lewin, 1946; MacKniff & Whithead, 2006; Whitehead, 1989). A figura 1 dá conta da rotina que se encontra subjacente ao desenvolvimento cíclico em espiral próprio da Investigação-Ação em contexto educativo.

Segundo Ferrance (2000), esta rotina é guiada por um conjunto de cinco fases que se passam a enunciar: (1) identificação de um problema, que pode estar focalizado em alunos que pertençam a uma determinada turma, mas também pode estar focalizado em várias turmas ou ainda na própria escola, numa área específica se se pretende mudar uma dimensão particular, como por exemplo incrementar a leitura num grupo de alunos (Calhoun, 2002). É neste contexto que surgem vários tipos de Investigação-Ação: individual, colaborativa, e envolvendo a escola; (2) recolha e organização de dados; (3) interpretação dos dados recolhidos; (4) ação baseada nos dados recolhidos; (5) avaliação dos resultados. Os conhecimentos obtidos influenciarão os passos seguintes, (6) *next steps*, gerando aquilo que Coutinho et al. (2009) designou de espiral autorreflexiva de conhecimento e ação.

#### *Encontrando a fundamentação*

Considera-se importante colocar em evidência os pressupostos ideológicos subjacentes a esta rotina porquanto são indicadores do modo como a Investigação-Ação está comprometida no desenvolvimento da prática educativa e da liderança.

Um dos primeiros pressupostos é o de que aqueles que recorrem à Investigação-Ação assumem-se como questionadores quer dos seus contextos/ambientes de aprendizagem quer das suas práticas. Tal significa que há, por parte deles, a tomada de consciência da existência de situações/problemas e há uma intenção de os resolver. Contudo, e este é outro dos pressupostos a evidenciar, na Investigação-Ação não está apenas presente a intenção de mudar. Como refere Ferrance (2000), a Investigação-Ação: "*It is not<sup>7</sup> problem-solving in the sense of trying to find out what is wrong, but rather a quest for knowledge about how to improve*" (p. 2).

A recolha de dados, a sua organização e interpretação indiciam uma intenção de obter informação com o objetivo de aumentar o conhecimento, não para ficar a saber mais sobre um determinado assunto, mas para aperfeiçoar, poder fazer as coisas melhor.

<sup>7</sup> No texto original a palavra '*not*' encontra-se escrita em itálico.

Significa procurar mais informação, mais conhecimento, para mudar as práticas educativas e o seu impacto nos alunos. Ou seja, o recurso à Investigação-Ação, significa que os educadores estudam as aprendizagens dos alunos relacionando-as com o próprio ato de ensinar e, neste sentido, é um processo que lhes permite aprender sobre as suas práticas com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos. Como refere Sanches (2005) a Investigação-Ação permite “cientificar o acto educativo” (p. 130), tornando-o mais informado, mais sistemático e mais rigoroso, contribuindo, assim, para a melhoria da prática educativa e proporcionando uma escola mais eficaz.

Por outro lado, quando se tem presente que a Investigação-Ação pode envolver vários grupos de alunos e até a escola enquanto coletividade, importa referir que ao recorrer a esta metodologia se está a favorecer a colaboração entre os diferentes atores educativos, desenvolvendo a colegialidade entre professores e entre estes e o líder. Pode dizer-se que a Investigação-Ação pode envolver em si uma nova abordagem da liderança da escola.

Como refere Salazar (2006) nos finais dos anos 70 e durante os anos 80, a ideia que vigorava a propósito da liderança no domínio da educação era a de uma liderança instrutiva articulada em torno de cinco ideias (Murphy, 1990): (i) definir a missão e estabelecer metas escolares direcionadas ao sucesso dos alunos; (ii) gerir a função de produção educativa; (iii) promover um clima de aprendizagem académico; (iv) desenvolver uma cultura forte na escola caracterizada por um ambiente seguro e ordenado; (v) oportunidades para a implicação significativa de alunos e para a colaboração e coesão fortes.

A crítica que é dirigida a este estilo de liderança tem a ver com o facto de se tratar de um entendimento acerca de uma liderança centrada no líder não dando valor à iniciativa e à formação didática dos professores (Escudero, 1997). É um estilo de liderança que não é partilhada pela comunidade.

A partir dos anos 90 do século XX foi-se acentuando, cada vez mais, a ideia de que a liderança educativa tem uma dimensão ética e que as facetas morais, simbólicas e culturais se constituem como elementos chave na organização escolar e no modo como é vivida pelos elementos que a integram e, conseqüentemente, nos resultados alcançados. E, daí, tal como refere Sergiovanni (2004b) “os líderes escolares têm de dedicar especial atenção aos aspectos informais, mais subtis e simbólicos, da vida escolar” (p. 24). Leithwood (1994), por sua vez, considera que mais do que uma eficácia escolar, agora são necessárias estratégias de compromisso que implicam uma cultura do todo e do trabalho colaborativo. Portanto a uma liderança centrada nos interesses do sujeito deve seguir-se uma liderança da intersubjetividade e da interação, orientada por uma visão proposta e defendida pelo líder.

Harris (2009), Sheppard, Brown e Dibbon (2009) e Spillane (2005) falam em liderança distribuída, que Sheppard et al. (2009) descrevem como:

*An approach in which there are two categories of leaders – formal leaders and informal leaders... Teachers are viewed as partners, rather than as followers, and leadership is defined through the interaction of leaders, constituents, and situation... within this approach... both formal leaders and constituents, and situation... within this approach... both formal leaders and constituents have an important, yet distinct, leadership role to play (p. 15).*

O conceito de liderança distribuída, como se pode ver, convida a considerar o professor como um líder. Deste modo, no contexto da organização escolar, entendido a partir da liderança distribuída, os professores deixam de ser percecionados como os que são liderados para passar a ser percecionados como “*partners*” (Shepard et al., 2009, p. 15) e a liderança deixa de ser percebida como a influência de um sobre muitos para passar a ser definida a partir da interação entre o líder formal e os líderes informais.

Ao líder formal cabe entender que a capacidade da organização para aprender depende da capacidade em facilitar a colaboração entre os professores – líderes informais – e fazem-no sendo transformacionais e inclusivos, levando-os a participar nas tomadas de decisão e fomentando uma visão partilhada da escola (Sheppard et al., 2009).

A partir de um estudo empírico<sup>8</sup> Sheppard, Hurley e Dibbon (2010) analisam o impacto que este entendimento tem no processo de ensino e no processo de aprendizagem, no qual concluíram que uma liderança transformacional traduzida na inclusão do professor como um parceiro de liderança aumenta a moral e o entusiasmo na medida que os envolve, através da colaboração e na partilha de decisões, na construção de uma visão da escola. Por sua vez, este aumento da moral e do entusiasmo dos professores tem um impacto direto no seu trabalho com os alunos e, deste modo, permite à escola, enquanto organização empenhada no sucesso educativo, alcançar de um modo mais pleno o seu objetivo. Mostra-se, assim, de que modo a Investigação-Ação, quer permitindo o desenvolvimento das práticas educativas quer possibilitando um novo clima na escola que postula uma nova abordagem da liderança, permite uma escola mais eficaz.

---

<sup>8</sup> “Distributed Leadership, Teacher Morale, and Teacher Enthusiasm: Unravelling The Leadership Pathways to School Success.”

## DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Investigação-Ação, construindo-se num processo de autorreflexão, integra uma atitude investigativa realizada pelo profissional a respeito da sua própria profissão. Este aspeto confere à investigação que é realizada um carácter singular. A Investigação-Ação ao ser construída na adequação entre o sujeito que investiga e o profissional, transporta a investigação em educação para dentro da própria prática educativa. Muitos autores (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Patterson, Stansell & Lee, 1990; Santa, 1988) concordam que os professores precisam de estar envolvidos na própria investigação de modo a que as teorias construídas estejam ligadas com a prática.

A Investigação-Ação pressupõe que os professores ganhem informação acerca do seu processo de ensino e portanto acerca do processo de aprendizagem dos seus alunos. Este aumento de conhecimento sobre o como podem aperfeiçoar e melhorar a aprendizagem dos alunos aumenta a sua autoestima e, sobretudo, o seu profissionalismo (Santa & Santa, 1995). Ao favorecer o envolvimento do professor, a Investigação-Ação pode afetar a política da escola e permitir aos professores o controlo da sua vida profissional.

Coutinho *et al.* (2009) afirma a respeito da Investigação-Ação que “não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (p. 376). Esta afirmação encerra em si o sentido e a essência do envolvimento da Investigação-Ação no campo educativo e dá forma às considerações tecidas neste artigo acerca do papel que esta metodologia tem na construção de uma escola eficaz. A noção de eficácia que lhe está subjacente é a de uma eficácia construída na valorização do processo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altrichter, H.; Posch, P. & Somekh, B. (1996). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of practitioner research*. London: Routledge.
- Apple, M.W. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto editora.
- Benavente, A.; Costa, A.F. & Machado, F.L. (1990). Práticas de Mudança e de Investigação – Conhecimento e Intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 55-80.
- Berg, B.L. (2004). *Qualitative Research. Methods for the social Sciences*. Boston: Pearson Education, Inc.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Calhoun, E.F. (2002). Action Research for School Improvement. *Educational Leadership*, 59 (6), 18-24.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1993). Research on teaching and teacher Research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19 (2), 2-11.
- Coutinho, C.P; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 445-479.
- Cró, M.L. (2004). Uma Experiência de Investigação em Educação. In Lúcia Oliveira, Anabela Pereira & Rui Santiago (Orgs.). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas* (pp. 149-166). Porto: Porto Editora.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Escudero, M.J.M. (1997). El equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa. In A. Medina (Coord.), *El liderazgo en educación*. Actas VIII Reunión de ADEME. Madrid: UNED.
- Esteves, A.J. (1986). A investigação-acção. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (Orgs.). (8.ª ed.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 251-278). Porto: Edições Afrontamento.
- Filipe, B. (2004). A Investigação-Acção Enquanto Possibilidade e Prática de Mudança. In Lúcia Oliveira, Anabela Pereira, & Rui Santiago (Orgs.). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas* (pp. 107-120). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, D.H. (2001). A Capital theory of School effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal*, 27 (4), 487-503.
- Harris, A (2009). Distributed leadership: What we know. In A. Harris (Ed), *Distributed leadership* (pp. 11-21). Springer Science+BusinessMedia B.V.

- Kemmis, S. (1988). Action Research. In J.P. Keeves (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 Educación* (Vol. 6, pp. 3330-3337). Barcelona: Vicens-Vives/Mec.
- Kemmis, S. & MacTaggart, R. (1988). *Como planificar la Investigación Acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelona: Grao.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498-518.
- Lewin, K. (1946). Action Research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46.
- Macniff, J., & Whithead, J. (2006). *All you Need to Know about Action Research*. London: Sage Publications.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In P.W. Thurston & L.S. Lotto (Eds.). *Advances in educational administration: Changing perspectives on the school*, (Vol. 1, Part B, pp. 163-200). Greenwich, CT: JAI Press.
- Patterson, L.; Stansell, J. & Lee, S. ( 1990). *Teacher researcher: from promise to power*. Katanah, NY: Richard Owen.
- Salazar, M.A. (2006). A liderança transformacional, modelo para as organizações educativas que aprendem?. *UNIrevista*, 1 (3), 1-12.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5 (5), 127-142.

- Santa, C.M. (1988). Changing teacher behavior in content reading through collaborative research. In P.D. Pearson & J. Samuels (Eds.), *Changing School reading programs* (pp. 185-284). Newark, DE: International Reading Association.
- Santa, C.M. & Santa, J.L. (1995). Teacher as Researcher. *Journal of Literacy Research*, 27(3), 439-451.
- Sergiovanni, T.J. (2004a). *Novos caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Edições ASA.
- Sergiovanni, T.J. (2004b). *O mundo da liderança*. Porto: Edições ASA.
- Sheppard, B.; Brown, J. & Dibbon, D. (2009). *School district leadership matters*. New York: Springer.
- Sheppard, B.; Hurley, N. & Dibbon, D. (2010). Distributed Leadership, Teacher Morale, and Teacher Enthusiasm: Unravelling The Leadership Pathways to School Success. Paper presented at American Educational Research Association Denver, Colorado. Consultado a 27 junho 2012 em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509954.pdf>.
- Sousa, A.B. (2005). *A investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research. LAB (A program of The Educational Alliance), Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University*. Providence: Brown University.
- Thurler, M.G. (1994). A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói; negocia-se, pratica-se e se vive. In Charra, M. (Org.). *Evaluation et analyse des établissements de formation: problématique et méthodologie* (Luciano Lopreto, Trad.) (pp. 203-224). Paris/Bruexelles: De Boeck.
- Torres, L.L. & Palhares, J.A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14(14) 79-99.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica (Lólio Lourenço de Oliveira, Trad.). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31(3), 443-466.

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*, 15 (1), 3-17.

Wrigley, T. (2003). Is 'School Effectiveness' Anti-Democratic?. *British Journal of Educational Studies*, 51 (2), 89-112.

Wrigley, T. (2004). "School Effectiveness": The Problem of Reductionism. *British Educational Research Journal* 30 (2), 227-244.