

Investigação-ação na formação contínua de educadoras de infância

Catarina Sobral & Ana Paula Caetano

Universidade de Lisboa

camisaso@gmail.com ; apcaetano@ie.ulisboa.pt

Resumo

Este artigo centra-se num estudo sobre formação de educadoras de infância, na temática da mediação de conflitos. A metodologia utilizada foi essencialmente de natureza qualitativa, envolvendo a realização de um estudo de caso de investigação-ação. Os principais objetivos foram compreender como é que a investigação-ação em contexto colaborativo se constitui como modalidade de formação de educadoras participantes no domínio da gestão de conflitos e compreender as repercussões da formação, nomeadamente nas práticas das educadoras, tal como são percebidas pelas próprias. Os resultados apontam para mudanças nas perspetivas e práticas das educadoras relativas ao conflito entre crianças, nomeadamente no sentido de estarem mais atentas à ocorrência das situações, se sentirem mais competentes para lidar com essas situações e de desenvolverem estratégias mediadoras favorecedoras, nas crianças, de uma maior autonomia e de atitudes e valores de respeito, responsabilidade, aceitação da diferença e interajuda.

Palavras-chave: Investigação-ação, formação de professores, mediação de conflitos

Action Research for the in-service education of kindergarten teachers

Abstract

This article focuses on action research for the in-service education of kindergarten teachers in mediating conflicts. A qualitative study was used including a case study through action research methodology. The study aimed at understanding the ways in which action research in collaborative contexts may be seen as a training strategy of kindergarten teachers in mediating conflicts and its effects on their practice as seen by the kindergarten teachers themselves. Findings point to changes in the perspectives and practices of the participants in regard to conflicts among children, namely in terms of a greater attention to these kinds of situations and of being more competent to deal with them and to develop mediating strategies that enable more autonomy, positive attitudes, respect, responsibility, acceptance of the differences and mutual aid from the part of the children.

Keywords: action research, teacher education, mediating conflicts

Introdução

A escola é um campo de ação social estruturante para a vida. Em articulação com a família, é um dos espaços que mais potencial tem para promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens, capacitando-os para a vida em sociedade.

Diariamente, o ambiente educativo é assolado por conflitos que, quando ignorados, evitados ou mal geridos podem adquirir proporções de difícil controlo. É possível aprender a resolver conflitos de forma não violenta desde tenra idade, contribuindo para a criação de uma *nova cultura de conflito*, menos adversarial (Jares, 2006).

O conflito em si não é positivo nem negativo, pois dependendo da forma como se lida com ele, podem advir consequências construtivas ou destrutivas. As interações entre pares, onde o conflito é inevitável, favorecem o desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo das crianças, promovendo também a sua autonomia. E acresce-se que, quanto mais cedo ocorrer a aprendizagem ao nível das relações interpessoais e, inerentemente, dos conflitos, mais facilmente as respostas violentas e descontroladas serão neutralizadas, diminuindo, assim, as dificuldades sociais na infância (Sastre & Moreno, 2002).

Interessa, pois, que docentes, de um modo geral e, em particular, as educadoras de infância desenvolvam os seus conhecimentos e práticas de gestão de situações de conflito quotidiano, contribuindo para a aquisição e desenvolvimento de saberes, atitudes e valores, pelas crianças, promovendo competências individuais e interpessoais que possibilitem a sã convivência, cidadania e uma cultura de paz no meio escolar, com repercussões na família e, de um modo mais abrangente, na sociedade.

Existem diversas abordagens para a resolução pacífica de conflitos, de entre as quais a mediação, que constitui uma alternativa aos métodos de resolução de conflitos centrados na culpa, no erro e na punição (Littlejohn & Domenici, 1999). Trata-se de um processo com uma estrutura ternária, em que o terceiro elemento – o mediador – orienta para a recriação e/ou renovação de laços interpessoais e a transformação criativa dos conflitos pelas partes em disputa (Six, 2003; Guillaume-Hofnung, 2007).

O mediador deve, ao longo do processo de mediação, manter uma atitude de *multiparcialidade* (Diez & Tapia, 1999), comprometendo-se a ser empático, tomando

partido desde que o faça considerando as perspetivas e interesses de ambas as partes (Martínez, 1999; Jares, 2002; San Martín, 2003). Importa promover um clima de confiança e a equidistância para restabelecer a comunicação e estimular a busca de soluções criativas para o problema.

Os princípios da mediação e da investigação-ação confluem de algum modo, na medida em que em ambos os casos se valoriza a voluntariedade, a participação democrática e paritária na tomada de decisões, a cooperação, a escuta do outro, a flexibilidade, para enunciar apenas alguns princípios.

Também por isso parece ser duplamente justificada a opção pela formação das educadoras nesta área através da investigação-ação. Trata-se de um isomorfismo entre formação e intervenção educativa que se retroalimentam, no sentido da progressiva melhoria das práticas e conseqüente desenvolvimento profissional e pessoal. Trata-se de uma formação de professores pela investigação, que promove atitudes de indagação crítica e criativa acerca do seu trabalho,

em que todos são responsáveis pelos caminhos que percorrem e o fazem de modo consciente, sustentados por uma reflexão permanente sobre si, os outros e os seus contextos. Trata-se de formar professores para desenvolverem eles próprios processos investigativos, orientados pelas suas próprias questões e hipóteses, de um modo que os leve a serem simultaneamente participantes e a usarem a sua ação como instrumento de investigação. (Caetano, 2012, p. 181)

A compreensão das práticas implica a aquisição de um maior entendimento e eventual transformação das práticas, não apenas educativas como também sociais:

Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad. (Latorre, 2010, p. 31)

O processo de investigação-ação constitui-se, pois, como um misto entre duas modalidades, a prática e a crítica (Carr & Kemmis, 1986), integrando valores emancipatórios e preocupações de transformação das práticas, centrando-se nos processos educativos com as crianças e imprimindo mudanças nas dinâmicas colaborativas dentro da instituição, já que “it is precisely because action research deliberately mixes discourses – and thereby erodes the boundaries between action and knowledge-generation – that it is uniquely suited to generating and sustaining social transformation” (Somekh & Zeichner, 2009, p. 6). A investigadora-formadora funcionou como *amigo crítico*, estimulando a participação e a autorreflexão e,

concomitantemente, as educadoras assumiam as escolhas das áreas de foco, recolhiam, analisavam e interpretavam os dados, revendo os seus planos de ação e ganhando maior poder para a transformação pessoal, profissional e social.

Pretendeu-se a constituição de uma *comunidade de práticas*, através de um envolvimento colaborativo entre educadoras na escola (Lima, 2003; Máximo-Esteves, 2008). Assumiu-se, deste modo, uma investigação-ação colaborativa, a qual

induz os professores a teorizar acerca das suas práticas, questionando, nos seus contextos, a ação e as suas consequências e compreendendo as relações entre a circunstância, as ações e as consequências nas suas próprias vidas. O trabalho colaborativo da investigação-ação pressupõe um trabalho conjunto de investigadores e práticos, com a consequente implicação de ambos. (Veiga-Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2009, p. 67)

Este estudo integra-se num projeto mais amplo, de investigação sobre formação de professores em contextos colaborativos, liderado por Ana Paula Caetano, Isabel Freire e Ana Margarida Veiga Simão, da Universidade de Lisboa, e onde escolas e universidades, através dos seus docentes, colaboram para o aprofundamento do conhecimento e para o desenvolvimento da colaboração nos contextos educativos. Os resultados inseridos neste projeto reforçam o potencial da colaboração e da investigação-ação na formação dos professores. Vejam-se alguns exemplos de estudos que se inserem neste projeto:

Os resultados obtidos na investigação-ação em contexto colaborativo mostram que a estratégia formativa teve impacto no desenvolvimento profissional dos professores, com benefícios diretos para os alunos. Através de ciclos de ação e reflexão, os professores, de forma colaborativa, refletiram sobre a sua prática com a intenção de a melhorar. O trabalho colaborativo em contexto laboral induziu uma formação contínua com proveitos para ambas as partes envolvidas. Os docentes sentiram que cresceram profissional e pessoalmente e que realizaram um trabalho pedagógico com efeitos nos alunos. A autorregulação da aprendizagem dos professores com transferência isomórfica para os discentes foi destacada por ambas as partes nos seus testemunhos como determinante para uma aprendizagem mais efetiva. Os efeitos da investigação-ação fizeram-se sentir a nível da escola que reconheceu a importância da colaboração para a formação contínua de professores, passando a haver tempo disponível para a sua efetivação. (Cadório, 2011, pp. 295-296)

Vê-se, pois, que ocorrem mudanças individuais mas também mudanças coletivas, no sentido do desenvolvimento de dinâmicas colaborativas entre os professores:

Os resultados obtidos mostraram que a colaboração desenvolvida em ciclos de reflexão-ação, em contexto de trabalho, e a avaliação das práticas proporcionam uma formação contínua com benefícios para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da prática, com impacto nas aprendizagens dos

alunos. Esses benefícios traduzem-se, no caso dos professores investigadores-participantes, no desenvolvimento de um sentido de interdependência e da capacidade de integração, bem como na tomada de consciência face às situações em que participam e na incorporação da necessidade de problematização e de reflexão constantes no seu quotidiano. (...) O impacto do processo operou ainda mudanças na equipa técnico-pedagógica no sentido do aprofundamento da interdisciplinaridade e do trabalho colaborativo. (Santos, 2013, p. 347)

A problematização da formação para a gestão de conflitos em contexto de educação de infância teve como questão de partida: De que modo a investigação-ação colaborativa se constitui como estratégia de formação contínua, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento e das práticas das educadoras, no âmbito da mediação de conflitos? Desdobrou-se em questões de investigação, centradas nos processos formativos e impacto a nível pessoal, profissional e institucional (Sobral, 2014; Sobral & Caetano, 2015), de entre as quais interessa para este artigo a seguinte: Qual(ais) o(s) impacto(s) que a investigação-ação colaborativa tem nas práticas das educadoras?

O processo formativo levado a cabo, em contexto laboral, com as educadoras participantes teve como objetivos gerais: promover o questionamento, análise e reflexão crítica sobre as suas práticas e elaborar conjuntamente propostas de intervenção, articuladas com a discussão de referenciais teóricos que sirvam de suporte às suas ações.

Metodologia

Esta investigação inscreve-se na confluência de dois paradigmas: o interpretativo, no sentido de se propor compreender os fenómenos educativos em estudo e suas interpretações por parte dos sujeitos; e o sociocrítico, levando à implicação destes últimos como participantes que analisam e refletem sobre a sua intervenção educativa, de modo a aprofundar a consciência sobre os seus valores e orientando para a transformação dos mesmos e dos seus contextos (Colás & Buendia, 1998).

Foi seguido o método de estudo de caso do tipo investigação-ação (Stenhouse, 1997), tendo como caso um processo de formação contínua de docentes em mediação de conflitos e pressupondo a colaboração entre educadoras e investigadora-formadora (também ela educadora noutra instituição).

Destacam-se, de entre as técnicas e instrumentos utilizados, a observação (auto e

hetero pelas educadoras), a entrevista (*focus group* às educadoras, entrevistas individuais às auxiliares e *follow up* individuais às educadoras), o questionário de Desenvolvimento Profissional de Professores – DPP¹ (em três momentos diferentes: início, meio e final do processo formativo), análise documental (pesquisa de textos relacionados com os problemas em estudo), notas de campo (sumários das sessões e sínteses das sessões, das leituras, das análises das observações e das reflexões, feitas pelas educadoras e pela investigadora). Desta recolha resultou um grande volume de dados, aos quais acrescem os relatórios finais das educadoras, redigidos no final do processo formativo.

Os procedimentos de análise dos dados seguiram a análise de conteúdo (Bardin, 2009) e a análise estatística com o programa *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS (versão 20), onde foram utilizadas amostras emparelhadas e testes paramétricos para a comparação de variáveis em momentos temporais diferentes: Teste t (Maroco & Bispo, 2005).

O Contexto

O estudo teve lugar numa Instituição Particular de Solidariedade Social – IPSS, da grande Lisboa, a qual alberga as valências de creche (crianças desde os 4 meses aos 2 anos) e de jardim-de-infância (dos 3 aos 5 anos). A Instituição tem um total de 51 funcionários: 16 docentes (educadoras, professores de música, dança, inglês, entre outros), 17 auxiliares de ação educativa (10 em creche e 7 em jardim-de-infância) e restantes funcionários que perfazem um total de 18, de entre os quais cozinheiras, auxiliares de limpeza, administrativos e um informático.

Os Participantes

Participaram no estudo onze educadoras com idades compreendidas entre os 21 e os 54 anos, sendo que a maioria já trabalhava na instituição há, pelo menos, dez anos. Todas tinham como habilitação a licenciatura, exceto uma que tinha bacharelato e duas haviam já concluído um mestrado. Quatro das educadoras exerciam funções na creche e sete no jardim-de-infância.

Processo Formativo

Este estudo intersejou dois planos de investigação: um centrado na investigação-formação para a construção de conhecimento sobre o desenvolvimento do processo formativo; e outro centrado na investigação-ação das educadoras sobre as práticas educativas em situação de conflito entre pares. Ambos os planos evoluíram num processo cíclico de espirais que se interpenetram, reinvestindo e renovando constantemente os processos de planificação, observação, reflexão e ação.

A investigadora-formadora assumiu um papel de co-moderadora do processo, ao encorajar a participação, o questionamento, a reflexão e a pesquisa de todas, para que cada uma das educadoras contribuísse com saberes e experiências.

O processo formativo desenvolvido contou com a participação de todas (11) as educadoras da Instituição. O estudo empírico compreendeu duas fases contíguas, a primeira sob a modalidade de Círculo de Estudos², com a duração de cinco meses (de fevereiro a junho no ano letivo de 2008/2009), e a segunda, por vontade conjunta/coletiva de manter a continuidade do processo formativo, sob a forma de sessões informais (de outubro a julho no ano letivo de 2009/2010) (Figura 1).

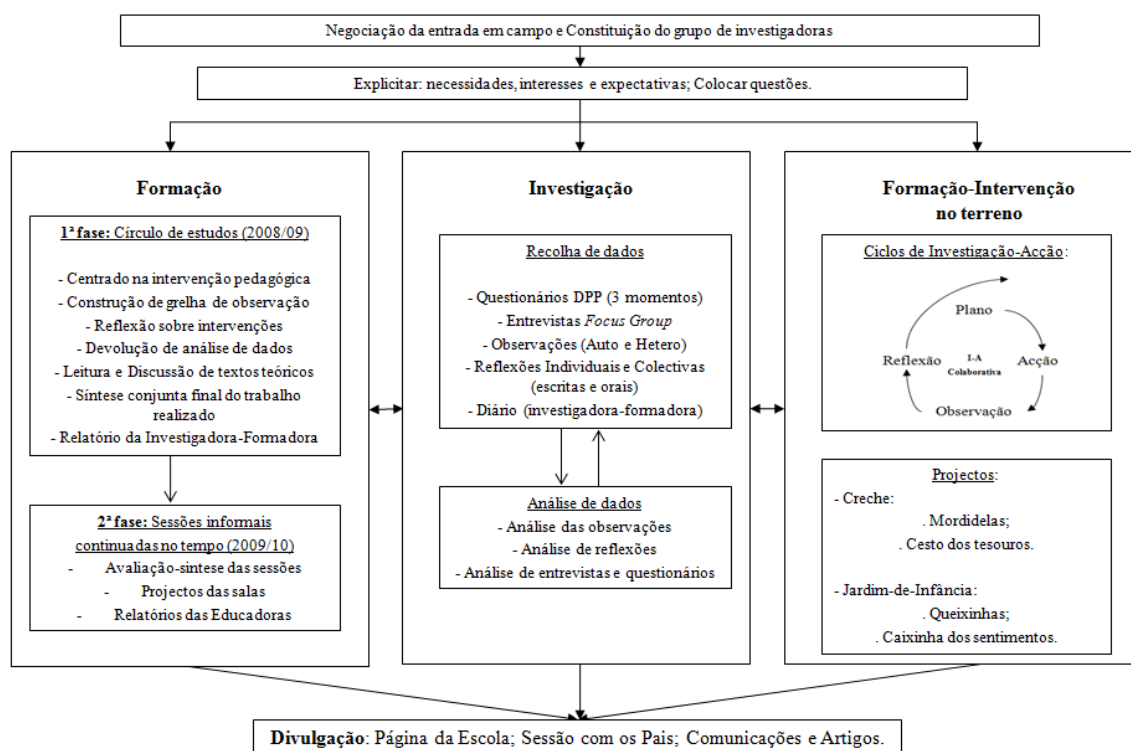


Figura 1 – Esquema do Processo Formativo.

Todo o processo foi evoluindo através de ciclos de investigação-ação, com fases flexíveis e emparelhadas em dois eixos: o estratégico (reflexão e ação) e o organizativo (planificar e observar).

A primeira fase consistiu numa ação de formação *círculo de estudos*, a qual não se encontrava totalmente estruturada no início, tendo passado por ajustamentos ao contexto e estando aberta à integração das propostas do grupo, na base de uma progressiva colaboração e confiança mútuas. As práticas das educadoras, assentes no registo de observações das próprias atuações e das colegas, na reflexão oral e escrita, nas trocas de ideias e experiências, nas leituras e pesquisas bibliográficas, eram enriquecidas com estratégias alternativas e/ou inovadoras, levando a novos ciclos de investigação-ação.

Iniciou-se com a reflexão sobre as necessidades e expectativas, que suscitaram a elaboração de questões-problemas com que as educadoras se deparavam diariamente na gestão de conflitos entre as crianças nos seus grupos. Foram disponibilizados diferentes tipos de grelhas de observação participante, bem como de registo de incidentes críticos, e, após a primeira observação livre, conjugaram-se elementos dos diferentes participantes para construir um modelo comum, constituído por diferentes partes: dados referentes ao espaço, tempo e indivíduos envolvidos; descrição da ocorrência; e breve reflexão sobre o sucedido. As educadoras levaram a cabo observações nas suas próprias salas e nas salas das colegas. Seguiu-se a análise e discussão dos problemas em grupo, debatiam-se sugestões e leituras, partilhavam-se experiências e testavam-se novas estratégias na ação. No final da primeira fase foi elaborada uma síntese conjunta sobre o processo vivenciado, indicando quais as necessidades prementes a trabalhar no ano seguinte: organizar sessões de formação com a restante comunidade educativa, nomeadamente, as auxiliares de ação educativa e os pais/encarregados de educação.

Na segunda fase – sessões informais – o grupo organizou-se de modo distinto do ano anterior, por decisão coletiva e para responder a distintas necessidades, com alternância entre sessões conjuntas com todas as educadoras e sessões sectoriais, ora com o subgrupo da creche, ora com o subgrupo do pré-escolar. Foram reavaliadas as necessidades, os problemas do momento e, encetando novos ciclos de investigação-

ação, foram delineados e efetivaram-se um total de quatro pequenos projetos, dois na creche, intitulados de “*Mordidelas*” e “*Cesto dos tesouros*”; e outros dois no jardim-de-infância, designados de “*Queixinhas*” e “*Caixa dos sentimentos*”. Procedeu-se também à planificação, organização e concretização de uma sessão de formação com as auxiliares e um encontro temático com pais, onde se debateram questões relacionadas com a gestão de conflitos, particularmente a interação comunicativa. Partilharam-se questões, dúvidas, ideias, reflexões e formas de atuar que confluíam para ideais de uma crescente autonomia e uma atual e futura sã convivalidade na escola, na família e na sociedade em geral. Finda a formação, a investigadora-formadora entrevistou as auxiliares, observou as práticas das educadoras e, após 16 meses, as educadoras facultaram entrevistas de *follow up*.

Análise e Interpretação dos Dados

Retomando aqui a sub-questão “*Qual(ais) o(s) impacto(s) que a investigação-ação colaborativa tem nas práticas das educadoras?*”, emergiram dos dados de investigação recolhidos através das entrevistas de *follow up* (EFU), dos relatórios finais (RF) e dos questionários, a dimensão *mudança das práticas*, particularmente no que toca à perceção que as educadoras tiveram dessa mudança como efeito da formação.

Essas mudanças de atuação face ao conflito entre crianças são assumidas tanto no discurso oral como escrito. Ao longo do processo formativo as educadoras relataram que se foram operando mudanças nas suas atuações, adotando uma atitude preventiva e mediadora.

A prevenção passou pela observação, detendo uma maior atenção ao surgimento de conflitos, um redobrado cuidado com a organização do ambiente da sala de atividades, reforçando a tomada de consciência da necessidade de uma boa planificação para a eficaz gestão dos espaços e materiais, como constatarem os testemunhos das educadoras de creche (EC) e de jardim-de-infância (EJ):

“E devido à formação que nos fez ver o conflito não como algo que ‘aconteceu, pronto, já passou’, mas sim como algo que temos de analisar e as pessoas têm de refletir um bocadinho sobre isso. Se calhar, a gestão dos brinquedos ou das áreas não estavam bem definidas – muitas vezes a gente nem pensa nisso – e muitas vezes, até o próprio adulto, que sem pensar, fez com que surgisse mais conflitos na sala. E isso é importante nós ponderarmos sempre, em termos da distribuição das

áreas, a distribuição do próprio grupo, o número de crianças por cestos ou áreas, será que a atividade é suficientemente interessante para que eles estejam motivados a ponto de não puxarem o cabelo do amigo do lado?! Isso cabe também ao adulto estar sensível a este tipo de gestão do momento, porque o conflito, depois, poderá advir de toda uma má organização a nível da nossa planificação, a nível de grupo, a nível de equipa, (...)" . (EC3, EFU: 3)

Há educadoras que afirmam ter passado de uma atuação no imediato e impulsiva – por estar já automatizada – para uma atuação mais observadora e ponderada, dando tempo e espaço à tentativa de resolução autónoma, mais empática, dialógica e de escuta ativa, ou seja, mais consonante com uma atuação mediadora:

"Eu acho que tem servido para, de alguma forma, pelo menos comigo aconteceu, eu estou mais atenta" . (EJ3, EFU: 4)

"Destá forma, penso que com esta postura mais consciente posso ajudar melhor as minhas crianças a serem bem-sucedidas nesta questão dos conflitos que para elas é tão significativa e torná-las crianças mais felizes e preparadas" . (EC5, RF: 2)

"A forma como passámos a 'olhar' o comportamento das crianças fez também com que nos tornássemos mais cautelosos, tolerantes e sensatos a nível da atuação no dia-a-dia. Muitas vezes agimos impulsivamente e não damos 'espaço' a explicações" . (EJ1, RF: 2);

"(...) mas acho que acima de tudo deixámos de estar com aquela postura de estar sempre a intervir e a resolver os conflitos e deixar que eles próprios vão tentando resolvê-los mais autonomamente" . (EC2, EFU: 3)

"Eu, pelo menos, não me punha tanto na perspetiva da criança, punha-me mais na perspetiva de resolver o conflito. Isso é que era importante: resolver o conflito. Não que não importasse o lado dela, importava sempre, mas era uma parte menos pensada" . (EJ8, EFU: 11)

"Eu, se calhar, antes não ouvia as crianças. Eu via, tirava as minhas conclusões e chegava e atuava no imediato (...). Passei a ouvir as duas partes e a tentar ser justa" . (EC1, EFU: 23)

"(...) levou-me mais ao diálogo, a aprofundar o diálogo com e entre as crianças" . (EJ2, EFU: 13)

Um outro aspeto prende-se com a postura da educadora tomar partido de uma das partes em conflito, algo que é passível de suceder e aceite de um modo geral, quando fundamentado. No entanto, muitas vezes, a ocasião permite que as educadoras, mais do que serem imparciais, possam ser multiparciais:

"(...) nós vamos ter que recompensar tanto uma como a outra parte, com o mesmo tempo (...)" . (EC3, EFU: 2)

Fazendo um balanço dos efeitos do processo formativo sobre as atuações das educadoras, houve reconhecimento de significativas melhorias, por parte da maioria das

educadoras:

“Ajudou-me a encontrar outras estratégias de resolver os conflitos entre eles, porque, às vezes, era muito centrada no ‘ok, então agora faz assim./Olha, dá-lhe um beijinho’, era muito nesta base. Portanto, acho que aprendemos aqui [com a formação], porque às vezes nós tínhamos estas atitudes e, às vezes, é tanta coisa, que não paramos para pensar, era ‘ok, siga!’. (...) ou ‘pronto, senta-te ali’. Eu sou sincera, eu não refletia muito sobre isso, era ‘ok, está resolvido, está resolvido’ e, agora, é diferente. (...). Mas acho que isto nos levou a refletir”. (EJ8, EFU: 7)

No entanto, algumas educadoras afirmam não ter ocorrido qualquer tipo de mudança nas suas práticas, tendo permanecido inalteradas no que toca à gestão de conflitos: “Eu acho que não mudei” (EJ4, EFU: 10).

Também pela análise dos questionários, especificamente do bloco “O papel do educador no conflito”, com as categorias “Intervenção da educadora em situação de conflito entre crianças” e “Como deve a educadora atuar em situação de conflito entre crianças”, se constatou uma oscilação entre as respostas dadas no primeiro e no terceiro (e último) momentos de aplicação (Quadro 1).

		Estatísticas		Comparação de resultados	
		Média (\bar{x})	D. P.	Teste t*	p
Momento 1	Intervenção da Educadora	3,56	0,24	-7,416	0,000
	Como Deve ser a Intervenção da Educadora	4,46	0,22		
Momento 2	Intervenção da Educadora	3,69	0,29	-4,264	0,003
	Como Deve ser a Intervenção da Educadora	4,55	0,37		
Momento 3	Intervenção da Educadora	3,51	0,18	-1,897	0,094
	Como Deve ser a Intervenção da Educadora	4,56	0,35		

* Teste t – com observações repetidas

Quadro 1: Comparação entre a Intervenção da Educadora e Como Deve ser a Intervenção da Educadora.

Da análise do Quadro 1, sobressai o facto de que, em todos os momentos, o resultado da média é superior no que respeita ao modo *como a educadora deve atuar em situação de conflito* (\bar{x} = 4,46; \bar{x} = 4,55; \bar{x} = 4,56) em relação ao efetivo *modo de atuar da educadora em situação de conflito* (\bar{x} = 3,56; \bar{x} = 3,69; \bar{x} = 3,51). Esta diferença parece indicar que as educadoras têm consciência de que o modo como atuam face às ocorrências de conflito entre crianças, difere, substancialmente (em cerca de um valor), do modo como consideram que deveriam atuar.

Com o passar do tempo parece haver um esbatimento da diferença entre o que as educadoras afirmam que *fazem* e aquilo que pensam que *devem fazer*, o seu ideal.

Assim, no primeiro momento a disparidade entre as respostas dadas a uma e a outra questão é maior ($t = -7,416$), no segundo é um pouco menor, notando-se alguma aproximação entre aquilo que faz e o que deve fazer ($t = -4,264$) e, no terceiro momento, a diferença é substancialmente mais baixa ($t = -1,897$), sendo que pode ser considerado o momento no qual as educadoras assumem uma posição de estarem a atuar em conformidade com aquilo que idealizam para a sua atuação em situação de conflitos entre crianças, o que poderá significar que se foram tornando mais coerentes na ação, com o seu ideal, capazes de pôr em ação as estratégias que consideram ser mais adequadas e benéficas para os alunos.

Por outro lado, parece que se tornam mais exigentes consigo próprias, pelo que o *ideal* ganha valores médios mais elevados e o *real* apreciações médias mais baixas, o que poderá significar que o conhecimento e a reflexão crítica se foram fortalecendo.

Conclusões

Uma das sub-questões deste estudo centrou-se nas implicações do processo formativo, pela investigação-ação colaborativa, nas práticas das educadoras. Os contínuos ciclos de investigação-ação proporcionaram ao grupo de educadoras a articulação de momentos de reflexão (individual e coletiva), leituras teóricas, registos de observação das práticas (próprias e das colegas), e a partilha de vivências e ideias entre todas, gerando mudanças ao nível das perceções das educadoras, relativamente à sua atuação em situação de conflito entre crianças.

As estratégias mediadoras, algumas inovadoras, foram, de modo particular, sendo utilizadas mais regularmente como a multiparcialidade, a empatia, a escuta ativa e o diálogo. De um modo geral, a maioria das educadoras constatou que relativamente à sua atuação em situação de conflito entre pares, passou de uma prática rotineira, repetitiva e impulsiva, assente na experiência e pragmatismo, para uma atuação que busca a compreensão, agindo de forma mais ponderada. A atuação das educadoras passou a estar mais próxima daquilo que consideravam que deveria ser a sua atuação em situação de conflito entre crianças, sugerindo uma melhoria da mesma.

As educadoras são agentes educativos fundamentais para alicerçar um frutuoso desenvolvimento de competências interpessoais nas crianças. O potencial emancipador

do processo formativo parece ter surtido efeito sobre o conhecimento construído pelas educadoras participantes acerca das suas práticas, através da observação de práticas, da reflexão sistemática e da resolução de situações problemáticas reais. Para isso também terá contribuído muito o desenvolvimento de uma comunidade de prática que se fortaleceu ao longo destes anos, apoiada por uma formadora-investigadora, o que vai ao encontro de muitas investigações que mostram que:

The way in which action researchers build strong communities of practice, and work within those communities, is crucial to whether new landscapes for transformational action can be envisaged. To be disruptive without support would run the risk of leaving people without the security upon which to build new ways of thinking and acting. (Cook, 2015, p. 462)

Trata-se de uma investigação cujos resultados são circunscritos às situações e pessoas diretamente envolvidas, na linha do que acontece com muitos estudos de investigação-ação. No entanto, considera-se que, para que a mudança ocorra o conhecimento tem de se desenvolver a nível local, havendo lugar “for small-scale projects, which address not only local concerns but also intractable issues” (Thomson, 2015, p. 310).

Por outro lado, à semelhança do que propõe Stenhouse com a constituição de um banco de casos, contribuirá esta publicação e a revista que agora se inaugura, para o fortalecimento de uma comunidade de investigação-ação (Brennan, 2014).

¹ O Questionário DPP foi concebido no âmbito de um projeto internacional, cujo foco foram as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores no local de trabalho (Flores, Rajala, Veiga Simão, Tornberg, Petrovic, & Jerkovic, 2007). Foi adaptado e aplicado neste estudo, acrescentando dois blocos, denominados “Conflitos entre crianças” e “O papel do educador no conflito”. O primeiro com a categoria “Assuntos dos conflitos” e o segundo com duas categorias: “Intervenção da educadora em situação de conflito entre crianças” e “Como deve a educadora atuar em situação de conflito entre crianças”.

² A modalidade de formação de Círculo de Estudos tem como objetivos gerais: a) Implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais; b) Incrementar a cultura democrática e a colegialidade; c) Fortalecer a autoconfiança dos participantes; d) Consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua – CCPFC, Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação na modalidade de Círculo de Estudos).
Fonte: <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Regulamento%20para%20acredita%C3%A7%C3%A3o%20e%20credita%C3%A7%C3%A3o%20de%20ac%C3%A7%C3%B5es%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20na%20modalidade%20C%C3%ADrculo%20de%20Estudos.pdf>

Referências

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Boqué, M. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Boqué, M. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Brennan, M. (2014). Building the community of action research through publication, *Educational Action Research*, 22:4, 455-457, DOI: 10.1080/09650792.2014.953793 Acesso: <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2014.953793>
- Cadório, L. (2011). *A investigação-ação em contexto colaborativo: Mudanças nas concepções e práticas dos professores*. Tese de doutoramento. Lisboa: Instituto de Educação.
- Caetano, A.P. (2012). Investigação de professores/educadores na área da educação artística. In M. A. Cavalcante; A. Freitas; L. Pizzi; N. Fumes; M. A. Lopes e M. Freitas. (Orgs.). *Formação de Professores em Contexto de Mudança*. (179-193). Maceió: UFAL.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Routledge Falmer.
- Colás, M. & Buendia, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Cook, T. (2015). Harnessing the power and impact of creative disruption, *Educational Action Research*, 23:4, 461-463, DOI: 10.1080/09650792.2015.1099977 Acesso: <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2015.1099977>
- Diez, F. & Tapia, G. (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Barcelona: Paidós.
- Flores, A., Rajala, R., Veiga Simão, A. M., Tornberg, A., Petrovic, V. & Jerkovic, I. (2007). "Learning at work potential and limits for professional development". In J. Butcher & L. McDonald (Eds.), *Addressing challenges and making a difference. Making a difference: Challenges for teachers, teaching, and teacher education*. (141-156). Rotterdam: Sense Publishers.
- Guillaume-Hofnung, M. (2007). *La Médiation*. Paris: Puf. 4ª Ed.
- Jares, X. (2002). *Educação e conflito – Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.
- Latorre, A. (2010). *La investigación-acción – Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lima, J. (2003). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Littlejohn, S. & Domenici, K. (1999). "Objetivos e métodos de comunicação na mediação". In D. Schnitman & S. Littlejohn. (Orgs.). *Novos paradigmas em mediação*. (209-223). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Maroco, & Bispo, (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi.

- Martínez, B. (1999). *Mediación y resolución de conflictos – Una guía introductoria*. Barcelona: Paidós.
- Máximo-Esteves, L. (2009). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Moore, C.M. (1997). Por qué mediamos? In J. Folger e T. Jones. (Orgs.). *Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales*. (265-275). Barcelona: Paidós.
- San Martín, J. (2003). *La mediación escolar – un camino para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: Editorial CCS.
- Santos, M. (2013). *Formação contínua de professores em contextos laborais colaborativos – seus reflexos nas concepções e práticas profissionais*. Tese de doutoramento. Lisboa: Instituto de Educação.
- Sastre, G. & Moreno, M. (2002). *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: Gênero e transversalidade*. São Paulo: Moderna.
- Schnitman, D. F. (Comp.) (2000). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*. Buenos Aires: Granica.
- Six, J-F. (2003). *Les mediateurs*. Paris: Editions Le Cavalier Bleu.
- Sobral, C. & Caetano, A.P. (2015). Collaborative action research as teacher Education strategy for conflict mediation in an early childhood context. In L. Leite, M.A. Flores et al (Eds.). *ATEE Conference 2014 Proceedings*. Retrieved from <http://www.atee1.org>
- Sobral, C. (2014). *A investigação-ação colaborativa como estratégia de formação para a mediação de conflitos em contexto de educação de infância*. Tese de doutoramento. Lisboa: Instituto de Educação.
- Somekh, B. & Zeichner, K. (2009) Action research for educational reform: remodeling action research theories and practices in local contexts, *Educational Action Research*, 17:1, 5-21, DOI: 10.1080/09650790802667402. Acesso: <http://dx.doi.org/10.1080/09650790802667402>
- Stenhouse, L. (1997). “Case study methods”. In J. Keeves (Ed.). *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook*. (49-53). New York: Pergamon.
- Thomson, T. (2015) Action research with/against impact, *Educational Action Research*, 23:3, 309-311. Acesso: <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2015.1062235>
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. & Almeida, T.F. (2009) Formação de professores em contextos colaborativos, *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 61-74, Consultado em julho, 2009.