

## CONFLITO NA ESCOLA – UM CONCEITO EM MOVIMENTO POR MEIO DE NARRATIVAS

Fernando Manuel Ferreira Rodrigues Silva  
Leanete Teresinha Thomas Dotta

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Universidade do Porto

fernandomfrsilv@gmail.com  
lea\_1971@hotmail.com

**RESUMO:** As situações de conflito são inerentes ao ser humano em suas relações. A escola, como instituição social, não está isenta de ser um ambiente onde os conflitos se propagam intensamente, pela complexidade envolvida no processo educacional. Nessa perspectiva entende-se a necessidade da inserção da gestão dos conflitos na pauta da formação docente. Este artigo é resultado de um estudo realizado no decorrer de 08 sessões de um curso de formação continuada com professores da Educação Básica e do Secundário sobre o tema *A Gestão de Conflitos na Escola*. Teve por objetivo conhecer/refletir com os professores participantes sobre suas narrativas de conflitos no contexto escolar por meio de um processo reflexivo que permitisse aliar o conceito de conflito ao conceito de mediação. O estudo se enquadra no referencial teórico-metodológico da investigação narrativa e os dados foram alcançados por meio de observação, narrativas escritas e contadas pelo grupo de 29 participantes da formação. Ao término da formação e do estudo foi possível identificar uma minimização da carga negativa inicialmente atribuída ao conflito e fortemente associada a ideia de mediação, pressupondo já uma certa predisposição proactiva, no sentido de encarar o “conflito” como um cenário normal e recorrente existente no quotidiano da escola.

### Introdução

O ser humano caracteriza-se pelas relações que consegue estabelecer com o outro. Mesmo antes de ter nascido já está inserido num contexto relacional que não escolheu. Na teia de interações sociais em que se move, surgem com naturalidade conflitos, diferenças de opiniões, formas divergentes de observar e interpretar as coisas. A vida em sociedade atualmente é marcada pela sua diversidade, mas as pessoas continuam a não aceitá-la como um bem, como uma forma positiva e enriquecedora para a vida em sociedade.

Os conflitos existem desde o início da humanidade e fazem parte do desenvolvimento humano. A história mais conhecida regista que o primeiro conflito foi entre Caim e Abel de cujo desfecho final resultou na morte de Abel. São várias as definições propostas de conflito, mas uma das mais abrangentes é apresentada por Jares (2002, p. 43), que sustenta tratar-se de um “fenómeno de incompatibilidade

entre pessoas ou grupos, e está relacionado tanto com questões estruturais como com as mais pessoais”, caracterizando-se por ser um acontecimento simultaneamente dinâmico e dialético com picos de intensidade (altos e baixos), que percorria um dado itinerário com variações multiformes.

Frequentemente a Escola é considerada um ‘locus’ propício ao surgimento do conflito. Nela move-se diariamente uma população muito diversa que interage forçosamente de forma permanente, seja na sala de aula, no recreio, nos corredores, na cantina e outros espaços. A Escola não é apenas o lugar onde se ensina e aprende um currículo pré definido e obrigatório, é também, um sítio onde se vive, conversa, namora, brinca, onde se fazem e desfazem amizades, enfim, onde se passa grande parte do dia e da semana. Fruto destas relações interpessoais, que se dão, tanto em família como na escola, por via de processos de vinculação e da ação de comunicar é que todos os agentes/atores educacionais vão estruturando-se, formando e transformando identidades, padrões e valores. As narrativas, entendidas como qualidades que estruturam a experiência (Clandinin e Connelly, 1990, Bolívar, 2002) e no seu carácter pedagógico-formativo (Nóvoa e Finger, 2010; Josso, 2002), são instrumentos de reflexão retrospectiva, que recorre à memória e a reflexão antecipatória, que recorre à imaginação (Beauchamp & Thomas, 2010), e que permite o entendimento mais claro de que a docência é um processo de tornar-se, é uma contínua formação e transformação, análise do que se fez, do que está sendo feito e do que se pode tornar (Britzman, 2003).

Nesse sentido, o tratamento da gestão de conflitos na Escola, por meio das narrativas, poderá contribuir para o desenvolvimento da utilização de boas práticas dial(pedag)ógicas de saberes e recursos facilitadores para a melhoria das relações interpessoais e, concomitantemente, do ensino e da aprendizagem.

### **Quadro Teórico-Metodológico**

#### *A gestão de conflito no contexto escolar*

Os conflitos são algo de natural e imprescindível na nossa vida pessoal e social. A alternativa que se coloca a da calma e harmonia total, remete para uma sociedade homogénea, sem mudanças, sem desenvolvimento. O resultado disto é uma estabilidade, que progressivamente se converte em rigidez e numa regulação

totalizante da sociedade. A estabilidade, a segurança não podem remeter-nos para a opressão. Nesta perspetiva é sempre salutar o surgimento do conflito entre pessoas, não numa perspetiva violenta, mas sim nas interrelações que se estabelecem entre si. Os episódios de conflito fazem parte do quotidiano de qualquer escola o que faz com que os professores necessitem de trabalhar com o conflito ao invés de se insurgirem contra ele. Impõe-se por essa razão como sustenta Coimbra (2003) que se realize a “desmontagem dos sentidos-comuns educativos e da naturalização dos fenómenos ligados ao conflito em contextos escolares” (Idem, p. 19)

Todos os professores que estejam interessados em dar prioridade ao desenvolvimento dos seus alunos, devem reconhecer que os conflitos não são o problema mas uma parte importante da solução.

O conflito é uma condição importante do desenvolvimento social dos indivíduos, porquanto as exigências cognitivas e afetivo-emocionais que lhes coloca, funcionam como um estímulo à diferenciação dos processos de funcionamento interpessoal, que promovem as competências sociocognitivas e de gestão emocional, que tornam o indivíduo mais capaz de estabelecer relações positivas com os outros. O conflito é necessário e benéfico ao desenvolvimento dos alunos e à melhoria da qualidade das suas relações. Pode-se mesmo afirmar que o conflito preserva relações que de outro modo seriam insustentáveis, pois que o conflito é parte de pleno direito na dialética do próprio desenvolvimento pessoal. Neste particular sustenta Silva (2003) que o conflito nas escolas “é a característica da vida escolar que melhor prepara os alunos para a vida fora da escola” (Idem, p. 80)

Sempre que for possível deverá identificar-se e explorar situações de conflito susceptíveis de ocorrerem em relações que predominam interações de tipo horizontal (como as que caracterizam o relacionamento entre pares – conflito aluno-aluno, professores-professores e pais-professores), quer em relações que abrigam interações de tipo vertical (como as que podem servir de pano de fundo ao conflito – professor-aluno e pais-aluno). Por exemplo a ativação do nível de competência do sujeito na situação de aluno-professor ou aluno-professor tanto pode influenciar, positiva ou negativamente. A diferença etária, de desenvolvimento ou mesmo de

estatuto entre o indivíduo e o “outro” significativo, afirma Nascimento (2003) “tanto pode facilitar como dificultar a orientação colaborativa” (Idem, p. 223).

Será de senso comum admitir que a interação estabelecida entre pares poderá originar socorrer-se a estratégias de negociação interpessoal mais heterogêneas do que as estratégias a que naturalmente se socorreria caso se tratasse de uma interação estabelecida entre adultos, como o professor. Segundo sustenta Nascimento (2003) citando Youniss & Smollar (1985) as relações marcadas por “reciprocidade simétrica e padrões interação igualitários (aluno-aluno) favorecem a mutualidade num nível superior a relações de reciprocidade complementar (aluno-professor) e baseadas na autoridade unilateral” (Idem, p. 223).

Por definição o conceito de “mutualidade” poder-se-á traduzir por “troca”, identificada esta, especificamente, por “troca de papéis” onde o colocar-se no lugar do “outro” assume o papel principal.

Para se poder compreender o verdadeiro âmbito do “conflito” é fundamental saber e exercer a posição do “outro”, o que nos transporta para uma miríade de cenários que se fazem acompanhar à própria definição de “conflito”. Por isso a literatura ligada à definição de conflito é muito díspar que passa desde logo, segundo Costa & Matos (2006), citando: Deutsch (1973) pela sua percepção divergente de interesses, visões ou objetivos, de ‘preferências opostas’; Carnevale & Pruitt (1992), da convicção de que os objetivos contemporâneos das partes em questão não podem ser alcançados em simultâneo; Rubin, Pruitt & Kim (1994) é, em sùmula, um processo que se inicia desde que um dos elementos identifica que o “outro” frustrou, ou está quase a frustrar e, Sanson & Bretherton (2001) o ‘seu objetivo, preocupação, ideia...’

### *Narrativas e formação*

O uso da narrativa tem-se instaurado de forma crescente no campo da educação, em especial na formação de professores (inicial ou continuada), como uma forma de entendimento do que se passa com os sujeitos, o que os subjetiva e o que os faz serem e agirem como tal. São histórias humanas atribuidoras de sentido, importância e propósito às práticas e experiências, resultantes da interpretação de quem está falando ou escrevendo. Tais interpretações e significações estão

estritamente ligadas às experiências passadas, atuais e futuras (Clandinin e Connelly, 1995).

As pessoas moldam suas vidas diárias através de histórias de quem elas e os outros são e como interpretam seu passado em termos dessas histórias. História, nesse sentido, é um portal através do qual uma pessoa entra no mundo e pelo qual sua experiência do mundo é interpretada e ganha significado pessoal, assim, a narrativa é uma forma de pensar sobre a experiência (Connelly and Clandinin, 2006).

Segundo Clandinin (1993) a narrativa implica em reflexão o que, por sua vez, implica em aprender e ensinar. Aprender, porque, a narrativa organiza as ideias, sistematiza as experiências, dá sentido a elas, portanto, novos aprendizados para si. Ensinar, porque o outro, diante da narrativa e dos saberes de experiências do colega, pode (re) significar seus próprios saberes e experiências.

Na perspectiva de Bolívar (2002), a narrativa expressa importantes dimensões da experiência vivida, assim como media a própria experiência configurando a construção social da realidade. Por outro lado, o enfoque narrativo prioriza o eu dialógico, sua natureza relacional e comunitária, onde a subjetividade é uma construção social, intersubjetivamente conformada pelo discurso comunicativo. Tal jogo de subjetividades, em processo dialógico, se converte em um modo privilegiado de construção de conhecimento. O autor entende como narrativa a qualidade estruturada da experiência, compreendida e vista como um relato. Assim, narrar as próprias vivências e interpretar acontecimentos à luz das histórias pessoais dos narradores, é uma fonte de formação e um meio de projetar o futuro a partir do saber acumulado e experienciado.

Narrar, por si só, não é um ato de formação. Para que seja fonte de formação a narrativa deve estar envolvida na reflexão, em grupos de análise, em colaboração. É preciso, inicialmente, partir de um compromisso com a enunciação do relato de vida, assim como com o diálogo compartilhado e a reelaboração em grupo. A formação acontece de fato quando os professores (ou futuros professores) reunidos em um contexto de formação, dedicam-se – de modo voluntário e com base em um questionamento pessoal de suas experiências e desejos de aprender – a exploração dos acontecimentos que constituem suas trajetórias (Bolívar, 2007).

Sobre a importância do processo reflexivo no que tange a narrativa, Bolívar (2007), afirma que se cada um conhece melhor que nada sua vida também a desconhece. Portanto, é o trabalho reflexivo sobre ela (a vida), que não está dado previamente mas, que se constrói no percurso da formação, que motiva, entre outras coisas: reconhecer um saber próprio ao sujeito, que deve ser conhecido e refletido com base na formação; o sujeito em formação adquire um papel de protagonista – os saberes sobre si mesmo são o objeto e objetivo de formação. A transformação ativa das narrativas iniciais, organizando-as e estruturando-as, bem como estabelecendo relações, é a base primeira da formação. Logo, narrar a história de nossa vida é uma autointerpretação do que somos. A identidade supõe uma reflexividade sobre a vida e se apresenta como uma “crônica do eu (...) na geografia social e temporal da vida.” (p. 3). Assim, faz-se um uso heurístico da reflexividade, transformando o sujeito em coinvestigador de sua própria vida (Bolívar, 2008).

Ao narrar, a pessoa narra-se e reflete sobre as próprias experiências. Ela estabelece consigo um diálogo metacognitivo, reorganiza suas aprendizagens, estabelece novas metas que a levem a progredir e a construir novos conhecimentos (Frisson e Veiga Simão, 2011). Contudo há que ser ter sempre em conta a contextualidade da narrativa, ou seja, ao narrar-se também se está a ser narrado. A narrativa não é produção exclusivamente individual e factual, uma vez que evidencia a interpenetração entre o indivíduo e a história, bem como entre os acontecimentos e a sua reconfiguração na narrativa.

Josso (2002) afirma que a construção da narrativa de si funciona como uma “atividade psicossomática” em diferentes níveis. Primeiro, no plano da “interioridade”; segundo, na perspectiva das “competências verbais e intelectuais”, as quais envolvem “competências relacionais”, porque implica colocar o sujeito em contato com suas lembranças e evocar as “recordações-referências”, organizando-as num texto narrativo que tem sentido para si e esteja implicado com o tema da formação em curso. A construção da narrativa é uma experiência potencialmente formadora, uma vez que o sujeito em formação questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registro. Em Nóvoa e Finger (2010), a narrativa possui dupla função: meio de investigação e instrumento pedagógico.

Conhecer e reconhecer, portanto, a origem de nossas ações, experiências e de nossas crenças, por meio do que narramos, é uma forma de consciência necessária para a construção de outros mundos possíveis. Os professores possuem concepções formadas sobre a docência, e se, ao narrá-las, tomam consciência da origem das mesmas, por meio de reflexões adequadas, passam a entender melhor suas próprias narrativas e consequentemente seus processos de formação. Os processos de formação de professores são modelados pela “tensão entre as experiências que demarcam as histórias de vida de cada sujeito e seus singulares percursos de formação e autoformação” (Souza e Cordeiro, 2010, p. 215). Nesse sentido as narrativas dos professores possibilitam a compreensão de que eles são mesmo tempo atores e autores, investindo em sua interioridade e no conhecimento de si, pois, ao questionar-se sobre sua identidade, reflete sobre ela e formam-se.

### **Percursos Metodológico**

Face à importância que a figura de conflito assume na comunidade educativa evocamos estudá-lo, focalizando-o em território do desenvolvimento profissional docente. Neste contexto, entre os dias 21 de fevereiro e 9 de março de 2013 realizou-se uma Ação de Formação, no Agrupamento de Escolas de Canelas – Vila Nova de Gaia, subordinada ao tema “A gestão de conflitos na Escola”, com a duração de 25 horas, distribuídas por 8 sessões, creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, concedendo direito a um crédito, para a progressão na carreira docente. Os autores deste artigo foram os seus formadores.

Os participantes da Ação de Formação foram 30 professores: 16 lecionando no Ensino Básico do 1.º, 2.º e 3.º ciclo e 13 o Ensino Secundário, a maioria professoras, sendo apenas 3 professores. Todos foram constituídos sujeitos deste estudo, ressaltando-se o facto de uma professora, que lecionava o Ensino Secundário, ter desistido da Ação.

O objetivo geral da Ação de Formação era produzir conhecimento com os professores em formação sobre a gestão de conflitos no contexto escolar, o que implicou em, inicialmente conhecer os saberes dos professores sobre o tema, apresentar e discutir conceitos teóricos, promover experiências de participação em dinâmicas de grupo, sempre numa perspectiva participativa e colaborativa e ao final fazer uma síntese

reflexiva, dialógica do tema trabalhado. Em síntese os objetivos centrais foram: No final da Ação elegeram-se como principais objetivos a atingir: a) conhecer diferentes estilos de abordagem sobre conflitos que surgem no dia-a-dia da Escola; b) escolher e adequar as estratégias de atuação a cada situação de conflito com que os professores lidam na Escola; c) desenvolver atitudes e comportamentos facilitadores do diálogo e da consequente resolução de conflitos na Escola.

Para atender aos objetivos propostos foram abordadas, entre outras, as temáticas da prevenção e gestão de conflitos na Escola, aprendizagem de técnicas para mediar conflitos, desenvolvimento de competências para a prevenção de comportamentos disruptivos dos alunos, caracterização e diagnóstico de diferentes níveis de indisciplina na Escola, consciencialização que a sala de aula é um espaço de poder partilhado e reconhecimento da importância do exercício da liderança em sala de aula, da gestão das motivações, expectativas e comportamentos dos alunos para prevenir e gerir a indisciplina.

Os dados que foram analisados decorreram das narrativas escritas e faladas dos professores participantes e das observações realizadas pelos formadores, a partir das seguintes atividades: a) sessões expositivas para contextualizar, referenciar e consensualizar casos e situações enquadradas no tema a desenvolver; b) apresentação de trabalhos (individuais e/ou em grupo) temáticos enfocados no tema tratado; c) preleções entre formandos com expectativas diferentes da problemática do tema analisado, que permitam, fundamentalmente, complementaridades de leitura, diversificação das perspetivas e, consequente, partilha de experiências pessoais; d) análise de situações potencialmente conflituais, cujo cenário possa ter proveniência fictícia (vídeos cujo enfoque problemático central se centralize em contexto educativo e simulações propostas e realizadas pelos próprios formandos) ou real (experiências, preferencialmente, autobiográficas vividas pelos próprios formandos e/ou resultantes dos contextos escolares onde se inserem); e) construção de dispositivos materiais e desenvolvimento de (possíveis) projetos; f) criação de Planos de Ação para melhoria de competências pessoais e profissionais; g) análise, discussão e reflexão do trabalho realizado.

Grande parte das atividades foi dinamizada em grupos (5 grupos com 5 participantes e um grupo com 4 participantes), que realizavam reflexões inicialmente



nos pequenos grupos, cujas sínteses eram compartilhadas posteriormente com o grande grupo resultando em um novo momento de reflexão.

## **Apresentação e Discussão dos Dados**

A análise das narrativas resultou na construção de um quadro que permite a visualização de conceitos-chave discutidos no contexto das dinâmicas dos encontros e que sofreram alterações no decorrer da Ação em decorrência das reflexões que os participantes fizeram em interação com os colegas e com os formadores.

Quadro 1. Narrativas sobre o conceito de conflito em reflexão

G R U P O	INÍCIO DA AÇÃO		FINAL DA AÇÃO	
	PALAVRAS IDENTIFICADORAS DE “CONFLITO”	PRINCIPAIS ARGUMENTOS	PALAVRAS IDENTIFICADORAS DE “CONFLITO”	PRINCIPAIS ARGUMENTOS
1	controlo/autoridade insulto/autoestima bullying/educação agressividade	educação/agressividade: ausência de regras de conduta no seio familiar / não gestão de agressividade	divergência problema contextos valores educação expectativas	problema: o conflito começa tendo por base um ou vários problemas que, se identificados e atempadamente atalhados, serão mais facilmente mediados e, consequentemente, solucionados.
2	divergência/disputa violência/ruído ansiedade/ambição discussão/coação obscenidade/luta bullying	obscenidade (linguagem) violência discussão	agressividade/ obstinação/tensão indisciplina/mal-entendido(s)/dilema disputa/linguagem imprópria/intransigência tensão inter/intragrupal insubordinação/desacordo incompetência	
3	discussão/mentira/intriga s confronto/agressão impulsividade/discórdia/ crimes inveja/desrespeito/transgressão	vivências cotidianas atritos/convivência de grupo	inflexível/intolerância compromisso/discussão agressão/discórdia	compromisso mediador
4	preconceito/discriminação o justiça/religião divergência de opiniões silêncio	preconceito	diversidade/diferença anti-reflexivos não se colocar no papel do outro; inflexibilidade; a construção da nossa própria percepção da realidade;	

G R U P O	INÍCIO DA AÇÃO		FINAL DA AÇÃO	
	PALAVRAS IDENTIFICADORAS DE “CONFLITO”	PRINCIPAIS ARGUMENTOS	PALAVRAS IDENTIFICADORAS DE “CONFLITO”	PRINCIPAIS ARGUMENTOS
			relutância à mudança	
5	bullying/egocentrismo discordância/insultos personalidade diversificada discussão/poder inveja/rancor/ódio agressividade falta de assertividade	como todos somos humanos, temos maneiras de ser e pensar/agir diferentes, muitas vezes geradoras destes conflitos	aprendizagem/flexibilidade mediação divergência/diferença de valores indecisão (intrapessoal) dilema/poder (autoridade) agressividade egocentrismo/bullying indisciplina discriminação/preconceito intrigas/mentiras inveja adaptação ao que é novo imposição/insultos	
6	discussão/fúria oposição de ideias/raiva contradição/falta de assertividade agressividade/falta de controlo impulsividade/falta de civismo discordar/indisciplina	vivências cotidianas; falta de assertividade	mediação/diálogo/diversidade de falta de controlo negociação/assertividade indisciplina/valores equilíbrio (falta de ...) consenso/narrativas ser humano complexidade/empatia personalidades/egocentrismo o sensibilidade/inclusão inter-relações	mediador: forma equilibrada de resolver um conflito

Grupo 1 – Neste grupo quatro professores lecionavam o Ensino Secundário e um o 3.º Ciclo. Ao comparar-se o início da Ação com o seu final, existe uma derivação quanto aos principais argumentos utilizados por este grupo. Assim, no início surgem acompanhados a “educação e agressividade” e no final, associados a “problema”.

Há uma mudança bastante marcante entre uma narrativa de “conflitos gerados na escola” que se manifestam, segundo os elementos deste grupo, pela “ausência de regras de conduta no seio familiar” que se acompanham pela ausência da “gestão de agressividade”. É uma situação em cuja concepção é nítida a centralidade na instituição familiar, surgindo esta como a principal causadora da conflitualidade existente na escola.

Já no final da ação, este grupo, identifica o conceito de conflito com o de ‘problema’, propondo que aquele possa ser abordado logo a montante do seu surgimento, pois que se ele emerge “tendo por base um ou vários problemas”, desde que estes sejam imediatamente, identificados e atempadamente atalhados, poderão ser, desde logo, mais facilmente mediados e, consequentemente, solucionados.

Grupo 2 – Neste grupo quatro professores lecionavam o Ensino Secundário e um o 2.º Ciclo (uma professora que lecionava o Ensino Secundário desistiu da Ação). A confrontação verificada desde o início da ação até ao seu término, no que diz respeito à aceção do conceito de conflito, foi muito incipiente. A mudança não foi muito acentuada, uma vez que no seu início, o ‘conflito’ foi associado à ideia de divergência, discussão, obscenidade e no seu término à disputa, insubordinação e linguagem imprópria, o que significa que os seus elementos ficaram sempre ancorados a um conceito de conflito, que consideraram manter, mesmo após a ação ter decorrido.

Grupo 3 – Neste grupo os cinco professores lecionavam o Ensino Secundário. Ao confrontar-se o início da Ação com o seu término, verifica-se o “esbater” de uma concepção do conceito. No início ele era encarado como sendo o resultado das vivências quotidianas em grupo, que originam “naturalmente” atritos. Já no final da ação, o conflito, aparece identificado como sendo um compromisso, que se estabelece necessariamente entre duas partes, que antes se digladiavam. Por isso é que este grupo enfoca a figura de mediador, como sendo um agente/ator preponderante numa relação conflituosa e, reforça-se então aqui, a ação diária que o professor assume na escola.

Grupo 4 - Neste grupo os cinco professores lecionavam o 1.º Ciclo. A confrontação do início da ação o seu término da ação, no que diz respeito à aceção do conceito de conflito, foi ténue, pese embora o facto de que no seu início, o ‘conflito’ surgisse associado à ideia de divergência de opiniões, discriminação, silêncio e já no seu término a diversidade, a não se colocar no papel do “outro” e à construção da própria percepção da realidade, o que significa que os seus elementos embora ficassem ancorados à ideia de diversidade/divergência que acompanha o conceito de conflito, no final da ação, destacaram que o saber colocar-se no papel do “outro” é condição necessária para melhor saber encarar e perceber o conflito.

Grupo 5 – Neste grupo os cinco professores lecionavam o 1.º Ciclo. Foi talvez onde se verificou uma maior estabilidade sobre o entendimento do significado de

‘conflito’. Houve uma certa continuidade, pois inicialmente surgiu associado a falta de assertividade, egocentrismo/bullying e discordância/insultos, para no seu término emergir também ligado a indecisão (intrapessoal), egocentrismo/bullying e imposição/insultos.

Grupo 6 - Neste grupo os cinco professores lecionavam o 1.º Ciclo. No início da ação, este grupo reforçou a ideia de que o conflito surge por falta de assertividade nas relações interpessoais, que de forma natural se estabelecem no dia a dia. Já no final, este grupo enfocou a figura do mediador, como um agente/ator preponderante que assume um papel importante a fim de poder resolver de forma equilibrada, o conflito existente.

Em síntese, os resultados apresentados na tabela destacam: dos seis grupos constituídos, três alteraram e infletiram a sua narrativa sobre o que inicialmente identificavam ser o “conflito” e, os outros três, mantiveram uma certa continuidade na narrativa inicial. Apesar de os seis grupos apresentarem uma forte homogeneidade na sua constituição (maioritariamente, por professores, que lecionavam o Ensino Secundário ou o Ensino Básico), a sua composição não influenciou na sua narrativa final sobre o significado de “conflito”, pois, por exemplo, o grupo 3 (todos os professores lecionavam o Ensino Secundário) e o grupo 6 (todos os professores lecionavam o Ensino Básico) modificaram a sua narrativa sobre o “conflito”, enquanto que, o grupo 2 (todos os professores lecionavam o Ensino Secundário) e o grupo 5 (todos os professores lecionavam o Ensino Básico), mantiveram a sua narrativa sobre o “conflito”.

Por outro lado, as notas de campo resultantes das observações realizadas pelos formadores que incidiram sobre as dinâmicas que permearam a Ação de Formação, permitiram identificar um intenso processo de reflexão dos participantes. Os encontros foram sempre permeados por intensas discussões e análises sistemáticas dos temas propostos pelos formadores. Os participantes estabeleciam fortes relações dos temas discutidos com suas práticas cotidianas de sala de aula, o que é entendido como sendo o ponto forte da Ação.

### **Considerações Finais**

O resultado da análise de dados permitiu verificar uma oscilação entre as narrativas iniciais e finais sobre conflito no contexto escolar. Parte dos grupos, de forma evidente, indicaram uma alteração das narrativas iniciais, enquanto outros de forma

menos evidente. Contudo, o que ficou patente no decorrer de todo processo de formação, e que é um dado importante, foi o fato de que a possibilidade dos participantes construírem narrativas sobre o conceito de conflito, como resultado de suas experiências vividas, pessoais e profissionais, resultou na compreensão desse processo por meio da reflexão.

## Referências Bibliográficas

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). Reflecting on an ideal: student teachers envision a future identity. *Reflective Practice*, 11(5), 631-643. doi: 10.1080/14623943.2010.516975
- Bolívar, A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus?. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, v.4, n.1, mayo. Disponible en: [http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido\\_bolivar.html](http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido_bolivar.html). Acessado em 24/10/2011.
- Bolívar, A. (2007) *Historias de vida, proyecto e identidad profesional*. Pátio (Brasil), n. 43, agosto. Monográfico: Histórias de vida e aprendizagem.
- Bolívar, A. (2008). *La investigación biográfico-narrativa: Fundamentos y metodologia*. In: HERRERA, M. T.; GUTIÉRREZ, A. E. (eds.). *Métodos Cualitativos de Investigación para las Ciencias Sociales*. México: ITESM.
- Britzman, D. P. (2003). *Practice Makes Practice : A Critical Study of Learning to Teach*. Albany: State University of New York Press.
- Carnevale, P. J. & Pruitt, D. G. (1992). Negotiation and mediation. *Annual Review of Psychology*, 43, 531-582. In: Costa, M. E. & Matos, P. M. *Intervir para uma vivência construtiva do conflito: quando, como e onde* (2006, p. 75)
- Clandinin, D. J.; Connelly, F. M.(1995) *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. In: Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Clandinin, D. J.; Connelly, M. (1990) *Narrative, experience and the study of curriculum*. *Cambridge Journal of Education*; v.20, n. 3, 241, 13p.
- Clandinin, J. D. (1993) *Teacher education as narrative inquiry*. In: Clandinin, J. D. et al. (Ed.). *Learning to teach, teaching to learn: stories of collaboration in teacher education*. Londres; Nova Iorque: Teachers College; Columbia University Press.
- Coimbra, J. L. (2003). *Dimensões sócio-culturais na sobredeterminação da conflitualidade em contextos sociais*. In: Costa, M. E. *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). *Narrative inquiry*. In J. L. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed.,pp. 477–487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict. Constructive and destructive processes*. New Haven, CT: Yale University Press. In: Costa, M. E. & Matos, P. M. *Intervir para uma vivência construtiva do conflito: quando, como e onde* (2006, p. 75)
- Frison, L.M.B.; Veiga Simão, A. M. (2011) *Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos*.

- <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8705/6357>.  
Acessado em 20/10/2011.
- Jares, Xesús R. (2002). Educação e Conflito. Guia de Educação para a Convivência. Porto: EdiçõesAsa
- Josso, M. C. (2002) Experiências de vida e formação. Lisboa: EDUCA.
- Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola. In: Costa, M. E. Gestão de Conflitos na Escola. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nóvoa, A.; Finger, M. (Org.) (2010) O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Rubin, J. Z., Pruitt, D. G. & Kim, S. H. (1994). Social conflict: Escalation, stalemate and settlement (2nd. Ed.). New York: McGraw-Hill. In: Costa, M. E. & Matos, P. M. Intervir para uma vivência construtiva do conflito: quando, como e onde (2006, p. 75)
- Sanson, A. & Bretherton, D. (2001). Conflict resolution: Theoretical and practical issues. In: D. J. Christie, R. V. Wagner, & D. D. N. Winter (Eds.), Peace, conflict, and violence psychology for the 21 st century (pp. 193-209). New Jersey: Prentice Hall, and cit. In Costa, M. E. & Matos, P. M. Intervir para uma vivência construtiva do conflito: quando, como e onde (2006, p. 75)
- Silva, J. L. (2003). O conflito em contexto escolar. In: Costa, M. E. Gestão de Conflitos na Escola. Lisboa: Universidade Aberta.
- Souza, E. C. De; Cordeiro, V. M. R.(2010) Rascunhos de mim: escritas de si, (auto)biografia, temporalidades, formação de professores e de leitores. In: Abrahão, M. H. M. B. (Org.). (Auto) biografia e Formação Humana. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Youniss, J. & Smollar, J. (1985). Adolescent relationships with mothers, fathers and friends. Chicago. Chicago University Press.