

O CARÁTER PEDAGÓGICO DAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS NO CONTEXTO DA ABORDAGEM DE ENSINO CENTRADA NO ESTUDANTE

**Leanete Thomas Dotta
Rosa Ester Soares**

RESUMO

A melhoria da formação inicial de professores, nas últimas décadas, está sendo investida de novos desafios, especialmente, tendo em conta a emergência das denominadas sociedades do conhecimento. Nas reformas para o Ensino Superior, especialmente no âmbito da constituição do Espaço Europeu do Ensino Superior, a abordagem da aprendizagem centrada nos estudantes é fulcral. Este artigo, do tipo metanalítico, tem por objetivo argumentar em favor do uso das narrativas biográficas, segundo diversas perspectivas, e, especialmente, nas que centram-se na ideia da “voz do estudante” como estratégia de efetivação da abordagem de ensino centrada nos estudantes. Objetiva, ainda, discutir alguns dos desafios inerentes à implementação desta abordagem no contexto da formação inicial de professores e, a partir dessa discussão, apresentar uma perspectiva de formação que pode dar pistas de superação dos referidos desafios.

PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagem centrada nos estudantes – Narrativas biográficas – Formação inicial de professores – Educação Superior

El carácter pedagógico de las narrativas biográficas en el contexto del enfoque de enseñanza centrado en los estudiantes

RESUMEN

La mejoría de la formación inicial de profesores, en las últimas décadas, está siendo investida de nuevos desafíos, especialmente teniendo en cuenta la emergencia de las denominadas sociedades del conocimiento. En ese contexto emergen reformas para la Enseñanza Superior donde el abordaje del aprendizaje centrado en los estudiantes y el aprendizaje a lo largo de la vida son céntricos. Este artículo, del tipo metanalítico, tiene por objetivo argumentar en favor del uso de las narrativas biográficas, según diversas perspectivas, y especialmente, en las que se centran en la idea de la “voz del estudiante” como estrategia efectiva del abordaje de la enseñanza centrada en los estudiantes. Se centrará en la discusión de algunos de los desafíos inherentes a la

implementación de este abordaje en el contexto de la formación inicial de profesores y, a partir de esa discusión, presentar una perspectiva de formación que puede dar pistas de superación de los referidos desafíos.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje centrado en los estudiantes – Narrativas biográficas – Formación inicial de profesores – Educación Superior

The pedagogical character of the biographical narratives in the context of approach to student-centered learning

ABSTRACT

Improving teacher education in recent decades is being invested in new challenges, especially given the emergence of so-called knowledge societies. In this context emerge reforms for Higher Education where the approach to student-centered learning and lifelong learning are central. This kind of meta-analytic article aims to argue the use of biographical narratives, according to different perspectives, and especially those that focus on the idea of “student voice” as a strategy to develop the teaching approach centered, on students. Also, aims to discuss some of the challenges inherent in implementing this approach in the context of initial teacher education, and from that, bring out a perspective of training that could give clues for overcoming these challenges.

KEY WORDS

Student-centered learning – Biographical Narratives -Teacher education - Higher Education

1. INTRODUÇÃO

O consenso sobre a existência de um processo de massificação do ensino superior (Rossi, 2010; Vukasovic, 2013) impõe, por um ladoo desafio de ter que formar um conjunto de estudantes com novas características - idades variadas, origens sociais e culturais diversas (Sousa, Lopes & Ferreira 2013). Por outro lado, obriga a um aumento das atividades em função das exigências das denominadas sociedades do conhecimento, especialmente em termos de produção de conhecimentos relevantes (Rossi, 2010).

Tal realidade lança grandes desafios às instituições de ensino superior, especialmente em termos dos planos de estudo e métodos de ensino/aprendizagem. Entretanto, o quadro sugere uma oportunidade para repensar a formação profissional no sentido de transformar a educação superior num caminho para o desenvolvimento da autonomia, da participação significativa e da disponibilidade para o autodesenvolvimento ao longo da vida (Dotta & Soares, 2014; Dotta & Ristow, 2012; Dotta, Marta, Ferreira & Diogo, 2013). Tais aspetos estão fortemente ligados à abordagem de ensino centrada nos estudantes preconizada como o “legado mais significativo” (Crosier, Purser & Smidt, 2007, p. 7) das atuais políticas europeias para o ensino superior. Trata-se de uma abordagem que supõe que as necessidades e a voz dos estudantes sejam colocadas em relevo, onde estes assumam um papel como construtores e reconstrutores do seu conhecimento e os formadores, por sua vez, assumam um papel ativo de coordenação dos processos e de pesquisadores na sala de aula (Fernández & Vivar, 2010). Esta forma de perceber o ensino é caracterizada pelo uso de estratégias que envolvem os estudantes na construção da sua aprendizagem e é entendida como um processo ativo e interativo, que conduza uma aprendizagem significativa.

A formação inicial de professores não está isenta de assumir responsabilidades no quadro descrito, antes pelo contrário. Nas últimas décadas está sendo investida de novos e complexos desafios. A expressão “sociedade do conhecimento” transporta em si novos conteúdos e processos de conhecimento, com ênfase, por um lado na inovação e na criatividade e, por outro lado, nos aspetos políticos, sociais e éticos do conhecimento (Lopes, Pereira, Dotta & Sousa, 2013). Configura-se um contexto onde o processo de desenvolvimento tecnológico, a ampliação dos direitos e deveres cidadãos e as formas e estilos de vida, impõem desafios e, simultaneamente, traz novas oportunidades, especialmente aos profissionais envolvidos no desenvolvimento humano, nomeadamente no caso do ensino. Constitui-se, assim, um campo atrativo e heurístico de reflexão e aprofundamento, com impacto na conceitualização das formas de profissionalização e da formação (Lopes, 2013).

Os estudantes, de forma gradativa, têm ocupado um lugar de destaque nas investigações sobre a formação inicial de professores (Anderson & Stillman, 2012; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998). A constituição das identidades profissionais, os processos de socialização profissional, as crenças e atitudes, as relações pedagógicas são alguns dos temas investigados. Contudo, temas como a aprendizagem centrada nos estudantes, o desenvolvimento da autonomia e de competências de aprendizagem ao longo da vida, necessitam de um debate mais aprofundado (Sursock & Smidt, 2010; ESU, 2012).

Tendo em conta os pressupostos da abordagem da aprendizagem centrada nos estudantes e as suas implicações relacionais entre professores formadores e estudantes, destaca-se a importância de aprofundar a investigação *com os estudantes* (Hernández & Petry, 2011) em formação inicial para a docência, para além da mera investigação *sobre os estudantes*. Este artigo tem por objetivo discutir o uso das narrativas biográficas como estratégia de efetivação da abordagem de ensino centrada nos estudantes, numa perspectiva metanalítica. Objetiva, ainda, discutir alguns dos desafios inerentes à implementação desta abordagem no contexto da formação inicial de professores e, a partir dessa discussão, apresentar uma perspectiva de formação que pode dar pistas de superação dos referidos desafios.

2. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DO PROCESSO DE BOLONHA

A globalização e os imperativos da sociedade do conhecimento multiplicaram e aprofundaram as relações das instituições de ensino superior com o mundo que as cerca. No contexto europeu, as implicações desses processos foram traduzidas num conjunto de políticas fundamentais, entre as quais podem ser destacadas: o Processo de Bolonha, a Estratégia de Lisboa e a sua sucessora – Horizonte2020. São propostas de reformas intensas e abrangentes e uma combinação de iniciativas que se consubstanciam no cruzamento entre a agenda europeia e as agendas nacionais. Pretende-se que se constituam numagramática europeia comum (Magalhães, Veiga, Ribeiro, Sousa & Santiago, 2013) com vista à modernização do ensino superior; à sua expansão; ao aumento de eficiência; à preservação da excelência; à investigação e inovação; à ampliação do acesso à educação e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, com pretensão de promover uma aproximação mais sinérgica entre as expectativas da sociedade e da economia.

Em 1998, Widden, Mayer-Smith & Moon publicam uma extensa revisão dos estudos realizados na década de 1990 sobre a formação inicial de professores e constataram que a maior parte deles denuncia o frágil impacto da formação inicial sobre os futuros professores. Ainda no final do século XX, os resultados de estudos internacionais, de difusão mundial, alertavam para o problema das aprendizagens, centrando o olhar da sociedade civil, da comunidade científica e das políticas públicas nos professores e consequentemente na sua formação. Por outro lado, mais dois fatores complexificaram a questão das aprendizagens – a diversidade (inclusão social e integração escolar) e as novas tecnologias (Nóvoa, 2007). Mais recentemente, outras críticas surgem a partir de diversos atores do contexto educacional: os professores formadores das áreas de especialidade afirmam que os jovens professores não saem devidamente preparados nas matérias que irão ensinar; os professores formadores da área de educação lamentam que grande parte do que ensinam acaba suplantada pelo conservadorismo nas escolas; os novos professores afirmam que pouco do que aprendem na formação inicial lhes serve e que é no campo de trabalho que aprenderam realmente a ser professores; os colegas professores acham, muitas vezes, que os jovens iniciantes não vêm devidamente preparados (Ponte, 2006).

Diante deste quadro, especialistas e investigadores da área, juntamente com representantes de organismos multilaterais produziram conhecimentos e discursos sobre temas como: o desenvolvimento profissional dos professores; a formação inicial; a indução e formação em serviço numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; a atenção e a inserção dos jovens professores nas escolas; a ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; a importância das comunidades de prática e do trabalho em equipa e a avaliação dos professores, entre outros. Para Nóvoa (2007, p. 22) tal “inflação retórica” é paradoxal, pois, se por um lado confere uma maior visibilidade social e reforça o prestígio dos professores, por outro lado, provoca, também, controlos estatais e científicos mais acirrados, conduzindo a uma desvalorização das próprias competências e da autonomia profissional.

A partir das orientações propostas pela Estratégia de Lisboa, no ano de 2000, a Comissão Europeia, no seu programa de trabalho sobre objetivos futuros dos sistemas de educação e de formação, justificou a necessidade de melhorar a formação dos professores e dos formadores de professores pelo seu papel fundamental na estratégia global da construção da sociedade e economia fundamentada no conhecimento. Em 2007, a Comissão Europeia publicou o resultado dos trabalhos de especialistas, iniciados em 2004, sob o título “Improving the Quality of Teacher Education” (Comissão Europeia, 2007), com diretrizes para a formação de professores até 2010. A construção desse documento foi justificada pela reiteração da identificação da formação de professores como fator chave para assegurar a qualidade da educação e pela constatação da insuficiência dos progressos das medidas implementadas com a Estratégia de Lisboa em 2000. As ideias de alta qualificação, da aprendizagem ao longo da vida, da mobilidade e do trabalho em parcerias nortearam as medidas propostas que, tomadas em conjunto, poderiam promover uma formação de professores e de desenvolvimento profissional coordenado, coerente e devidamente financiado; assegurar que todos os professores possuíssem conhecimentos, atitudes e competências pedagógicas necessárias à eficácia; apoiar a profissionalização do ensino; promover a cultura da prática reflexiva e da investigação no interior da profissão e promover o seu reconhecimento.

Com o culminar de uma década do Processo de Bolonha, em 2010, é atingido formalmente o seu principal objetivo – a constituição do Espaço Europeu de Ensino Superior, por meio da Declaração de Budapeste. O relatório intitulado “Trends 2010: a decade of change in European Higher Education” (Sursock & Smidt, 2010) apresenta um balanço da primeira década do Processo Bolonha, na perspetiva das instituições de ensino superior. Este documento identifica fragilidades, necessidades de apoio e melhor desenvolvimento na implementação da abordagem de ensino centrada nos estudantes, na aprendizagem ao longo da vida e na mobilidade. Noutro relatório, mas sob a perspetiva da União Europeia de Estudantes, são apontadas as mesmas fragilidades acrescentando-se a denúncia de falta de indicadores concretos e de estudos que possam indicar as reais situações da evolução da constituição do Espaço Europeu de Ensino Superior (ESU, 2012).

É, consenso, nos dois documentos que, em termos estruturais e curriculares, grande parte das propostas já foi concretizada. Contudo, o “legado

mais significativo do processo” (Crosier, Purser & Smidt, 2007, p. 7) – a implementação da abordagem da aprendizagem centrada no estudante, fortemente vinculada à ideia da aprendizagem ao longo da vida –, é um grande desafio e carece de discussões aprofundadas que permitam a aproximação a um sentido mais humanista e menos economicista das políticas, embora este último não deva ser ignorado. É neste âmbito de discussões que este artigo se insere, ao desenvolver argumentos em favor do uso das narrativas biográficas como estratégia de efetivação da abordagem de ensino centrada nos estudantes, e a consequente melhoria da formação inicial de professores, sem, contudo, desconsiderar os seus inerentes desafios.

3. A EMERGÊNCIA DA ABORDAGEM DE ENSINO CENTRADA NOS ESTUDANTES

Os debates sobre que cidadãos são necessários a uma sociedade baseada no conhecimento, harmónica e sob os preceitos da justiça social, devem ser aprofundados e apontam para a abordagem da aprendizagem centrada nos estudantes. Embora haja um razoável consenso de que essa mudança é desejável e deve ser um aspeto importante do Espaço Europeu de Ensino Superior, é um conceito aberto a diferentes interpretações por diferentes atores, assim como acontece com outros elementos da gramática das reformas (Sursock & Smidt, 2010). A ênfase mercadológica presente nas interpretações, ou seja, que associa as propostas às necessidades da economia e da empregabilidade (Nóvoa, 2013), não pode ser negada, contudo, neste artigo será apresentada uma interpretação vinculada a uma perspectiva de formação re-humanizadora (Cook-Sather, 2006).

A aprendizagem, centrada no estudante, implica a consideração de três dimensões – ontológica, epistemológica e filosófica. Em termos ontológicos significa ver o estudante como detentor de autonomia pessoal, como um cidadão capaz de tomar decisões e fazer escolhas. Nesta dimensão está implícita a ideia de que as sociedades exigem cidadãos críticos e livres. Por outro lado, envolve a ideia da aprendizagem ao longo da vida, ou seja, a necessidade do desenvolvimento de interesses pessoais e profissionais de forma autónoma. Na dimensão epistemológica está implicada uma abordagem específica – a exigência de um método que provoque a aprendizagem. Trata-se de empreender um movimento que altere o foco do ensino para a aprendizagem, num processo colaborativo entre professores e estudantes e entre os próprios estudantes. Tal perspetiva impõe alterações na constituição dos climas de formação (Dotta & Lopes, 2014) que devem estar mais centrados nas necessidades dos estudantes. Na dimensão filosófica as necessidades e a voz dos estudantes ocupam um lugar central.

Uma aprendizagem centrada no estudante é um processo ativo e interativo que conduz à aprendizagem e compreensão profunda. Os estudantes são considerados como participantes ativos na educação e são conduzidos a uma maior responsabilidade pela sua própria formação. Isso inclui o desenvolvimento de um maior sentido de autonomia do estudante, do respeito mútuo na relação estudante-professor. Ou seja, implica um processo de re-humanização com o potencial de tornar tanto professores como estudantes mais abertos, críticos e flexíveis (Cook-Sather, 2006).

O desenvolvimento da autonomia e do posicionamento crítico implicado na referida abordagem resulta mais do que numa simples aquisição e soma de conhecimentos, trata-se de um processo de pensamento e de investigação, de conhecimento autoconstruído. Entretanto, essa autonomia não é uma capacidade dada à priori, mas supõe um aprendizado que se dá nas relações e por mediação, especialmente, dos professores formadores (Sousa, Lopes, Dotta & Pereira, 2013). A mudança de uma abordagem centrada no ensino para uma abordagem centrada na aprendizagem exige: disponibilidade dos professores e estudantes, mudança de mentalidades e de métodos e, também, uma maior abertura e flexibilidade das instituições.

A implementação efetiva desta abordagem está envolta em complexidades que certamente não são superadas pela simples existência de documentos legais e propostas de reformas, mas que exige apoio e investimento sistemático por parte de todos os envolvidos no campo da formação inicial no ensino superior. Ocupa lugar de destaque, neste processo, a investigação científica com os estudantes e demais atores, em coerência com as propostas, para procurar entender as demandas do processo; as necessidades dos estudantes; as relações estabelecidas entre os atores; os climas de formação e contribuir para a sua efetiva concretização. É neste sentido, que se entende o potencial das narrativas biográficas dos estudantes, especialmente as que decorrem da biografia pessoal e dos climas de formação, onde as questões relacionais, entre professores formadores e estudantes, são centrais.

4. NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DOS ESTUDANTES – PERSPECTIVAS E POTENCIALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A investigação narrativa é uma abordagem investigativa no campo das ciências sociais que está baseada na ideia de que o conhecimento científico deve ser gerado a partir da realidade e melhorar a vida das pessoas (Suárez-Ortega, 2013). Trata-se de entender que a experiência humana é traduzida pelas narrativas. Nos mais diversos ramos das ciências sociais há um reconhecimento comum das narrativas como meio mais provável de capturar as contingências da experiência humana como vividas num dado tempo e contexto (Craig, 2007).

No campo da educação o uso da narrativa tem uma tradição intelectual própria e rica, norteadas por um conjunto de autores e equipas de investigação. Bolívar e Domíngos (2006) apresentam um panorama da investigação biográfica e narrativa nas ciências sociais, com ênfase na educação, no contexto ibero-americano, denotando o crescimento e a importância dessa abordagem de investigação. Para os referidos autores, as histórias de vida e a investigação narrativa configuram-se, tanto prática como epistemologicamente, como uma forma legítima de construir conhecimento, que ultrapassa os aspetos, meramente metodológicos, para constituir-se num campo próprio de investigação.

Stephens (2011) indica o desenvolvimento de três temas no campo da investigação narrativa. O primeiro diz respeito à argumentação sobre a importância da narrativa como fenómeno social e como uma componente da

investigação em ciências sociais, especialmente no campo da educação. O segundo tema envolve o desenvolvimento da narrativa como método sistemático e rigoroso de investigação qualitativa, com o potencial de utilização nos mais diversos campos, especialmente aqueles preocupados com as experiências, com a “voz” e com o desenvolvimento profissional. O terceiro campo, mais recente, segundo o autor, envolve os temas anteriores prestando particular atenção à relação dialógica entre a narrativa e a aprendizagem.

No Canadá, em 1980 Michael Connelly desenvolveu uma investigação cujo foco foi o desenvolvimento do professor no campo curricular. Um dos importantes resultados desse trabalho foi a construção, em 1990, por Michael Connelly e Jean Clandinin, da ideia de investigação narrativa. A relação entrelaçada entre narrativa como fenómeno e narrativa como metodologia é central no trabalho dos autores e, também, no entendimento da investigação narrativa como uma abordagem de investigação relacional (Clandinin, Murphy, Huber, & Orr, 2009). Para estes, assumir a narrativa como método implica entender a narrativa como uma forma de pensar. Assim, para fazer investigação narrativa nesta abordagem, é preciso, antes de mais nada, aprender a pensar narrativamente, o que significa imaginar o fenómeno a ser investigado como um espaço de vida em curso e tridimensional – *continuum* temporal, *continuum* social e lugar (Connelly & Clandinin, 2006). As histórias são entendidas como um portal através do qual a pessoa entra no mundo e pelo qual a sua experiência do mundo é interpretada e ganha significado pessoal.

Os conceitos de aprendizagem e pedagogia narrativa são desenvolvidos, por Ivor Goodson e colaboradores com o objetivo, de ressaltar o carácter potencializador da aprendizagem *nas* e *através* das narrativas (Goodson, Biesta, Tedder & Adair, 2010). Para estes autores, as histórias que contamos sobre nós e sobre as nossas vidas, entendidas na sua relação de complexidade, são fundamentais para o nosso aprendizado. Contudo, as histórias não são simplesmente uma espécie de quadro sobre o qual olhamos e aprendemos, trata-se de um processo complexo onde a vida e o *eu* são simultaneamente produtores e produto da história. Em Nóvoa e Finger (2010), a narrativa possui uma dupla função: meio de investigação e instrumento pedagógico.

A investigação narrativa, como metodologia, apela, predominantemente, aos professores e formadores de professores (Clandinin, Pushor & Orr, 2007) a partir do pressuposto de que permite a imersão no campo da formação de professores, dando a conhecer, sob uma perspectiva única, as experiências dos mais diversos atores que compõem o campo e, por conseguinte, pensar a formação de professores sob perspetivas diversas. Nesta abordagem, os estudantes são entendidos como indivíduos que entram em programas de formação de professores com experiências anteriores, valores e crenças pessoais que informam os seus conhecimentos sobre o ensino e moldam o que eles fazem nas suas salas de aula.

Dar voz aos estudantes, torna-os participantes ativos do seu processo de formação (Leite Méndez, Rivas Flores, Cortés González & Núñez, 2012) e permite aos formadores de professores aprimorar e redirecionar as suas práticas, ou seja, as narrativas são entendidas como ferramentas reflexivas de formação (Johnson, 2010; LeFevre, 2011; Parker, 2010; Stoughton, 2007). Por

outro lado, esta perspectiva também permite a mobilização da dimensão do multiculturalismo, onde vozes “silenciosas/silenciadas”, de grupos minoritários, podem ser ouvidas (Rodriguez & Cho, 2011). Neste sentido, as narrativas são entendidas como meio pelo qual os futuros professores podem superar aspectos sociais, culturais, históricos, políticos das suas experiências pessoais e profissionais e serem preparados para a atuação em contextos de diversidade cultural, racial e linguística (Lachuk & Mosley, 2012).

Promover uma “Pedagogia da Voz” (Ramson, 2000) impõe o investimento no desenvolvimento da dimensão relacional. Esta dimensão, que envolve os diversos atores envolvidos na formação inicial de professores, é elemento marcante nos processos que envolvem as narrativas, pois os seres humanos só podem ser entendidos uns em relação aos outros. *Oeu* é entendido em constante processo de construção, de mudança e transformação. *A contínua escrita de si* é feita a partir dos diálogos com o mundo, em contínua interação entre discursos concorrentes (Bakhtin, 1986). O desenvolvimento de uma literacia narrativa (Parker, 2010) possibilita a construção de capacidades dos futuros professores de usarem o seu próprio conhecimento como um quadro de referência para entender melhor a história da experiência dos outros, a fim de dar sentido à macro história da teoria e da prática e assim poder reconciliá-las. Trata-se de um reconstruir retrospectivamente (Elbaz-Luwisch, 1997, 2005) e interpretar a própria vida e/ou dos outros enquanto processo central de aprendizagem, que implica fundamentalmente no diálogo e na reflexão.

Assim, as narrativas, que emergem de processos dialógicos, promovem o estímulo à reflexão, interpretação, reorganização do conhecimento e conectam-se às narrativas dos outros. Tal conexão permite uma maior atribuição de sentido às experiências (Anderson, 1999) e o desenvolvimento de competências relacionais.

Mobilizar as narrativas dos estudantes sobre a sua formação tem o potencial de reforçar: o compromisso e a capacidade de aprender; a auto-estima; a melhoria das atitudes em relação à escola; o desenvolvimento de um forte sentimento de pertença; o desenvolvimento de novas competências para aprender e transformar as relações com os professores e como futuros profissionais. Por outro lado, é um processo de formação que contribui fortemente para o desenvolvimento de uma postura profissional, que poderá mantê-los em diálogo com os seus futuros alunos ao longo das suas carreiras (Cook-Sather, 2009). De acordo com Pineau (2004) e Dominicé (1990), citados por Bolívar (2007) dar voz aos sujeitos para representar discursivamente os seus saberes acumulados, vivências e preocupações, é uma poderosa ferramenta de autoformação, na medida em que insere na vida do indivíduo e dá, ao reapropriá-la, um sentido de projeto de vida e de identidade. No caso da docência, o relato e o reconhecimento das experiências, como condicionantes do processo de se tornar professor, é um meio de alterar os modos de fazer a educação.

O caráter formativo da narrativa se dá, primordialmente, pela reflexão. Para Bolívar (2007), se cada um conhece melhor que ninguém a sua vida também a desconhece. Portanto, é o trabalho reflexivo sobre a vida, que se constrói no percurso da formação, que motiva, entre outras coisas: o reconhecimento de um saber próprio ao sujeito, que deve ser conhecido e

refletido com base na formação e a aquisição de um papel de protagonista – os saberes sobre si mesmo são o objeto e objetivo de formação. Significa entender que a narrativa tem como objetivo trabalhar com o conhecimento experiencial ao longo da vida e as possibilidades formativas construídas nas experiências vividas (Quadros et al, 2010). Assim o trabalho com as narrativas é uma *experiência formadora* (Josso, 2002), uma vez que a narrativa nasce da capacidade e do investimento do sujeito falar e/ou escrever sobre si, sobre a sua história, estabelecendo sentido ao que foi e é vivido através dos significados particulares e coletivos e a partir do questionamento das suas identidades.

A expressão das experiências dos estudantes, por meio das suas narrativas, contribui para o aprender a aprender, uma vez que, nessa perspectiva, eles são entendidos como autores e interventores da sua própria aprendizagem, como agentes ativos na análise e revisão educacional (Bovill, Cook-Sather&Felten, 2011), onde autoconhecimento, diálogo e reflexão são elementos-chave da formação. Os estudantes chegam à formação inicial para a docência com uma “biografia educacional” (Britzman, 2003, p. 27) constituída e que nem sempre é coincidente com os conteúdos articulados na formação. Ignorar as biografias educacionais dos estudantes pode estar na origem do diminuído impacto da formação inicial de professores identificado pelos estudos já mencionados, uma vez que ignora as conexões entre os saberes anteriores e os novos saberes profissionais propostos. Promover o desenvolvimento das narrativas dos estudantes na sua formação inicial propicia a oportunidade de refletir sobre as suas relações com o aprender e com o ensinar e, assim, (re) construir, a partir dos contributos teóricos, conhecimentos significativos.

Nos estudos, que utilizam a abordagem narrativa com estudantes em formação inicial para a docência, podem ser identificadas duas tendências centrais. Uma, diz respeito aos agentes mobilizadores das narrativas e a outra aos temas envolvidos. Os agentes mobilizadores são por vezes investigadores externos ao contexto da questão investigada. Contudo, grande parte dos estudos refere-se à utilização da abordagem narrativa por formadores de professores que investigam as suas próprias práticas e o desenvolvimento profissional dos estudantes (Johnson, 2010; LeFevre, 2011; Parker, 2010; Stoughton, 2007; Rodriguez & Cho, 2011; Lachuk&Mosley, 2012). Nestes casos, em especial, ficam evidentes os argumentos em defesa do carácter pedagógico da abordagem narrativa e do desenvolvimento profissional, tanto dos estudantes como dos professores formadores. Em relação aos temas das narrativas, para além das especificidades dos estudos, na sua maioria, alguns são transversais: as relações pedagógicas (Stoughton, 2007); o desenvolvimento profissional; a voz dos estudantes (Rodriguez & Cho, 2011); o currículo (LeFevre, 2011); a aprendizagem colaborativa; a valorização da experiência; a reflexão e a participação (Parker, 2010).

5. AS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS E A ABORDAGEM DE ENSINO CENTRADA NOS ESTUDANTES – DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Propor o uso das narrativas biográficas como meio de desenvolver a aprendizagem centrada nos estudantes, com base em argumentos teóricos e numa perspectiva metanalítica de estudos realizados por outros investigadores,

certamente envolve limitações e pode parecer uma tarefa pouco complexa. Contudo, tendo em conta a vasta experiência no estudo das narrativas biográficas e os consistentes resultados dos estudos empíricos dos autores que constituem o quadro teórico deste artigo, as dúvidas, sobre as potencialidades do uso das narrativas biográficas na melhoria da formação inicial de professores, são poucas. Entretanto, a efetivação do seu uso e a obtenção dos resultados supostos envolvem um conjunto de desafios que merece ser discutido, conforme está proposto nos objetivos deste artigo. E, a partir da discussão dos desafios, como contribuição, pretende-se trazer uma perspectiva de formação que pode dar pistas de superação dos referidos desafios.

Como já referido, a atual realidade do ensino superior, no contexto do Espaço Europeu do Ensino Superior (EHEA), está envolta num conjunto de reformas que, no quadro das interpretações aqui apresentadas, pode ser visto como um terreno fértil para dar voz aos estudantes, promover o desenvolvimento da autonomia, do diálogo, da participação, da reflexão, do desenvolvimento profissional e do autodesenvolvimento ao longo da vida. Este conjunto de elementos, inerente à abordagem de ensino centrada no estudante, encontra no uso das narrativas biográficas um caminho de viabilização. Contudo, este processo impõe grandes desafios.

Apesar da presença de uma gramática da democracia, as divisões estabelecidas e as fortes hierarquias entre estudantes e formadores ainda estão na base dos climas de formação (Dotta & Lopes, 2014) na maioria das instituições de ensino superior. As responsabilidades dos estudantes e dos formadores são informadas por premissas tradicionais em relação à transmissão e aquisição de conhecimentos, onde as responsabilidades pelo ensino e pela aprendizagem estão claramente definidos. Este quadro se constitui num dos desafios centrais à implementação da abordagem da aprendizagem centrada nos estudantes, por meio da mobilização das suas vozes em forma de narrativas. A superação deste desafio impõe a necessidade de rever as questões de poder e autoridade e a necessidade de repensar o investimento no tempo, tanto dos estudantes como dos professores, uma vez que tais processos de colaboração exigem maior dedicação de tempo, impedida, em grande parte, por uma estrutura curricular excessivamente rígida.

Concretizar uma abordagem de ensino centrada nos estudantes envolve uma revisão das responsabilidades, ou seja, uma tradução (Cook-Sather, 2006, 2011, 2013; Cook-Sather & Alter, 2011) das relações, do papel dos estudantes e dos formadores. A metáfora da tradução é pertinente, uma vez que, pressupõe novas formas de ver e entender os estudantes, e a redefinição pelos próprios formadores do seu papel.

O processo de tradução é sempre, em simultâneo, uma duplicação, revisão e recriação, com significados perdidos, preservados e criados de novo, com diferentes texturas, limites e ressonâncias. Compreender a educação como tradução e redefinir os papéis e responsabilidades dos formadores e dos estudantes, significa abandonar as formas tradicionais de poder. Implica ouvir, atentamente, as perspectivas dos outros, bem como partilhar a sua, encontrando o equilíbrio entre estes dois processos recíprocos (Cook-Sather, 2006). Trata-se do afastamento dos modelos hierárquicos tradicionais e da

constituição de uma “colegialidade radical” (Fielding, 2001, p. 129) entre estudantes e formadores, com o objetivo de esclarecer e melhorar a prática na sala de aula.

Uma abordagem de ensino centrada nos estudantes, nesta perspectiva, está baseada no reconhecimento do poder e do potencial de trazer diferentes “vozes” para o diálogo e torná-lo, assim, mais democrático. Trata-se de criar espaços dialógicos onde formadores e estudantes possam discutir juntos sobre como a aprendizagem está ou poderia estar acontecendo. Esta perspectiva de diálogo, ultrapassa a simples noção de conversa, trata-se da construção de narrativas, onde é reconhecida a importância de se explorarem as experiências e opiniões dos envolvidos no processo, que resulta em entendimentos mais complexos (Lodge, 2005).

Posicionar os estudantes como parceiros dos formadores torna-os participantes ativos das suas aprendizagens e permite que o *ouvir* e o *falar* sejam responsabilidades de todos os envolvidos no processo de formação (Lodge 2005). Assim, os processos de percepção, interpretação e representação da experiência dos estudantes, devem decorrer com os estudantes, assumidos como agentes ativos e não apenas como objetos de interpretação (Cook-Sather, 2013), o que legitima a sua autoridade narrativa (Olson, 1995).

No que se refere aos professores formadores, as narrativas dos estudantes contribuem numa dupla via: num sentido para uma maior compreensão de como os estudantes aprendem e, noutra, através de um movimento de ressonância (Conle, 1996), mobilizar as suas próprias narrativas num processo reflexivo sobre as suas práticas como formadores. Assim, as narrativas fazem emergir conhecimentos, quando são usadas estrategicamente e conetadas dialogicamente entre o dizer e o fazer, e transformam-se numa pedagogia que permite aos estudantes e formadores a problematização e alteração da natureza do ensino e da aprendizagem.

A abordagem da aprendizagem centrada nos estudantes, especialmente pelos preceitos implicados no movimento da voz dos estudantes, entendida como narrativas, impõe a compreensão da sua complexidade e requer um grande investimento, tanto por parte dos estudantes como dos professores formadores. Tal situação é mais verdadeira quanto maior a realidade do não envolvimento dos estudantes. Não obstante, os próprios estudantes podem ser fortes barreiras à sua própria participação. Após um longo trajeto de educação bancária (Freire, 2005), onde o papel dos estudantes foi claramente definido como o de quem apenas ouve, recebe, a quem não é permitido manifestar-se, a relutância em participar por parte dos estudantes pode ser compreendida.

A superação dos principais obstáculos à abordagem da aprendizagem centrada nos estudantes e a mobilização das suas vozes por meio das narrativas passa pela aprendizagem de novos papéis, linguagens e comportamentos, tanto por parte dos estudantes como dos professores, bem como pela criação de espaços seguros onde todos possam conversar abertamente sobre os estereótipos que cada um tem sobre o outro. Trata-se de construir espaços de partilha e reflexão (Fletcher, 2005) onde, na aliança entre professores e estudantes, os obstáculos sejam superados e a procurada melhoria dos processos de formação seja uma constante. Ou seja, é a

tradução das estruturas formativas, atualmente predominantes, por meio das narrativas biográficas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson H. (1999). Collaborative learning communities. In S. McNamee & K.J. Gergen (Eds). *Relational responsibility: Resources for sustainable dialogue*. London: Sage Publications.
- Anderson, L.M., & Stillman, J.A. (2012). Student teaching's contribution to preservice teacher development: A review of research focused on the preparation of teachers for urban and high-needs contexts. *Review of Educational Research*, 83(1), 3-69. Acedido Março, 10, 2013 em <http://rer.sagepub.com/content/83/1/3>
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bolívar, A. (2007). Historias de vida, proyecto e identidad profesional. *Pátio*, 43, 12-15. Monográfico: Histórias de vida e aprendizagem.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1. Acedido Outubro, 10, 2011 em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133-145. Acedido Fevereiro, 10, 2013 em <http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690>
- Britzman, D.P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.
- Clandinin, D.J., Murphy, M.S., Huber, J. & Orr, A.M. (2009). Negotiating narrative inquiries: Living in a tension-filled midst. *Journal of Educational Research*, 103(2), 81-90. Acedido Janeiro 24, 2012, em <http://dx.doi.org/10.1080/00220670903323404>
- Clandinin, D.J., Pushor, D., & Orr, A.M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35. Acedido Janeiro 24, 2012, em <http://jte.sagepub.com/content/58/1/21>
- Commission of the European Communities (2007). Improving the quality of teacher education. *Communication from the commission to the Council and the European parliament* 3.8. 2007. Brussels.
- Conle, C. (1996). Resonance in preservice teacher inquiry. *American Educational Research Journal*, 33(2), 297-325.
- 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.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Cook-Sather, A. (2006). Production, cure, or translation? Rehumanizing education and the roles of teacher and student in US schools and universities. *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education*, 48(3), 329-336.
- Cook-Sather, A. (2009). "I am not afraid to listen": Prospective teachers learning from students. *Theory Into Practice*, 48(3), 176-183. Acedido Junho 17, 2013, em <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=43002871&lang=pt-br&site=ehost-live>
- Cook-Sather, A. (2011). Layered learning: Student consultants deepening classroom and life lessons. *Educational Action Research*, 19(1), 41-57. Acedido Junho 17, 2013 em <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2011-03581-004&lang=pt-br&site=ehost-live>
- Cook-Sather, A. (2013). Translating learners, researchers, and qualitative approaches through investigations of students' experiences in school. *Qualitative Research*, 13(3), 352-367. Acedido Junho 17, 2013, em <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=87909030&lang=pt-br&site=ehost-live>
- Cook-Sather, A. & Alter, Z. (2011). What is and what can be: How a liminal position can change learning and teaching in higher education. *Anthropology & Education Quarterly*, 42(1), 37-53. Acedido Junho 17, 2013, em <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2011-03493-003&lang=pt-br&site=ehost-live>
- Craig, C.J. (2007). Story constellations: A narrative approach to contextualizing teachers' knowledge of school reform. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(2), 173-188.
- Crosier, D., Purser, L. & Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European higher education area*. Belgium: EUA.
- Dotta, L.T. & Lopes, A. (2014). Climas de formação: construção de um quadro conceitual adequado à formação de profissionais na Educação Superior. *Revista Diálogo Educacional*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. (accepted).
- Dotta, L.T., Marta, M., Ferreira, E., & Diogo, F. (2013). O desenvolvimento da autonomia nos processos de formação de estudantes da Enfermagem e do Ensino. In A. Lopes, (Ed.). (2013). *Formação Inicial de Professores e Enfermeiros: Identidades e Ambientes*, Lisboa: Mais Leituras.
- Dotta, L.T. & Ristow, M.R. (2012). Participação significativa dos estudantes - Uma proposta de formação baseada na coparticipação de estudantes e professores no ensino superior. In *III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*, Zaragoza.
- Dotta, L.T., & Soares, E. (2014). O papel da formação inicial de professores na promoção do envolvimento na escola. In F. Almeida, et al. (2014). *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola*:

Perspetivas da Psicologia e Educação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Elbaz-Luwisch, F. (1997). Narrative research: Political issues and implications. *Teaching and Teacher Education*, 13, 75–83. Acedido Setembro 9, 2013, em [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00042-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00042-X)
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers' voices: Storytelling and possibility*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- ESU. (2012). *Bologna with students eyes*. Brussels: ESU.
- Fernández, M.J.M., & Vivar, D.M. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendências Pedagógicas*, 15, 91-111. Acedido Setembro 9, 2013, em http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_15_04.pdf
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123–141. Acedido Janeiro 1, 2011, em http://faculty.washington.edu/joyann/EDLSP549Beadie_Williamson/Fielding.pdf
- Fletcher, A. (2005). Meaningful student involvement Guide to students as partners in school change. SoundOut.org in partnership with HumanLinks Foundation. Acedido Outubro 10, 2011, em <http://www.soundout.org/MSIGuide.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. (42.ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Goodson, I.F., Biesta, G., Tedder, M. & Adair, N. (2010). *Narrative learning*. London and New York: Routledge.
- Hernández, F., & Petry, P.P. (2011). La relación con el Otro en una investigación educativa con jóvenes. *Educação Unisinos*, 15(3), 233-240. Acedido Outubro 10, 2012, em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2011.153.08>
- Johnson, A. (2010). Rachel's literacy stories: Unpacking one preservice teacher's moral perspectives on literacy teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(1), 97-109. Acedido Outubro 10, 2012 em <http://dx.doi.org/10.1080/13540600903475660>
- Josso, M.C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA.
- Lachuk, A.J. & Mosley, M. (2012). Us & Them? Entering a three-dimensional narrative inquiry space with white pre-service teachers to explore race, racism, and anti-racism. *Race, Ethnicity and Education*, 15(3), 311-330. Acedido Setembro 10, 2013 em <http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2011.578123>
- Le Fevre, D.M. (2011). Creating and facilitating a teacher education curriculum using preservice teachers' autobiographical stories. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(4), 779-787. Acedido Setembro 10, 2013 em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11000047>

-
- Leite Méndez, A. E., Rivas Flores, J., CortésGonzález, P.C., & Núñez, C. (2012). Voces para el diálogo. La participación del alumnado en un centro educativo. *Forum: Qualitative Social Research*, 13(3), 1-19. Acedido Julho 5, 2013 em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1881/3430>
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school Improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125-146. Acedido Julho 7, 2011 em <http://www.springerlink.com/content/q8081k143h142103/fulltext.pdf>
- Lopes, A. (2013). Formação inicial de profissionais de ajuda e identidades dos formadores: O caso do ensino e da enfermagem. In V. Fartes, T. Caria & A. Lopes, (2013). *Saber e formação no trabalho profissional relacional*. Salvador/BA: EDUFBA.
- Lopes, A., Pereira, F., Dotta, L.T., & Sousa, R. (2013). How can teacher education fulfil its more generous intentions: Reflections which regard to pernicious effects of educational assessment? In *1ST International Conference on Reimagining Schooling*, 2013, Thessaloniki.
- Magalhães, A., Veiga, A., Ribeiro, F.M., Sousa, S., & Santiago, R. (2013). Creating a common grammar for european higher education governance. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 65(1), 95-112. Acedido Julho 7, 2013 em <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-012-9583-7#page-1>
- Nóvoa, A. (2007). Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, Lisboa, 21-28.
- Nóvoa, A. (2013). The blindness of europe: New fabrications in the european educational space. *Sisyphus - Journal of Education*, 1(1), 124-123.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (Ed.) (2010). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Olson, M.R. (1995). Conceptualizing narrative authority: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 119-135.
- Parker, D.C. (2010). Writing and becoming [a teacher]: Teacher candidates' literacy narratives over four years. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(6), 1249-1260. Acedido Julho 7, 2013 em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10000429>
- Ponte, J.P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, 14(1), 19-36.
- Quadros, A.L. et al. (2005). Os professores que tivemos e a formação de nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. *Ensaio*, Belo Horizonte, 7(1), 9-18
- Ramson, S. (2000). Recognizing the pedagogy of voice in a learning community. *Educational Management Administration Leadership*. 28(3), 263-279.

- Rodriguez, T.L., & Cho, H. (2011). Eliciting critical literacy narratives of bi/multilingual teacher candidates across U.S. teacher education contexts. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(3), 496-504. Acedido Julho 7, 2013 em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001708>
- Rossi, F. (2010). Massification, competition and organizational diversity in higher education: Evidence from Italy. *Studies in Higher Education*, 35(3), 277–300. Acedido Julho 7, 2013 em <http://dx.doi.org/10.1080/03075070903050539>
- Sousa, R., Lopes, A., & Ferreira, E. (2013). La transición y el proceso de adaptación en la educación superior: Un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 403-422. Acedido Janeiro 7, 2014, em <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/503>
- Stephens, D. (2011). Review essay: Narrative and biographical methods in education and social sciences research. *International Journal of Educational Development*, 31(3), 326-327.
- Stoughton, E.H. (2007). "How will I get them to behave?": Preservice teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(7), 1024-1037. Acedido Janeiro 24, 2012 em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06000874>
- Suárez-Ortega, M. (2013). Performance, reflexivity, and learning through biographical-narrative research. *Qualitative Inquiry*, 19(3), 189-200. Acedido Janeiro 7, 2014, em <http://qix.sagepub.com/content/19/3/189>
- Sursock, A. & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Belgium: European Universities Association.
- Vukasovic, M. (2013). Change of higher education in response to European pressures: Conceptualization and operationalization of Europeanization of higher education. *High Education*, 66, 311 – 324. Acedido Janeiro 7, 2014, em <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-012-9606-4>
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
