

Investigação narrativa, formação inicial de professores e autonomia dos estudantes: uma revisão de literatura

Narrative inquiry, initial teacher training and students' autonomy: a literature review

LEANETE TERESINHA THOMAS DOTTA

DOUTORA EM EDUCAÇÃO, INVESTIGADORA DE PÓS-DOUTORAMENTO.

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

MARIA AMÉLIA DA COSTA LOPES

PROFESSORA CATEDRÁTICA DA FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO.

UNIVERSIDADE DO PORTO

Resumen

O artigo apresenta uma revisão de literatura sobre investigação narrativa e formação de professores, através da análise de artigos publicados entre 2005 e 2012. Após a exposição da metodologia adotada, que se traduziu na organização dos artigos em temas, caracterizam-se as publicações em função da origem geográfica e do ano de publicação. A partir da análise, expõe-se sobre o quadro teórico-concetuual da investigação narrativa e discutem-se as possibilidades e as potencialidades do seu uso no campo da formação de professores como uma pedagogia narrativa. A análise permite desenvolver uma argumentação que enfatiza o desenvolvimento de uma literacia narrativa como promotora da voz dos estudantes e da sua autonomia académica e profissional.

Palabras clave: investigação narrativa, formação de professores, pedagogia narrativa, literacia narrativa, voz dos estudantes, autonomia.

Abstract

This article presents a review of literature on narrative inquiry and teacher education through the analysis of those articles published between 2005 and 2012. The methodology that was used lead us to organize the articles by themes. These articles are also classified according to their geographical origin and year of publication. The analysis of the articles allows us to describe the theoretical framework underneath narrative inquiries and to hold a discussion about the possibilities and the potentialities of using them in teaching education as a narrative pedagogy. In this article we also discuss the possibility of developing a narrative literacy that fosters students' voice in the school and their academic and professional autonomy.

Key words: narrative inquiry, teacher education, narrative pedagogy, narrative literacy, student voice, autonomy.

1. INTRODUÇÃO

A investigação narrativa tem sido utilizada com frequência crescente nos estudos no campo educacional. A justificação para esse interesse pode estar no aparente conforto e facilidade associado ao contar histórias, contudo, a investigação narrativa é muito mais que contar histórias (Clandinin, Pushor & Orr, 2007). A investigação narrativa é simultaneamente um fenómeno e um método (Xu & Connelly, 2009) com potencial para desvendar as complexidades envolvidas no desenvolvimento profissional, sendo esse potencial uma importante justificação para o aumento dos estudos nesse campo.

Tendo em conta o conceito de investigação narrativa desenvolvido por Jean Clandinin, Michael Connelly e seus colaboradores, este artigo tem por objetivos: apresentar uma revisão de literatura sobre «investigação narrativa», considerando artigos publicados no período de 2005 a 2012 numa base de dados específica; traçar o panorama teórico-concetual da investigação narrativa; e discutir as possibilidades e potencialidades do uso dessa perspectiva de investigação narrativa no campo da formação inicial docente, nomeadamente a partir das narrativas dos estudantes.

Este artigo - produzido no âmbito do Projeto de investigação «Formação inicial de profissionais de ajuda», financiado pela FCT/POCTI/FEDER –apresenta inicialmente os aspectos metodológicos do estudo– o percurso utilizado para a identificação dos artigos, a forma como foram organizados e os referenciais de análise. Seguidamente, é apresentado um quadro analítico em função da organização dos artigos em temas, emergentes da leitura inicial, do ano de publicação e do país de origem. O artigo desenvolve-se, depois, em função dessa organização onde se distingue entre artigos de carácter concetual e artigos relativos a estudos empíricos. A partir do conjunto de artigos de carácter concetual, dá-se conta do quadro teórico-concetual sobre a investigação narrativa, tal como desenvolvida por Clandinin, Connelly e colaboradores. A seguir apresenta-se a análise dos artigos resultantes de estudos empíricos, os quais foram organizados em subtemas. Aqueles que se referem a estudos com estudantes em formação inicial para a docência, estabelecendo relação com o quadro teórico-concetual apresentado anteriormente, são analisados de forma mais aprofundada. Finaliza-se apresentando uma síntese analítica que contempla as possibilidades e potencialidades do uso da investigação narrativa no campo da formação inicial docente, especialmente no que se refere aos estudantes.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A revisão da literatura envolvida neste artigo incidiu sobre 169 artigos completos, compilados a partir das seguintes etapas e critérios:

- Pesquisa na base de dados *ISI Web*.
 - Inserção do termo «narrative inquiry» no campo «tópico».
 - Ano de publicação entre 2005 e 2012.
- Utilização de artigos citados de forma recorrente nos artigos encontrados na busca e que eventualmente não constavam na referida base de dados.

Uma primeira leitura dos artigos permitiu identificar quatro conjuntos de artigos, organizados segundo temas: «investigação narrativa – discussão conceitual» (14 artigos), com artigos voltados especificamente a discussões teóricas sobre investigação narrativa; «investigações narrativas» (73 artigos), que agrupou artigos resultantes de estudos empíricos baseados na dupla perspectiva da investigação narrativa, como fenómeno e como método (Xu & Connelly, 2009); «investigações com narrativa» (57 artigos), com artigos que utilizam narrativas, mas sem adotarem a perspectiva referida anteriormente; outros artigos selecionados pelos critérios de pesquisa, mas que, efetivamente, não tratavam especificamente de investigações narrativas, nem de investigações com narrativa (25 artigos).

Para a consecução dos objetivos desta revisão de literatura foram considerados para análise os artigos incluídos no tema «investigação narrativa – discussão conceitual» e um conjunto de artigos do tema «investigações narrativas» inserido no subtema «investigação narrativa e alunos/estudantes», que agrupa artigos cujos sujeitos são alunos/estudantes em geral ou estudantes especificamente em formação inicial para a docência.

Foram, então, analisados 87 artigos. Destes, 23 foram abordados em maior profundidade: 14 de carácter teórico-conceitual e 9 correspondentes a investigações narrativas com estudantes em formação inicial para a docência. A análise permitiu também caracterizar o fluxo de produção na temática em estudo, quer em termos temporais quer em termos geográficos, e sua relação com a perspectiva teórica eleita.

3. RELAÇÕES ENTRE OS TEMAS, O ANO DE PUBLICAÇÃO E O PAÍS DE ORIGEM

A organização dos artigos segundo os dois temas – «investigação narrativa – discussões conceituais» e «investigações narrativas» – segundo o ano de publicação e local de origem da investigação (Quadro 1) permitiu as seguintes constatações:

- As publicações estão distribuídas em 13 países, de entre os quais se destacam sequencialmente os Estados Unidos, o Canadá e o Reino Unido, como lugares de origem do maior número de publicação considerando ambos os temas – Estados Unidos (38 artigos), Canadá (22 artigos), Reino Unido (07 artigos), Austrália (04 artigos), Finlândia (04 artigos), China, Irlanda, Israel, Nova Zelândia – cada qual com 02 artigos, África do Sul, Coreia do Sul, Espanha e Taiwan cada qual com 01 artigo publicado. Totalizando 88 artigos.
- Em cada tema a proporção e distribuição do número de artigos pelos primeiros três países referidos mantém-se.
- A maioria dos artigos inclui-se no tema «investigações narrativas».
- A maioria dos artigos concentra-se nos anos: 2007 (14 artigos), 2008 (16 artigos), 2010 (19 artigos) e 2011 (15 artigos).
- Tendo em conta a relação entre a origem e o ano das publicações, em ambos os temas, é possível verificar que em 2010 há uma concentração das publicações com origem nos Estados Unidos e no Canadá. Já nos anos de 2008 e 2011, embora a produção maior ainda seja nesse mesmo núcleo de países, há um aumento significativo de publicações nos restantes países.
- No tema «investigações narrativas» há uma maior concentração de publicações nos anos de 2008, 2010 e 2011 (15 artigos publicados em cada ano), mantendo-se a situação descrita no item anterior no que se refere à relação entre o país de origem e o ano da publicação. Nos anos de 2008 e 2011 há também um número maior de publicações nos restantes países.
- No tema «investigação narrativa – discussão conceitual», o maior número de artigos foi publicado nos anos de 2007, 2010 e 2009 e, nesse caso, maioritariamente nos Estados Unidos (06 artigos) e no Canadá (05 artigos).

Quadro 1. Relação tema, ano de publicação e país de origem.

Fonte: elaborado pelos autores.

	INVESTIGAÇÕES NARRATIVAS		INVESTIGAÇÃO NARRATIVA DISCUSSÃO CONCEITUAL		Total de número de artigos nos dois temas/ano
	País/número de artigos	Total de artigos por ano	País/número de artigos	Total de artigos por ano	
2005	USA (02)	02	–	–	02
2006	USA (02) Canadá (02) Reino Unido (01)	04	–	–	04
2007	USA (04) Canadá (03) Austrália (01)	08	USA (01) Canadá (02) Reino Unido (01)	06	14
2008	USA (04) Canadá (05) Reino Unido (01) África do Sul (01) Austrália (01) Finlândia (01) Nova Zelândia (01) Taiwan (01)	15	–	–	15
2009	USA (04) Reino Unido (01) Austrália (01) Finlândia (01) Irlanda (01)	08	USA (01) Canadá (02)	03	11
2010	USA (07) Canadá (05) Reino Unido (01) China (01) Israel (01)	15	USA (03) Irlanda (01)	04	19
2011	USA (04) Canadá (02) Reino Unido (02) Austrália (01) China (01) Coreia do Sul (01) Espanha (01) Finlândia (01) Israel (01) Nova Zelândia (01)	15	–	–	15
2012	USA (05) Finlândia (01)	06	USA (01)	01	07
Total	73		14		87

4. INVESTIGAÇÃO NARRATIVA: DISCUSSÕES CONCEITUAIS

Neste tema foram inseridos artigos que discutem aspetos teórico-conceituais da investigação narrativa, os quais foram organizados em dois subtemas: o primeiro envolve artigos que serviram de base para a construção do quadro teórico-conceitual da investigação narrativa segundo Jean Clandinin, Michael Connelly e seus colaboradores –«construção do quadro teórico-conceitual»; e o segundo é composto por artigos que argumentam a favor do uso da investigação narrativa nos mais diversos âmbitos– «possibilidades e potencialidades da investigação narrativa em campos específicos». Esta organização pode ser visualizada no Quadro 2:

Quadro 2. Lista por subtema dos artigos do tema «investigação narrativa-discussões conceituais».

Fonte: elaborado pelos autores.

Subtemas	Artigos
Construção do quadro teórico-conceitual	<ol style="list-style-type: none"> 1. Clandinin, D. J., Murphy, M. S., Huber, J., & Orr, A. M. (2009). Negotiating Narrative Inquiries: Living in a Tension-Filled Midst 2. Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. 3. Clandinin, J. & Rosiek, J. (2007) Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. 4. Conle, C. (2007). Moral qualities of experiential narratives. 5. Craig, C. J. (2007). Story Constellations: A Narrative Approach to Contextualizing Teachers' Knowledge of School Reform. 6. Craig, C. J. (2010). Research on the Boundaries: Narrative Inquiry in the Midst of Organized School Reform. 7. Craig, C. J., You, J., & Oh, S. (2012). Why School-Based Narrative Inquiry in Physical Education Research? An International Perspective. 8. Olson, M. R., & Craig, C. J. (2009). Traveling Stories: Converging Milieus and Educative Conundrums. 9. Xu, S. J., & Connelly, F. M. (2009). Narrative inquiry for teacher education and development: Focus on English as a foreign language in China.
Possibilidades e potencialidades da Investigação Narrativa em campos específico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atkinson, B. (2010). Teachers Responding to Narrative Inquiry: An Approach to Narrative Inquiry Criticism. 2. Coulter, C., Michael, C., & Poynor, L. (2007). Storytelling as Pedagogy: An Unexpected Outcome of Narrative Inquiry. 3. Hendry, P. M. (2010). Narrative as Inquiry. <i>Journal of Educational Research</i>. 4. Lyons, N. (2010). Seeing into Suspicion: Weighing the Probabilities of Contending Narratives, Developing as a Narrative Inquirer. 5. Savin-Baden, M., & Van Niekerk, L. (2007). Narrative Inquiry: Theory and Practice

Em 1980, Michael Connelly desenvolveu uma investigação em Toronto cujo foco foi o desenvolvimento do professor, entendido como ator central no desenvolvimento do currículo. Um dos importantes resultados desse trabalho foi a criação, em 1990, por Michael Connelly e Jean Clandinin, da ideia de investigação narrativa. O contexto de reformas e a busca pela melhoria da escola, em relação com as ideias de desenvolvimento dos professores e de conhecimento dos professores, originaram a abordagem à investigação narrativa defendida pelos autores. Antes disso, a ideia de narrativa já havia sido discutida noutras perspectivas, tais como as de *unidade narrativa* (MacIntyre, 1981), *narratologia* (Mitchell, 1981), *análise narrativa* (Polkinghorne, 1988) e *ideias literárias de narrativa* (Coles, 1989). Ao construir, a partir dessas concepções, a sua própria conceitualização de investigação narrativa, simultaneamente, como fenómeno e método, Connelly e Clandinin (1990) estabeleceram a importância da investigação narrativa no campo educacional (Clandinin, Pushor & Orr, 2007).

A relação entre narrativa e desenvolvimento dos professores foi fundamentada a partir dos contributos de Joseph Schwab e das suas ideias sobre a natureza prática do currículo, e das contribuições de John Dewey e Polanyi sobre o conceito de conhecimento pessoal, através do qual é possível obter uma compreensão teórica sobre o que saber e como saber através da experiência. Assim, a prática em Schwab e a experiência em Dewey e Polanyi são recursos intelectuais chave na abordagem teórica das narrativas, como fenómeno e como método, para o desenvolvimento do professor, defendida por Connelly, Clandinin e seus colaboradores. A relação entrelaçada entre narrativa como fenómeno e narrativa como metodologia é central no trabalho dos autores e central no entendimento da investigação narrativa como investigação relacional (Clandinin, Murphy, Huber, & Orr, 2009).

Segundo Xu e Connelly (2009) o desenvolvimento do conceito de narrativa (fenómeno) passou por quatro estádios:

1. **Origens:** o estudo de Connelly e sua equipa de investigação sobre currículo e desenvolvimento profissional, de onde emergiu a compreensão básica de que o *conhecimento dos professores* substitui e é mais importante que o *conhecimento para professores*.
2. **Estádio concetual do conhecimento pessoal prático:** o conhecimento prático refere-se às coisas que os professores sabem através da

sua experiência de ensino. A característica central do conhecimento do professor é que ele é tácito (Polanyi, 1958), ideia que levou à expansão do conceito de conhecimento prático à ideia de conhecimento prático pessoal.

3. **Estádio concetual da paisagem do conhecimento profissional:** para dissipar uma eventual compreensão equivocada de que a ideia de conhecimento tácito, pessoal e prático, exclui o contexto cultural e social, Clandinin e Connelly (1995) desenvolvem a ideia de «paisagem do conhecimento profissional» que esclarece a centralidade do aspecto social no conhecimento do professor.
4. **Estádio concetual da interseção narrativa de maneiras de conhecer e de ser:** este estágio é uma consequência do trabalho do aluno em mudanças multiculturais e de «paisagem», com base, especialmente, nos trabalhos de Xu (2006) com imigrantes chineses. Neste trabalho, o processo de imigração é reconcetualizado a partir de uma adaptação cultural das narrativas de imigrantes, tendo em conta a interseção entre as narrativas dos imigrantes sobre si e as da cultura de acolhimento. Nessa visão, o desenvolvimento dos professores processasse através da interação entre as narrativas dos professores e as narrativas dos alunos.

Assumir a narrativa como método implica entender a narrativa como uma forma de pensar. Assim, para fazer investigação narrativa nesta abordagem, deve-se, antes de mais nada, aprender a pensar narrativamente. E pensar narrativamente significa imaginar o fenómeno a ser investigado como um espaço de vida em curso, um espaço de vida tridimensional, ou seja, a partir de três lugares-comuns (Connelly e Clandinin, 2006; Clandinin, Pushor & Orr, 2007):

1. **Continuum temporal:** ou temporalidade: o fenómeno narrativo não pode ser visto como existente no aqui e agora, eventos e pessoas em estudo estão em transição temporal, têm um passado, presente e futuro. Portanto, é importante sempre tentar compreender as pessoas, lugares e eventos como *em processo*, sempre *em transição*;
2. **Continuum pessoal-social:** ou sociabilidade: a preocupação simultânea com as condições pessoais e as condições sociais é inerente à

investigação narrativa. As condições pessoais referem-se a sentimentos, esperanças, desejos, reações e disposições morais do investigador e dos participantes no estudo. As condições sociais referem-se a aspetos existenciais, ao meio ambiente, a factores, forças e outras pessoas que constituem cada contexto do indivíduo. Outra dimensão da sociabilidade é a relação entre o investigador e os participantes, menos importante quando o investigador está focado nas suas próprias práticas, mas de fundamental importância quando o foco está nos outros participantes; nesse caso, o investigador está sempre numa relação de pesquisa com a vida dos participantes, não é possível subtrair-se da relação.

- 3. Lugar:** significa o concreto específico, fronteiras físicas e topológicas de lugar ou sequências de lugares onde a investigação e os eventos ocorrem. O lugar específico onde se desenrolam os fenómenos faz a diferença e é um factor de determinação e de mudança das identidades.

Esse espaço tridimensional, estes três lugares-comuns, fornece uma espécie de estrutura concetual para a investigação narrativa. Para realizar uma investigação narrativa, é preciso que haja uma exploração simultânea dos três lugares comuns, evitando-se focar apenas um em detrimento dos outros (Clandinin *et al.*, 2007).

Segundo Clandinin *et al.* (2007) é preciso ter sempre em conta a complexidade envolvida na realização da investigação narrativa. Para os autores, alguns investigadores são levados pela falsa ideia de que fazer investigação narrativa é algo fácil, que se trata apenas de «contar histórias». Diante disso, é necessário ter em conta as complexidades que envolvem todas as fases de uma investigação narrativa, com especial atenção sobre a qualidade e o impacto da investigação narrativa que se concentra na própria prática dos professores e formadores de professores. Com efeito, a investigação narrativa sobre as próprias práticas implica complexidades acrescidas que exigem contínua «vigília» (Clandinin *et al.*, 2007, p. 21).

A visão da experiência humana na qual as pessoas, individual e socialmente, conduzem vidas contadas (historiadas) é um dos argumentos para o desenvolvimento e o uso da investigação narrativa. As pessoas moldam as suas vidas diárias através de histórias sobre quem são e quem são os outros são e de interpretações do seu passado em termos dessas histórias. História, nesse sentido, é um portal através do qual uma pessoa entra no mundo e pelo qual

a sua experiência do mundo é interpretada e ganha significado pessoal. Vista dessa forma, a narrativa é o fenômeno estudado na investigação. A investigação narrativa, o estudo da experiência como história, é, então, antes de tudo, uma forma de pensar sobre a experiência. Por sua vez, a investigação narrativa como metodologia implica uma visão do fenômeno (Connelly e Clandinin, 2006).

A partir do que se pode chamar de «teoria-mãe» em investigação narrativa preconizada por Connelly e Clandinin, outras abordagens foram sendo constituídas por investigadores que trabalharam a partir e/ou com os referidos autores. Como exemplo, é possível referir os trabalhos realizados por Craig (2007) e seus contributos sobre *story constellations* –o conhecimento dos professores em múltiplos contextos dentro dos quais é criado– e sobre «Comunidades de conhecimento dos professores» –como lugares seguros onde os professores negociam significados para as histórias experimentadas na sua paisagem de conhecimento profissional. Juntamente com Margaret Olson (2009), a autora referida trabalhou com a ideia de «Histórias itinerantes», que se referem a narrativas que focam o que acontece quando indivíduos de meios/contextos dramaticamente diferentes são reunidos num mesmo contexto escolar (Olson & Craig, 2009). Outro exemplo de uma abordagem complementar é a ideia de «ressonância» desenvolvido por Conle (1996). Na perspectiva dessa autora, o processo de ressonância consiste no desenvolvimento de si em interação com os outros, através das narrativas, ou seja, por meio da escuta das narrativas de experiências, itens específicos de experiências atuais ou passadas são conectados às próprias narrativas ou às de outros. Nesse processo são criadas, de forma inconsciente, correspondências metafóricas entre diferentes conjuntos de experiências narradas.

Este conjunto de abordagens desenvolvidas por Conle (1996), Craig (2007) e Olson (2009) pode ser considerado como complementar ao quadro teórico-conceitual construído por Connelly e Clandinin e é uma breve ilustração das possibilidades de abordagem no campo da investigação narrativa, sem contudo, perder de vista a complexidade implicada nesse tipo de investigação.

A investigação narrativa é um método útil e desafiador que pode ser usado numa variedade de contextos e disciplinas. Os participantes frequentemente envolvem-se intensamente no processo e assumem-se como co-investigadores (Savin-Baden & Van Niekerk, 2007), o que pode ser considerado uma

mais-valia importante no campo da investigação em educação. Com efeito, ela confere mais força à ideia de investigar *com* os sujeitos –o investigador é levado a falar *pelos* sujeitos e não meramente a fazer investigação *sobre* os sujeitos. Nesse sentido, Atkinson (2010) defende que o diálogo entre o investigador narrativo e os seus colaboradores – professores/estudantes– é fundamental e tem o potencial de aproximar o contexto de origem dos investigadores e o contexto onde a investigação é realizada. Caso não haja essa aproximação, ou seja, caso ocorram dissonâncias entre concepções que emergem dos diferentes contextos, o processo autêntico de reflexão pode ficar prejudicado.

Coulter, Michael e Poynor (2007), a partir dos seus trabalhos com investigação narrativa, argumentam que, quando os estudantes compartilham as suas histórias com um investigador ou com os seus formadores, desenvolvem a compreensão dos sistemas tradicionais de poder que dominam a educação e o ensino. Quando são usadas estrategicamente e conectadas numa dialógica permanente entre o dizer e o fazer, as narrativas fazem emergir conhecimentos. Assim, a investigação narrativa transforma-se numa pedagogia que permite aos estudantes a problematização e a alteração da natureza do ensino e da aprendizagem. Desta forma, segundo os autores, a investigação narrativa pode servir como uma estratégia pedagógica para melhorar a formação de professores, uma vez que ajuda nos processos de reflexão, questionamento e aprendizagem, a partir das próprias experiências.

5. INVESTIGAÇÕES NARRATIVAS

Considerando o objetivo que norteia este artigo e a sua relação direta com investigações narrativas cujos sujeitos são estudantes em formação inicial para a docência, a escolha de subtemas em função do tipo de sujeitos participantes nas pesquisas faz todo o sentido. Da leitura dos 73 artigos inseridos no tema «investigações narrativas» emergiram os seguintes subtemas: «investigação narrativa e alunos/estudantes» (24 artigos); «investigação narrativa e professores» (30 artigos)²; «investigação narrativa - auto-estudos» (10 artigos), relativo a estudos onde os autores realizaram investigações narrativas sobre à sua própria trajetória profissional e/ou prática; e o «investigação narrativa no campo da saúde» (09 artigos). Os autores e artigos inseridos nos respectivos subtemas são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3. Artigos integrados no tema «investigações narrativas» por subtemas.

Fonte: elaborado pelos autores.

Subtemas	Artigos
<p>Investigação Narrativa e Alunos/Estudantes</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adler, S. M. (2011). «Teacher epistemology and collective narratives: Interrogating teaching and diversity» 2. Chan, E. (2007). «Student experiences of a culturally sensitive curriculum: ethnic identity development amid conflicting stories to live by» 3. Chan, E. (2009). «Living in the Space Between Participant and Researcher as a Narrative Inquirer: Examining Ethnic Identity of Chinese Canadian Students as Conflicting Stories to Live By» 4. Conle, C. (2007). «Moral qualities of experiential Narratives» 5. Elbaz Luwisch, F. (2010). «Writing and professional learning: the uses of autobiography in graduate studies in education». 6. Ferri, B.; Connor, D.; Solis, S.; Valle, J. & Volpitta, D. (2005). «Teachers with LD: Ongoing Negotiations with Discourses of Disability». 7. Foote, M. Q. & Bartell, T. G. (2011). «Pathways to equity in mathematics education: how life experiences impact researcher positionality» 8. Hyry-Beihammer, E. K. (2011) «Narratives in teaching practice: Matti Raekallio as narrator in his piano Lessons» 9. Johnson, A. (2010). «Rachel’s literacy stories: unpacking one preservice teacher’s moral perspectives on literacy teaching». 10. Kaasila, R.; Hannula, M. & Laine, A. (2012). «My personal relationship towards mathematics Has necessarily not changed but ...” analyzing Preservice teachers’ mathematical identity talk». 11. Kim, J. (2012). «Understanding the Lived Experience of a Sioux Indian Male Adolescent: Toward the pedagogy of hermeneutical phenomenology in education». 12. King, D.; Bellocchi, A. & Ritchie, S. M. (2008). «Making Connections: Learning and Teaching Chemistry in Context» 13. 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» 14. Latta, M. M. & Kim, J. (2011). «Investing in the curricular lives of educators: Narrative inquiry as pedagogical medium» 15. Le Fevre, D. M. (2011). «Creating and facilitating a teacher education curriculum using preservice teachers’ autobiographical stories» 16. O’Shea, S. & Stone, C. (2011). «Transformations and self-discovery: mature-age women’s reflections on returning to university study» 17. Parker, D. C. (2010). «Writing and becoming [a teacher]:Teacher candidates’ literacy narratives over four years» 18. Rodriguez, T. L. & Cho, H. (2011). «Eliciting critical literacy narratives of bi/multilingual teacher candidates across U.S. teacher education contexts». 19. Ross, V. & Chan, E. (2008). «Multicultural education: Raj’s story using a curricular conceptual lens of the particular» 20. Shields, C. & McGinn, M. K. (2011). «The erosion of academic troth: disengagement and loss»

Subtemas	Artigos
	<p>21. Shijing, X. F.; Connelly, M.; He, M. F. & Phillion, J. (2007). «Immigrant students' experience of schooling: a narrative inquiry theoretical framework».</p> <p>22. Stoughton, E. H. (2007). «How will I get them to behave?»: Pre service teachers reflect on classroom management».</p> <p>23. Uitto, M. & Syrjälä, L. (2008). «Body, Caring and Power in Teacher–Pupil Relationships: Encounters in former pupils' memories».</p> <p>24. Yukawa, J. (2006). «Co-reflection in online learning: Collaborative critical thinking as narrative».</p>
<p>Investigação Narrativa e Professores</p>	<p>1. Barkhuizen, G. & Wette, R. (2008). «Narrative frames for investigating the experiences of language teachers».</p> <p>2. Capobianco, B. M. (2007) «Science Teachers' Attempts at Integrating Feminist Pedagogy through Collaborative Action Research».</p> <p>3. Carrillo, C. & Baguley, M.(2011). «From school teacher to university lecturer: Illuminating the journey from the classroom to the university for two arts educators».</p> <p>4. Chan, E. (2006). «Teacher experiences of culture in the Curriculum».</p> <p>5. Craing, C. (2010). «Coming full circle: from teacher reflection to classroom action and places in between».</p> <p>6. Craing, C. (2012). «Butterfly Under a Pin»: An Emergent Teacher Image amid Mandated Curriculum Reform</p> <p>7. Endo, H.; Reece-Miller, P.C. & Santavicca, N. (2010). «Surviving in the trenches: A narrative inquiry into queer teachers' experiences and identity».</p> <p>8. Ernst-Slavit, G. & Wenger, K. (2006). «Teaching in the Margins: The Multifaceted Work and Struggles of Bilingual Paraeducators».</p> <p>9. Frost, J. H. (2010) «Looking through the lens of a teacher's life: The power of prototypical stories in understanding teachers' instructional decisions in mathematics».</p> <p>10. Hansen, R. E. (2008). «Program equity issues in schooling: The testimony of technology teachers».</p> <p>11. Hwang, S. (2009). «Teachers' environmental education as creating cracks and ruptures in school education: a narrative inquiry and an analysis of teacher rhetoric».</p> <p>12. Hwang, S. (2011). «Narrative Inquiry for Science Education: Teachers' repertoire making in the case of environmental curriculum».</p> <p>13. Isaac, P. & Trodd, L. (2008). «Sustaining leadership learning: the tutor and mentor voice on NPQICL».</p> <p>14. James, J. H. (2012). «Caring for “others”: Examining the interplay of mothering and deficit discourses in teaching».</p> <p>15. Kambutu, J. & Nganga, L. W. (2008). «In these uncertain times: Educators build cultural awareness through planned international experiences».</p> <p>16. Latta, M. M. & Kim, J. (2009). «Narrative Inquiry Invites Professional Development: Educators Claim the Creative Space of Praxis».</p> <p>17. Lee, B. C. & Chem, C. (2011). «ESP Reading Literacy and Reader Identity: A Narrative Inquiry Into a Learner in Taiwan».</p>

Subtemas	Artigos
<p>Investigação Narrativa e Professores</p>	<p>18. Li, X. (2005). «A Tao of Narrative: Dynamic Splicing of Teacher Stories».</p> <p>19. Liu, Y. & Xu, Y. (2011). «Inclusion or exclusion?: A narrative inquiry of a language teacher's identity experience in the 'new work order' of competing pedagogies».</p> <p>20. Maulucci, M. S. R. (2010). «Resisting the Marginalization of Science in an Urban School: Coactivating Social, Cultural, Material, and Strategic Resources».</p> <p>21. McClamb, S. & Sevier, B. (2010). «Troubles with grades, grading, and change: Learning from adventures in alternative assessment practices in teacher education».</p> <p>22. Melville, W. & Bartley, A. (2010). «Mentoring and Community: Inquiry as stance and science as inquiry».</p> <p>23. Orland-Barak, L. & Maskit, D. (2011). «Novices 'in story': what first-year teachers' narratives reveal about the shady corners of teaching».</p> <p>24. Oslund, J. A. (2012). «Mathematics-for-teaching: what can be learned from the ethnopoetics of teachers' stories?».</p> <p>25. Rice, M. & Pinnegar, S. (2010). «Organic collaboration: sustaining teachers and teacher educators in the cottage industry of curriculum making».</p> <p>26. Scherff, L. (2008). «Disavowed: The stories of two novice teachers».</p> <p>27. Smit, B. & Fritz, E. (2008). «Understanding teacher identity from a symbolic interactionist perspective: two ethnographic narratives».</p> <p>28. Uitto, M. & Estola, E. (2009). «Gender and emotions in relationships: a group of teachers recalling their own teachers».</p> <p>29. Young, M. <i>et al.</i> (2010). «Becoming 'real' Aboriginal teachers: attending to intergenerational narrative reverberations and responsibilities».</p> <p>30. Zhao, H. Q. & Poulson, L. (2006) «A Biographical Narrative Inquiry into Teachers' Knowledge: an Intergenerational Approach»</p>
<p>Investigação Narrativa - auto-estudos</p>	<p>1. Craig, C. (2007). «Dilemmas in crossing the boundaries: From K-12 to higher education and back again».</p> <p>2. Craig, C. (2008). «Joseph Schwab, self-study of teaching and teacher education practices proponent? A personal perspective»</p> <p>3. Craig, C. (2009). «Flights from the field and the plight of teacher education: a personal perspective»</p> <p>4. Mitton-Kükner, J.; Nelson, C. & Desrochers, C. (2010). «Narrative inquiry in service learning contexts: Possibilities for learning about diversity in teacher education»</p> <p>5. Nelson, C.; Antayá-Moore, D. Badley, K. & Coleman, W. (2010). «The sustaining possibilities of service learning engagement»</p> <p>6. Phelan, A. (2007). «Enjoying their own margins: Narratives of innovation and inquiry In teacher education»</p> <p>7. Shore, S. & Groen, J. (2009). «After the ink dries: doing collaborative international work in higher education»</p> <p>8. Shu, J. (2010). «Return of the ghost – to discipline or/and to teach?»</p>

Subtemas	Artigos
	<p>9. Yang, S. (2008). «Narrative of a cross-cultural language teaching experience: Conflicts between theory and practice»</p> <p>10. You, J. (2011). «A self-study of a national curriculum maker in physical education: challenges to curriculum change”.</p>
<p>Investigação Narrativa no campo da Saúde</p>	<p>1. Ashby, C. E. & Causton-Theoharis, J. N. (2009). «Disqualified in the human race: a close reading of the autobiographies of individuals identified as autistic»</p> <p>2. Clandinin, D. J. & Cave, M. (2008). «Creating pedagogical spaces for developing doctor professional identity»</p> <p>3. Clandinin, D. J.; Cave, M. T. & Cave, A. (2011). «Narrative reflective practice in medical education for residents: composing shifting identities»</p> <p>4. Higgs, J. & Mcallister, L. (2007). «Educating clinical educators: using a model of the experience of being a clinical educator»</p> <p>5. Jantzen, D. (2008). «Reframing professional development for first-line nurses»</p> <p>6. Lindsay, G. M. (2008). «Thinking narratively: Artificial persons in nursing and healthcare»</p> <p>7. Mac Carrick, G. (2009). «Curriculum reform: a narrated journey»</p> <p>8. Stacey, G.; Felton, A. & Joynson, K. (2010). «Masters at work: A narrative inquiry into the experiences of mental health nurses qualifying with an undergraduate Masters degree»</p> <p>9. Wall, S. & Shankar, I. (2008). «Adventures in transdisciplinary learning»</p>

O quadro permite verificar que há um maior número de estudos sobre os professores. A presença preferencial dos professores nos estudos fica ainda mais evidente se considerarmos que os estudos constantes no subtema «investigação narrativa - auto-estudos» também foram produzidos por investigadores com trajetória profissional associada à docência.

De seguida, e de acordo com os objetivos já apresentados, desenvolve-se o conteúdo dos textos incluídos no subtema «investigação narrativa e alunos/estudantes», com um aprofundamento maior nos artigos que focam os estudantes em formação inicial para a docência.

6. INVESTIGAÇÃO NARRATIVA E ALUNOS/ESTUDANTES: NARRATIVAS E ESTUDANTES EM FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA

Os artigos resultantes de investigações narrativas envolvendo alunos/estudantes referem-se a diferentes níveis de ensino: a *high School* (contexto norte

americano e canadense) ou *secondary school* (contexto britânico), com 7 artigos; o ensino pós-graduado, com 7 artigos; e o ensino superior, com 10 artigos, 9 deles relativos à formação inicial de professores. A análise e discussão que se segue, de acordo com os objetivos, tratará apenas dos artigos que envolvem estudantes em formação inicial para a docência.

A investigação narrativa é uma metodologia que apela, predominantemente, aos professores e formadores de professores (Clandinin, Pushor & Orr, 2007), mas que pode ampliar suas contribuições tendo em conta os demais atores que atuam no campo. A investigação narrativa está fundamentada em pressupostos epistemológicos, ontológicos e metodológicos que permitem a sua imersão na formação de professores, dando a conhecer, sob uma perspectiva única, as experiências dos mais diversos atores que compõe o campo e, por conseguinte, pensar a formação de professores sob perspectivas diversas.

Os estudos em análise possuem pontos de convergência e de divergência em aspectos epistemológicos e metodológicos. Cinco dos estudos, apresentados inicialmente, possuem como convergência o referencial teórico de Clandinin e Connelly (1995) e entendem as narrativas como forma de compreensão da experiência. Para Clandinin e Connelly (1995) as narrativas representam um modo fecundo e apropriado de produção e comunicação de significados e saberes ligados à experiência; são histórias humanas que atribuem sentido, importância e propósito às práticas; e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo. Trata-se da reconstrução da experiência refletindo sobre o vivido e dando-lhe significado.

A estrutura da apresentação de uma investigação narrativa é um dos elementos-chave envolvidos nesse tipo de investigação. A apresentação do texto da investigação envolve: a possibilidade do uso de variadas formas textuais; a ideia de que a escrita é uma ação narrativa; a necessidade de ser dada adequada importância ao público que irá ler o estudo; o esclarecimento sobre os critérios pelos quais o texto poderá ser julgado; e a necessidade da explicitação da contribuição social e teórica do estudo (Clandinin *et al.*, 2007). O destaque aqui dado a este elemento-chave (a estrutura) justifica-se dado que os artigos normalmente não contemplam todos estes aspetos, pois são realizados com limitações de espaço, num esforço de síntese.

Amy Johnson (2010) descreve a investigação que realizou enquanto era estudante de doutoramento e formadora de professores, na qual explorou as

experiências de vida de «típicos» estudantes (10) em formação inicial para a docência, preocupada com a forma como eles viveram as suas próprias experiências de alfabetização. Para isso, utilizou as histórias de vida com auxílio de um protocolo norteador: informações demográficas, vida doméstica, atividades familiares, atividades de infância, vida escolar, experiências de trabalho, experiências na faculdade e experiências de ensino. Os dados das histórias de vida foram complementados por observações na convivência com os estudantes e por dados resultantes de discussões e seminários em sala de aula.

Para a discussão no artigo, a autora selecionou a história de uma estudante, por entender que se tratava de um exemplo ilustrativo de como a perspectiva moral se expressa através das histórias de vida e no aprender a ser professor alfabetizador. A estudante, ao contar histórias sobre a sua alfabetização, teve a oportunidade de refletir sobre o processo de alfabetização que experimentou na escola, o que, a partir de uma interpretação das suas perspectivas morais sobre a alfabetização, permitiu identificar características específicas de um «bom professor alfabetizador». O estudo oferece aos professores e formadores de professores importantes *insights* sobre a forma como as histórias de vida moldam as percepções dos alunos sobre o que acontece na aula e sobre como os quadros morais de referência dos professores influenciam as suas práticas e direcionam as suas interações com seus alunos.

Os resultados reforçam a ideia de Clandinin e Connelly (1995) de que os conhecimentos e as experiências de base profissionais são moldados na «paisagem do conhecimento profissional», composta por inúmeras instâncias: valores pessoais, culturais, tradição de ensino, formação inicial e continuada, experiências pessoais e profissionais, e encontros. Nessa perspectiva, os professores são agentes morais ativos e pessoas que conhecem através de suas próprias relações epistemológicas com o seu meio e os seus alunos

A partir do estudo de Johnson (2010) é possível verificar que as histórias de alfabetização de professores em formação inicial possuem potencial pedagógico para os formadores de professores, que pode ser explorado. Por outro lado, significa dar voz aos estudantes, torná-los participantes ativos do seu processo de formação, na medida em que se parte dos seus saberes (experiências) sobre a docência. Trata-se de entender os estudantes como indivíduos que entram em programas de formação de professores com experiências

anteriores, valores e crenças pessoais que informam o seu conhecimento sobre o ensino e moldam o que fazem nas suas aulas.

Parker (2010), investigadora e formadora de professores, relata uma pesquisa longitudinal que empreendeu, durante quatro anos, num programa de formação inicial para a docência. A partir de narrativas escritas em forma de cartas entre pares, a autora teve como objetivo explorar a teoria educacional e a prática. Foi dada a possibilidade aos estudantes de se comprometerem na reflexão sobre a prática, compartilhando histórias escritas, construindo e ligando as suas narrativas à teoria aprendida. A autora afirma que se tratou de uma autêntica investigação participativa e de uma investigação narrativa vivida.

Duas questões centrais nortearam o estudo: a) como são constituídos os conhecimentos e a prática reflexiva dos professores – conhecimentos formados, reformados e reconstituídos através das histórias escritas sobre a prática; b) como a escrita e a partilha (com pares) de experiências educacionais vividas - relacionadas com a aprendizagem, com o ensino e com a prática de ensino – promovem o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

A autora desenvolve a ideia de «literacia narrativa», para dar conta do desenvolvimento conseguido através da escrita de cartas entre pares, o que é assumido pela autora como o foco e o aspecto inovador do estudo, a que se acrescenta o seu carácter longitudinal.

Os futuros professores tornam-se capazes de usar o seu próprio conhecimento como um quadro de referências para entender melhor a história da experiência dos outros, dando sentido à macro história da teoria separada da prática e reconciliando a teoria e a prática. Enquanto refletem juntos, os estudantes «revivem» o conhecimento que informa as suas visões sobre o ensino e a formação. Mais que em narrativas contadas o estudo incidiu em «narrativas vividas». Os futuros professores viveram uma relação durante um tempo prolongado: escreveram cartas, exploraram a formação do seu conhecimento e procuraram novas formas de viver as suas reflexões. A literacia narrativa associa-se ao desenvolvimento profissional como conhecimento relacional. O estudo permitiu ainda à investigadora a reflexão sobre a sua própria prática, tornando patente o carácter pedagógico das narrativas, tanto para os estudantes como para a investigadora.

A literacia narrativa crítica é o foco de interesse dos estudos de outras duas investigadoras – Rodriguez e Cho (2011). O estudo centra-se nas maneiras

pelas quais estudantes, linguística e culturalmente diferentes, em formação para a docência e matriculados em dois programas distintos nos Estados Unidos, narram criticamente suas histórias. O artigo propõe uma conversa dialógica entre duas investigações com grupos minoritários, conduzidas por cada uma das duas investigadoras autoras do artigo: num caso, estudantes latinos em formação para a docência num programa de formação de professores no centro-oeste americano; noutra caso, estudantes de um programa de formação bilingue no Havai. O estudo teve como objetivo fornecer contribuições aos programas de formação de professores comprometidos com a criação de espaços dialógicos onde as vozes «silenciosas/silenciadas» dos grupos de estudantes minoritários sejam ouvidas.

A investigação realizada por Terri Rodriguez envolveu os dois únicos estudantes latinos do curso de formação para a docência no qual era formadora. Os estudantes eram frequentemente excluídos pelos colegas e viviam conflitos frequentes com os professores cooperantes. Das histórias de vida dos estudantes e das entrevistas com professores supervisores da universidade e professores cooperantes emergiram histórias coletivas de experiências, que permitiram à investigadora e aos participantes a consciência de se incluírem, como profissionais, numa comunidade mais ampla – um sistema de crenças e práticas, uma paisagem de conhecimentos.

A investigação realizada por Hye-sun Cho – uma pesquisa-ação participativa – refere-se a um programa de formação de professores, financiado pelo governo no Havai, que tinha por objetivo oferecer aos estudantes com línguas minoritárias um espaço para explorarem criticamente as suas próprias experiências académicas e as percepções que poderiam passar aos seus futuros alunos. Participaram no estudo cinco estudantes – três coreanos, um samoano e um chinês. Cho e os estudantes –co-investigadores– criaram, assim, contra narrativas às ideologias dominantes sobre as identidades dos professores de línguas e a literacia académica.

Ao conversarem dialogicamente sobre as duas investigações, as autoras focaram as resistências dos participantes às práticas de rotulagem e o seu desenvolvimento de narrativas de identidade docente bi/multilinguais. Discutindo as formas como os estudantes são «silenciosos/silenciados» nas aulas, as autoras argumentam que as narrativas de estudantes de minorias linguísticas e as suas perspectivas sobre o conhecimento experiencial são legítimas, ade-

quadas e críticas para a compreensão e a análise das dinâmicas de poder presentes nas escolas. Tal constatação sugere a necessidade da criação de espaços dialógicos na formação inicial de professores onde as vozes dos silenciados sejam ouvidas, tanto mais quanto, a maior parte das vezes, os espaços de formação são espaços de reprodução dos preconceitos e hierarquias existentes.

Ainda no campo do multiculturalismo e na perspectiva da literacia narrativa crítica, Johnson Lachuk e Mosley (2012), na sua investigação, argumentam a favor das narrativas como meio pelo qual os futuros professores podem superar aspectos sociais, culturais, históricos e políticos das suas experiências pessoais e profissionais. A investigação adota uma perspectiva de justiça social num contexto específico – as autores entendem que um dos desafios da formação inicial de professores é a formação para contextos de diversidade cultural, racial e linguística.

Investigadoras e formadoras de professores, as autoras pretenderam entender, através de histórias e biografias, a complexidade da identidade branca, assim como as crenças sobre o racismo, com vista a informar uma formação de professores anti-racistas. No artigo, utilizam a história de uma estudante, pela sua representatividade e pela possibilidade de iluminar o conceito de tridimensionalidade do espaço narrativo compartilhado por formadores e estudantes. Tratou-se de cruzar histórias de estudantes e formadores de professores. As investigadoras exploraram as suas próprias histórias narrativas e como elas se cruzavam com as histórias narrativas dos outros, o que resultou na identificação de uma relação de reciprocidade entre os envolvidos na investigação, seja como participantes ou pesquisadores, que molda a forma como a experiência é compreendida. A tridimensionalidade dos contextos de formação emerge desta reciprocidade entre formadores e estudantes, que existe também através do tempo, do meio social, do lugar e das relações.

As autoras argumentam a favor do uso das narrativas no campo da formação de professores; os estudantes têm de facto histórias e experiências que lhes permitem um melhor entendimento dos processos implicados na educação, nomeadamente, tendo em conta o foco do estudo, no que diz respeito à diversidade racial. O carácter pedagógico do uso das narrativas no campo da formação de professores é de novo evidenciado, quer na componente dos conhecimentos explicitamente académicos, quer na componente relacional e social.

Le Fevre (2011) examina o uso de uma pedagogia narrativa inovadora na formação de professores alfabetizadores, orientando-se pelas seguintes questões norteadoras: a) Quais são as oportunidades de aprendizagem para futuros professores empenhados em aprender através de histórias autobiográficas? b) Qual é a função dos formadores de professores para facilitar isso? A partir destas questões identifica-se o caráter pedagógico da perspectiva, mais propriamente a autora aprofunda a ideia de «narrativa pedagógica» – o re-historiar e interpretar a própria vida e/ou a dos outros como processo central de aprendizagem.

A partir da ideia de que muitas vezes o currículo e a pedagogia são de difícil diferenciação, a autora argumenta em favor do conhecimento do estudante como uma fonte fundamental do currículo. Trata-se de aproveitar as histórias autobiográficas dos futuros professores, de modo a que possam aprender sobre o ensino e a aprendizagem através do contar, do interpretar e do problematizar seus próprios mundos. Contudo, as histórias autobiográficas, por si sós, não constituem um currículo; para isso, elas precisam de ser reveladas e investigadas em relação com as teorias e as ideias existentes.

Considerando que proporcionar aos estudantes ambientes onde possam contar e analisar as suas histórias de alfabetização tem o potencial de ajudar os futuros professores a problematizar as histórias dominantes sobre o ensino e a aprendizagem, a investigadora e formadora usou uma dinâmica onde os estudantes foram convidados a criar uma autobiografia de alfabetização. Para a autora, as histórias autobiográficas e a pedagogia envolvidas neste tipo de investigação funcionam como um currículo para os cursos de formação de professores. As narrativas são consideradas como constituintes de uma pedagogia eficaz para uma aprendizagem efetiva do professor.

A narrativa é o caminho fundamental pelo qual os seres humanos compreendem a vida como significativa. Assim, a investigação narrativa ilumina as formas pelas quais os seres humanos dão sentido às suas experiências e facilita uma genuína compreensão das complexidades da ação humana (Polkinghorne, 1988). Para Bakhtin (1981, 1986), os seres humanos só podem ser entendidos em relação com os outros; o eu é entendido em constante processo de construção, mudança e transformação; a «contínua escrita de si» é feita a partir dos diálogos com o mundo em contínua interação entre discursos concorrentes. Sobre essa base teórica Ferri, Connor, Solis, Valle, e Volpitta (2005) empreenderam

uma investigação que teve por objetivo a ampliação dos conhecimentos existentes em adultos que, em algum momento da vida escolar, foram definidos como portadores de dificuldades de aprendizagem. O estudo que desenvolveram consistiu em saber como esse grupo de adultos negocia mensagens culturais e discursos profissionais na formulação dos seus próprios entendimentos sobre as dificuldades de aprendizagem. Essa negociação é vista como informada pelas suas experiências de vida, inseridas em *scripts* culturais/mediáticos, discursos oficiais, experiências profissionais e narrativas pessoais que se articulam na construção dos conhecimentos pessoais sobre dificuldade de aprendizagem.

Um dos participantes do estudo, um estudante em formação inicial para a docência na educação especial, na sua narrativa sobre a sua relação com o discurso oficial, cultural/mediático sobre dificuldades de aprendizagem, elabora sua experiência, pensando a sua constituição como professor de forma diferente. O estudante vê-se como alguém que conhece profundamente a realidade com a qual vai ser confrontado e pode, por isso, entender e agir de maneira diferente com os seus alunos com dificuldade de aprendizagem, tendo consciência de que, como professor, fará parte do sistema contra o qual lutou enquanto aluno.

Os autores acreditam que um discurso sobre dificuldades de aprendizagem fundamentado na experiência vivida e através das narrativas tem potencial para transformar quer o pensamento quer a prática dos futuros professores, salientando, mais uma vez, o carácter pedagógico do uso das narrativas como instrumento de aprendizagem e de construção de conhecimentos.

Seguindo uma perspectiva teórica idêntica, especialmente fundamentada em Polkinghorne (1988), Stoughton (2007) analisa como os estudantes pensam sobre as desconexões entre o que acreditam sobre o ensino, o que aprendem nos seus cursos e o que eles observam nas suas práticas de gestão de comportamentos em salas de aula de escolas públicas. Nesse estudo, as narrativas são entendidas como ferramenta reflexiva de formação de professores, ou seja, como meio pedagógico que deve também ser usado pelos formadores como desencadeador de reflexões sobre as suas práticas.

A investigação realizada por Uitto e Syrjala (2008) incidiu sobre as relações entre professores e alunos a partir das memórias de estudantes sobre sua trajetória escolar. As memórias dos estudantes, como reconstruções retrospectivas das suas experiências escolares, são entendidas como histórias do passado que ajudam as pessoas a dar sentido ao que são (Elbaz-Luwisch, 1997, 2005).

Kaasila, Hannula e Laine (2012) investigaram sobre a relação de estudantes com a matemática e sobre como a sua identidade matemática se expressa e modifica no decorrer do seu percurso de formação para docência. As experiências dos estudantes são analisadas na perspectiva de identidade narrativa de Ricoeur (1992), com foco na mediação entre «o que se é» e o que «se deveria ser».

Considerando todos os textos analisados no subtema «narrativas e estudantes em formação inicial para a docência», destaca-se que os cinco primeiros artigos, que possuem em comum o referencial da investigação narrativa em Clandinin e Connelly, foram realizados por investigadoras que são ao mesmo tempo formadoras de professores. Nesse conjunto de artigos evidencia-se o carácter pedagógico atribuído às narrativas (quer para os estudantes quer para as próprias formadoras) e as suas potencialidades para informar o currículo e a própria organização dos programas de formação. Em dois estudos fica evidente o uso das narrativas como via de dar voz aos estudantes (Johnson, 2010; Rodriguez & Cho, 2011). A utilização das narrativas como meio de promoção da aprendizagem cooperativa é outra mais-valia presente de forma muito evidente em dois dos estudos analisados (Le Fevre, 2011; Parker, 2010).

Para além destes aspetos, os estudos analisados, de forma geral, remetem para a valorização da experiência no desenvolvimento profissional, o carácter reflexivo implícito nas narrativas, a participação ativa dos estudantes na sua formação, a importância do papel das relações no desenvolvimento de contra-narrativas e o auto-conhecimento. Ou seja, as narrativas são, também, meios de desenvolvimento da autonomia, entendida como capacidade para desenvolver atitudes, conhecimentos e competências por si próprio e em cooperação com os outros.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do quadro teórico-conceitual elaborado e da sistematização dos artigos sobre investigações narrativas com estudantes em formação inicial, propõe-se, agora, o desenvolvimento de argumentos que, recorrendo especialmente ao carácter formativo das narrativas, evidenciam as potencialidades da investigação narrativa com estudantes, nomeadamente como um caminho

para a promoção da voz dos estudantes e dos fenómenos que lhe são inerentes - participação ativa, autonomia e cooperação.

A ideia do desenvolvimento da voz dos estudantes subjacente à de investigação narrativa é a do reconhecimento dos estudantes como participantes ativos da formação, o que implica serem considerados agentes capazes de contribuir para a melhoria das práticas docentes, dos seus processos de aprendizagem, do curriculares e, mesmo, de forma mais ampla, das políticas educacionais (Fielding, 2001, 2004, 2007; Lodge, 2005).

Assume-se a *voz* numa dupla perspectiva: como discurso e estratégia de *empowerment* para a transformação; e como participação na aprendizagem e nos processos democráticos. Para Ranson (2000), trata-se de desenvolver uma «pedagogia da voz», permitindo aos estudantes explorarem as suas identidades e desenvolver o seu auto-conhecimento, promovendo o seu potencial, através de narrativas sobre a sua própria experiência educacional e dos pares. A presença de interlocutores que promovam esse processo é fundamental - investigadores ou professores formadores comprometidos com uma perspectiva pedagógica das narrativas.

Nessa pedagogia da voz as narrativas emergem em processos dialógicos, de conexão de narrativas, que estimulam a reflexão, a interpretação e a reorganização do conhecimento. É a conexão de narrativas que permite que os estudantes atribuam maior sentido às suas experiências (Anderson, 1999) e desenvolvam competências relacionais. Ela implica colocar o sujeito em contacto com as suas lembranças, evocando as *recordações-referências*, e organizando-as numa narrativa que tem sentido para si e se relaciona com a formação em curso.

A narrativa trabalha com o conhecimento experiencial ao longo da vida e as possibilidades formativas são construídas nas experiências vividas (Quadros, Silva, Andrade, Silva, Aleme e Oliveira, 2010). Como defende Josso (2002), a construção da narrativa, independentemente dos procedimentos adotados, é uma «experiência formadora», pois nasce da capacidade e do investimento do sujeito para falar e/ou escrever sobre si, dando sentido ao que foi vivido em função de significados particulares e coletivos. O carácter formativo da narrativa constitui-se, por isso, a partir da reflexão, da tomada de consciência sobre a existência, dos sentidos dados à formação, dos conhecimentos adquiridos e das análises e compreensões sobre a vida - do ponto de vista psi-

cológico, antropológico, sociológico e linguístico. A narrativa possui, então, uma dupla função: é um meio de investigação e é um instrumento pedagógico (Nóvoa e Finger, 2010). Como instrumento pedagógico, ela permite desenvolver a literacia narrativa geradora de autonomia.

INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson H. (1999). Collaborative learning communities. In S. McNamee & K.J. Gergen (eds). *Relational Responsibility: Resources for Sustainable Dialogue*. London: Sage Publications.
- Atkinson, B. (2010). Teachers Responding to Narrative Inquiry: An Approach to Narrative Inquiry Criticism. *Journal of Educational Research*, 103(2), 91-102.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). Teachers' professional knowledge landscapes. In J. F. Soltis (Ed.), *Advances in contemporary educational thought series* (vol. 15). New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35. doi: 10.1177/0022487106296218 [Consulta: 15/02/13].
- 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. doi: 10.1080/00220670903323404 [Consulta: 15/02/13].
- Coles, R. (1989). *The call of stories: Teaching and the moral imagination*. Boston: Houghton Mifflin.
- Conle, C. (1996). Resonance in Preservice Teacher Inquiry. *American Educational Research Journal*, 33(2), 297-325.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- 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.
- Coulter, C., Michael, C., & Poynor, L. (2007). Storytelling as Pedagogy: An Unexpected Outcome of Narrative Inquiry. *Curriculum Inquiry*, 37(2), 103-122. doi: 10.1111/j.1467-873X.2007.00375.x. [Consulta: 09/04/13].

- 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.
- Elbaz-Luwisch, F. (1997). Narrative research: Political issues and implications. *Teaching and Teacher Education*, 13, 75-83.
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers' voices: Storytelling and possibility*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Ferri, B. A., Connor, D. J., Solis, S., Valle, J., & Volpitta, D. (2005). Teachers with LD: ongoing negotiations with discourses of disability. *Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 62-78.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141. Recuperado http://faculty.washington.edu/joyann/EDLSP549Beadie_Williamson/Fielding.pdf. [Consulta: 23/01/11].
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. doi: 10.1080/0141192042000195236 [Consulta: 23/01/11].
- Fielding, M. (2007) Beyond «Voice»: New roles, relations, and contexts in researching with young people, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 301-310. doi: 10.1080/01596300701458780 [Consulta: 23/01/11].
- Johnson Lachuk, A. S., & 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.
- 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.
- Josso, M. C. (2002) *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA.
- Kaasila, R., Hannula, M. S., & Laine, A. (2012). My Personal Relationship towards Mathematics Has Necessarily Not Changed but...: analyzing Preservice Teachers' Mathematical Identity Talk. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(4), 975-995.
- Le Freve, 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.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school Improvement. *Journal of Educational Change* (vol. 6), 125-146. Recuperado <http://www.springerlink.com/content/q8081k143h142103/fulltext.pdf> [Consulta: 23/01/11].
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue: A study in moral theory*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Mitchell, W. J. T. (ed.). (1981). *On narrative*. Chicago: University of Chicago Press.

- Nóvoa, A., y Finger, M. (org.). (2010). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus.
- Olson, M. R., & Craig, C. J. (2009). Traveling Stories: Converging Milieus and Educative Conundrums. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(8), 1077-1085.
- 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.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Quadros, A. L., Silva, D. C., Andrade, F. P., Silva, G. F., Aleme, H. G., e Oliveira, S. R. (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.
- Ranson, S. (2000). Recognizing the Pedagogy of Voice in a Learning Community. *Educational Management and Administration*, 28 (3).
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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.
- Savin-Baden, M., & Van Niekerk, L. (2007). Narrative Inquiry: Theory and Practice. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(3), 459-472.
- 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.
- Uitto, M., & Syrjala, L. (2008). Body, Caring and Power in Teacher-Pupil Relationships: Encounters in Former Pupils' Memories. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 355-371.
- Xu, S. J. (2006). *In search of home on landscapes in transition: narratives of new-comer families' cross-cultural schooling experience*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto.
- Xu, S. J., & Connelly, F. M. (2009). Narrative inquiry for teacher education and development: Focus on English as a foreign language in China. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 219-227. doi: 10.1016/j.tate.2008.10.006 [Consulta: 19/02/13].