

Construir o seu futuro profissional e pessoal a partir de um programa de formação biográfica numa universidade francesa

Building professional personal future through a biographical training program at a french university

Construir tu futuro profesional y personal a partir de un programa de formación biográfica en una universidad francesa

Valérie Mélin 

Universidade de Lille, Lille, França.

valerie.melin@univ-lille.fr

Recebido em 13 de março de 2024

Aprovado em 16 de março de 2026

Publicado em 14 de agosto de 2026

RESUMO

Na França, os estudantes chegam à universidade sem terem a certeza da pertinência da sua orientação no ensino superior. Durante o curso de graduação (três primeiros anos obrigatórios), os estudantes devem não só se adaptar à formação universitária, mas também afirmar a sua escolha, consolidando-a ou reconfigurando-a. O dispositivo pedagógico baseado na narração da experiência e proposto na graduação oferece aos estudantes a oportunidade de refletir sobre o seu percurso na Universidade e sobre os seus projetos pessoais e profissionais para o futuro. O artigo relata a investigação exploratória realizada sobre este dispositivo, a partir do quadro teórico da pesquisa biográfica em educação. Trata-se de avaliar os seus efeitos e analisar as incidências da narrativa de si e da sua experiência na construção de uma deliberação interior que permite revisitar as suas representações, por um lado, e no sentimento de autodeterminação e eficácia pessoal, que participa da reconfiguração do projeto pessoal e profissional, por outro.

Palavras-chave: Pesquisa biográfica; Experiência dos estudantes; Biografização.

ABSTRACT

In France, students arrive at university without being sure of the relevance of their choice of higher education. During the first three years of their bachelor's degree, students must not only acculturate themselves to university education but also affirm their choice by consolidating or reconfiguring it. The teaching method based on narrating experiences, which is offered in bachelor's degree programmes, gives

students the opportunity to reflect on their university experience and their personal and professional plans for the future. This article reports on an exploratory study conducted on this method, based on the theoretical framework of biographical research in education. The aim is to evaluate its effects and analyse the impact of narrating oneself and one's experience on the construction of an inner deliberation that allows one to revisit one's representations, on the one hand, and on the feeling of self-determination and personal efficacy, which contributes to the reconfiguration of personal and professional plans, on the other.

Keywords: Biographical research; Student experience; Biographisation.

RESUMEN

En Francia, los estudiantes llegan a la universidad sin estar seguros de la pertinencia de su orientación en la enseñanza superior. Durante los tres primeros años que dura la licenciatura, los estudiantes no solo deben aculturarse a la formación universitaria, sino también afirmar su elección consolidándola o reconfigurándola. El dispositivo pedagógico basado en la narración de la experiencia y propuesto en la licenciatura ofrece a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre su trayectoria universitaria y sus proyectos personales y profesionales para el futuro. El artículo da cuenta de la investigación exploratoria realizada sobre este dispositivo, a partir del marco teórico de la investigación biográfica en educación. Se trata de evaluar sus efectos y analizar las repercusiones de la narración de uno mismo y de su experiencia en la construcción de una deliberación interior que permite revisar sus representaciones, por un lado, y en el sentimiento de autodeterminación y eficacia personal, que contribuye a la reconfiguración del proyecto personal y profesional, por otro.

Palabras-clave: Investigación biográfica; Experiencia de los estudiantes; Biografización.

Introdução

O número de estudantes aumentou consideravelmente desde a década de 1960, levando a uma profunda evolução do sistema universitário francês. Essa expansão foi acompanhada por uma transformação qualitativa que afetou os métodos de recrutamento, a oferta de cursos, os perfis dos estudantes e as trajetórias acadêmicas, bem como as missões da universidade. A intensa pressão para ingressar no ensino superior, exacerbada pela alta taxa de aprovação no exame de admissão à universidade (baccalauréat), resultou em um processo seletivo de fato (Hugrée e Poullaouec, 2022). Consequentemente, os estudantes nem sempre conseguem acesso ao curso desejado, mesmo em cursos não seletivos, quando a concorrência é alta. Para atender às necessidades de um corpo discente crescente, novos programas surgiram (Vasconcellos, 2006), e a profissionalização agora ocupa um lugar central nos programas acadêmicos (Agulhon et al., 2012). As trajetórias e os perfis dos

estudantes estão se diversificando, desafiando, assim, a concepção tradicional de uma universidade centrada na transmissão do conhecimento acadêmico, em favor da aquisição de habilidades diretamente aplicáveis ao mercado de trabalho. Das três funções historicamente atribuídas à universidade: socialização, criação intelectual crítica e adequação às qualificações, a última tende a predominar.

A integração profissional tornou-se o princípio estruturante do ensino superior (Laval, 2009). Os estudantes que ingressam na universidade hoje têm perfis muito distantes da figura do herdeiro descrita por Bourdieu. São jovens predominantemente de origem popular, muitas vezes obrigados a trabalhar para compensar a crescente precariedade, e que nem sempre possuem os pré-requisitos metodológicos, epistêmicos e de autonomia necessários para o sucesso (Paivandi, 2015).

Seus percursos são frequentemente marcados por rupturas e mudanças de trajetória. A busca por empregabilidade leva os estudantes a escolherem áreas de estudo percebidas como voltadas para a carreira, em um contexto no qual um diploma continua sendo altamente valorizado (Van de Velde, 2008). No entanto, essas escolhas às vezes se mostram inadequadas, levando a planos de reorientação. A fragmentação das etapas de acesso à vida adulta - saída da casa dos pais, independência financeira - acentua a descontinuidade dos percursos educacionais, frequentemente interrompidos por motivos pessoais ou familiares.

Esses movimentos intermitentes entre estudos e emprego enfraquecem o desenvolvimento e a conclusão dos projetos de formação. Nesse contexto, a evolução das tarefas ou missões das universidades reflete o desejo de aprimorar a competitividade das universidades francesas em consonância com as diretrizes europeias, conforme delineado no Processo de Bolonha e na Estratégia Europa 2020¹. A Europa almeja uma sociedade do conhecimento, o que implica elevar o nível de exigência para a obtenção de diplomas, para o nível de graduação (três primeiros anos obrigatórios de ensino superior). Para atingir esse objetivo, a França estabeleceu o sistema de ensino pré-universitário/pós-universitário de três anos (bac-3/bac+3)², que estrutura e apoia a transição entre o ensino médio e o ensino superior, visando promover o sucesso dos estudantes universitários. Esse sistema exemplifica uma política educacional que promove a continuidade dos estudos e estabelece o nível de graduação como qualificação de referência, em conformidade com as normas europeias.

A questão da continuidade no ensino superior e o desenvolvimento do futuro pessoal e profissional dos estudantes situam-se, portanto, num quadro altamente

¹ O Processo de Bolonha, estabelecido no final da década de 1990, consolidou o surgimento de uma política comum europeia para o ensino superior, visando desenvolver uma economia do conhecimento globalmente competitiva. O Processo de Bolonha estabeleceu e organizou o Espaço Europeu do Ensino Superior com o objetivo de garantir uma qualificação de ensino superior para "pelo menos 40% das pessoas entre 30 e 34 anos".

² O bac (baccalauréat) atesta o fim da escolaridade no ensino médio francês, no ensino secundário que dura três anos. O contínuo bac-3/bac+3 é uma política educativa que articula o ensino médio (lycée) com o objetivo de diplomação na graduação. O dossiê sobre seu percurso no lycée tem influência nas possibilidades de escolha de uma vaga no curso do ensino superior. A obtenção da graduação se relaciona com o percurso realizado no Lycée.

regulamentado, cuja complexidade gera inúmeras tensões ao nível dos percursos académicos individuais. É à luz do enquadramento teórico, metodológico e prático da pesquisa biográfica (Delory-Momberger, 2014), utilizada para implementar e analisar uma experiência pedagógica em licenciatura em ciências da educação e formação, que abordamos, neste artigo, os desafios institucionais e sociais que impactam a formação dos estudantes.

Tornando-se um estudante na sociedade biográfica contemporânea

Falar sobre si mesmo em instituições de ensino

A evolução da sociedade, ligada à diminuição dos papéis tradicionais e ao declínio das principais instituições reguladoras, obriga os indivíduos a encontrarem sentido nos seus próprios percursos (Astier & Duvoux, 2006). O individualismo reflexivo traduz-se numa aspiração à realização pessoal, que constitui um imperativo tanto social como institucional, tão vinculativo quanto às normas antigas. Os indivíduos devem demonstrar a sua capacidade de planejar o futuro e de se adaptarem, sobretudo através da narrativa das suas vidas.

De facto, a sociedade biográfica assenta-se na ideia de que a autonomia só é adquirida através da narrativa de si. O discurso sobre si é o meio pelo qual os indivíduos legitimam as suas escolhas e demonstram a sua capacidade de concretizar um projeto reconhecido. Os aprendizes, desde o ensino secundário à universidade, confrontam-se particularmente com esta questão, não só no âmbito do processo de orientação estruturada do Parcoursup³, mas também ao percorrerem as várias etapas da sua formação académica. Contudo, esta capacidade de contar a própria história e de falar sobre si não é fácil de adquirir.

A posição do estudante no contexto da massificação do ensino superior, particularmente no primeiro ciclo, é a de um subordinado (Melin, 2023). A subalternidade refere-se à situação de uma pessoa cuja voz e ações são ignoradas ou tornadas ineficazes. Implica a privação do direito de falar, direito indissociável de um espaço público onde se deve ser ouvido. A visibilidade social depende da credibilidade atribuída a essa voz (Le Blanc, 2017): ser ouvido legitima a existência, enquanto a exclusão de vozes de autoridade enfraquece e desvaloriza. Escapar da subalternidade exige, portanto, a democratização do discurso e o reconhecimento do subordinado como sujeito falante. Isso requer não apenas um espaço de expressão, mas também a capacidade individual de tomar consciência e analisar a própria posição, o que se mostra difícil devido aos mecanismos de dominação simbólica que

³ Parcoursup é a plataforma nacional para a pré-inscrição no primeiro do ensino superior na França para todos que passaram no bac. O sistema dá pouco tempo e condições de reflexão para o estudante do Lycée fazer sua opção. Geralmente, os estudantes retomam as escolhas que fizeram na plataforma do Parcoursup e se reorientam (escolhem outro curso) no primeiro ano da universidade. Este processo de acompanhamento para a escolha do curso, ocorre também após a graduação, na escolha, por exemplo, da Licença, Master ou BUT,

frequentemente caracterizam uma instituição como a universidade.

A experiência da subalternidade, frequentemente vivida como desconforto ou sofrimento, pode, no entanto, fomentar uma dinâmica de conscientização (Freire, 1974), indissociável de um processo de subjetivação (Foucault, 1997) que responde à subjugação por discursos normativos com autoafirmação e que explora uma reflexividade voltada para uma verdade que se torna evento. Apoiar os estudantes para que se empoderem a expressar-se como sujeitos falantes torna-se, assim, uma importante preocupação pedagógica no contexto da universidade de massa.

O projeto de formação: atendendo às normas complexas da orientação⁴ e currículos universitários

Os procedimentos de orientação altamente restritivos e cruciais para a integração social tendem a reduzir os trabalhos de orientação instrumental I a um planejamento rígido, dificultando a abertura a possibilidades e entrando em conflito com o tempo necessário para uma reflexão aprofundada, especialmente porque as restrições de tempo contemporâneas reforçam a urgência de fazer escolhas. Os imperativos sistêmicos das sociedades capitalistas, incorporados na lógica da aceleração social (Rosa, 2015), impõem padrões que alimentam a pressão do tempo e a demanda por desempenho individual. Essa pressão complexifica o trabalho biográfico necessário para a construção de um plano que integre diferentes dimensões da identidade e permitam escolhas informadas. Essas restrições favorecem uma autoimagem baseada no cálculo racional, em detrimento de aspirações pessoais mais profundas que os estudantes, privados dos meios para refletir sobre elas, não ousam considerar.

Além disso, os estudantes sabem que a universidade espera deles um projeto único, capaz de distingui-los em um contexto de massificação e seleção. Ao mesmo tempo, buscam se conformar a um modelo estudantil cujo percurso contínuo e padronizado é percebido como garantia de sucesso. Essa dupla exigência cria uma injunção contraditória: ser único e conformista ao mesmo tempo. Os jovens, embora busquem seus estudos por preocupação com a conformidade, expressam formas de resistência à ordem escolar e universitária, bem como às imposições socioeconômicas que a acompanham (Van de Velde, 2016). Ser estudante implica, portanto, encontrar um equilíbrio entre um caminho social imposto e uma trajetória biográfica pessoal, a fim de atender às complexas normas da orientação universitária.

⁴ Na França a orientação, isto é, a construção de um percurso de formação ligado a um projeto profissional, é fortemente supervisionado pela instituição. É necessário diferenciar a orientação como procedimento inscrito no Parcoursup e a orientação como processo que engaja a experiência e a reflexão do jovem em uma dinâmica de projeto. A noção de orientação nesta segunda perspectiva é aquela proposta neste artigo, a partir de um dispositivo pedagógico inovador, criado na universidade.

Contribuir, como docente universitário, para o desenvolvimento da trajetória educacional do estudante depende, portanto, não apenas do domínio técnico baseado no conhecimento das áreas acadêmicas e das oportunidades de carreira, mas também da atenção às questões de identidade e às dimensões políticas e institucionais que permeiam a construção do projeto de formação. A atitude conformista e a ênfase na regurgitação do conhecimento, que confinam o estudante ao papel de imitador, fomentam um desapego que lhe permite obter o diploma preservando, ao mesmo tempo, seu senso de identidade. Essa padronização excessiva de comportamento e pensamento responde às demandas institucionais, mas também pode refletir uma dissociação entre a identidade pessoal e a identidade cultural atribuída pela universidade, identidade que o estudante se recusa a abraçar. Essa retirada da identidade não decorre necessariamente da inautenticidade ou da incapacidade de se expressar, mas sim de uma estratégia de proteção contra uma sociedade normativa que ameaça a singularidade criativa (Devereux, 2009).

Essa resistência, embora ofereça uma fuga da dominação, permanece limitada: reflete mais uma postura defensiva do que um genuíno processo de subjetivação no sentido foucaultiano, baseado no autocuidado e na produção autônoma da própria existência. Tentar superar essa resistência é ilusório e equivale a negar sua legitimidade. O desafio educativo reside em proporcionar um espaço de expressão livre de qualquer intrusão explicativa ou normalizadora, permitindo que esses comportamentos sejam compreendidos. Essas análises abrem perspectivas pedagógicas que a implementação de abordagens biográficas nos permite explorar.

Experimentando um método de ensino biográfico na universidade, entre pesquisa e formação

Quadro teórico, metodológico e prático do experimento

A pesquisa biográfica em educação (Delory-Momberger, 2014) enquadra-se no modelo epistemológico construtivista, na medida em que se baseia na primazia do sujeito cognoscente, que constrói a sua relação com a realidade através da sua experiência, sendo ele mesmo aquele capaz de garantir o valor de verdade do conhecimento assim construído. Esta abordagem teórica considera que o conhecimento não tem conteúdo, significado ou valor fora de um sujeito que experiencia um mundo cuja realidade se constitui através do curso de experiências engajadas e sobre as quais se reflete.

Do ponto de vista metodológico, o conhecimento é gerado através da narração da experiência, o que permite que seja refletido e configurado. A pesquisa biográfica em educação baseia-se no estudo dos processos de "biografização" (Delory-Momberger, 2019), entendidos como uma atividade reflexiva que permite aos indivíduos, no contexto da sua integração social, integrar, estruturar e interpretar as situações e os eventos das suas vidas, de modo a construir, na medida do possível, coerência dentro deles e a reconhecerem-se como um projeto de identidade único. Por meio do processo de biografização, os indivíduos configuram a estrutura dos

eventos vividos em interação com o contexto social em que sua experiência se situa, ao mesmo tempo que se moldam e atribuem sentido à sua existência. A trajetória social e a história individual do sujeito podem, assim, ser examinadas por meio de sua narrativa, como testemunho das maneiras pelas quais ele responde aos diversos desafios que a sociedade e sua organização lhe apresentam. A experimentação com abordagens biográficas busca um duplo propósito. Do ponto de vista da pesquisa, essa abordagem visa elucidar os processos biográficos específicos da aprendizagem experiencial, destacando a estrutura singular do conhecimento por meio da qual os indivíduos constroem sua relação com a existência e se definem como sujeitos sociais, abrangendo tanto sua identidade quanto seu processo de subjetivação. Essa abordagem requer a participação ativa do aprendiz. Ela também tem um objetivo formativo: desenvolver a reflexividade do aprendiz por meio da narração de sua experiência. Esses métodos fornecem dados valiosos para a pesquisa sobre aprendizagem experiencial. Os processos biográficos, particularmente por meio da narrativa, oferecem, portanto, acesso privilegiado aos processos pelos quais os indivíduos tomam consciência de sua experiência e a desenvolvem com distanciamento crítico e libertador. Implementadas no ensino secundário e superior (Melin, 2023), essas abordagens permitem que os alunos rompam com a “cultura do silêncio”, valorizem suas experiências vividas e desenvolvam a consciência individual que, por meio de discussões em grupo, termina por abrir caminho para a reflexão compartilhada e a objetificação dos desafios sociais. O planejamento e a aplicação dessas abordagens, ainda raras no ensino superior, dependem da formação de professores capazes de criar e recriar sua prática em um processo reflexivo contínuo, atentos à natureza do conhecimento produzido, ao método e ao processo, a fim de fomentar a reflexividade dos alunos.

Apresentação e objetivos da experiência educativa realizada no âmbito de uma disciplina de licenciatura intitulada "Experiência em educação: narração e formação"

A abordagem pedagógica aqui analisada enfatiza a narração da experiência do aluno com um duplo objetivo: primeiro, ajudar os alunos a se estabelecerem como indivíduos únicos em seus projetos pessoais e profissionais e, segundo, construir conhecimento prático baseado na experiência reflexiva, apoiado pelas dimensões teóricas abordadas no currículo acadêmico. Essa abordagem surge de uma questão antiga sobre a aquisição de conhecimento no ensino universitário, frequentemente prejudicada pela obsessão em validar unidades curriculares para a obtenção de um diploma. A resposta oferecida por essa abordagem baseia-se nas análises de De Certeau (1974), que defende a necessidade de criar uma cultura de massa na universidade, adaptada a públicos distantes da cultura de elite historicamente homogênea que reproduz hierarquias sociais (Passeron & Bourdieu, 1970). De Certeau (1974) demonstra que a massificação do ensino superior tornou obsoleta à cultura de elite, agora utilizada principalmente como ferramenta de seleção, e defende a avaliação do conhecimento de acordo com sua relevância (Reis & Melin, 2025), em

relação às implicações intelectuais, existenciais e profissionais da formação recebida pelos estudantes.

A teoria da relevância, desenvolvida por Sperber e Wilson (1995), explica como os seres humanos interpretam a linguagem, processando informações de forma eficiente por meio de mecanismos inferenciais necessários devido à natureza inerentemente incompleta do discurso. Na comunicação, ao discurso é atribuída uma relevância presumida, que orienta a interpretação da mensagem. Contudo, a relevância real do discurso depende da informação que capta a atenção do receptor. Assim, o sucesso da comunicação depende de sua capacidade de inferir conclusões implícitas, algumas guiadas pelo emissor e outras pelo próprio emissor. Cada enunciado é, portanto, interpretado dentro de um contexto construído pelo receptor para completar seu significado linguístico.

A apropriação do conteúdo do curso depende, portanto, da capacidade do aluno de discernir sua relevância, o que pressupõe uma consciência de seus interesses intelectuais, existenciais e profissionais. A apropriação do conteúdo do curso não pode ser alcançada sem esclarecer os diversos projetos do aluno como sujeito do conhecimento, sujeito biográfico e futuro profissional engajado na sociedade. O esforço de aquisição do conhecimento, portanto, concentra-se não apenas no conteúdo teórico e prático ministrado na universidade e em outros contextos, mas também em si mesmo, em sua biografia individual e em suas aspirações pessoais e sociais. Essa abordagem pedagógica busca, assim, articular, por meio dos métodos propostos, formação, orientação e autoconhecimento.

Questões pedagógicas favoráveis à implementação da pesquisa

O contexto de grupo como método facilitador de ensino

Para encorajar os alunos a se expressarem e, na medida do possível, a ganhar autoconfiança e autoridade (Ardoino, 2000), foram criadas sessões em grupo para facilitar a partilha de experiências. Estas sessões fomentam uma experiência de compreensão mútua que aproxima as pessoas e aumenta a consciência de uma condição humana partilhada, apesar da diversidade das situações da vida. O objetivo é promover uma dinâmica de reconhecimento mútuo (Honneth, 2008) que esteja atenta à vulnerabilidade intrínseca dos seres humanos enquanto seres sencientes, aos direitos fundamentais do indivíduo como autor das suas próprias palavras e merecedor de escuta incondicional e, finalmente, ao valor único de cada pessoa.

O dispositivo de grupo tem uma função de contenção. Permite o enfrentamento coletivo dos vários medos que acompanham o ato de falar sobre si mesmo. Por exemplo, o desejo de ter um bom desempenho na narração de histórias pode gerar ansiedade e paralisar o orador, que pode então retrair-se para uma espécie de silêncio. Expor-se aos outros também pode ser desconfortável. A sensação de ceder a própria intimidade contra a vontade exige uma análise que, no contexto de uma experiência em grupo, testa a capacidade de produzir uma autoexpressão socializada que leve em consideração o público-alvo e defina as modalidades e os limites sociais da autorrevelação. A experiência da reciprocidade tende a nivelar o campo de atuação na expressão individual: cada pessoa oferece sua experiência e discurso aos outros,

seguindo a lógica da troca social definida por Mauss (2012) com base nas três atividades de dar, receber e retribuir. Essa abordagem coletiva contribui significativamente para dismantelar o preconceito, muitas vezes presente entre os estudantes, de incapacidade de contar histórias, graças ao apoio de perguntas e ao suporte oferecido pelo grupo. Essas preocupações pedagógicas acompanham, portanto, o processo de construção da metodologia de campo e a coleta de dados, que considera principalmente os diários de bordo dos estudantes, os quais constituem o instrumento de avaliação do curso.

Estruturando a avaliação por meio de um diário de bordo

Esta abordagem pedagógica baseia-se na criação, pelo aluno, de um diário de bordo. Este compreende um estudo etnográfico da experiência do aluno no curso e duas narrativas que o enquadram. A primeira é uma autoapresentação e a segunda, que conclui o diário, é uma narrativa de uma experiência formativa. Após explicar como compreendeu a abordagem singular oferecida pelo curso, o aluno inicia o seu diário de aprendizagem com a autoapresentação escrita durante a primeira sessão, seguindo-se à minha. Esta autoapresentação reflete como o aluno se situa no seu contexto familiar, se define como indivíduo e descreve a sua trajetória acadêmica e profissional, bem como os seus objetivos pessoais e profissionais. Esta autoapresentação, criada por cada aluno, visa identificar os fios condutores que contribuem para a emergência de uma experiência vivida suficientemente significativa para suscitar a reflexão sobre as orientações existenciais e as aspirações de carreira. Em seguida, o aluno deve apresentar a investigação etnográfica que desenvolveu ao longo das sessões do curso. Esta investigação baseia-se na tomada de notas, fornecendo evidências valiosas para refletir sobre o que aconteceu e o que foi vivenciado. Esta pesquisa etnográfica visa apoiar o processo de aprendizagem do aluno. Para cada sessão, o aluno deve documentar sua estrutura, conteúdo teórico e sugestões práticas, bem como quaisquer reações e reflexões pessoais que tenha suscitado. Em sua apresentação de cada sessão, o aluno deve, portanto, apresentar tanto os aspectos objetivos (estrutura e conteúdo) quanto os subjetivos (sentimentos, reações e reflexões) para demonstrar a relevância do material e tirar conclusões sobre as diversas dimensões de seu projeto.

A narrativa de uma experiência formativa começa com a participação em um grupo organizado para facilitar seu surgimento e é definitivamente construída por meio de uma reflexão escrita baseada no registro feito durante a sessão em grupo. Trata-se de uma experiência que possui significado educacional, seja dentro de instituições como escolas ou universidades, seja fora delas, em contextos formais ou informais. O diário de bordo conclui com o relato reflexivo geral do aluno sobre o curso, que foi singular em seu formato de oficina. Este relato reflexivo considera tanto os eventos das diversas sessões quanto o processo de construção da narrativa (a experiência vivida no contexto do grupo, a apresentação oral dessa experiência e o trabalho individual de revisão da própria narrativa para criar uma versão refinada). O objetivo desta seção conclusiva é demonstrar como o aluno utiliza todas as evidências coletadas durante sua pesquisa etnográfica para estudar o impacto da narração de uma experiência formativa em sua identidade como aprendiz e em seus planos futuros. Nesta análise reflexiva, o aluno pode, por exemplo, buscar responder às

seguintes perguntas: Como essa experiência de narrar uma experiência formativa desafia a representação da aprendizagem e a aquisição do conhecimento acadêmico? O que ela revela sobre o tema? Quais críticas podem ser feitas à abordagem proposta? Qual é o seu valor? Como ela permite argumentar sobre o impacto da experiência no campo da educação e do desenvolvimento pessoal? Qual o papel que a narrativa individual da experiência deve desempenhar no campo da educação e do desenvolvimento pessoal? O aluno pode expandir a linha de investigação desenvolvida a partir das evidências coletadas em diferentes direções. Esta estrutura tem valor organizacional, mas não impõe um conteúdo predefinido.

Produção e apresentação de resultados

Métodos de coleta e análise de dados

A coleta de dados concentra-se nos diários de bordo entregues aos alunos ao longo de três anos letivos. Isso representa aproximadamente cinquenta diários, cada um com cerca de vinte páginas. Para construir os resultados da pesquisa em sua fase exploratória, implementamos uma abordagem dupla, sincrônica e diacrônica. Enfatizamos as diversas dimensões temáticas presentes nos diários, que abordamos por meio de análise de conteúdo (Bardin, 2013): a relação do aluno com o curso-oficina e a mudança que ele representa em relação à forma acadêmica tradicional de transmissão do conhecimento, a apropriação do conhecimento e, finalmente, o processo de reconfiguração do eu e do projeto realizado por meio da narração da experiência de aprendizagem.

Selecionamos as transcrições textuais que melhor ilustram os efeitos epistêmicos e existenciais da abordagem adotada no curso-oficina. Em relação à análise diacrônica, utilizamos o método de Dubar e Demazière (2004) para destacar a lógica argumentativa presente nos relatos da experiência formativa de uma determinada turma de alunos do terceiro ano da graduação, que nos pareceu particularmente rica em lições sobre o valor dessa abordagem pedagógica. O objetivo da fase exploratória da pesquisa não é, de fato, mensurar o impacto dessa abordagem pedagógica em todas as turmas de alunos, mas sim destacar seus potenciais efeitos em trajetórias individuais, a fim de contribuir para a reflexão sobre a evolução da prática acadêmica e a construção do percurso de formação universitária.

Relatório do aluno para o curso-oficina

Os alunos frequentemente enfatizam a surpresa que vivenciam durante a primeira aula. Esse tema surge inicialmente em discussões sobre a relação professor-aluno e seu impacto no engajamento na aprendizagem por meio de maior presença e atenção:

A princípio, fiquei surpreso com a atenção dada à aula e me senti um pouco intimidado. Depois, conforme a primeira aula avançava, percebi que essa atenção, na verdade, me ajudou a ouvir e entender melhor a matéria (pelo menos, eu acho). Isso me fez sentir muito mais envolvido na aula; eu não conseguia simplesmente esperar o tempo passar porque me sentia realmente presente. Inicialmente, isso me desconcertou e intimidou, mas essa sensação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495737>

diminuiu um pouco. Tentei participar porque me sentia genuinamente engajado na aula, e não apenas esperando que ela terminasse.

Outra aluna mencionou a surpresa que sentiu ao perceber que construir um discurso socializado sobre si mesma e suas experiências pode gerar oportunidades interessantes de aprendizado no contexto da formação acadêmica:

Não esperava discutir experiências pessoais ou falar sobre minha vida privada... Ter que me expressar e detalhar coisas que me aconteceram é algo que considero bastante difícil. No fim das contas, este curso foi uma grata surpresa. Me ajudou tanto academicamente quanto pessoalmente. Graças a ele, aprendi a me expressar melhor por escrito e a desenvolver minhas ideias (algo com que normalmente tenho dificuldade).

Outro tema recorrente nos diários de bordo é a permissão concedida aos alunos para refletirem sobre sua experiência e trajetória. Isso é visto como uma oportunidade de amadurecimento e desenvolvimento da autoconsciência. A avaliação deixa de ser considerada uma ferramenta para validar unidades curriculares e passa a ser vista como uma oportunidade de aprendizado e autodescoberta.

Este curso me deu um espaço para falar livremente sobre minha jornada, sobre o que me tocou, me magoou ou me motivou. Compreendi que até mesmo os momentos difíceis podem ser úteis, pois nos fazem refletir e seguir em frente. Este diário me ajudou a expressar em palavras o que vivenciei, a me afirmar e a entender melhor a pessoa que estou me tornando. Para mim, este trabalho não é apenas uma tarefa: é uma oportunidade real de fazer um balanço, crescer e me preparar melhor para a carreira que desejo seguir no futuro.

Por fim, vários alunos destacaram como o curso prático permitiu-lhes conectar teoria e experiência e construir uma forma de pensar que articula melhor o conhecimento acadêmico e o conhecimento experiencial:

Gostei muito deste curso, principalmente porque abordou uma dimensão da educação e da aprendizagem que eu nunca havia encontrado antes em meus estudos em ciências da educação: a experiência única do indivíduo. Apreciei a exploração de amplos conceitos teóricos que envolvem a noção de experiência. Além disso, o curso ressoou com minhas próprias reflexões sobre o assunto: sempre acreditei que somos produto de nossas vidas, nossos encontros e nossas experiências.

A questão da apropriação do conhecimento

É interessante notar que a dificuldade de aquisição de conhecimento aparece repetidamente no diário de bordo. Não é fácil para os alunos aplicarem o conhecimento adquirido na universidade fora de situações de avaliação acadêmica. Essa observação é expressa com muita franqueza por um aluno:

Espero conseguir integrar melhor meu conhecimento e estar plenamente consciente durante esses processos de aprendizagem. De fato, tenho muita dificuldade em organizar meus diversos conhecimentos. Embora a universidade me permita aprender muitas coisas, acho muito difícil aplicá-las quando saio do ambiente universitário.

Outros alunos destacam a relação entre a apropriação de conhecimento e o

trabalho de configuração de si, demonstrando assim uma compreensão do objetivo do curso-oficina:

O diário de aprendizagem proporciona um bom exercício para colocar esse processo biográfico em prática, seja no que diz respeito à minha apresentação, à minha abordagem etnográfica do curso ou à necessidade de recorrer a uma experiência específica como formativa. Para mim, isso representa três maneiras diferentes de se configurar: primeiro, como sujeito por meio da minha apresentação; depois, como aluno por meio da investigação etnográfica do curso; e, finalmente, como sujeito da aprendizagem por meio da narrativa de uma experiência formativa.

Por fim, é interessante notar como os alunos foram capazes de analisar o trabalho de construção da narrativa da experiência formativa a partir de outras estruturas teóricas, produzindo assim novos efeitos de conhecimento:

O exercício de narrar através do processo em grupo permite-me perceber que, para cada um de nós, a experiência formativa é sinônimo de dificuldades a superar, até mesmo de sofrimento. Isso ecoa a ideia do processo de investigação discutido num artigo de Étienne Bourgeois sobre as contribuições de John Dewey: deparamo-nos com uma situação instável, procuramos soluções, e essas soluções existem a partir do momento em que as confrontamos com a realidade. Finalmente, a investigação é resolvida quando essas soluções funcionam.

Alguns alunos traçaram outros paralelos teóricos. Por exemplo, foram mencionadas as ligações e correspondências entre o quadro teórico da pesquisa biográfica em educação e o modelo de aprendizagem transformadora desenvolvido por Mezirow (2001).

Processo de reconfiguração pessoal e do seu projeto

Destacamos duas narrativas da experiência formativa para ilustrar dois tipos de lógica argumentativa que consideramos bastante significativos no processo de auto reconfiguração e desenvolvimento de projetos entre estudantes dessas turmas. Primeiramente, analisaremos o caso de uma estudante que ingressou na área de ciências da educação e formação por acaso, buscando distanciar-se da música, atividade na qual se envolvia desde os seis anos de idade, incentivada por sua família a seguir carreira na área. Em sua narrativa da experiência formativa, ela enfatiza seu trabalho como professora de piano e teoria musical, iniciado durante seu primeiro ano de graduação. A narrativa dessa experiência elabora reflexivamente um processo de construção de seu projeto de formação e profissional. Envolve uma forma de investigação deliberativa que examina o grau de engajamento na atividade, indissociável de um senso de eficácia e satisfação, e que se manifesta por meio do uso de campos semânticos específicos. A primeira convoca um conjunto de termos relevantes do registro da pesquisa e se relaciona com sua orientação (“fazer perguntas”, “perceber”, “revelar-se”, “compreender”).

O segundo campo semântico refere-se ao âmbito do compromisso e à execução da atividade (“ter que trabalhar na minha abordagem”, “ter que me comunicar melhor”, “ter que entender e lidar com a frustração de alunos e pais”). O termo “ter que”, aqui, não se refere a uma obrigação externa que a oprime, mas sim à

sua preocupação e ao seu desejo de realizar a tarefa da melhor maneira possível. O terceiro campo semântico manifesta a satisfação e o prazer que ela experimenta em sua atividade docente. A repetição do termo “atração”, que o evoca, é muito reveladora. Ela conclui sua narrativa destacando o que chama de sua “atração genuína”, da qual se tornou consciente por meio dessa reflexão sobre sua experiência como professora, ou seja, “ajudar pessoas”. Portanto, ela planeja, para o restante de seus estudos, especializar-se na área da saúde e assistência social. A expressão “minha escolha é” contrasta com a admissão de um encontro fortuito e reflete um processo de autodeterminação (Ryan e Deci, 2017) que lhe permite construir um projeto próprio e que realmente reflita seus valores. Essa linha de raciocínio aparece frequentemente nas narrativas dos estudantes: demonstra uma transformação do projeto de formação, que deixa de ser a manifestação de várias imposições (cursar o ensino superior, ingressar em uma área socialmente valorizada etc.) e se torna uma expressão da autodeterminação do estudante, mesmo que isso signifique romper com expectativas como as de sua família, por exemplo.

O segundo caso que desejamos destacar aqui diz respeito a uma estudante que vivenciou uma mudança inicialmente dolorosa, mas que acabou por levá-la a um compromisso com um projeto que representa uma libertação da família e de um ambiente simbolicamente associado à regressão psicológica. Para ela, o ensino superior está intrinsecamente ligado a um processo formativo de separação de uma rede de relacionamentos e de uma certa identidade pessoal enraizada em uma localização geográfica no leste da França, na região das Ardenas, mais especificamente na cidade de Charleville-Mézières. O trabalho deliberativo da estudante em sua narrativa concentra-se menos em sua relação com uma atividade do que em uma dinâmica introspectiva que continua a explorar suas motivações e razões psicológicas durante essa fase de sua vida. Os campos semânticos utilizados para descrever a situação inicial conotam confusão e indecisão, que são reforçadas e ilustradas pela pandemia de COVID-19, um tempo suspenso e uma paralisação de atividades e projetos. Isso encontra eco em outro registro de vocabulário: o de confinamento. Esse sentimento é vivenciado não apenas no exercício de uma profissão insatisfatória, mas também em um relacionamento amoroso sem sentido e, finalmente, em um espaço habitacional que não permite nenhuma fuga criativa. A palavra “confinamento” é, portanto, repetida diversas vezes na narrativa, ligando-a a um crescendo de mal-estar psicológico, primeiro ao tédio, depois à depressão. O ápice dessa forma de sofrimento interior é descrito como uma deriva e se manifesta em comportamentos viciantes que acompanharam o término de seu relacionamento amoroso. Após dois anos de vida caótica, essa estudante, aspirando a dar novo impulso à sua vida pessoal e profissional, decidiu retomar os estudos não em sua região de origem, mas mudando-se para Lille, no norte da França. Essa mudança está associada a uma reconstrução de sua identidade e a uma forma de emancipação de um estilo de vida baseado na ociosidade e na sensação de impotência. O tema do sucesso está muito presente nessa parte da narrativa, que relata seu retorno aos estudos. Sua experiência como assistente de ensino lhe havia dado uma ideia da possibilidade de se tornar uma consultora educacional sênior, mantendo sua posição profissional no sistema nacional de educação, mas os cursos que está fazendo em Lille a levaram a reconsiderar sua trajetória profissional. Ela expressa, assim, o desejo

de seguir carreira no setor social, no qual finalmente se reconhece. Gostaríamos de citar a conclusão da fase deliberativa de sua narrativa, que avalia a validade de suas escolhas:

Já faz quase dois anos que voltei a morar na região metropolitana de Lille, e foi a melhor decisão que já tomei. Estou me saindo muito bem nos estudos, gosto do que aprendo e algumas disciplinas são realmente fascinantes. Feminismo, pobreza, laicidade... As aulas me dão muito em que pensar sobre todos esses temas que são importantes para mim. Sei quem quero ser e o que quero fazer da minha vida. Estou pensando a longo prazo pela primeira vez. Estou até considerando me mudar para Paris para fazer minha formação como professora de educação especial. Sei que, com uma carreira na área social, poderei expressar meu compromisso feminista e que meu trabalho, até mesmo minha vida, terá significado.

A lógica argumentativa de sua narrativa revela uma jornada marcada pela descontinuidade, manifestando uma série de provações pessoais que ele precisa superar para criar as condições necessárias à sua transgressão. Isso se concretiza por meio de um projeto caracterizado por uma reconfiguração radical de sua identidade e pela reativação de um senso de autoeficácia. Essa lógica argumentativa está muito presente nas narrativas, que frequentemente evocam diversas dificuldades (bullying escolar, doença, luto, divórcio dos pais, dificuldades de aprendizagem etc.), mas cujo fio condutor é o fato de terem constituído um choque biográfico que, uma vez superado, se torna a pedra angular de seu projeto pessoal e profissional.

Conclusão

Os resultados do nosso estudo exploratório sobre a implementação de uma abordagem biográfica inovadora em cursos de graduação (licence) demonstram o valor pedagógico de um método de formação que integra a aprendizagem de conteúdo acadêmico a um processo de apropriação baseado no autoconhecimento e na análise reflexiva de experiências. As análises das narrativas dos estudantes sobre experiências formativas mostram, em particular, como o trabalho biográfico os leva a questionar seu projeto profissional e suas escolhas de percursos formativos. O ato de narrar suas experiências constitui um espaço de reflexão que as modalidades institucionais de construção de orientação e as injunções que acompanham tal processo não costumam encorajar os estudantes. A narração de si, de fato, possibilita uma escolha baseada na reflexão, entendida como uma fase investigativa que elabora sobre a situação - frequentemente uma situação de resolução de problemas - e fornece os elementos necessários para o discernimento, sem os quais a decisão não é verdadeiramente informada nem plenamente aceita. Esse período de reflexão permite o surgimento de um senso de autodeterminação, cujo papel crucial no engajamento em atividades é bem conhecido, e reativa o senso de eficácia pessoal, muitas vezes minado por cursos indesejados e expectativas de desempenho que podem levar a sentimentos de fracasso. Esses efeitos formativos foram, sem dúvida, facilitados pelos elementos teóricos relacionados à experiência apresentados no curso. O objetivo é dar continuidade a essa experimentação, construindo uma estrutura semelhante em cursos focados em outros temas, talvez menos impactantes - ou seja, menos facilmente apropriados -, a fim de permitir que os alunos combinem

formação acadêmica, “formação de si” e a construção de seu projeto pessoal e profissional em uma dinâmica de refinamento contínuo, em consonância com a própria essência do trabalho biográfico, que integra constantemente novas experiências e se reconfigura.

Referências

- AGULHON, Catherine et al. **La professionnalisation**. Pour une université « utile »? 1^{ère} édition. Paris: L'harmattan, 2012.
- ARDOINO, Jacques. **Les avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir**. 1^{ère} éd. Paris: PUF, 2000.
- ASTIER, Isabelle; DUVOUX, Nicolas. **La société biographique-une injonction à vivre dignement**. 1^{ère} éd. Paris: L'Harmattan, 2006.
- BARDIN, Laurence. **L'analyse de contenu**. 1^{ère} éd. Paris: PUF, 2013.
- CANGUILHEM, George. **Le Normal et le Pathologique**. 12^{ème} éd. Paris: PUF, 2013.
- DE CERTEAU, Michel. **La Culture au pluriel**. 1^{ère} éd. Paris: Seuil, 1974.
- RYAN, Richard; DECI, Edward. **Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness**. 1^{ère} éd. New York, NY: Guilford Press, 2017.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Biographie / biographique / biographisation. Dans DELORY-MOMBERGER (Org.). **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Erès, 2019, p. 47-50.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **De la recherche biographique. Fondements, méthodes, pratiques**. 1^{ère} éd. Paris: Téraèdre, 2014.
- DEVEREUX George. **La renonciation à l'identité. Défense contre l'anéantissement**. 1^{ère} éd. Paris: Petite Bibliothèque Payot, 2009.
- DUBAR, Claude; DEMAZIERE, Didier. **Analyser les entretiens biographiques**. 1^{ère} éd. Laval (Canada): Presses de l'Université de Laval, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Histoire de la sexualité, tome III: Le souci de soi**. 1^{ère} éd. Paris: Gallimard, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution**. 1^{ère} éd. Paris: Maspero, 1974.
- HONNETH, Axel. **La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique**. 1^{ère} éd. Paris: La Découverte, 2008.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495737>

HUGREE, Cédric; POULLAQUEC, Tristan. **L'université qui vient. Un nouveau régime de sélection scolaire**. Paris: Raisons d'agir, 2022.

LE BLANC, Guillaume. Une manifestation sans manifeste? La voix précaire de Bartleby. **Raisons politiques**, n° 68, Paris, Presses de Sciences Po, p.23-32, 2017.

MAUSS, Marcel. **Essai sur le don**. 3^{ème} éd. Paris: PUF, 2012.

MELIN, Valérie. Les épreuves de la massification scolaire et universitaire: Se construire comme sujet singulier dans les institutions éducatives. Note de synthèse pour l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, École doctorale SHS Université de Lille, 2023.

MEZIROW, Jack. **Penser son expérience - une voie vers l'autoformation**. 1^{ère} éd. Lyon: Edition Chronique Sociale, 2001.

PAIVANDI, Saeed. **Apprendre à l'université**. 1^{ère} éd. Louvain-La Neuve: De Boeck, 2015.

PASSERON, Jean-Claude; BOURDIEU, Pierre. **La reproduction**. Éléments d'une théorie du système d'enseignement. 1^{ère} éd. Paris: Éditions de Minuit, 1970.

REIS, Rosemere; MELIN, Valérie. La "relación con el saber" de los estudiantes: dinámicas de apropiación y relevancia de los contenidos académicos. **Periódico Trayectorias Universitarias**, Vol. 11 n° 21, Universidad Nacional De La Plata, Argentine. DOI: <https://doi.org/10.24215/24690090e199>

ROSA, Hartmut. **Accélération et aliénation**. 1^{ère} éd. Paris: La Découverte, 2015.

SPERBER, Don; WILSON, Deirdre. **Relevance: Communication and cognition** (Vol. 142). 1^{ère} éd. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

VAN DE VELDE, Cécile, & LONCLE, Patricia. Sous la colère, les épreuves du devenir adulte en monde néolibéral. **Informations sociales**, n°4, Caisse Nationale des Affaires Familiales, p.48-53, 2016.

VAN DE VELDE, Cécile. **Devenir adulte: sociologie comparée de la jeunesse en Europe**. 1^{ère} éd. Paris: PUF, 2008.

VASCONCELLOS, Maria. **L'enseignement supérieur en France**. 1^{ère} éd. Paris: La Découverte, 2006.

Tradução: Maria Amália de A. Cunha e Rosemeire Reis.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495737>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).