

Narrativas nas práticas pedagógicas no ambiente universitário

Formas narrativas empleadas en prácticas pedagógicas en el ámbito universitario

Narratives in pedagogical practices in the university environment

[Marie-Claude Bernard](#) 

Destaques

O manuscrito analisa o interesse pelo uso de formas de narrativas na educação superior.

Destaca-se três tipos de narrativas: de apresentação de si, de percurso e de experiência.

A análise dos resultados mostra os desafios e a contribuição dessas formas de narrativas na formação.

Resumo

Este artigo discute o interesse pelo uso de formas de narrativas na educação em ambiente universitário. São apresentadas três atividades educacionais implementadas com três grupos diferentes de estudantes de Québec: narrativas de apresentação de si, narrativas de percurso e narrativas de experiência. A abordagem reflexiva e a análise dos resultados mostram a contribuição dessas formas de narrativas na formação. Alguns limites são identificados, assim como são sugeridos alguns caminhos a serem explorados.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

Palavras-chave

Narrativas. Prácticas educativas. Ensino superior.

Recebido: 16.04.2023

Aceito: 26.06.2023

Publicado: 03.08.2023

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202348109>

Introdução

As histórias de vida, como os relatos e as narrativas, evocam conhecimentos que podem surgir da experiência ou das reflexões dos indivíduos¹. Elas permitem tanto a expressão quanto a interpretação dos acontecimentos e das experiências vividas e, nisso, dão acesso “à vida” ou ao “redescobrir o viver” na sociologia, nas palavras do sociólogo Houle (1997) e, mais amplamente, nas ciências humanas e sociais. O exemplo a seguir empresta um pouco esta mesma ideia. Extraído de um artigo de Nimier (1987) sobre a representação de professores de suas respectivas disciplinas no ensino no ensino médio, o artigo relata a fala de uma professora de matemática que encontra uma redação de um de seus alunos, e que ficou marcada pelo tipo de saberes *de* e *sobre* o aluno, ao qual o texto lhe dava acesso (Nimier, 1987, p. 56, grifos no original):

Certa vez, encontrei uma redação que havia permanecido na mesa de meus alunos. Eu li o que ele escreveu e disse para mim mesma: que magnífico, minha colega de francês, ela sabe muitas coisas sobre essa criança, e eu não sei nada sobre essas coisas. Havia nessa tarefa o que ele amava ou o que ele queria, havia coisas sobre sua vida. Que sorte ela teve! Essa lembrança ficou comigo, e eu ainda tenho na memória o nome dessa criança que para mim era apenas o “fulano de tal que não sabia resolver uma equação”. Claro que ele era alguém para mim, mas alguém que *não estava vivo*.

A professora acrescenta que não conseguiria chegar “pelo que ensinei a vê-los assim”, “vivos”, pois “*a sua vida real me escapa*” (Nimier, 1987, p. 57, grifos no original), de acordo com aquilo que ela expressa nos excertos citados por Nimier (1987).

A lembrança desta professora sublinha esta particularidade das formas narrativas que dão acesso a elementos vivos, neste caso particular os alunos do ensino médio, mas de forma mais ampla, a qualquer ator social ou atriz social. Nas profissões do humano, tal como a educação, nós reconhecemos a importância dos relacionamentos (Cifali, 2012) e, nas interações de ordem pedagógica, sabemos também que as competências relacionais dos professores e professoras favorecem a aprendizagem (Merle, 2004). Assim, a pertinência da utilização de formas narrativas revela como uma das vantagens, o acesso à “vida” dos estudantes, evidenciando a importância das relações nos processos de ensino e de aprendizagem.

Este texto² apresenta alguns exemplos de uso de formas narrativas na Pedagogia, com o objetivo de compartilhar práticas e contribuir para os saberes construídos por meio de uma dessas ferramentas de formação no ambiente universitário. Inicialmente, apresentarei uma visão geral daquilo que caracteriza as narrativas na

1 A expressão “história de vida” não é a única utilizada no campo das abordagens biográficas. Denzin (1989) propõe distinguir entre história de vida e estória de vida. Bertaux (1980) prefere abordagem biográfica e Peneff (1990) método biográfico. Ver Pineau (2006; 2019) e Delory-Momberger (2019).

2 Artigo original e inédito em francês traduzido para o português por Maria Amália de Almeida Cunha (<https://orcid.org/0000-0002-0233-3883>).

educação e mais particularmente na formação ou pesquisa-ação-formação. Em seguida, apresentarei três atividades pedagógicas mobilizadas em uma universidade de Québec, no Canadá, que se apoiam sobre formas narrativas: narrativas de apresentação de si, narrativas de percursos e narrativas de experiência. Descreverei cada uma dessas atividades e, para a terceira forma, apresentarei os resultados da análise das narrativas de experiências de intervenções pedagógicas, sob o ângulo das competências dos professores. Como conclusão, discutirei alguns desafios suscitados por estas práticas em sala de aula, notadamente a prática da avaliação que, por sua vez, está relacionada com o ofício do estudante. Encerrarei o texto com uma breve conclusão.

Histórias de vida na educação, na formação, na pesquisa e na pesquisa-ação-formação: rumo às novas relações com os saberes

O método da história de vida é considerado um caminho interessante tanto para a pesquisa quanto para a formação, compreendendo uma perspectiva de pesquisa-ação-formação. Presente no campo da educação há mais de quarenta anos, ele é valorizado como fonte de conhecimento não só para o pesquisador e a pesquisadora, mas também para os e as participantes que, no contexto de interação e da explicitação que compreende a “narrativa de si” (Niewiadomski & Delory-Momberger, 2013), tomam consciência de uma variedade de desafios que marcaram suas trajetórias e suas representações sobre o mundo (Bernard, 2011; Pineau & Jobert, 1989).

No contexto da formação de adultos nos países francófonos, o movimento de Educação Permanente³ – desde a década de 1980, como testemunham os anais do primeiro simpósio internacional de pesquisa-formação em educação permanente realizado em Montreal⁴ – participou de uma conscientização mais ampla sobre as questões epistemológicas e políticas levantadas por essa nova abordagem educacional (Pineau, 1983). Os entraves causados pela adoção acrítica de metodologias positivistas de ciências como Física, Química e Biologia para situações educacionais foram superados pela construção de um novo paradigma que enfrentou a questão da ancoragem epistemológica que já propunha de início novas relações com os saberes (Pineau, 1983, p. 256)⁵. Este novo paradigma tem como tarefa pensar em relações mais igualitárias e interdependentes entre professores, professoras e aprendentes, situadas em um novo contrato pedagógico, em que as próprias instituições possam ser capazes de re-situar seu contrato social e político. Para abordar essas questões suscitadas por meio da Educação Permanente, Pineau (1983) propunha, desde os anos de 1980, dois elementos metodológicos, quais sejam, a história de vida e a pesquisa-ação.

3 Posteriormente nomeada «educação permanente» ou «educação ao longo da vida», próxima à expressão em inglês *lifelong-learning*.

4 Simpósio este que reuniu cerca de 170 pessoas vindas de uma dezena de países (Pineau, 1983).

5 Ver notadamente a apresentação de Bourgeault (1983, p.xiii) e a conclusão de Pineau (1983) que o apoia.

De forma mais ampla, no ambiente educacional, o método da narrativa e histórias de vida representa uma forma de aprendizagem e um modo de relação com o saber. Enquanto saberes, estes se situam em um contexto sócio-histórico-cultural. No campo da psicologia da aprendizagem e segundo uma abordagem cultural, Bruner (1996; 2000) destacou particularmente a narrativa como uma forma de ingressar na cultura e como um modo de saber que prioriza a experiência vivida de outras formas de construção com o saber. Goodson (2001), autor que inscreve seus trabalhos sobre as narrativas na educação em consonância com os trabalhos da Escola de Sociologia de Chicago, também defende a aprendizagem pelas narrativas e propõe situar o método em uma teoria de pedagogia narrativa que abarcaria a relação do *cuidado*, de escuta compreensiva, respeitosa com o outro (Goodson & Gill, 2011).

Como método de pesquisa etnográfica, as narrativas permitem o estudo de diversas questões que vão desde a instituição escolar de forma mais alargada (as reformas, as condições de trabalho, por exemplo) até a sala de aula e as interações que ali ocorrem (Goodson, 2014; Woods, 1990), as maneiras de se tornar professor ou professora (Bullough, 1997), o ciclo de vida ou etapas e decisões profissionais na docência (Ball & Goodson, 1985), incluindo o abandono da profissão (Goodson & Sikes, 2001) ou ainda as relações com os saberes de professores e professoras (Bernard, 2014a), para citar apenas alguns exemplos.

Na perspectiva do desenvolvimento profissional, a contribuição das narrativas no contexto da pesquisa-ação-formação foi amplamente alimentada pelos trabalhos pioneiros de Pineau (Pineau & Marie-Michèle, 2012; Pineau, 2006) e Dominicé (1990), figuras de proa neste campo. Como abordagem reflexiva, as narrativas autobiográficas são amplamente utilizadas. Desde a tese de Josso (1991) sobre seu próprio percurso pessoal e profissional, muitos outros trabalhos têm destacado o alcance reflexivo das narrativas autobiográficas na educação.

No contexto das atividades educativas em ambiente universitário, as narrativas têm sido utilizadas de diversas formas e visam diferentes objetivos. Neste texto, eu apresento três exemplos, a apresentação de si, a narrativa do percurso e a narrativa da experiência de intervenções pedagógicas. No primeiro caso, trata-se de uma atividade destinada a estudantes internacionais de graduação matriculados no primeiro ciclo de uma universidade no Québec. No segundo e terceiro casos, trata-se de atividades pedagógicas implementadas em programas de formação de professores. A apresentação do último caso será seguida de uma contribuição preliminar a partir dos resultados de análise de casos recentes, efetuadas sobre estas narrativas de experiência escritas por estudantes inscritos e inscritas nos cursos de formação para professores para a educação pós-secundária⁶.

| Oportunidade de se apresentar

A primeira atividade pedagógica denominada "apresentação de si" é oferecida como parte de uma disciplina oferecida a estudantes do primeiro ciclo universitário.

⁶ No Québec, os estudos chamados "pós-secundários" referem-se a uma formação que pode ser pré-universitária ou técnica/profissional.

É, portanto, uma disciplina transdisciplinar oferecida a todos os e as estudantes internacionais, com o objetivo de promover sua inserção em um ambiente francófono norte-americano, assim que os estudantes chegam para o seu primeiro ano universitário, em uma universidade no Québec. Trata-se de uma intervenção pedagógica que tem como objetivo inicial atuar de maneira preventiva, reduzindo as taxas de reprovação ou desistência dos estudantes internacionais admitidos e matriculados no primeiro ciclo universitário (Bernard, 2014b; 2015). O exercício, individual, consiste em trazer à tona elementos biográficos que distinguem cada estudante (a data e o local de nascimento, o lugar na fratria em relação aos irmãos e irmãs ou a origem dos pais, podendo acrescentar a isso acontecimentos particulares das suas vidas, por exemplo). Trata-se de um instrumento de reflexão que os leva a explicitar as razões pelas quais eles e elas (estudantes) decidiram estudar no exterior, no Canadá, em Québec e em uma universidade específica.

| Breve retorno sobre o exercício

Os resultados do trabalho dos e das estudantes que fizeram a disciplina não são uniformes e tampouco homogêneos. O exercício, concebido como uma atividade avaliativa que busca desconstruir a percepção de que a obtenção de notas altas no contexto acadêmico é difícil, oferecendo-lhes assim a oportunidade de falar sobre informações que lhes são familiares, que estão ao seu alcance, representa muitas vezes um desafio para alguns e algumas de ter que falar de si mesmo, em primeira pessoa. O interesse pelo processo reflexivo exigido na elaboração de uma narrativa de si é evidente para alguns, ao passo que parece ser incompreensível para outros. A construção da relação com os saberes caracterizados por meio de um percurso individual; a apropriação dos saberes e o desenvolvimento das competências linguísticas necessárias para a elaboração de uma narrativa testemunham um percurso distinto. Apesar desta disparidade, o exercício de apresentação de si permite ao professor ou professora esboçar a configuração do grupo e conhecer os diferentes retratos que o compõem. E, sobretudo, esta atividade é significativa para o propósito de fomentar o diálogo intercultural. Ela pode, assim, sustentar o desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais (Dervin, 2007), reunindo a aplicação de narrativas e histórias de vida nos “caldeirões interculturais” que propõe, notadamente, Leray (2021) (como citado em Pineau, 2021)⁷.

| Oportunidade de refazer o próprio percurso

A segunda atividade pedagógica diz respeito à narrativa de um percurso, individual, que relata os motivos que levaram os e as estudantes a escolher a profissão de professor ou professora do ensino fundamental ou médio, conforme o caso, em uma determinada disciplina. O exercício oferece a oportunidade ao estudante de refazer seu percurso, de debruçar-se sobre sua trajetória e de compreender o significado atribuído às suas ações, sobretudo aquelas relacionadas com a escola

⁷ Um trabalho de análise semelhante ao citado e que apresenta um panorama das estratégias estudantis para enfrentar os desafios de aculturação de seu novo ambiente de escolarização pode ser encontrado em Arapi (no prelo).

e à aprendizagem. O texto é escrito sob o modo de uma narrativa⁸ e os estudantes e as estudantes podem narrar suas ideias, suas impressões ou os seus sentimentos sobre a escola, o aprendizado, os professores e as professoras, os saberes escolares e outros alunos. Ao final, para completar suas narrativas de percurso, os estudantes e as estudantes são convidados (as) a destacar a própria forma de pensar a docência e, mais especificamente, a docência em sua disciplina. Da parte do professor ou professora, o exercício oferece a possibilidade de esboçar a configuração do grupo, de conhecer os diferentes “retratos” que o compõem e de fazer certas adequações nos exemplos e nas leituras relacionadas com o conteúdo do curso.

| Breve retorno sobre o exercício

Os e as estudantes concordam em dizer que o exercício favorece a reflexividade, apesar de algumas histórias conterem clichês ou ideias pré-concebidas (por exemplo, "sempre gostei da escola", "desde que me lembro, queria ser professora"). O processo reflexivo que os conduziu à escolha profissional não é novidade para alguns (em particular para os e as estudantes do segundo ciclo), mas para outros (alguns estudantes do primeiro ciclo) a indução a refletir sobre o próprio percurso é uma novidade e lhes permite tomar consciência dos elementos que contribuíram para a sua escolha profissional. Além disso, a maioria das narrativas de percurso profissional exprime a construção de relações positivas com a escola, com a aprendizagem e com os saberes e, mais particularmente, com os saberes que eles querem ensinar. A escolha de uma disciplina ocupa um lugar importante nas narrativas de percurso, assim como o nível de ensino em que se pretende lecionar. As razões invocadas estão relacionadas com a idade dos alunos, a relação com a disciplina, com o fazer respeitar-se em sala ('gestão de classe'), com a especialização progressiva dos saberes disciplinares ou ainda às experiências marcantes nesta etapa particular do seu próprio percurso de vida.

| Aprendendo com a própria experiência

A terceira atividade proposta refere-se à construção de uma outra forma de narrativa, qual seja, a narrativa de experiência e, mais precisamente, as narrativas de experiência de intervenções pedagógicas. Tal como nas outras duas atividades, a escolha pedagógica desta atividade assenta na possibilidade de colocar em prática um pensamento reflexivo. Além disso, seguindo o exemplo de Mevel (2002), que considera a importância das experiências escolares anteriores para se tornar professor e a possibilidade de levar as experiências em consideração para a aprendizagem, os e as estudantes em formação para docência na educação pós-secundária⁹ têm a oportunidade de escrever e analisar as narrativas de intervenções escolares vivenciadas quando frequentavam a escola e que lhes pareciam satisfatórias ou insatisfatórias. O que se almeja nesta atividade de profissionalização dos futuros professores e professoras é poder apoiar-se nos

8 A primeira questão aberta do exercício tem início com a pergunta « Conte como você escolheu a profissão de professor ou professora »? O verbo disparador “Contar” instaura implicitamente o contrato narrativo (Chanfrault-Duchet, 1988).

9 Ver nota 5.

saberes da experiência. Colocar em palavras as interações sociais vivenciadas no ambiente escolar favorece a reflexividade, a explicitação das ações em sala de aula, possibilitando um sentido de renovação (Mayen & Mayeux, 2003).

Breve retorno sobre o exercício e sobre as competências docentes

Via de regra, os estudantes consideram o exercício como uma oportunidade para refletir sobre suas aprendizagens¹⁰. Eles têm a oportunidade de adquirir conhecimento e consciência sobre sua própria maneira de querer ensinar a partir de seus anos de experiência em sala de aula. Tendo realizado uma análise temática sobre um corpus de 83 narrativas de experiências vividas no ensino médio, das quais 38 consideradas experiências satisfatórias e 45 experiências consideradas insatisfatórias (no âmbito de disciplinas oferecidas de 2014 a 2018), estendo esta breve revisão sobre o exercício apresentando uma síntese dos resultados obtidos no âmbito das competências dos professores.

A abordagem adotada para a análise é mista: descritiva, dedutiva e indutiva (Beaudry-Vigneux et al., 2023). A parte descritiva corresponde ao suporte da estrutura narrativa; a parte dedutiva consistiu na aplicação de uma grade de análise relativa à relação com os saberes e sobre o tipo de experiência partilhada nas narrativas; por fim, a parte indutiva trouxe à tona a categoria da figura docente cujas competências (ou falta delas) foram destacadas nas narrativas das experiências de intervenções educativas. Para avaliarmos uma intervenção pedagógica satisfatória, ou pelo contrário insatisfatória, encontramos nas narrativas de experiência dos alunos a ênfase nas competências pedagógicas. Nós classificamos a ordem das competências pedagógico-didáticas, por um lado, e das competências psico-relacionais, de outro, inspirando-nos no trabalho de Merle (2004). Este autor estabeleceu a relação entre o ofício do estudante e o ofício de professor, destacando duas categorias de competências em particular: didáticas e relacionais. Às competências relativas às didáticas (ensinar os saberes disciplinares e ter a capacidade de atrair o interesse do grupo, engajando os alunos nas aprendizagens, por exemplo), acrescentamos as pedagógicas (saber ensinar e mobilizar e animar discussões em sala de aula, entre outros) as quais reúnem largamente as competências exercidas em sala de aula. Às competências relacionais (saber ouvir e respeitar os alunos, por exemplo), adicionamos o elemento psicológico referente à personalidade do professor (por exemplo, o seu dinamismo ou capacidade de adaptação diante dos imprevistos da vida escolar) para ter em conta a características relacionadas mais especificamente com a pessoa do professor ou professora. Dito isso, as duas categorias são por vezes interligadas. Por exemplo, a competência de saber criar uma atmosfera de trabalho e transmitir os saberes (pedagógico-didático) pode se conjugar à competência de saber interagir e dialogar (psico-relacional).

¹⁰ A reflexão é impulsionada quando, em um segundo momento, os alunos são convidados a lançar luz sobre sua história, fazendo conexões com elementos da teoria trazida no curso.

Sem surpresas, nas narrativas de experiências de intervenção consideradas satisfatórias, encontramos a atribuição da compreensão da matéria e a ajuda para contornar as dificuldades experimentadas face às intervenções pedagógicas adequadas do professor ou da professora. Por outro lado, são muitos os exemplos de incompetência relatados nas narrativas de experiências das intervenções qualificadas como insatisfatórias. Mais especificamente, as narrativas fazem referência as disciplinas “chatas”, pouco atualizadas ou, ainda, inadequadas para a idade dos alunos. Em uma dissertação, relata-se a narrativa de um estudante, os alunos deveriam “retomar exatamente o conteúdo do programa que tinham visto em sala, sem que ninguém pudesse tomar a iniciativa de acrescentar mais alguma coisa” (relato I - 19). Ou, este outro trecho, que ilustra o tédio de um aluno da disciplina:

Então eu me apresentava toda segunda e quarta de manhã nessa sala escura, com esse professor de voz monótona que lia o conteúdo e não se dava ao trabalho de interagir com os alunos para mantê-los acordados. (relato I-9)

A insuficiência das competências relacionadas com as avaliações são frequentemente mencionadas e, por vezes, evidenciam exemplos de práticas humilhantes expressas nas narrativas com experiências insatisfatórias.

Os exemplos relacionados às competências psico-relacionais dos professores ou professoras nas narrativas de experiências de intervenções consideradas satisfatórias expressam a relação igualitária estabelecida pelo professor ou professora para promover o ensino-aprendizagem. Uma aluna escreve: o professor tem uma “capacidade de fazer desaparecer o muro professor-aluno” e isto facilita a criação e a qualidade do laço estabelecido entre nós” (relato S-8). Em um outro exemplo, retirado de uma narrativa que traduz o sentido de várias outras, um estudante conclui: “a dimensão afetiva é indissociável do ensino” (relato S-30). A relação com o outro ocupa um papel determinante na percepção da satisfação da experiência e na disposição para aprender.

Ao contrário, nas narrativas de experiência de intervenção insatisfatória, as competências relacionais raramente são mencionadas e as negativas por vezes dizem respeito à falta de controle emocional. Por exemplo, “jogar seu giz no chão com um grande movimento de seu braço [e] bater na mesa várias vezes, gritando que ela não aguentava mais todas as suas intervenções” (Estudante, relato I-2). As manifestações de favoritismo em relação a determinados alunos e determinadas alunas são às vezes lembradas como situações que despertam um sentimento de injustiça entre os alunos. Uma grande ingerência na vida pessoal dos alunos e das alunas e julgamentos sobre suas habilidades e capacidades também se enquadram nessa categoria.

Em resumo, esta última forma de narrativa, concebida como uma forma de conduzir as experiências dos estudantes, primeiro colocando em palavras e, em seguida, os saberes, favorece a aprendizagem (Cadei, 2021). Ela também contribui igualmente para a construção identitária dos futuros professores e professoras. Com efeito, ao evocar as experiências escolares onde a figura do professor

assume um papel central, a narrativa contribui para a reflexão sobre o tipo de mediador e transmissor cultural que eles desejam se tornar.

Na seção seguinte, discutiremos essas três formas de narrativas utilizadas nas práticas pedagógicas em ambiente universitário e levantar algumas questões.

| **Discussão**

Como parte do primeiro exercício, que consiste em escrever um pequeno texto se apresentando, a atividade pode representar um recurso pedagógico que oferece a oportunidade de praticar habilidades linguísticas; ela pode também ser uma fonte de autoconhecimento ao promover a consciência da bagagem cultural e dos recursos pessoais dos quais os participantes dispõem (e que são instrutivos para o professor ou professora). Todavia, não se trata de uma prática qualquer, pois “a capacidade narrativa não é uma panacéia”, como afirma Lani-Bayle (2014 p. 27). O jogo das interações, as questões identitárias da apresentação de si e as tensões que esse exercício pode revelar, principalmente entre pessoas recém-chegadas em um novo ambiente, as quais experimentam o que Coulon (1997) chama de “tempo de estranheza”. Todos esses elementos devem ser considerados. Uma certa prudência e um cuidado particular devem acompanhar esta prática pedagógica, de onde a exigência do desenvolvimento das competências necessárias para o exercício profissional (escuta e abertura ao outro, criação de um clima de confiança, conhecimento dos contextos, por exemplo).

No segundo caso, a narrativa do percurso é uma oportunidade para evidenciar as razões que levaram os alunos e alunas a escolher o ofício de professor e professora e refletir sobre o sentido que eles atribuem ao seu percurso formativo. A escolha da profissão não decorre necessariamente de uma vocação predeterminada ou de uma avaliação explícita da relação custo/benefício, mas pode revelar o peso da relação com os saberes (os saberes disciplinares em particular) ou a uma orientação profissional que privilegia as “profissões do humano”. Por fim, no contexto do terceiro exercício, as narrativas de experiências podem ser alavancas para a aprendizagem (Beaudry-Vigneux & Bernard, 2021) e, como já demonstramos, revelam a importância das competências pedagógicas (Beaudry-Vigneux et al., 2023).

As competências sublinhadas nos relatos de intervenções satisfatórias encontram sob a chancela do *cuidado*, de “tornar capaz” os alunos e alunas. Ao contrário, nos relatos de experiências consideradas insatisfatórias, os alunos e alunas descrevem os comportamentos inadequados por parte dos professores e professoras, como falta de controle emocional e ausência do seu papel de acompanhante e mediador da aprendizagem. A sombra da pedagogia da humilhação “pode obscurecer o quadro das relações em sala de aula com consequências negativas na construção da relação com os saberes, sobre a dimensão identitária do aluno e a sua auto-estima” (Beaudry-Vigneux et al., 2023).

| O ofício do estudante

Nos três exercícios compartilhados neste artigo, é preciso levar em conta o contexto em que tais atividades são realizadas. A estrutura institucional em que ocorre a elaboração da narrativa tem como objetivo a integração na vida do e da estudante na primeira atividade com a narrativa (apresentação de si); um objetivo de reflexividade sobre o próprio percurso e a escolha da formação profissional por meio da docência de alunos e alunas como segunda atividade (narrativa de percurso); e, por fim, uma profissionalização da experiência como terceira atividade (narrativa de experiência). Em todos esses casos, trata-se de exercícios que situam os e as estudantes no seu “ofício de estudante”, por isso faz-se necessário sublinhar esta dimensão. Com efeito, as formas de narrativas elaboradas não podem ser dissociadas do seu contexto de produção, do ambiente escolar onde os estudantes praticam o seu “ofício”.

Os alunos desejam, como sublinha (Beaudry-Vigneux & Bernard, 2021), apoiando-se em Perrenoud (1994), responder às instruções e aos critérios de correção, de onde justifica-se a preocupação em “manter a dignidade”. A escrita da sua narrativa não é um gesto espontâneo, é a resposta a uma solicitação da professora que, além disso, avaliará o seu trabalho. Mesmo no primeiro caso em que a professora acreditava estar atribuindo “boas notas” a um “simples exercício de apresentação de si”, a disparidade de competências linguísticas entre alunos e alunas e a sensação de não dominar aquilo que a professora esperava de uma narrativa que apresenta uma parte de sua “vida pessoal”, o ofício de estudante constituiu-se em um obstáculo à espontaneidade. No segundo exercício, o desejo de revelar ou não as razões pelas quais os estudantes escolheram um percurso de formação para a docência pode dar mais ou menos sentido ao exercício, conforme os participantes. No terceiro exercício, os alunos escrevem uma experiência em que encenam a ação de um ex-professor ou professora. Eles usam a memória e escolhem o caso que pode oferecer a eles a oportunidade de aprofundar o desenvolvimento das competências profissionais necessárias para ensinar. Como em outros casos, a maior parte dos alunos e das alunas busca a aprovação nas disciplinas, para isso tendo que obter uma “boa nota”. Eles e elas podem, assim, procurar corresponder às expectativas (implícitas e à luz da sua própria interpretação do exercício) da professora, orientando o próprio relato, tornando públicos alguns elementos e ocultando outros, de modo a aumentar as probabilidades de obtenção de uma nota cobiçada, ao invés de focar no que eles podem aprender com o exercício. O sentido do relato é, portanto, construído em uma dinâmica de interação que deve ser levada em conta¹¹.

| À guisa de conclusão

Neste artigo, eu utilizei três exemplos do uso de narrativas na pedagogia universitária. Para tanto, apresentei um panorama daquilo que caracteriza as narrativas e relatos de vida em educação, formação e pesquisa-ação-formação. A

¹¹ Em todos os casos, os relatos são considerados como uma interpretação ou mesmo uma reinterpretação da experiência e não como uma descrição da realidade.

apresentação das três formas de narrativas, é seguida de uma revisão do exercício proposto, bem como de uma discussão decorrente dos exercícios, permitindo valorizar o seu potencial. Seja como forma de apresentação de si, seja como narrativa de percurso ou narrativa de experiência, tais como explicitados neste artigo, acreditamos que as três formas podem subsidiar a formação por meio de experiências de vida. No entanto, é preciso levar em conta também suas limitações. Como dito anteriormente, tal abordagem não se constitui como uma panaceia e, de acordo com a escola interacionista, é preciso considerar os desafios presentes na relação pedagógica. O ofício do estudante orienta a realização destes trabalhos e a avaliação consiste em um desses desafios presentes no exercício de construir uma narrativa.

Compartilhando a opinião de Finger (1989), como de Pineau (1994), considero que a abertura de horizontes alternativos aos modos tradicionais de pensar e praticar a educação estão subjacentes ao uso das narrativas e histórias de vida. Com efeito, eles ajudam a compreender o sentido da vida e a dar sentido à formação. Ademais, esses horizontes alternativos favorecem a conceitualização dos saberes da experiência, contribuindo para a construção de uma identidade pessoal e profissional e que é também sociocultural. O trabalho de conceituar e de elaborar os modelos que permitem reestabelecer os vínculos entre a experiência, a narrativa, os saberes e a aprendizagem estão longe de esgotarem. Além disso, os desafios relacionados à avaliação de atividades que tomam emprestadas as narrativas e os relatos de vida em um ambiente universitário são evidenciados, trazendo o questionamento da adequação de critérios sobre "o que realmente importa" neste contexto (Delahais et al., 2021). Todavia, admite-se neste artigo que há ainda avenidas que precisam ser melhor exploradas.

| Referências

- Arapi, E. (no prelo). « Le récit de vie un outil de formation et de recherche pour favoriser la réussite scolaire : le cas des étudiants internationaux ». Em E. Arapi, & M. C. Bernard (dir.). *Récits de vie en formation et en recherche : approches et savoirs liés à la réussite éducative*.
- Ball, S., & Goodson, I. F. (dir.) (1985). *Teachers' lives and careers*. Falmer Press.
- Beaudry-Vigneux, S., Bernard, M. C. (2021). Éclairage sur les dimensions pédagogique, relationnelle et éthique du métier enseignants dans l'analyse de récits de futurs enseignants au post-secondaire. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, 2, <https://revista.ufr.br/rep/article/view/e20219/pdf>
- Beaudry-Vigneux, S., Bourdeau-Julien, S., Bernard, M. C. (2023). Sens des interventions pédagogiques dans des récits d'expérience : rapport aux savoirs, figure enseignante et réussite éducative. Em E. Arapi, & M. C. Bernard (dir.). *Récits de vie et réussite scolaire: approches, enjeux et savoirs*. LEL du CRIRES.
- Bernard, M. C. (2011). Interaction, temporalité et mémoire: analyse des d'enseignants et d'enseignantes de biologie. *Recherches qualitatives*, 30(1), 131-157. <https://doi.org/10.7202/1085483ar>
- Bernard, M. C. (2014b). Circulation des savoirs, mobilité internationale et études supérieures. Récit de la mise en place d'une voie favorisant l'insertion universitaire en milieu francophone nord-américain. *Globe, revue internationale d'études québécoises*, 17(2), 93-115.
- Bernard, M. C. (2014a). Rapports aux savoirs relatifs aux vivants chez des enseignants et enseignantes de biologie du collégial et du lycée ». Em M.C. Bernard, A. Savard, & C. Beaucher (dir.), *Le rapport aux savoirs : clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec : Livres en ligne du CRIRES (p. 106-119) https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/le_rapport_aux_savoirs.pdf
- Bernard, M. C. (2015). Récits de pratique. Cas de figures en pédagogie universitaire. *Chemins de formation*, 19, 231-240.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, 197-225. <https://www.jstor.org/stable/40689912>
- Bourgeault, G. (1983). Présentation. Em G. Pineau (dir.). *Actes Du Premier Symposium International De Recherche-Formation En Éducation Permanente, Montréal, 3-6 avril 1983* (pp. xi-xiv). Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Bruner, J. S. (2000). *Cultures et modes de pensée*. Retz.
- Bullough, R. V, Jr. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. Em B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.). *International handbook of teachers and teaching* (pp. 79-134). Kluwer Academic Publishers.
- Cadei, L. (2021). Préface. Accompagner les parcours d'apprentissage via la narration de l'expérience : perspectives italiennes. Em H. Breton (dir.). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage* (pp. 11-17). Téraèdre.
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (1988). Le système interactionnel du récit de vie. *Sociétés, Revue des Sciences Humaines et Sociales*, 18, 26-31.
- Cifali, M. (2012). Éthique et éducation: l'enseignement, une profession de l'humain. *Interacções*, 8(21). https://doi.org/10.25755/int.1519_

- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Economica-Anthropos.
- Delahais, T., Devaux-Spatarkis, A., Revillard, A., & Ridde, V. (2021). Introduction : évaluer en fonction de quelles valeurs? ». Em T. Delahais, A. Devaux-Spatarkis, A. Revillard, & V. Ridde (dir.). *Évaluation. Fondements, controverses, perspectives*. ÉSBC.
<https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/evaluationanthologie/chapter/introduction-evaluer-en-fonction-de-quelles-valeurs/>
- Delory-Momberger, C. (2019). (dir.) *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Erès.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Sage.
- Dervin, F. (2007). Évaluer l'interculturel : problématiques et pistes de travail. Em F. Dervin, & E. Suomela-Salmi (dir.). *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur* (pp. 95-118). Université de Turku, Département d'études françaises.
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/69212/assessment.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Finger, M. (1989). *Apprendre une issue. L'éducation des adultes à l'âge de la transformation de perspective*. LEP.
- Goodson I. F., & Gill, S. (2011). *Narrative Pedagogy. Life history and Learning*. Peter Lang.
- Goodson, I. F. (2001). The Story of Life History: Origins of the Life History Method in *Sociology. Identity An International Journal of Theory and Research*, 2(1), 129-142. https://doi.org/10.1207/S1532706XID0102_02
- Goodson, I. F. (2014). Investigating the life and work of teachers. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(2), 28-47. <http://doi.org/10.12697/eha.2014.2.2.02b>
- Goodson, I. F., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Open University Press.
- Houle, G. (1997). La sociologie comme science du vivant : l'approche biographique. Em J. Poupart (dir.). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 273-289). Gaëtan Morin.
- Josso, M.-C. (1991). *Cheminer vers soi*. L'Âge d'homme.
- Lani-Bayle, M. (2014). Le temps des histoires. *Vie sociale et traitements*, 1(121), 19-24.
- Mayen, P., & Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs* 1(2), 13-53.
<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2003-1-page-13.htm>
- Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires: l'expérience subjective des élèves. *Éducation et sociétés*, 13(1), 193-208.
<https://doi:10.3917/es.013.0193>
- Mevel, Y. (2002). Quelques outils de formation pour comprendre la genèse des idées pédagogiques. In : Actes du colloque du Centre interdisciplinaire sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation (C.I.V.I.I.C.). *Les idées pédagogiques: Patrimoine éducatif ?* (pp. 249-258). Publications de l'Université de Rouen.
- Niewiadomski, C., & Delory-Momberger, C. (dir.) (2013). *La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*. Presses universitaires du Septentrion.
- Nimier, J. (1987). L'enseignant et la représentation de sa discipline. *Recherche et Formation*, 1, 51-61. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1987_num_1_1_885
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale*. Armand Colin.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.

- Pineau, G. (1994). Histoires de vie et formation de nouveaux savoirs vitaux. *International review of education*, 40(3-5), 300-311. <https://www.jstor.org/stable/3444116>
- Pineau, G. (2006). Les histoires de vie en formation : genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 329-345. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29832209>
- Pineau, G. (2019). Mise en perspectives historiques de la méthode biographique et de l'histoire de vie comme approches de recherche, action, formation. Em A. Slowik, H. Breton, & G. Pineau (dir.). *Histoire de vie et recherche biographique : perspectives sociohistoriques* (pp. 27-54). L'Harmattan.
- Pineau, G. (2021). Survol des histoires de vie interculturelles, sociopolitiques, aux frontières du social et anthropoformation. Em G. Pineau, G. & H. Breton (dir.), *Vingt-cinq ans de vie d'une collection Quelle(s) histoire(s) en formation ?* (pp. 57-79). L'Harmattan.
- Pineau, G. (dir.). (1983). Conclusion. Crise paradigmatique et recherche en éducation permanente. *Actes Du Premier Symposium International De Recherche-Formation En Éducation Permanente*, Montréal, Canada (pp. 253-262). Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal.
- Pineau, G., & Jobert, G. (dir.) (1989). *Les histoires de vie* (Tome 1). L'Harmattan.
- Pineau, G., & Marie-Michèle. (2012). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Téraèdre.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'École*. Armand Colin.

| Sobre a autora

Marie-Claude Bernard

Université Laval, Québec, Canadá
 <https://orcid.org/0000-0002-0839-7650>

Ph.D. em Educação em Ciências na Universidade Paris Descartes (2011). Professora titular na Faculdade de Educação da Universidade Laval. Investigadora do Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Presidente da Associação Internacional de Histórias de Vida em Formação (ASIHVIF). E-mail: marie-claude.bernard@fse.ulaval.ca

| Resumen

Este artículo sustenta el interés del uso de formas narrativas en la enseñanza universitaria. Se presentan tres actividades pedagógicas implementadas con tres grupos diferentes de estudiantes universitarios en Quebec: el relato de autopresentación, el relato del recorrido académico y el relato de experiencia. Apuntan respectivamente a la integración en la vida estudiantil, a la reflexividad sobre el propio recorrido y a la elección profesional y, finalmente, la profesionalización de la experiencia. El ejercicio reflexivo y el análisis de resultados muestran la contribución de estas formas de narrativas en la formación. Se identifican los límites y se sugieren vías de exploración.

Palabras clave: Historias personales. Prácticas educativas. Enseñanza superior.

Abstract

This article supports the interest of the use for forms of narratives in practical application in the area of higher education training with three different groups of university-level students in Québec. The exercises consist of writing self-presentation, career stories and narratives of experience, which aim at integration into student life, reflexivity on the choice of professional training and the professionalization of the experience. The resulting analysis revealed the contribution of personal narratives in training, as well their limitations; ways to explore are also suggested.

Keywords: Personal narratives. Educational practice. Higher education.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA): Bernard, M. C. (2023). Narrativas nas práticas pedagógicas no ambiente universitário. *Linhas Críticas*, 29, e48109. <https://doi.org/10.26512/lc29202348109>

Referência completa (ABNT): BERNARD, M. C. Narrativas nas práticas pedagógicas no ambiente universitário. *Linhas Críticas*, 29, e48109, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202348109>

Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48109>

Todas as informações e opiniões deste manuscrito são de responsabilidade exclusiva do(s) seu(s) autores, não representando, necessariamente, a opinião da revista *Linhas Críticas*, de seus editores, ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista *Linhas Críticas*, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

