

A formação de si (*Bildung*) do estudante universitário

Rita de Cássia Nascimento Leite

(Universidade Federal do Recôncavo da Bahia)

Sonia Maria Rocha Sampaio

(Universidade Federal da Bahia)

Resumo

Historicamente guiada pelo modelo napoleônico, a educação universitária brasileira enfatiza a formação profissional: domínio das informações, técnicas, competências e habilidades específicas de cada profissão. Os currículos, constituídos basicamente de conteúdos que obedecem às demandas imperativas do mercado, são tomados como naturais. Contudo, independente dos seus propósitos e à revelia dela e dos próprios estudantes, a universidade se institui como espaço de desenvolvimento para além da dimensão profissional, produzindo oportunidades, vivências e experiências acadêmicas, culturais, afetivas, relacionais, sexuais e amorosas para os estudantes que, por sua vez, produzirão ações e interações entre eles, a comunidade e o contexto acadêmicos que resultarão em transformação, em formação de si (*Bildung*). Essa problemática produziu a questão norteadora dessa pesquisa e teve como objetivo investigar a influência da experiência universitária sobre a formação de si dos estudantes. Seus dados foram produzidos através da entrevista compreensiva, da descrição etnográfica, da observação participante e de notas de campo. Os participantes da pesquisa foram estudantes dos cursos de saúde de uma universidade pública federal da Bahia: psicologia, enfermagem, nutrição e bacharelado interdisciplinar em saúde. Os discentes enfatizaram a experiência universitária como promotora de mudanças que perceberam em si mesmos ao longo da sua formação, mas avaliaram que elas são fruto da interação entre o que vivenciaram na universidade e em sua vida pessoal. Essas mudanças se deram nas dimensões psicológicas, acadêmicas, político-sociais, relacionais e profissionais.

Palavras-chave: experiência universitária, formação de si, educação superior, desenvolvimento humano.

Apresentação

Na atualidade, a formação no ensino superior tem sido, frequentemente, questionada: o que chamamos de formação universitária? A que ela se presta? A serviço de quem ela está? O que deve privilegiar? O que os cursos têm efetivamente de formativo ou o que precisam garantir para sê-lo?

Em uma sociedade onde o mundo do trabalho e as questões sociais e humanas são atravessados por dinâmicas cuja marca é a hipercomplexidade, uma formação meramente técnica, pautada, exclusivamente, na dimensão profissional não parece dar conta de compreender e responder às demandas atuais.

Para Goergen (2013), a educação contemporânea é marcada por dois movimentos opostos. De um lado, a educação é tomada como relevante e central, sendo capaz de resolver os problemas humanos; de outro, teria por função ensinar conhecimentos predominantemente úteis. No primeiro, espera-se que a educação assuma um caráter salvador, no segundo, que ela cumpra seu papel adaptativo e, sobretudo, funcional. Essas duas concepções refletem o momento atual caracterizado pela primazia do econômico e da competitividade que tem imposto ao ensino superior a necessidade de definir o que significa educar nesse contexto.

O modelo de universidade contemporânea, herdeira da universidade ocidental moderna - fundada na ideia de ciência amparada na razão, capaz de resolver todos os problemas humanos e de garantir melhores condições de vida para o indivíduo e a sociedade - associado à pressão que sofre, na atualidade, para que atenda, prioritariamente, às demandas econômicas, faz com que as instituições de ensino superior, mesmo aquelas que, na sua missão, ocupam-se com o desenvolvimento do homem e da sociedade, ainda adotem uma prática disciplinar fragmentada e descontextualizada, com saberes que não dialogam entre si e que giram em torno da formação profissional.

Como aponta Goergen (2010), essa preparação profissional é necessária, é um direito das pessoas e representa um dos objetivos da educação superior. Contudo, o peso que lhe é dado tem se constituído em questão a ser revista na medida em que restringir a formação universitária à profissionalização, à instrumentalização e ao útil é negar o caráter acadêmico da educação superior e empobrecer seu papel científico, social e de formadora de seres humanos em suas dimensões social, ética, política, cultural, filosófica e pessoal.

Esse papel de formação que extrapola os aspectos técnico-profissionais é, muitas vezes, sentido pelo estudante que percebe em si próprio mudanças que se deram ao longo da sua vida acadêmica. Assim, tendo ou não as instituições de ensino superior o propósito de oferecer uma formação integral, as atividades e vivências que possibilitam participam dos processos desenvolvimentais em curso dos jovens por elas assistidos. É com essa compreensão que nos dedicamos a investigar como os estudantes significam o seu processo de formação de si a partir da sua experiência universitária.

A Universidade no Brasil e experiência universitária

Diferente de muitos animais, o ser humano, ao nascer, é um ser incompleto, imaturo que vai atravessar um longo período para se constituir, efetivamente, como ser humano. Essa incompletude no nascimento e sua conseqüente dependência de outros é o cerne de sua natureza social como membro de uma espécie biologicamente social. Todo o seu desenvolvimento depende das interações que se darão dentro de um ambiente social que, historicamente, já definiu um modelo de homem que regula a relação entre seus membros. Com vistas a levá-los a se constituir como um exemplar desse modelo, os grupos sociais desenvolvem práticas e dispositivos para ensinar, sobretudo, às crianças e aos jovens, o seu tipo de humano os quais denominamos educação.

Ainda que a educação possa se dar em todas as redes e estruturas sociais, foram criadas instituições que são responsáveis por disponibilizar conhecimentos para seus membros, são as instituições educativas formais reguladas pelo Estado, entre elas, as instituições de ensino superior.

Historicamente guiada pelo modelo napoleônico, a universidade brasileira se voltou para uma formação técnico-profissional da elite de modo a lhe permitir acesso a postos políticos e administrativos. Desse modo, acabou por dar um peso à formação profissional: domínio das informações, técnicas, competências e habilidades específicas de cada profissão, restringindo-se ao estritamente necessário para preparar os discentes para a competitividade e produtividade próprias ao mundo do trabalho. O próprio currículo dos cursos é constituído, basicamente, por conteúdos que obedecem às demandas do sistema mercadológico.

Temos então, por um lado, uma educação superior atrelada e subordinada ao sistema econômico e às necessidades exigentes do trabalho cujas demandas sistêmicas de tão imperativas são tomadas como naturais (Goergen, 2010). Por outro, o próprio

estudante, na universidade, tem uma expectativa de adquirir nela conhecimentos e habilidades que lhe permitam alcançar, futuramente, sucesso profissional. Com isso, tudo aquilo que ultrapassa os limites da profissão e que não está diretamente relacionado a ela é considerado, pelos próprios estudantes, como desnecessário.

Com isso, as relações pedagógicas são voltadas para uma racionalidade técnica que privilegia os métodos, os conteúdos, vinculando a avaliação da aprendizagem aos aspectos intelectual e cognitivo e desconsiderando outras dimensões como os afetos, a subjetividade desqualificados na relação educativa, como se dela não fizessem parte.

Contudo, independente dos seus propósitos e à revelia dela e até mesmo dos próprios estudantes, a universidade se institui como espaço de desenvolvimento para além da dimensão profissional, na medida em que lhes oportuniza vivências e experiências acadêmicas, mas também culturais, esportivas, afetivas, relacionais, sexuais e amorosas. O desenvolvimento do estudante implica, pois, mudanças também nos aspectos afetivo, social e cultural, etc. ao longo da sua formação universitária. Nesse sentido, durante a vida estudantil, ações e interações ocorrem entre eles, a comunidade e o contexto acadêmico que resultarão em transformação, em formação de si (*Bildung*).

***Bildung*: a formação de si**

Cunhado no século XVIII pelo idealismo alemão, mais usado na filosofia, na literatura e na pedagogia, o termo *Bildung* significa formação. É a "formação-de-si-mesmo (numa linha de maturação/amadurecimento), de educação-de-si-mesmo, de desenvolvimento e aperfeiçoamento de si-mesmo (Araujo e Ribeiro 2009, p.04)."

Existe algo em todo processo educativo que escapa à instituição formadora, o que Ardoino chama de *negatividade*: "capacidade que cada um tem de 'desjogar', pelas suas próprias contraestratégias, as estratégias do outro que pesam sobre ele, das quais se tornou um objeto" (p.06).

Desse modo, o aprendiz mantém, ao longo do processo educativo, uma independência de pensamento, podendo refletir por si próprio, e é por essa via que ele pode se (auto) formar. Essa é uma formação (*Bildung*) que leva a uma transformação (*Umbildung*) em direção a uma singularidade que torna o indivíduo um ser único, mas que se dá através das experiências que vive, o que Larrosa (2010) vai chamar de

experiência formativa, aquela que tem força suficiente para levar alguém a voltar-se para si mesmo num processo interno.

Josso (2004) fala de três modalidades de elaboração de uma experiência: 1. 'ter experiências': viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativas para a pessoa, mas que não foram provocadas por ela (experiências feitas *a posteriori*); 2. 'fazer experiências': vivências de situações e acontecimentos que a pessoa provoca, cria para fazer experiências (experiências feitas *a priori*). 3. 'pensar sobre as experiências', tanto sobre as involuntárias, quanto as voluntárias. Consideramos, como essa autora, que a experiência de formação em situação educativa é um caso particular de experiência *a priori*.

Verrier (2006) também nos fala que a experiência pode se manifestar de duas maneiras: ela pode ser inesperada, não programada, perturbando o cotidiano e obrigando a pessoa a se adaptar, como for possível, antes de poder tirar, eventualmente, qualquer proveito dela ou essa experiência pode ser também desejada, procurada pelo interesse que parece representar, sendo o resultado de um projeto ao qual a pessoa vincula alguns valores.

Mas, para que uma situação possa ser tomada como uma experiência propriamente dita, é preciso que a pessoa lhe atribua sentido. "A experiência é aquilo que "nos passa", ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar nos forma e nos transforma", diz-nos Bondía (2002, p.21). Para Verrier (2006), é a reflexão sobre a experiência que permite que ela se torne verdadeiramente formadora, ou seja, capaz de transformar o sujeito. Desse modo, é possível afirmar que o que possibilita que uma vivência – aqui entendida como “aquilo que se viveu” – constitua-se em uma experiência é que aquela tenha sido submetida a uma reflexão que leve à produção de um sentido pessoal para o sujeito que a vivenciou. É, pois, o falar de si e o pensar sobre si, a reflexividade (capacidade humana de se ver à distância, como objeto de seu próprio pensamento) que permitirá que o vivido se institua em experiência propriamente dita que, por sua vez, pode resultar em (trans)formação de si.

No que se refere à formação acadêmica, o período que os estudantes passam na universidade, além de uma aprendizagem técnico-acadêmica, ela pode lhes oferecer a possibilidade de se apropriar do processo acadêmico de modo a resultar na elaboração de um sentido para essa aprendizagem (Barbosa, 2010).

Entendemos por experiência universitária todas as situações que, direta ou indiretamente, estão relacionadas ao fato do jovem fazer um curso universitário (Pachane, 1998), sejam aquelas atividades ligadas à formação acadêmica (aulas, relação com colegas, professores, administradores; extensão, pesquisa, estágio, avaliação etc.), sejam aquelas extra-acadêmicas, tais como as atividades culturais, sociais, políticas, esportivas, de lazer etc. Assim, para a formação existencial que a universidade possibilitaria, conta algo que supera as aulas e as atividades formais requeridas por cada currículo, o que Larrosa (2010) chama de espaços intersticiais: as escadas, os pátios, a cantina, o restaurante universitário, os corredores, a biblioteca, enfim, todos os espaços de convivência possíveis ao longo da experiência universitária.

A pesquisa e o que pensam os estudantes

Alinhando-se ao conjunto das metodologias qualitativas de cunho etnográfico, os dados dessa pesquisa foram produzidos e analisados através da entrevista compreensiva (Kauffman, 1996), da descrição etnográfica e do diário de campo da primeira autora.

Seu objetivo geral foi investigar a influência da experiência universitária sobre a formação de si dos estudantes; os objetivos específicos foram: 1. Identificar que mudanças em si mesmos os estudantes atribuem ao fato de estarem realizando um curso universitário; 2. Identificar que situações acadêmicas os estudantes apontam como tendo afetado o seu desenvolvimento; 3. Analisar as relações que os estudantes estabelecem entre sua participação em atividades acadêmicas e extra-acadêmicas e o seu processo desenvolvimental ao longo da graduação.

Foram entrevistados oito estudantes dos cursos de saúde (enfermagem, psicologia, nutrição e bacharelado interdisciplinar em saúde) de uma universidade pública federal da Bahia. Foram dois estudantes de cada curso que tinham entre 23-28 anos, oriundos do interior do estado e de setores populares.

Considerações sobre a experiência universitária

Todos os entrevistados avaliaram a sua experiência universitária positivamente. Palavras como “marcante”, “importante”, “positiva”, “válida”, “única” foram utilizadas para qualificar o que vivenciaram, até o momento da entrevista, na vida acadêmica. Eles

também reconheceram mudanças em si mesmos durante esse período. Falaram de “transformações”, “crescimento”, “desenvolvimento pessoal”, “aprendizado”, “maturidade”. Identificaram mudanças em sua visão sobre o mundo e sobre o ser humano, na aquisição de novas responsabilidades e habilidades, na relação com pessoas (amigos e familiares, parceiros amorosos, público por eles assistido) e em suas características pessoais.

Eles melhoraram sua autoimagem, tornaram-se mais assertivos, mais autoconfiantes, mais seguros, maduros e autônomos, consolidaram sua identidade, passaram a aceitar-se mais, aprenderam a lidar melhor com suas emoções e decisões, tornaram-se mais pacientes, menos ansiosos e impulsivos. Também aprenderam a respeitar e a conviver com as pessoas em suas diferenças, desenvolveram liderança, empatia e uma visão mais crítica e humanizada, senso de compromisso político-social, noção de pertencimento histórico-geográfico, afetando-se mais com as desigualdades e problemas sociais. Destacaram que, ao longo da formação, quebraram preconceitos quanto a gênero, cotas universitárias, homoafetividade, opção religiosa, o lugar social de pessoas com sofrimento psíquico, crianças com necessidades especiais e idosos e a lidar de maneira diferente com situações de sua vida pessoal, como adoecimento e morte de familiares.

Acreditavam que essas mudanças resultaram dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso através da leitura de textos e dos debates em sala de aula, da participação em eventos científicos, em grupos de pesquisa e no movimento estudantil, das atividades práticas (estágios curriculares e extracurriculares, projetos de extensão universitária), da relação com os professores, do convívio “compulsório” com pessoas com diferentes características e situações de vida e do intercâmbio internacional.

Os laços afetivos - o antes e o depois

Os vínculos de amizade com colegas foram vistos pelos estudantes como uma experiência importante proporcionada pela sua passagem pela universidade. No começo da vida acadêmica, fazer amigos foi visto por eles como algo fundamental, como um recurso utilizado para lidar com a distância da família e dos antigos amigos, bem como para se protegerem da vulnerabilidade consequente a essa distância.

À medida que avançam na formação, é comum que os estudantes passem a estabelecer laços de amizade com colegas a partir de afinidades, interesses em comum.

À proporção que se sentem mais seguros no ambiente universitário, o estudante parece se deslocar de um período em que busca a vinculação com colegas, prioritariamente, como forma de amparo e proteção, passando para um momento em que os vínculos se dirigem para um campo mais propriamente afetivo. Ao longo da formação, os amigos e colegas se constituíram em fonte de apoio para permanecer estudando, mas também para ajudá-los a superar momentos difíceis da vida pessoal. Os amigos e colegas da universidade são ainda fonte de aprendizado uma vez que compartilham também experiências acadêmicas. Morar com colegas foi outro aspecto destacado pelos estudantes que desenvolveu neles senso de coletividade e solidariedade.

As mudanças experimentadas por esses estudantes, ao longo do seu caminhar na universidade, levaram alguns a um afastamento de antigos amigos que pode ser tanto daqueles que não fazem curso superior, fato em si que provoca distância por não terem mais assuntos ou interesses em comum, quanto dos amigos também universitários que, percebendo a mudança do estudante, passaram a vê-lo como alguém com quem não partilhavam mais a mesma visão de mundo. Isso gerou o afastamento na medida em que não comungavam mais dos mesmos pensamentos, opiniões, afinidades e objetivos de vida ainda que pudesse continuar existindo afeto entre eles. Ou ainda, para não provocar um afastamento completo de amigos que consideravam que é preciso preservar, evitavam discutir assuntos polêmicos. Mas, de um jeito ou de outro, o que observamos é que houve um rompimento do vínculo anterior que tinham com antigos amigos antes de entrar na universidade que pode ser total ou parcial. Já para outros entrevistados, a entrada na universidade não provocou nenhuma mudança na relação com os antigos amigos.

Mudanças também aconteceram nos relacionamentos amorosos. Para alguns, tornaram-se mais maduros, mais livres, menos sujeitos a cobranças, menos invasivos. Ainda, a carreira profissional passou a ser priorizada em detrimento dos relacionamentos amorosos, bem como o desejo de ser mãe arrefeceu.

Nas relações familiares, alguns não identificaram nenhuma mudança, para outros, a família percebeu que eles estavam mais autônomos e independentes em seus pensamentos e modos de ser e agir, o que os distanciou um pouco de sua família. Por outro lado, a formação universitária foi marcada por um reconhecimento e uma mudança na posição familiar, os estudantes passaram a ser mais consultados tanto em questões familiares, quanto em questões ligadas a sua área de estudo, tornando-se ainda exemplo para outros membros da família.

Tornar-se adulto

Os estudantes também destacaram o processo de transição da juventude para vida adulta que se deu ao longo da formação universitária. Para alguns, a vida acadêmica favoreceu o seu processo de torna-se adultos, ainda que tenha sido difícil e sofrido no começo.

Tornar-se adulto propriamente dito, para os entrevistados, significou responsabilizar-se por si mesmo; administrar a própria vida; gerenciar seu tempo; atender a várias demandas diárias como estudar e cuidar de casa, por exemplo; lidar com o dinheiro; tomar conta de si; não contar com a família por perto, pois estava sozinho; responder pelos próprios atos. Ou seja, os estudantes tomaram como indicadores do processo de transição para a vida adulta o que Ferreira e Nunes (2010) chamam de "marcadores atitudinais" e não marcadores sociais tradicionais de passagem para a vida adulta: entrar no mercado de trabalho, sair da casa dos pais, casar e ter filhos.

Desse modo, ainda utilizando Ferreira e Nunes (2010), os entrevistados parecem adotar uma "atitude desestandardizada" na qual, segundo os autores, a pessoa atribui pouco valor aos marcadores tradicionais de passagem para a vida adulta, substituindo-os por marcadores mais ancorados nas suas histórias de vida e/ou na aquisição de determinadas disposições subjetivas como, por exemplo, enfatizar a responsabilidade individual sobre os atos, o poder de decisão pessoal ou a equidade na relação com os pais.

Os negativos da experiência universitária

Os estudantes também destacaram aspectos negativos na sua formação acadêmica. Para alguns, a universidade inibiu a sua expressão verbal e desenvolveu pouco sua escrita acadêmica. Outros apontaram negligência com a vida pessoal, adoecimento, redução do tempo de sono, má alimentação devido ao alto grau de tarefas, exigências e cargas horárias dos seus cursos. A relação com colegas e com alguns professores foi apontada também como negativa. Com os colegas pela competitividade ou pela intolerância religiosa. Com os professores pela intransigência, pela pouca

valorização das atividades realizadas e pelo pouco retorno acerca do desempenho acadêmico dos estudantes.

Considerações Finais

De um modo geral, o estudo identificou cinco instâncias nas quais os participantes da pesquisa perceberam mudanças desenvolvimentais: 1. mudanças psicológicas (maturidade; assertividade; autonomia, segurança, controle emocional, autorregulação, impaciência, autoexigência, autoconhecimento, etc.); 2. mudanças acadêmicas (aprender a escrever, a estudar, a pesquisar, a ensinar; falar em público, etc.); 3. mudanças político-sociais (noção de pertencimento; compromisso social; visão política; visão de mundo; quebra de preconceitos, etc.); 4. mudanças relacionais (respeito ao outro, lidar com as diferenças e diversidade, com hierarquia, etc.) e 5. mudanças profissionais (quebra da idealização da profissão e dos profissionais, etc.). Foram os próprios estudantes que perceberam mudanças que não são meramente técnico-profissionais e que dizem respeito a um desenvolvimento mais integral de si mesmos.

Ao ingressar na universidade, os estudantes entrevistados se expuseram a pessoas e grupos diferentes que os afetando, mais ou menos intensamente, e a partir da leitura que fizeram deles, influenciaram o seu processo formativo.

Percebemos que, em todo momento, os discentes entrevistados falaram de mudanças de si que, direta ou indiretamente, implicaram o outro e a relação com ele, seja quando discorreram sobre aspectos dessas mudanças explicitamente referentes à interação com o outro (lidar, conviver com o outro; repercussões de suas ações sobre o outro e do outro sobre si), seja quando trataram da coletividade (consciência da desigualdade social; noção de pertencimento), seja quando falaram de aspectos mais relacionados a si mesmos (identidade, assertividade, autoimagem, autonomia).

Esse outro, que esteve implicado em sua mudança, foi o colega, o amigo, o professor, o profissional do campo de estágio, os pais e parentes ou a própria instituição com suas normas, currículos, políticas, decisões, todos aqueles com os quais interagiram durante seu processo formativo, pessoas com que estabeleceram uma relação de mão dupla, sendo ora mais influenciados ou afetados por elas, ora lhes influenciando, ambos tanto positiva como negativamente.

Uma experiência universitária, pois, que foi continuamente entrecortada pela relação com os outros, tanto com aqueles que com quem tinham um vínculo afetivo (seus outros significantes) quanto com aqueles com quem, inevitavelmente, tiveram que conviver; tanto aqueles que, voluntaria ou involutariamente, cruzaram seu caminho, a quem espontaneamente buscaram ou com quem, forçosamente, conviveram, fizeram parte da sua trajetória universitária.

Relações que, construídas pelos estudantes através do seu agir com o outro, na direção do outro ou tendo o outro como mediador ou interlocutor, promoveram mudanças que eles passaram a identificar em si mesmos. Ações que se deram também no trânsito que fizeram entre o mundo universitário e os outros mundos dos quais participam. Para alguns, foi nesse vai e vem entre os mundos a que pertencem onde se deram as mudanças identificadas em si mesmos. O ser humano é constituído e se constitui a partir dos diferentes contextos de que faz parte. Parece que os estudantes entrevistados compreenderam isso uma vez que avaliaram que as mudanças de si que se deram ao longo da sua experiência universitária são fruto da interação entre o que vivenciaram na universidade e fora dela. Quando disseram que suas mudanças eram resultado da interação entre o vivenciavam nesses mundos é como se considerassem o caráter multi e intercontextualizado do desenvolvimento humano.

Para outros, as mudanças propiciadas pela experiência universitária possibilitaram um novo olhar sobre os outros mundos de que fazem parte e, conseqüentemente, uma transformação na relação com eles. Nesse sentido, é possível afirmar que o ambiente acadêmico foi um espaço onde se deu o desenvolvimento, mas, principalmente, um espaço promotor dele. Vivências se tornaram experiências à medida que os discentes deram sentido para a primeira que resultou em (trans)formação de si.

Referências

Ardoino, J. (n.d). *Politique contractuelle, contrat, contrats d'objectifs, contrats de développement, note pour la direction des enseignements supérieurs*. Recuperado em 24 de junho de 2013 de <http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/contrat.pdf>..

Araújo, A. & Ribeiro, J. A. L. (2009). *Educação e formação do humano: bildung e romance de formação*. Recuperado em 27 de novembro de 2012 de www.uninove.br/PDFs/...Educação/.../Alberto%20Filipe/20%Araujo...

Bondía, J.L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.

Barbosa, J.G. (2010). *O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo*. Brasília: Liber Livro.

Dias Sobrinho, J. (2010). Formação, educação e conhecimento. Em: Pereira, E. M. de A. (org.). *Universidade e currículo: perspectivas de educação geral* (p.155-170). SP: Mercado de letras.

Ferreira, V. & Nunes, C. (2010). Transições para a idade adulta. Em: Pais, J.M. & Ferreira, V.S. *Tempos e transições de vida: Portugal ao espelho da Europa* (p.39-67). Lisboa: ICS.

Georgen, P. (2010). Formação superior: entre o mercado e a cidadania. Em: Pereira, E. M. de A. (org.). *Universidade e currículo: perspectivas de educação geral* (p.17-40). SP: Mercado de letras.

Goergen, P. (2013). Da formação ao ensino: um ponto cego nas políticas de pós-graduação. *Avaliação*, 18(1), 45-68.

Josso, M-C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.

Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan Université.

Larrosa, J. (2010). *Pedagogia profana: dança, piruetas e mascaradas* (5a edição). Belo Horizonte: Autêntica.

Pachane, G.G. (1998). *A universidade vivida: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

Verrier, C. (2006). Expérience réfléchie et expérience non réfléchie. Em: Bézille, H. & Courtois, B. (org.). *Penser la relation expérience-formation* (p.70-79). Lyon, Chronique Sociale.