

## **MEMÓRIA DISCENTE E FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DE RELATOS DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO**

### **STUDENTS MEMORY AND TEACHER FORMATION: ANALYSIS OF REPORTS OF STUDENTS POSTGRADUATE**

---

#### **RESUMO**

Este trabalho pretende discutir como as memórias e experiências escolares fazem parte da formação dos futuros professores. Para isso, serão considerados memoriais escritos por alunos de pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que participaram de um curso semipresencial de formação docente. Analisando esse material, percebeu-se que sua construção assumiu um papel de prática reflexiva e formativa, permitindo aos alunos perceber que, muitas vezes, as práticas de seus antigos professores funcionavam como paradigmas para seu trabalho docente.

**Palavras-chave:** Aluno. Professor. Formação docente. Memória.

---

#### **ABSTRACT**

This paper discusses how memories and school experiences are part of the training of future teachers. With this purpose, will be considered memorials written by postgraduate students of the Federal University of Minas Gerais, who participated in a semi-presential teaching formation course. Analyzing this material, it was found that its construction assumed the role of reflexive practice and formative, allowing students to realize that will often the practices of his former teachers functioned as paradigms for their teaching practice.

**Keywords:** Student. Teacher. Teacher formation. Memory.

## 1. INTRODUÇÃO

Em 24 de abril de 2007, o Decreto nº. 6.096 instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Seu principal objetivo era criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, através de um melhor aproveitamento da estrutura física e recursos humanos existentes nas universidades federais. Cada universidade federal, após aderir ao Programa, poderia elaborar propostas de crescimento de seu ensino de graduação (BRASIL, 2007).

A proposta elaborada pela UFMG previa, entre outros itens, uma maior articulação da graduação com a pós-graduação, pretendendo, com essa medida, aumentar o contato dos graduandos com o conhecimento produzido através da pesquisa e permitir aos bolsistas de mestrado e doutorado que se engajassem na atividade do ensino superior de graduação. Participando de uma equipe didática, o pós-graduando teria a oportunidade de formar-se não apenas como pesquisador, mas como possível futuro docente do ensino superior. Recebendo tarefas gradualmente mais complexas, o bolsista seria inserido na docência, desenvolvendo mais especificamente sua habilidade e vocação (UFMG-REUNI, 2009).

Na já referida proposta, a UFMG estabelecia a meta de constituir, ao final do programa Reuni, equipes de docentes e estudantes de pós-graduação em todas as áreas do conhecimento. Esperava-se contar com pelo menos 700 bolsistas, entre estudantes de pós-graduação e pós-doutores. Em atenção à necessidade de preparação dos professores e bolsistas, era criado, no primeiro semestre de 2008, o Núcleo de Tecnologias e Metodologia, que passou a compor a Rede de Desenvolvimento de Práticas do Ensino Superior (GIZ). Vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, o GIZ tem como finalidade o aprimoramento das metodologias de ensino superior utilizando novas tecnologias e possibilitando a reflexão contínua da prática docente. Para atender a demanda dos bolsistas, especificamente, o GIZ passou a oferecer o Curso Formação em Docência do Ensino Superior (COELHO, 2012).

Idealizado em função das transformações trazidas com a implantação do Reuni, tais como a expansão de vagas, a reestruturação curricular, bem como da necessidade de apropriação e desenvolvimento de metodologias e tecnologias de ensino-aprendizagem por parte dos bolsistas (GIZ, Formação Docente, 2012), o Curso Formação em Docência do Ensino Superior passou a ser oferecido semestralmente, no formato semipresencial, desde 2008. Sua carga horária total era de 60 horas, sendo 20 presen-

ciais e 40 a distância, com a realização de atividades on-line por meio da plataforma Moodle. A participação no curso era extensiva a alunos das diversas áreas de conhecimento da UFMG. Embora o curso tenha sido criado para atender os bolsistas de pós-graduação que faziam parte de equipes didáticas, havia a procura por alunos que não foram contemplados pela bolsa Reuni, e até mesmo de dois professores recém-concursados. O atendimento aos bolsistas foi sempre prioritário, sendo que os demais preencheriam as vagas excedentes (COELHO, 2012).

Na plataforma Moodle, os alunos do curso realizavam atividades variadas. Podemos citar o Fórum sobre o Tempo, que trata das especificidades da Educação a Distância (EAD) e da necessidade de organização do tempo para o acompanhamento das atividades; a construção de uma página Wiki para estudo das concepções educacionais; o fórum Café Pedagógico, que introduz e/ou aprofunda os assuntos discutidos nas aulas presenciais; e a construção de um memorial, em que os alunos têm a oportunidade de refletir acerca de suas experiências docentes e discentes (COELHO, 2012).

Este trabalho pretende abordar a escrita do memorial no Curso Formação em Docência do Ensino Superior como prática reflexiva e formativa dos pós-graduandos. As orientações para a construção do memorial são oferecidas gradativamente, ao longo do curso. Seguem o tema do módulo estudado no momento, o que propicia a oportunidade de uma reflexão não apenas pessoal, mas teórica, das vivências do bolsista como aluno e professor. O memorial é constituído de quatro partes, a saber: como se deu a escolha pela docência, lembranças de um professor inesquecível do ensino superior, relatos de uma aula marcante no ensino superior, uma experiência avaliativa (positiva ou negativa) que o bolsista tenha vivenciado como aluno ou professor do ensino superior. A postagem das orientações segue o cronograma do curso, tendo um intervalo de cerca de três a quatro semanas entre cada uma delas. Esse período deveria ser a distância cronológica entre cada escrita e reflexão dos alunos, mas muitos deles acabaram atrasando-se para escrever algum tópico, e escrevendo dois ou mais tópicos no mesmo dia, ou com poucos dias de diferença entre eles.

Embora o memorial tenha sido utilizado como atividade virtual do Curso Formação em Docência do Ensino Superior de 2008 a 2011, devido ao grande volume de material e diferenças entre o perfil das turmas, serão analisados memoriais construídos por uma turma específica: a turma B do segundo semestre de 2011.

Este trabalho está organizado em três partes: a primeira consistirá de uma discussão teórica acerca das possibilidades e importância do trabalho com memoriais na

formação docente. A segunda parte consistirá na análise dos memoriais pesquisados, partindo dos temas requisitados nas orientações do curso: escolha profissional e docente, professor inesquecível, aula marcante e experiência avaliativa. Por fim, a terceira parte trará uma análise acerca das representações manifestas nos memoriais acerca da formação docente, a partir da experiência discente.

## 2. O TRABALHO COM MEMÓRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Discorrendo acerca da formação de professores, Fernandes (2011) aponta a necessidade de se considerar os aspectos de interação social envolvidos na prática docente. Para o autor, “Formar professores não é prescrever conhecimentos, procedimentos, regras e valores. [...] É necessário considerar as pessoas dos professores e dos alunos, tanto na formação inicial quanto na continuada” (p. 116-117). A escrita autobiográfica, de acordo com Catani *et al.* (1997), pode ser considerada uma oportunidade privilegiada de tomada de consciência e reflexão pessoal para o futuro docente. De acordo com Delory-Momberger (2009), o relato da trajetória de vida auxilia na apropriação da história pessoal do indivíduo, criando oportunidades para a construção de sua identidade.

Através da narrativa autobiográfica, o sujeito é impelido a encontrar um sentido para sua trajetória – sentido esse, de acordo com Pineau (2011, p. 29), que deve ser compreendido nos três sentidos do termo: sensibilidade, direção e significado. Assim, partindo de sua origem, o sujeito tem a oportunidade de refletir acerca de seu pertencimento social, dos caminhos trilhados, das escolhas, da construção de sua trajetória. De acordo com Delory-Momberger (2009), a direção assumida pelo sujeito durante a autonarrativa torna-se uma estrutura ideológica, capaz de lhe produzir uma realidade psicológica, individual, social e política.

É interessante observar que a autobiografia permite que se reflita acerca da pluralidade de sentidos das experiências de formação (CATANI *et al.*, 1997, p. 15). Embora a instituição escolar seja um espaço de homogeneização dos comportamentos, cada indivíduo a ela reage de maneiras diferentes, reinterpretando sua realidade e oportunidades. Assim, de acordo com Pineau (2011), a autobiografia permite que a história de cada indivíduo seja descrita a partir de uma dinâmica formativa, multifatorial e complexa da vida.

Para Catani *et al.* (1997, p. 19), a reflexão favorecida pela construção do relato autobiográfico, especialmente quando relacionada ao conhecimento e às práticas edu-

cativas, permite reinterpretações férteis de si próprio e de processos e práticas de ensinar. Muitas vezes, os novos e futuros docentes espelham suas práticas e métodos de trabalho mais em seus antigos professores que em sua formação. A reflexão sobre a prática profissional torna-se um caminho possível para a construção do conhecimento docente, pois permite a ressignificação de saberes e práticas (COSTA, 2012). A partir da história de seu processo de formação, o indivíduo poderá construir uma narrativa que o ajude a enfrentar os dilemas educativos em sua formação e no exercício de sua profissão (CATANI *et al.*, 1997).

### 3. O CONTEÚDO DOS MEMORIAIS

Sobre o ingresso na carreira docente, encontramos um quadro bastante diversificado entre os memoriais consultados. Havia alunos que já chegaram ao Programa de Pós-Graduação tendo experiência docente, outros que tinham suas primeiras experiências participando das equipes didáticas, e ainda outros que, mesmo fazendo parte das equipes didáticas, não atuavam lecionando diretamente, mas auxiliando o professor em alguma atividade específica. Entre os que já haviam lecionado anteriormente, podemos perceber que as experiências foram em todos os níveis de ensino: educação básica, cursos técnicos, ensino superior e até mesmo na pós-graduação.

As razões para o ingresso na docência são igualmente variadas. Alguns afirmam ter ingressado na docência por escolha própria; outros, pelas circunstâncias. Dos que optaram pela carreira docente, muitos justificam a escolha pelo gosto por ensinar – manifesto, em alguns casos, desde a infância. Os estágios, curriculares ou não, também ajudaram a perceber o gosto pelo ensinar. Alguns enxergam na docência uma oportunidade de exercer um trabalho que possa realmente influenciar indivíduos e a sociedade como um todo. Outros a escolheram devido à possibilidade de conciliar o curso de pós-graduação e o emprego, considerando o horário e jornada de trabalho. Entre os alunos que afirmam não ter escolhido a docência, uma das razões apontadas para estar no exercício da profissão ou pretender ingressar é a dificuldade que se tem, no Brasil, para realizar pesquisa sem estar vinculado a uma Universidade, como docente-pesquisador. Houve ainda quem só pensasse na possibilidade de se tornar docente após o ingresso na pós-graduação. Em um caso, apenas após ser aprovado em um concurso para professor, foi que o cursista se deu conta de que não tinha preparo suficiente para estar em sala de aula, já que se dedicou apenas à formação como pesquisador.

Em vários casos analisados, a influência de professores é indicada como fator importante na escolha profissional. Essa influência aparece tanto de modo indireto, pela admiração dos alunos, como de modo direto, através de conselhos e orientações sobre a vida adulta, trabalho e formação. É notório que uma das alunas que mais enfatiza a influência de sua professora na escolha de sua profissão também ressalta sua dificuldade de diálogo com a família, sempre inacessível. A aprovação ou desaprovação da escolha pela carreira docente por parte da família aparece em vários relatos. Um dos alunos foi apoiado pela família para cursar a licenciatura, embora ele e a família soubessem que esse nunca tenha sido seu objetivo, por acreditar que essa modalidade lhe garantiria emprego mais fácil que o bacharelado. Os colegas e amigos, sobretudo aqueles que já eram docentes ou estavam envolvidos com a pós-graduação, também influenciaram muitas escolhas pela docência.

Entre todos os memoriais, destaca-se um caso em particular de desistência da carreira docente. A aluna em questão é licenciada, escolheu a docência por influência de professores e já foi professora substituta em um Instituto Federal de Ensino Superior. Ela atribui sua desistência a características pessoais suas – dedicação e empenho –, que a levaram a preocupar-se em demasia com a preparação das aulas, fazendo com que não tivesse tempo para outras atividades além do trabalho. Assim, ingressou na pós-graduação procurando uma formação que a qualificasse para prestar concurso público em outra área, e não precisar continuar lecionando.

### 3.1. Professor inesquecível

Embora as orientações para a escrita do memorial especificassem que deveria ser relatado acerca de um professor do ensino superior, ainda assim muitos alunos relataram acerca de professores da educação básica. Alguns explicaram que sua convivência com os professores desse nível foi mais próxima, a influência mais efetiva, e as experiências mais marcantes. Outros simplesmente afirmaram não ter tido algum professor inesquecível no ensino superior.

Em geral, o professor inesquecível é lembrado por suas características positivas. Domínio do conteúdo, preparo de aulas e avaliações e correção de trabalhos e provas são algumas das principais características apontadas. Acerca do domínio do conteúdo, em vários memoriais surgiram referências a “testes” impostos pelos alunos ao professor, através de perguntas fora do contexto da aula, para verificar se ele domi-

na ou não o conteúdo do curso, e não apenas daquela disciplina.<sup>1</sup> Em geral, mesmo que não se trate de um projeto interdisciplinar, os memoriais revelam a expectativa de que o professor traga a interdisciplinaridade para suas aulas, através da utilização de conteúdos e conceitos das demais disciplinas.

A disposição para ensinar também aparece como característica positiva, capaz de despertar o interesse dos alunos para as aulas. O foco do professor ideal é o aluno e seu aprendizado. Para isso, ele considera o aluno como pessoa, e não apenas como um recipiente a se preencher com conhecimentos. Ele é ético e educado no trato com os alunos, considera seus conhecimentos prévios e o ajuda a desenvolver seus conhecimentos e como profissional – mesmo que essa ajuda não diga respeito ao conteúdo da disciplina, diretamente. Em um caso, uma professora foi lembrada por cobrar organização com os materiais de laboratório – orientação essa que foi útil para o aluno em sua vida profissional.

Em vários relatos, o professor inesquecível é enfaticamente descrito como alguém que não utiliza inovações tecnológicas para lecionar. Suas aulas se tornaram inesquecíveis por serem pessoas que refletiam acerca do conteúdo, profissão, sociedade, conhecimento – e incentivavam a reflexão por parte dos alunos. Em alguns casos, são descritos como profundos críticos da ordem social e do trabalho acadêmico.

Mas nem todos os professores considerados inesquecíveis o foram por suas características positivas. Alguns foram escolhidos pelos cursistas exatamente por serem um exemplo negativo, por serem o profissional que eles não querem se tornar. As principais acusações feitas a esses professores são o não aproveitamento de conhecimentos prévios, mau humor, falta de diálogo com os alunos e a utilização de aulas somente teóricas, sem qualquer tipo de prática ou reflexão sobre a prática. A falta de preparo de aulas para a graduação para se dedicar mais à pós-graduação foi apontada como um problema recorrente. Perseguição pessoal a alunos também apareceu nos relatos.

Em meio às críticas a professores, destaca-se o relato de uma cursista que agradecia a um professor por sua displicência quanto ao preparo das aulas. Ela relata que as aulas desse professor eram desvinculadas da realidade, desatualizadas, superficiais e pouco interessantes. A insatisfação com o conteúdo e a qualidade das aulas da disciplina fizeram com que a cursista buscasse maiores conhecimentos através de pes-

---

<sup>1</sup> Cabe salientar que essa prática aparece também no memorial de uma aluna que, tendo passado em concurso para docente do ensino superior, relata ter passado pelo mesmo “teste” imposto pelos alunos.

quisa bibliográfica e leitura. Dessa maneira, a baixa qualidade das aulas a incentivou a tornar-se sujeito ativo de sua aprendizagem, aprofundando-se nos temas que sentia mais necessidade.

### 3.2. Aula marcante

Pode-se considerar que a aula marcante, conforme descrita nos memoriais, é aquela em que professor e aluno trabalham lado a lado, em função da construção de saberes úteis para o trabalho e a vida. Para que essa aula seja possível, características como a interdisciplinaridade e a atualidade das informações discutidas são sempre mencionadas. A expectativa da aula ideal é em grande parte de uma aula prática, em que os alunos possam cooperar prazerosamente com a construção do aprendizado. Aulas expositivas, em que o professor expõe seu conhecimento, também foram lembradas como inesquecíveis. Em alguns relatos, essas aulas expositivas eram marcadas por um profundo convite à reflexão, mediada pelas teorias estudadas.

Em alguns casos, cursistas apontaram como marcante não uma aula, mas o conjunto de aulas das disciplinas cursadas na Faculdade de Educação.<sup>2</sup> Isso porque as diferenças de seus cursos de origem eram muito grandes: as aulas não eram simplesmente expositivas, havia maior participação dos alunos na discussão dos textos. A própria organização da sala, normalmente em roda, ajudava a quebrar a hierarquia tradicional professor-aluno. Os seminários serviam não apenas como tarefa avaliativa, mas como oportunidade de construção coletiva do conhecimento. Tudo isso cooperava para que, de acordo com o relato dos cursistas, aumentassem o seu interesse e prazer no aprendizado.

Como características negativas para uma aula, encontram-se referências à perda de significado das informações transmitidas, por várias razões. Uma dessas razões é a desvinculação do conhecimento da realidade – seja por se tratar de dados desatualizados, seja por haver alunos de vários cursos e áreas diferentes misturados em uma única sala de aula. O não aproveitamento de conhecimentos prévios também foi apontado como um ponto negativo para determinadas aulas, que poderiam ter progredido mais na construção do saber se o professor tivesse se informado acerca do nível de conhecimento prévio da turma.

---

<sup>2</sup> Na UFMG, os alunos de Licenciatura cursam alguns períodos na Faculdade de Educação, referente às disciplinas didáticas e pedagógicas.

### 3.3. Experiência avaliativa

Dos quatro tópicos do memorial, este foi, sem dúvida, o que acumulou um maior número de considerações negativas. Entre as queixas que mais figuraram, encontramos os problemas relacionados à preparação e correção de provas. Em alguns casos, os alunos reclamaram que a avaliação não considerava a capacidade de utilizar os conteúdos aprendidos na disciplina de maneira prática e integrada com o restante do conteúdo do curso. Agravava esse problema a presença de alunos de diversos cursos e áreas em uma mesma sala de aula – mesmo que o professor quisesse, seria difícil criar uma avaliação que contemplasse adequadamente todas as interfaces possíveis de utilização do conhecimento nas diferentes áreas.

Além disso, muitos reclamaram do excesso de rigor na correção das provas – um memorial em particular trouxe a afirmação de que o professor parecia querer provar a incompetência do aluno, e não mensurar o conhecimento adquirido. Em geral, foi bastante recorrente a queixa de avaliações que pretendiam que os alunos demonstrassem conhecimentos acima de suas possibilidades. Muitos alunos reclamaram da pressão, tanto psicológica quanto por resultados, relacionada às provas. Um dos memoriais relata a forma bem-humorada que um grupo de alunos utilizou para lidar com a constante pressão de um professor famoso pelo alto índice de reprovações em sua matéria: estabeleceram uma banca de apostas, em que cada aluno apostava se iria passar ou não na disciplina naquele semestre, dado o número de reprovações sucessivas que cada um deles acumulava, e o nível de severidade aplicado na correção das provas.

Também houve relatos de professores que reconheciam sua incapacidade de avaliar – embora nem por isso fossem menos rigorosos na hora da correção. Esses professores afirmavam para os alunos que a verdadeira avaliação é aquela que eles encontrarão do lado de fora da universidade, no mercado de trabalho. Assim, ao menos em um caso, a docente não se importava com a honestidade dos alunos frente ao processo avaliativo. O importante era que eles conseguissem nota suficiente para serem aprovados e, se tivessem real interesse em aprender e ser profissionais competentes, que estudassem por conta própria.

A avaliação externa à universidade também aparece como um ponto positivo nas considerações dos cursistas. Embora não sintam ser possível demonstrar seu aprendizado através do tipo de avaliação imposta pelos professores, afirmam que a real avaliação de seu aprendizado se dará quando eles tiverem necessidade de utilizar os conhecimentos adquiridos em sua prática profissional. Em geral, os relatos julgam co-

mo positiva a avaliação que considera a utilização prática dos conteúdos, e os professores que assim fizeram em vários casos figuraram como professores inesquecíveis no memorial. A autoavaliação também é vista como um processo que possibilita ao aluno refletir acerca de seu empenho na disciplina, e do quanto ele aprendeu do conteúdo programático.

### 3.4. Ser aluno para tornar-se professor

É interessante observarmos que nos memoriais analisados o processo de tornar-se docente é sempre representado, em maneira semelhante ao que afirma Pineau (2011), através de uma concepção construtivista da vida. Experiências aparentemente opostas, por exemplo, o apoio e a rejeição dos familiares pela escolha da profissão, são apontadas como elementos condutores à inserção na docência.

De todas as influências pregressas, a conduta dos professores foi uma das mais apontadas, seja do ponto de vista positivo seja do ponto de vista negativo. Quando o professor foi uma influência positiva, ele é representado como alguém que trata o aluno como uma pessoa, auxiliando-o a amadurecer e a tomar decisões pessoais, tomando em certos casos o papel da família ausente ou de um amigo. Quando é apontado como uma influência negativa, o professor é representado como alguém que desconsidera os conhecimentos prévios do aluno, desinteressa-se pelo processo de aprendizagem e aplicação dos conhecimentos e trata os alunos impessoalmente.

Fernandes (2011), como já foi dito anteriormente, ressalta a necessidade de se considerar alunos e professores como pessoas. O autor suscita algumas questões acerca da formação docente, conforme podemos verificar a seguir:

Estamos dando a devida atenção aos futuros professores como pessoas? Sabemos o que efetivamente aprendem e como aprendem os futuros professores? Será que temos tomado em devida conta as suas experiências formativas, os seus saberes, valores e concepções? Será que lhes estamos a proporcionar uma formação que tenha verdadeiramente em conta os contextos em que terão necessariamente de ensinar? Será que nos preocupamos suficientemente com os significados que os futuros professores atribuem à formação que lhes estamos a proporcionar? Como estamos a lidar, nos processos de formação, com a chamada dicotomia teoria-prática? (FERNANDES, 2011, p. 120)

Observando os questionamentos do autor, podemos perceber grande semelhança com relatos dos memoriais trabalhados. Podemos afirmar que o tratamento entre professores e alunos é um dos grandes desafios da docência: alunos se sentem valo-

rizados por professores que enxergam seu lado pessoal, que consideram seus conhecimentos prévios e história de vida, que buscam despertar seu interesse pelo tema e conteúdo estudado.

Por outro lado, foi possível observar que muito dos futuros docentes e recém-ingressados na profissão baseavam grande parte de seu comportamento nas práticas dos antigos professores. Tentavam ser como os que admiravam e fugiam dos exemplos negativos. Para isso, tomavam quotidianamente o desafio de lecionar em um contexto que não esperavam – falta de recursos, inabilidade nas relações pessoais com os alunos, dificuldade de planejar e levar a efeito uma aula que contemplasse a necessidade do curso e dos alunos, dificuldade de avaliar a aprendizagem. Pinheiro *et al.* (2010) encontrou essa situação, em sua pesquisa, como algumas das razões de opção pela tradicional aula expositiva por parte de recém-ingressados no magistério.

É notório ainda o valor que muitos memoriais atribuem ao exemplo dos professores da educação básica na formação desses novos docentes. Delory-Momberger (2009) afirma que o período da educação básica, na vida do ser humano, pode ser considerado um crisol de experiências (p.121). Isso porque é a partir das experiências de socialização vividas na infância que os indivíduos situam as experiências secundárias de socialização que viverão ao longo de suas vidas. Devido à importância que o processo de escolarização teve na vida dos autores dos memoriais, é possível que tenham tomado para si como modelo docente a figura de um professor marcante à época, e tenham trazido para sua vida profissional práticas e características desse modelo, mesmo sem qualquer reflexão teórica sobre o assunto.

Talvez essa mesma razão tenha influenciado o apreço que alguns desenvolveram pelos docentes que discorriam acerca de assuntos fora do conteúdo de sua disciplina com a turma, e pelos que não utilizavam inovações tecnológicas. É bastante comum, nos anos iniciais da educação escolar, que uma única professora, através de aulas expositivas ou parcamente práticas, transmita conhecimento a seus alunos, em todas as disciplinas estudadas. Castro (2010) alerta quanto à comum representação de que não é necessário ter formação acadêmica específica para lecionar determinada disciplina, podendo o professor ministrar qualquer disciplina de um curso. Talvez o conceito de “professor marcante” aplicado na escrita dos memoriais o tenha sido, inconscientemente, considerando o período de maior influência da escolarização na vida humana: a infância.

Por outro lado, os memoriais revelam que muito dos cursistas já se reconheciam como adultos, do ponto de vista da aprendizagem: podiam buscar seu próprio conhecimento, desejavam aulas práticas que os levassem a compreender a utilização dos conceitos aprendidos em um contexto maior que a sala de aula, refletiam acerca do conteúdo das aulas expositivas. Diferente do período escolar, em que os saberes deveriam ser incorporados por si mesmos, independentemente de sua utilidade prática (Delory-Momberger, 2009). A grande insatisfação aparece no campo da avaliação, uma vez que na maioria dos casos o sistema avaliativo não lhes permitia ser adultos no momento da mensuração de seu conhecimento. Em consequência, a prova virava um ensejo de trapaça, um jogo de apostas, uma humilhação pública.

Podemos perceber claramente que a construção docente vivenciada pelos cursistas que escreveram o memorial ia muito além da reflexão teórica e metodológica promovida na Universidade. Mesmo aqueles que se lembraram das disciplinas didáticas nas aulas marcantes não o fizeram tanto pela teoria, mas pelas práticas em sala de aula, tão diferentes de seu curso de origem. Ressalta-se, assim, para a elaboração do fazer docente, a importância de todas as experiências discentes acumuladas ao longo da vida. As representações sobre a docência e a discência, acumuladas ao longo da vida, conduziram o novo professor ao modelo de prática docente aceito por ele próprio como ideal.

Nesse contexto, a utilização do memorial como prática formativa para os cursistas permite que eles próprios reflitam acerca das representações construídas, das teorias estudadas, das oportunidades que se descortinam, das limitações que se impõe, e então elaborem sua própria história, constituindo-se como sujeitos ativos na construção de sua prática profissional, e não como meros copistas de padrões irrefletidos de trabalho docente (cf. Delory-Momberger, 2009; Costa, 2012). A partir de suas próprias experiências, eles tiveram a oportunidade de se reinventar, enquanto pessoas e docentes (cf. Catani, 1997).

No caso da utilização do memorial no Curso Formação em Docência do Ensino Superior, cabe ressaltar mais uma particularidade que colabora à reflexão e formação dos alunos e tutores do curso. Durante a escrita do memorial, era realizada uma atividade denominada Círculo de Apoio Mútuo, em que cada aluno lia e comentaria o memorial de outros três alunos. Além dos três comentários, a equipe de tutoria dividiu entre si a leitura dos memoriais de todos os alunos da classe, também comentando o texto. Dessa maneira, todos teriam contato com outras trajetórias de vida, formação,

inserção na docência, representações construídas. Essa prática é particularmente formativa, se considerarmos que, de acordo com Delory-Momberger (2009), o trabalho que o leitor tem para colocar em ação um sistema de integração e interpretação da narrativa lida é semelhante ao trabalho que teria para narrar sua própria história, posto que estabelece comparações e reflexões acerca de si mesmo. Dessa maneira, mesmo a equipe de tutoria, que não escrevia seu memorial, tinha a oportunidade de refletir e se formar enquanto docente, através da realização da atividade proposta no Círculo de Apoio Mútuo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do trabalho com os memoriais da turma B do segundo semestre de 2011 do Curso Formação em Docência do Ensino Superior, pode-se perceber quão poderosa é, na vida do educando, a impressão e formação trazidas pelas experiências discentes, desde a primeira infância. A criança é inserida na escola para adquirir saberes e desenvolver habilidades específicas, previstos no currículo escolar, e voltados (ou não) à sua utilização na vida adulta. Além destes, práticas e representações relacionadas à condição discente e docente também são transmitidas e formadas no educando.

Esse conjunto de aprendizados e construções sobre a docência e discência poderá permanecer latente na idade adulta, fazendo parte apenas de sua constituição enquanto pessoa. Mas, caso o indivíduo em questão se torne um professor, as práticas e representações aprendidas durante todo seu processo formativo – da educação infantil à pós-graduação, no caso – se tornarão parte constitutiva de sua individualidade, mas também de sua prática profissional. O estudo dos memoriais demonstrou que, embora haja influência dos estudos teóricos sobre a prática docente, ainda assim os professores do passado e as vivências enquanto aluno influenciam fortemente a formação do professor e suas práticas em sala de aula (ou ao menos o planejamento de suas práticas).

Dessa maneira, pode-se ressaltar a necessidade de investimento na formação de professores em todos os níveis, bem como a ênfase na contratação de profissionais bem formados em todos os níveis de ensino. A formação de professores que exerçam um trabalho de qualidade, de acordo com o que foi observado, não começa no curso de magistério, licenciatura ou pós-graduação: começa quando a criança matriculada na educação básica tem a oportunidade de aprender, através da observação de seus mestres, práticas e representações positivas acerca da docência.

Nesse contexto, a utilização da escrita de memoriais na formação de professores, seja ela inicial ou continuada, revela-se como um importante elemento para levar os docentes a refletir acerca da construção de suas práticas e a tornar-se sujeitos ativos de sua vivência profissional, construindo sua própria trajetória e forma de ensinar a partir de suas experiências e de seus conhecimentos teóricos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: MEC, 2007.
- CASTRO, Heublyn. Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Manizales: Universidad de Manizales y el Cinde, v. 8, n. 1, p. 557-576, jan.-jun. 2010.
- CATANI, Denice Barbara *et al.* História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. *et al.* (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 13-48.
- CINTRA, Simone Cristiane Silveira; ALBANO, Ana Angélica. Memória e (re)criação na formação de professores: trilhando caminhos. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 30, n. 80, p. 105-111, jan.-abr. 2010.
- COELHO, Maria de Lourdes. *Processos de constituição docência universitária: o REUNI na UFMG*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- COSTA, Silvano Sulzart Oliveira. Caminhos para o conhecimento de si: narrativas auto (biográficas) na formação inicial/continuada de professores. *VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2012.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires / Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2009.
- FERNANDES, Domingos. Narrativas biográficas na formação inicial de professores de matemática: reflexões a partir de um olhar retrospectivo. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 115-159.
- GIZ. *Formação docente*. Disponível em <<http://giz.lcc.ufmg.br/site/index.php/FORMACAO/Formacao-Docente>>. Acesso em: 10/02/2013.
- GIZ. *O Giz da era digital*. Disponível em: <<http://giz.lcc.ufmg.br/site/index.php/O-GIZDIGITAL>>. Acesso em: 10/02/2013.
- PINEAU, Gastón. Histórias de vida e alternância. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 115-159.

PINHEIRO, Antônio Narcísio; MEDEIROS, Ethanielda de Lima; OLIVEIRA, Alcineia Conceição. Estudo de casos da formação de professores de química. *Química Nova*, São Paulo, Sociedade Brasileira de Química, v. 33, n. 9, p. 1996-2002, 2010.

UFMG-REUNI. REUNI: o projeto final enviado. Belo Horizonte: UFMG, 2009. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/reuni/>>. Acesso em: 10/02/2013.