



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BÁRBARA CASTRO LAPA

**OS VITRAIS DA MEMÓRIA: UMA COMPREENSÃO DA CONSTRUÇÃO DE
SENTIDOS DO SER PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES NA
AMAZÔNIA**

**Manaus
2022**



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BÁRBARA CASTRO LAPA

**OS VITRAIS DA MEMÓRIA: UMA COMPREENSÃO DA CONSTRUÇÃO DE
SENTIDOS DO SER PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES NA
AMAZÔNIA**

Tese apresentada à banca examinadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) como exigência para obtenção do título de doutorado, sob orientação do Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin. Linha de pesquisa: Formação e práxis do(a) educador(a) frente aos desafios amazônicos.

**Manaus
2022**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L299v Lapa, Bárbara Castro
Os vitrais da memória : uma compreensão da construção de sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia / Bárbara Castro Lapa . 2022
122 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Evandro Luiz Ghedin
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação de professores. 2. Formação do formador. 3. Memória docente. 4. Narrativa de professores. 5. Sentidos do ser professor. I. Ghedin, Evandro Luiz. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

A todos que, consciente ou inconscientemente, imprimiram cor à vida, desenharam o vivido, pintaram o sentido e fizeram parte de nosso (auto)vital nessa caminhada pelas memórias

AGRADECIMENTOS

Sou grata aos meus pais, Cláudio e Úrsula, e ao meu irmão Moysés pelo amor e apoio incondicionais em minha caminhada de vida. Sobretudo, por me oportunizarem, a cada dia, viver mais um dia em família e aprender um pouco mais com eles do que é ser humana. Obrigada por me ensinarem o que é o amor e tudo que vem com ele.

A William Kuan por todo amor que transborda, pelo cuidado inesgotável, pelo carinho zeloso, pelo respeito e pelos momentos memoráveis, mas sobretudo por estar disposto a caminhar junto e a enxergar um paraíso em nós independente do lugar.

Ao meu orientador, Evandro Luiz Ghedin, por me oportunizar percursos de aprendizado, de reflexões, de ética, de alegrias, de valorização da vida, de emoções, de generosidade, de paciência, de amor, de largos sorrisos e olhares com profundidade de quem busca compreender mais e mais pela retina de si e do outro. E, sobretudo, por ter mostrado que o ineditismo consiste em nossa (auto)formação, que o percurso tem que ser prazeroso e fazer sentido para nós mesmos. Obrigada por caminhar ao lado em todo o percurso.

A minha avó Graça, por todo amor, auxílio e engajamento em sempre me mostrar o valor do estudo.

A minha tia Karla, pelo carinho, amor e dengo dedicados a mim.

A meu amigo Mauro que é do extraordinário e do ordinário. É de todo dia, de toda hora e de sempre. Sou grata por tê-lo em minha vida e, nessa caminhada, poder crescer ao lado dele como ser humano, poder aprender a cada conversa que temos e a cada olhar silencioso que trocamos em que de pronto já nos compreendemos. Por toda paciência e amor que ele dedica a mim e pela existência de nós, de nosso mundo, de nosso jeito de falar, de nosso jeitão de viver e de enxergar a vida e a lida. Voltaria sempre para caminhar com ele, porque ainda assim teria muito a aprender, valeria a pena. Obrigada por termos toda essa química biológica em nossas vidas.

A meu amigo Raimundo Nonato, que me ensina muito do que sei e do que vivo. Sou grata pela sua existência em minha vida, porque sem ele os dias não floresceriam com tanta beleza e nem teriam uma gargalhada tão larga e tão

sincera quanto a dele. Obrigada por ser parte da minha família, da minha vida e, principalmente, da minha vida. Com ele os meus dias ganham intensidade nas cores, porque ele me ajuda a construir um jeito de ser só nosso, que apenas nós entendemos e compartilhamos sem precisar de explicação, basta um olhar e já nos acolhemos como que na velocidade exata e matematicamente calculada de um piscar de olhos.

Aos professores e professoras: Ghedin, Marta, Elisabeth, Terezinha, Rosa, Cirlande e Cinara pela solicitude e pelo compartilhamento de si comigo na construção de nosso (auto)vitral.

Aos colegas do doutorado da turma de 2018. Sou grata pelo companheirismo, pelo auxílio mútuo, pelas conversas às vezes aflitas, às vezes sorridentes, às vezes próximas ou até mesmo distantes. Sou grata por ter estado na companhia de cada um desses companheiros professores que enxergam na educação muitas oportunidades.

Ao grupo de pesquisa do Laboratório de Neurodidática pelas contribuições, motivação e empenho no processo de aprender em conjunto, bem como aos momentos em que compartilhamos entre cafés, risos e longas horas de reunião. Pelo apoio recíproco em cada momento de nossa caminhada.

Aos professores do curso de doutorado pela partilha de si com nossa turma.

Aos licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) da turma de 2019 que pude conhecer e aprender bastante com cada um, ao longo do estágio docência, nas disciplinas Filosofia da Educação I e II, ambas ministradas pelo professor Ghedin.

Ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

À professora Rosa Azevedo por estar em pensamentos, memórias ou mensagens sempre ao meu lado, embora distante, mas vibrando as melhores energias possíveis e sempre com palavras de amor, acolhimento e solidariedade que me fazem continuar um pouco mais adiante apesar dos dias difíceis. Obrigada por existir na minha vida.

Aos professores: Evandro Luiz Ghedin, Terezinha Valim Oliver Gonçalves, Amarildo Menezes Gonzaga, João Luiz da Costa Barros, Iolete Silva, Lilliane Miranda de Freitas, Thaiany Guedes da Silva que compõem a banca de

avaliadores dessa tese, os quais se dispuseram a ler o escrito e gerar contribuições ao nosso percurso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do estado do Amazonas (FAPEAM) pelo apoio ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Enfim, a todos que se misturaram em matizes a mim em meu (auto)vital, estando comigo e fazendo parte do que sou, no traço e nas cores, no encaixe, teores e sabores, imprimindo cor à vida, desenhando o vivido e pintando o sentido de mim e de nós.

LAPA, Bárbara Castro; GHEDIN, Evandro Luiz. **Os vitrais da memória**: uma compreensão da construção de sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2022.

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo compreender como a memória constrói os sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia. Bem como, responder o problema de *como a memória constrói os sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia*, vinculado à tese de que a memória constrói os sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia. De modo específico, articulou-se a memória da formação docente à construção de sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia. Para tanto, foi elaborado um percurso investigativo para identificar, pelas narrativas que emergem da memória de professores, a existência de uma espiral de formação docente na Amazônia. As narrativas foram provenientes de relatos de entrevistas gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas e tratadas. Nesse percurso, foi possível evidenciar os sentidos, construídos pela memória, do ser professor formador de professores na Amazônia a partir da Teoria da Interpretação de Paul Ricoeur, que permitiu, como conclusão, compreender que a memória constrói os sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia por meio do que se expressa no discurso docente como compromisso social, responsabilidade ética e processo de constituição identitária, que emergiram como categorias de análise em um movimento circular de prefiguração, configuração e refiguração intitulado, por Paul Ricoeur, como *mimesis* (representação) ou processo mimético na composição da intriga (enredo).

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação do formador. Memória docente. Narrativa de professores. Sentidos do ser professor.

ABSTRACT

The research aimed to understand how memory builds the meanings of being a teacher educator in the Amazon. As well as answering the problem of *how memory builds the meanings of being a teacher who trains teachers in the Amazon*, linked to the thesis that memory builds the meanings of being a teacher educator in the Amazon. Specifically, the memory of teacher training was articulated to the construction of meanings of being a teacher who trains teachers in the Amazon. Thus, an investigative course was developed to identify, through the narratives that emerge from the memory of teachers, the existence of a spiral of teacher training in the Amazon. The narratives came from interviews recorded in audio and later transcribed and treated. It was possible to highlight the meanings, built by memory, of being a teacher educator in the Amazon based on Paul Ricoeur's Theory of Interpretation, which allowed, as a conclusion, to understand that memory builds the meanings of being a teacher who trains teachers in the Amazon through what is expressed in the teaching discourse as social commitment, ethical responsibility and the process of identity constitution, that emerged as categories of analysis in a circular movement of prefiguration, configuration and refiguration entitled, by Paul Ricoeur, as mimesis (representation) or mimetic process in the composition of the story (plot).

Key-words: Teacher training. Trainer training. Teaching memory. Teacher narrative. Senses of being a teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os vitrais da memória	13
Figura 2 - Vitrais	18
Figura 3 - Processo analítico do percurso	20
Figura 4 - O esboço	22
Figura 5 - Espiral de formação	42
Figura 6 - Critérios da textualidade em Paul Ricoeur	44
Figura 7 - Sentidos pintados em amarelo	49
Figura 8 - Sentidos pintados em laranja	56
Figura 9 - Sentidos pintados em verde	59
Figura 10 - Sentidos pintados em violeta	62
Figura 11 - Sentidos pintados em azul	65
Figura 12 - Sentidos pintados em bordô	76
Figura 13 - Sentidos pintados em vermelho	84
Figura 14 - Sentidos pintados em branco	94
Figura 15 - Os (auto)vitrais da memória	119

LISTA DE QUADROS

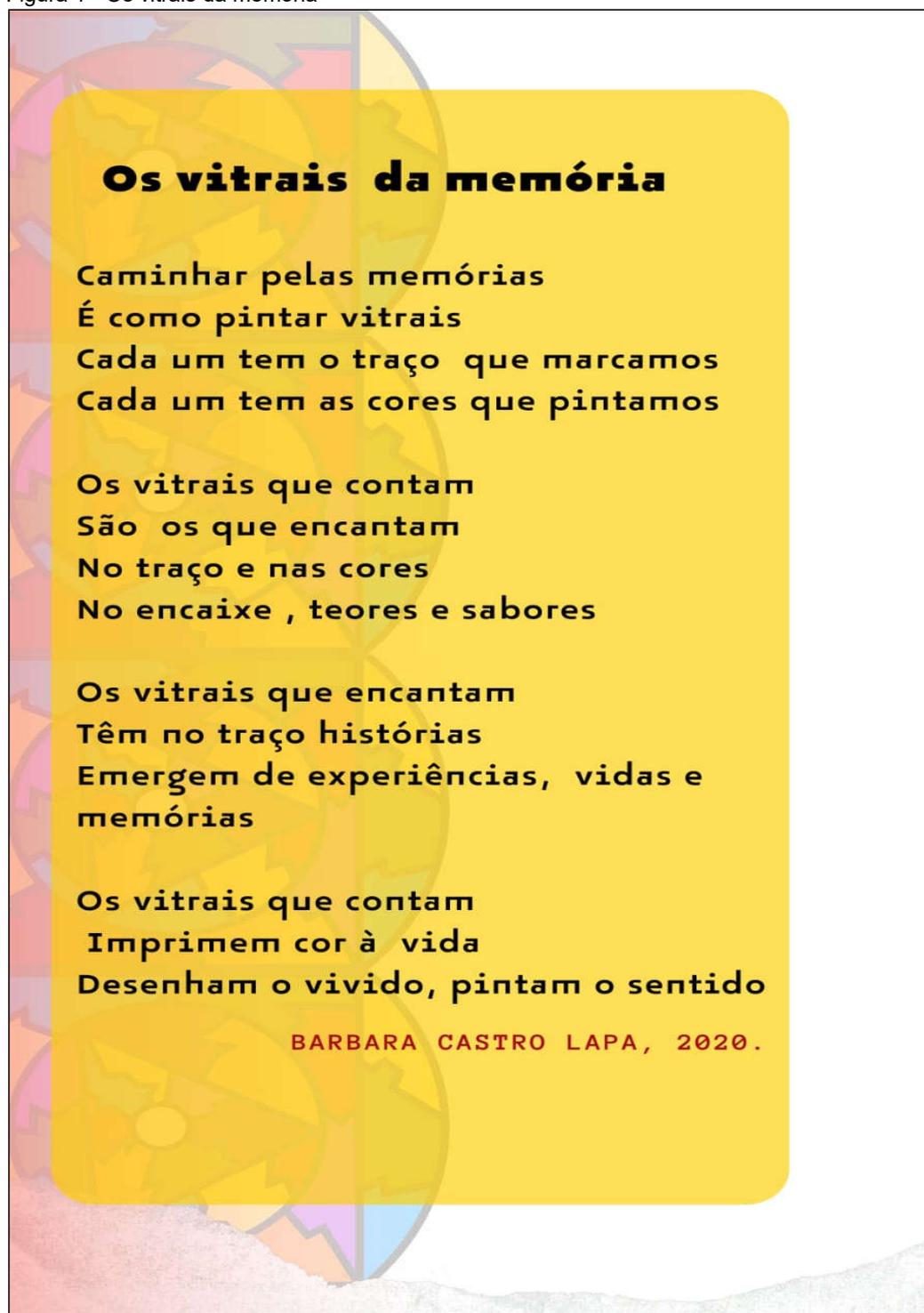
Quadro 1 - Busca individual de termos e quantidade de textos encontrados .	34
Quadro 2 - Busca associada de 3 em 3 termos e quantidade de textos encontrados.....	34
Quadro 3 - Critérios de inclusão e exclusão	35
Quadro 4 - Critérios de inclusão e exclusão reelaborados	36
Quadro 5 - Sentido de ser docente como compromisso social.....	106
Quadro 6 - Sentido de ser docente como responsabilidade ética	109
Quadro 7 - Sentido de ser docente como processo de constituição identitária	111

SUMÁRIO

OS VITRAIS QUE CONTAM, OS VITRAIS QUE ENCANTAM	13
1 TRAÇOS MARCADOS: PEDAÇOS DECOMPOSTOS EM UM ESBOÇO...	22
1.1 A memória enquanto traços que marcamos	25
1.2 Os sentidos como as cores que pintamos	32
1.3 Pintando vitrais na Amazônia em uma composição espiral	38
2 VIVOS DESENHADOS: SENTIDOS PINTADOS.....	45
2.1 Vitral Amarelo.....	49
2.2 Vitral Laranja	56
2.3 Vitral Verde	59
2.4 Vitral Violeta	62
2.5 Vitral Azul	65
2.6 Vitral Bordô.....	76
2.7 Vitral Vermelho.....	84
2.8 Vitral Branco.....	94
3 PEDAÇOS (RE)COMPOSTOS: SENTIDOS (RE)DESENHADOS	102
3.1 Os vitrais que encantam têm no traço histórias	105
3.2 Os vitrais que encantam emergem de experiências, vidas e memórias	108
3.3 Os vitrais que contam imprimem cor à vida.....	111
IMPRIMINDO COR À VIDA: OS FRAGMENTOS, O ENCAIXE, OS TEORES, OS SABORES E AS NUANCES	115
REFERÊNCIAS.....	120

OS VITRAIS QUE CONTAM, OS VITRAIS QUE ENCANTAM

Figura 1 - Os vitrais da memória



Fonte: os autores, 2022.

Caminhar pelas memórias é como pintar vitrais, visto que a vida tem no traço o que marcamos e nas cores o que pintamos. E nossa caminhada pelas memórias se iniciou com nossa proposta de estudo, materializada no objetivo geral, em compreender como a memória constrói os sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia. Bem como, concretizou-se em nosso percurso de escrita que ganhou corpo no soneto trazido anteriormente, intitulado “Os vitrais da memória”, o qual conduz todo o processo de escrita dessa tese por meio de uma metáfora que construímos entre a formação/vida de professores inseridos no contexto amazônico com a produção de obras chamadas vitrais.

Cabe realçar que entendemos vitrais conforme um conjunto de pequenos pedaços de vidro coloridos que unidos formam um desenho específico. E, é oportuno explicar que o interesse em fazer essa comparação surge do apreço e rotina própria em desenvolver trabalhos manuais, principalmente de pintura, e por gostar de obras coloridas, geometricamente abstratas, feitas em superfícies espelhadas, de vidros, de acrílico ou sobre tela. Sendo assim, trata-se de algo trazido ao escrito que pertence à forma como enxergo e me expesso no mundo.

Considerando o escopo e a metáfora expostos, é válido reforçar a relevância do estudo não apenas para alimentar um anseio individual pela autoria da pesquisa, mas para atingir quiçá uma compreensão do processo de formação de professores na Amazônia, considerando assim pensar a formação/autoformação a partir da história de vida do próprio sujeito, o professor, e de um (re)memorar de seu percurso formativo, identitário, histórico, político e social.

Nossa pesquisa se justifica articulando três dimensões de interesses do processo: os interesses em pesquisar a formação de professores, visto que estamos inseridos na linha de pesquisa 3, *Formação e práxis do(a) educador(a) frente aos desafios amazônicos*, do curso de doutorado em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), os interesses em pesquisar as questões da memória, como processo cognitivo, proveniente do envolvimento no Laboratório de Neurodidática e Formação de Professores, coordenado pelo orientador dessa pesquisa, professor doutor Evandro Luiz Ghedin, e os interesses da pesquisadora em compreender a construção de sentidos do ser

professor, pelos caminhos da pesquisa narrativa, como parte do processo formativo de si e do outro.

Atentos ao referencial teórico que entrelaça nossos interesses e entendendo se tratar de uma pesquisa qualitativa, o percurso se deu inicialmente conforme o processo de apreensão fenomenológica, visando a buscar as manifestações e a intencionalidade das ações dos sujeitos, sem pré-conceitos ou pré-juízos, envolvendo a narrativa de docentes, considerando em seguida caminhar pelo processo hermenêutico de Paul Ricoeur, na busca pela compreensão de como a memória constrói sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia.

Delineamos, assim, nossos objetivos específicos, estando a primeira seção de nosso escrito (intitulada “Traços marcados: pedaços decompostos em um esboço”) responsável em articular a memória à construção de sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia. Em continuidade, nossa pesquisa se encaminhou na seção seguinte (nomeada “Vividos desenhados: sentidos pintados”) ao objetivo específico que tratou de identificar pela narrativa que emerge da memória de professores a existência de uma espiral de formação docente na Amazônia. E, seguindo nosso percurso, fomos caminhando em direção ao terceiro objetivo específico, na seção “Pedaços (re)compostos: sentidos (re)desenhados”, que cuidou de evidenciar os sentidos, construídos pela memória, do ser professor formador de professores na Amazônia.

Cabe expor que considerando caminhar pela narrativa de professores e cumprir com o segundo e o terceiro objetivos específicos, no percurso de pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais nos anos de 2019 e 2020, registradas em áudio e, posteriormente, transcritas de modo integral nesse escrito, com sete professores formadores de professores na Amazônia.

Inicialmente, foram realizadas quatro entrevistas presenciais na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em junho de 2019, em Manaus, durante o evento Seminário de Pesquisa da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Cada entrevista obteve duração em média de cinquenta minutos e se deu com a participação de um professor formador, cujo critério de escolha do sujeito foi que esse professor(a)

estivesse vinculado à REAMEC desde do processo de idealização e consolidação da rede, totalizando assim quatro entrevistas individuais.

O critério de escolha pelos quatro professores entrevistados da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) foi feito conforme constatada a permanência desses professores desde o início da concepção da rede até o momento da realização da entrevista, de modo integral. Ou seja, esses sujeitos pensaram o processo desde o início, passaram por um conjunto de frustrações juntos, mas conseguiram implementar o projeto da REAMEC, desenvolvê-lo e permanecer na rede até dez anos depois de sua implementação. Então, identificamos que do ponto de vista da narrativa da própria rede, esse escrito já constitui uma síntese que resulta das vivências, das experiências e da reflexão sobre o processo de formação de professores na Amazônia.

Foram, também, realizadas entre os meses de agosto e outubro de 2020 três entrevistas mediadas por tecnologia, visto o contexto da pandemia causada por doença infecciosa do vírus SARS-CoV-2, com professores formados pelo curso de doutorado da REAMEC, no polo da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), entre os anos de 2014 e 2016, os quais atuam em programas de pós-graduação e graduação na Amazônia, vinculados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), no *campus* Manaus-centro. Bem como, foi trazido nosso relato como partícipe do processo, professora formada por esses professores e formadora.

O critério de escolha para a entrevista dos três professores formados na REAMEC foi a opção por professores que concluíram o curso de doutorado pela rede e que fizeram parte do processo formativo docente da autora ao longo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e do curso de mestrado profissional em Ensino Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) durante o período de 2010 a 2017.

É oportuno, desse modo, explicar que a representação dos professores foi feita como vitrais, configurados pelas cores: Amarelo, Laranja, Verde, Violeta, Azul, Bordô, Vermelho e Branco ao longo do escrito. É preciso explicar que a escolha pelas cores dos vitrais se deu conforme a nossa relação de proximidade e percepção em relação a cada um dos professores entrevistados, ou seja, os vitrais Amarelo, Azul e Vermelho foram nomeados conforme cores primárias por

conta da relação de proximidade que constituem com o nosso processo formativo, já o vitral Bordô que seria um derivado da cor vermelha, em um tom do vermelho escuro, foi assim nomeado por ter relevância igualmente, porém um grau de proximidade não tão elevado quanto os anteriores com a autora.

Os professores nomeados conforme cores secundárias (vitral Laranja, vitral Verde e vitral Violeta), que são professores formadores na REAMEC, possuem um grau menor de proximidade com o processo formativo da autora, mas ainda assim compõem o seu processo formativo indiretamente, visto que possuem forte influência na constituição formativa dos professores da autora (vitral Azul, vitral Vermelho e vitral Bordô), os quais receberam formação em nível de doutorado na REAMEC e participaram ativamente do processo formativo do vitral Branco (a autora desse escrito).

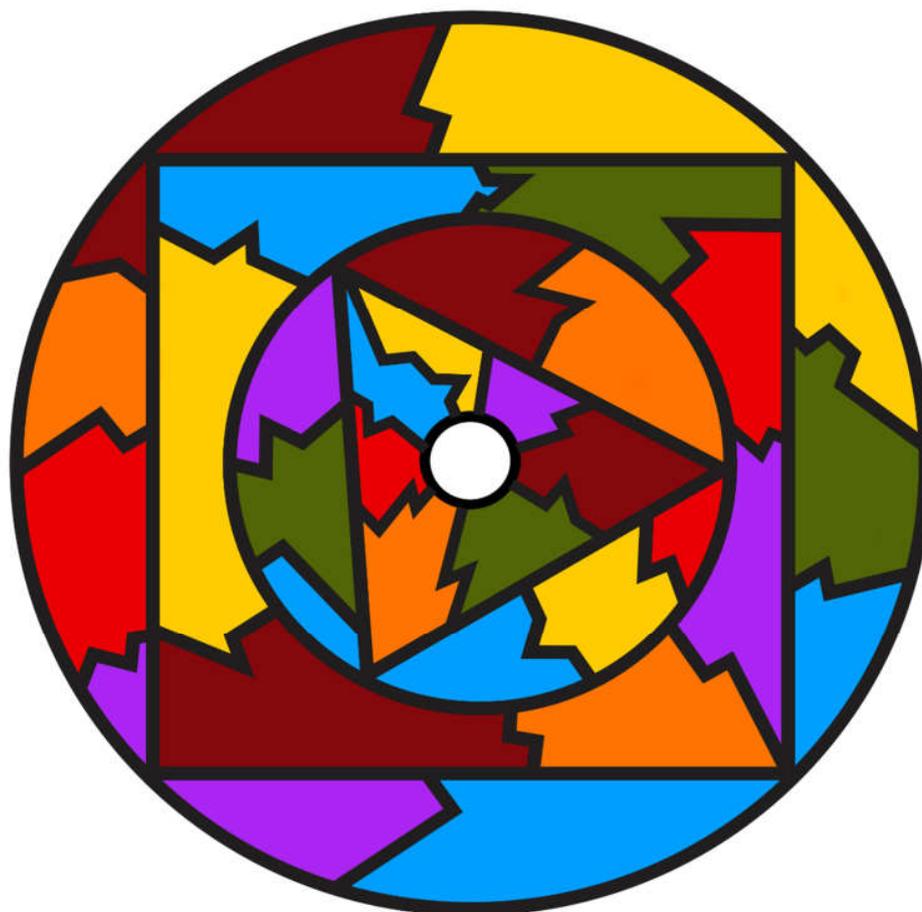
A escolha do vitral Branco para a representação da autora se deu pelo fato de que a cor branca se constitui pela mistura de todas as cores do espectro de luz e, em nossa composição artística, a cor branca representa essa união de cores e, especificamente, consideramos que nossa construção se dá pela junção da influência de todos os vitrais (professores) que contribuíram com nosso processo formativo e constitutivo, resultando assim no que consideramos ser o nosso (auto)vitral, ou seja, a composição de nós mesmos no enlace do percurso de si e do outro. Quanto à cor preta, que delinea as margens da pintura em nossos vitrais, refere-se ao contexto no qual estamos inseridos como professores, isto é, a educação.

Em resumo, constituem o *corpus* da pesquisa oito relatos dos sujeitos nomeados como vitrais (figura 2), sendo quatro entrevistas individuais e presenciais com quatro professores formadores de professores na Amazônia inseridos no contexto da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) que abriga o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), com polos na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Assim como, três entrevistas individuais, mediadas por tecnologia, com três professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) que receberam formação no curso

de doutorado da REAMEC e atuam em cursos de graduação e pós-graduação nesse instituto.

Compõe, igualmente, o *corpus* dessa pesquisa o relato da autora, que foi formada por esses professores que concluíram seus cursos de doutorado na REAMEC, teve oportunidade de ser formadora de professores em nível de pós-graduação *lato sensu* no IFAM, teve oportunidade de cursar duas disciplinas (optativas) no curso de doutorado da REAMEC e é orientanda no curso de doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) de um dos professores que é formador de professores na REAMEC e na UFAM, o que pressupõe uma ligação entre os oito sujeitos partícipes do processo.

Figura 2 - Vitrais



Fonte: os autores, 2022.

A escolha do contexto da REAMEC se deu pelo fato de que é estabelecido um elo, uma aproximação entre a pesquisadora, também professora, e que foi formada por professores que receberam formação no curso de doutorado pela REAMEC, e os demais colaboradores em questão, formadores desses professores no curso de doutorado. O que revela um processo que estabelece a composição de uma rede de formação na Amazônia em vários níveis formativos: pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, além da graduação, especificamente as licenciaturas, e com posterior reflexo na Educação Básica.

Estabelecendo, assim, um movimento narrativo de inter-relação que emerge como elemento importante no processo de utilização da narrativa conforme história de vida e como método investigativo, além de que abarca um trabalho de interpretação que se dá na construção e no exercício de uma dialética entre a explicação e a compreensão de si e do outro, elaborada conforme a hermenêutica ricoeuriana a partir do foco na noção de texto como discurso escrito, que em nosso processo buscou um entrelaçar com a produção artística de figuras geometricamente abstratas, nomeadas por nós como: vitrais.

Nesse viés, o tratamento analítico do discurso dos professores, resultado das entrevistas, foi realizado conforme elementos da Teoria da Interpretação de Paul Ricoeur, visando a elaborar um percurso investigativo a fim de compreender como a memória constrói os sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia, conseqüentemente, a compreender a tese de que a memória constrói os sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia.

Assim, o caminho que conduziu para a compreensão de nossa proposta, bem como para a resposta ao problema (*Como a memória constrói os sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia?*), foi desenvolvido de modo sistemático ao longo de todo escrito, já que é impossível dissociar as partes do todo, e o todo das partes. Para tanto, foram construídas categorias (expostas na figura 3) decorrentes da compreensão da tese elaborada.

Figura 3 - Processo analítico do percurso



Fonte: os autores, 2022.

As categorias foram evidenciadas por meio do processo circular de mimesis proposto por Paul Ricoeur (2010), na obra *Tempo e narrativa*, nos movimentos de *configuração*, *prefiguração* e *refiguração*, representados como categorias de sentidos do ser docente, construídas pelas memórias, como: compromisso social (Configuração), responsabilidade ética (Prefiguração) e processo de constituição identitária (Refiguração). Categorias que se mostram configuradas conforme são desdobradas cada uma das seções de nossa composição, que além de se constituir em um desenho único feito da composição em pedaços, conduz a um percurso de reconhecimento de si por meio da história do outro, em uma perspectiva de elaboração de nosso (auto)vital.

Nesse processo de elaboração de nosso vital, percebemos que somos compostos e recompostos dos vitrais de todos os indivíduos que cruzam nosso

percurso de vida e formação. Pensamos em nomear, inicialmente, os professores como fragmentos, cada um com sua cor, no entanto percebemos que cada sujeito não era apenas um fragmento, mas um conjunto de fragmentos que compunha seus próprios vitrais individuais e que se recompunham na medida em que se constituíam como professores e se relacionavam com outros indivíduos.

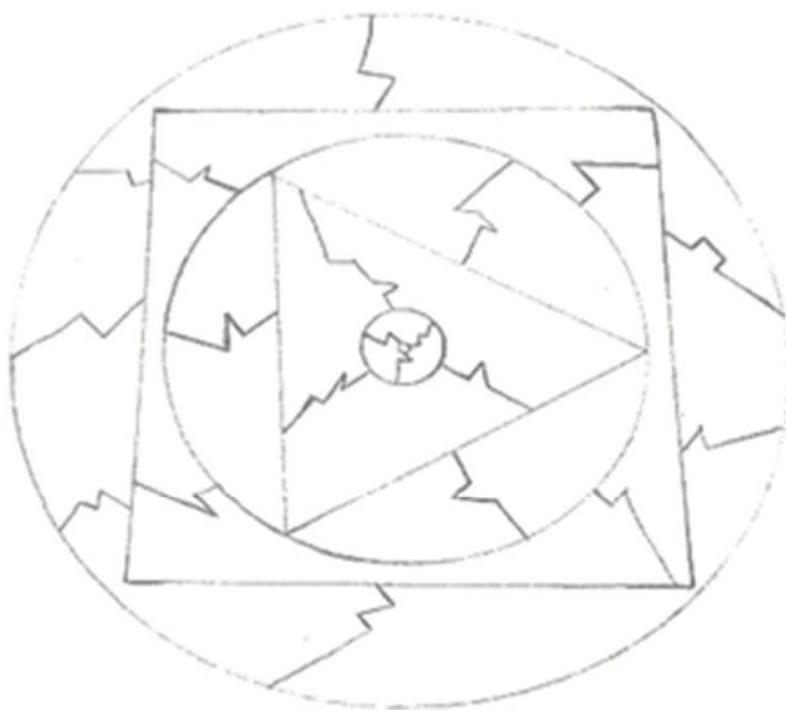
Entendemos, desse modo, que cada professor é um vitral que traz em si nuances das cores que os representam, trata-se de uma gradação de cores, matizes que são quase misturadas entre si, tons e entretons, tonalidades da mesma cor que formam seus (auto)vitrais ao longo do percurso formativo de si. Chamar os professores, sujeitos da pesquisa, apenas de fragmentos de nosso vitral seria podar suas singularidades. Optamos por chamá-los de vitrais, porque percebemos que cada um possui uma cor e muitas nuances, prenhe de histórias, memórias, vivências, saberes e experiências.

Nosso (auto)vitral foi, desse modo, composto por todos que, consciente ou inconscientemente, imprimiram cor à vida, desenharam o vivido, pintaram o sentido e fizeram parte de nossa composição nessa caminhada pelas memórias de professores, fazendo com que pudéssemos imprimir cor a nossa vida, desenhar nosso vivido e pintar nossos sentidos.

1 TRAÇOS MARCADOS: PEDAÇOS DECOMPOSTOS EM UM ESBOÇO

O ato de esboçar o desenho de um vitral (figura 4) compreende um conjunto de traços iniciais de uma obra que ainda é ideal, mas que aos poucos vai se tornando, vai acontecendo e vai tomando as formas do que virá a ser. Assim foi com a pesquisa construída no percurso do doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sob orientação do professor doutor Evandro Luiz Ghedin, que tem como proposição “Os vitrais da memória: uma compreensão da construção de sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia”.

Figura 4 - O esboço



Fonte: os autores, 2022.

Esboçar foi um movimento de trazer à tona as linhas que delimitam nosso desenho, buscar os limites do que pintaremos, mover os traços e traçar os cantos, assim como evidenciar as marcas e as formas de nossa composição em uma espécie de expectativa do que vem a ser a obra.

E o esboço do caminhar do percurso se traduz no objetivo geral que se move a compreender como a memória constrói os sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia. De modo específico, encaminha-se a articular a memória da formação docente à construção de sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia, bem como identificar pela narrativa que emerge da memória de professores a existência de uma espiral de formação docente na Amazônia e evidenciar os sentidos, construídos pela memória, do ser professor formador de professores na Amazônia.

Cabe realçar o problema de *como a memória constrói os sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia?*, assim como as seguintes questões norteadoras que possibilitaram a caminhada da pesquisa: *Como se dá a articulação da memória da formação docente à construção de sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia?; Como identificar a existência de uma espiral de formação docente na Amazônia?; Como evidenciar os sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia?*

Tanto o objetivo geral e os objetivos específicos quanto o problema e as questões norteadoras, expostos, caminham de encontro à tese de que *a memória constrói os sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia*. E essa construção se dá por meio de um processo interpretativo, que é explicativo e compreensivo acerca do compromisso social, da responsabilidade ética e do processo de constituição identitária do professor.

Dessa maneira, no percurso de interpretação de nossa proposição, cabem questionamentos que oportunizem problematizar o escopo e o contexto da pesquisa, de modo preliminar quanto à Memória, a saber: Como funciona a memória conforme processo cognitivo? Qual ou quais relações se pode estabelecer entre memória e experiências de vida e formação de professores na Amazônia? Bem como, quais as aproximações e distanciamentos nesse processo?

Quanto aos sentidos do ser professor, vale questionar: Como são produzidos os sentidos do ser professor? Em que contextos se dá essa construção de sentidos do ser professor? Como se dá a atribuição de sentido para si no processo formativo? Talvez seria no dizer(-se), no fazer(-se) ou no refletir(-se), no transforma(-se)? Estaria nos valores trazidos consigo? Estaria na construção do conhecimento e do próprio percurso do ser docente? Ou em todas

essas possibilidades e em outras mais? Seria possível construir sentidos de si por meio do processo de formação de si e do outro?

Tais questionamentos emergiram do processo de pensar o próprio projeto, bem como o delineamento e a escrita da tese, que se pretendeu desdobrar no caminho de pesquisa e, que como em um esboço, visamos enxergar, ou poderíamos dizer: imaginar as nuances dos vitrais da memória.

Assim, atentos em responder o primeiro objetivo específico que diz respeito a articular a memória da formação docente à construção de sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia, traçamos um olhar sobre a memória como processo cognitivo, estabelecendo uma relação da memória com as experiências de formação de professores na Amazônia no item 1.1 intitulado “A memória enquanto traços que marcamos”, o qual é apresentado em seguida e caminha em direção às respostas a essas questões elaboradas anteriormente.

Acerca da relação entre memória e sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia, o item 1.2, chamado “Os sentidos como as cores que pintamos”, traz uma análise sistemática sobre a articulação entre a memória da formação docente e a construção de sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia, indicando as respostas aos questionamentos anteriores, bem como a relevância do estudo que trazemos tanto para formação de professores de modo geral, quanto para a identificação de uma espiral de formação docente na região amazônica.

Cabendo, assim, reforçar que tal espiral tem transformado a vida de indivíduos inseridos em instituições de ensino na Amazônia desde 2014 (o Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática é ofertado na forma de uma Associação em Rede composta por 25 Instituições de Ensino Superior da Amazônia Legal Brasileira, em nove estados do país), além de conjugado e impactado diferentes níveis de ensino na região, conforme será exposto no item 1.3 da construção de nossos vitrais, materializado nesse escrito com o título “Pintando vitrais na Amazônia em uma composição espiral”.

Encaminhamo-nos ao tratamento da memória e dos sentidos de ser docente, nos itens seguintes, com o intuito de conferir cada vez mais forma a nossa composição dos vitrais, marcando os traços e decompondo os pedaços.

1.1 A memória enquanto traços que marcamos

Consideramos que caminhar pelas memórias é como pintar vitrais, cada um tem o traço que marcamos e, em nosso percurso, decidimos pelo tratamento da memória como um processo cognitivo, principalmente por conta de nossa inserção em um grupo de estudos e pesquisas (Laboratório de Neurodidática e formação de professores) voltados aos processos cognitivos e, de modo amplo, ao enlace do contexto da educação às neurociências.

É oportuno, então, para guiar a construção dos traços dessa seção reforçarmos e retornarmos às questões que nos fizeram construir esse momento de nosso texto: Como funciona a memória como processo cognitivo? Qual ou quais relações se pode estabelecer entre memória e experiências de vida e formação de professores na Amazônia? Bem como, quais as aproximações e distanciamentos nesse processo?

Conforme o processo interpretativo ricoeuriano (RICOEUR, 2019), que está composto pelos processos de explicação e compreensão para que se alcance a interpretação, entendemos que nossa composição é também construída pela interpretação dos vitrais, nos quais temos englobados os processos de explicação e compreensão de cada seção de nosso escrito para posterior e recursiva interpretação.

Seguindo esse processo de explicação, compreensão e interpretação, tem-se um movimento de explicação dessa seção de nossa tese, especificamente de como funciona a memória, em que recorremos a algumas definições de autores acerca dos processos de funcionamento da memória.

Definições que unidas conferem um pedaço da tela que sustenta nossa composição artística, visto que se entrelaçam à narrativa dos professores que entrevistamos no que diz respeito a evocar memórias, ao aprendizado de hábitos, a solucionar problemas, a recordar marcos da vida, a desenvolver habilidades, a elaborar comportamentos, bem como a criar consciência de nossa história pessoal.

Sobre recordar os marcos da vida, concordamos que recordar o passado é uma forma de viagem mental no tempo em que a memória nos liberta dos limites temporais e espaciais e permite que nos movamos livremente ao longo

de dimensões completamente outras (KANDEL, 2009, p.14). Assim, cabe evidenciar a definição de memória, conforme expressa por Eric Kandel.

A memória – a capacidade de adquirir e armazenar informações tão simples quanto os detalhes da vida cotidiana e tão complexas quanto o conhecimento abstrato da geografia ou da álgebra – é um dos aspectos mais notáveis do comportamento humano. A memória nos possibilita resolver os problemas com que nos defrontamos na vida diária, evocando diversos fatos ao mesmo tempo, uma capacidade que é vital para a solução de problemas. Num sentido mais amplo, a memória proporciona continuidade às nossas vidas. Ela nos fornece uma imagem coerente do passado que coloca em perspectiva a experiência atual. A imagem pode não ser racional ou exata, mas é persistente. Sem a força coesiva da memória, a experiência se estilhaçaria numa quantidade de fragmentos tão elevada quanto o número de momentos de uma vida. Sem a viagem mental no tempo que a memória nos possibilita, não teríamos consciência alguma de nossa história pessoal, não teríamos nenhum meio de nos recordarmos das alegrias que servem como marcos luminosos em nossas vidas. Somos quem somos por obra daquilo que aprendemos e de que lembramos...A memória é essencial não apenas para a continuidade da identidade individual, mas também para a transmissão da cultura e para a evolução e a continuidade das sociedades ao longo dos séculos (KANDEL, 2009, p. 20).

Caminhando pelo fato de a memória proporcionar continuidade às nossas vidas, além de fornecer uma imagem coerente do passado que coloca em perspectiva a experiência atual, é válido explicarmos como se dá a análise de memórias, considerando os três princípios-chave de Kandel (2009).

Observam-se “três princípios-chave: (1) diversas formas diferentes de aprendizado e memória podem ser distinguidas observando-se o comportamento, (2) a memória pode ser analisada em termos de operações distintas (codificação, armazenamento, consolidação e evocação) e (3) imperfeições e erros na evocação podem fornecer informações reveladoras acerca do aprendizado e da memória. Evidências consideráveis apoiam o primeiro princípio, de que há diferentes formas de memória, tendo sido aprendido que cada tipo envolve diferentes regiões ou combinações de regiões no encéfalo. Assim, a memória de trabalho, que mantém, durante períodos curtos, informações relevantes para se alcançar um objetivo, tem diversos componentes neurais. A memória explícita envolve a codificação e a evocação de duas categorias de conhecimento: a memória episódica, que representa experiências pessoais, e a memória semântica, que representa conhecimentos e fatos gerais. A memória explícita em geral é evocada de modo deliberado e com alguma percepção de que se está envolvido em um ato de lembrar. A memória implícita inclui formas de *priming* conceitual e de percepção, assim como o aprendizado de hábitos e habilidades motoras e de percepção. Esse tipo de memória tende a ser inflexível e expressar-se sem percepção consciente durante o desempenho de tarefas. A memória implícita flui automaticamente durante a percepção, o pensamento e a ação. O terceiro princípio, de que o passado pode ser esquecido ou distorcido, tem como base estudos que demonstram que a memória não é um registro fiel de todos os detalhes de cada experiência. Memórias evocadas são o resultado de uma interação complexa entre várias

regiões encefálicas, podendo ser modificadas ao longo do tempo por influências múltiplas. Várias formas de esquecimento e distorção dizem muito acerca da flexibilidade da memória, que permite que o cérebro se adapte ao ambiente físico e social (KANDEL, 2014, p. 1271-1272).

Em nosso processo de evocação das memórias de nossos vitrais em direção à construção dos sentidos de ser docente, é oportuno trazermos também a definição de memória conforme Roberto Lent (2010) com a finalidade compreendermos que a memória pode se expressar conforme um tempo de duração ou uma natureza, bem como entender que a aprendizagem trata do processo de aquisição das novas informações que vão ser retidas na memória.

A memória pode ser classificada quanto ao tempo de retenção em: (1) memória ultrarrápida ou imediata, cuja retenção não dura mais que alguns segundos; (2) memória de curta duração, que dura minutos ou horas e serve para proporcionar a continuidade do nosso sentido do presente, e (3) memória de longa duração, que estabelece engramas duradouros (dias, semanas e até mesmo anos). A memória pode também ser classificada, quanto à sua natureza em: (1) memória explícita ou declarativa; (2) memória implícita ou não declarativa e (3) memória operacional ou memória de trabalho. A memória explícita reúne tudo que só podemos evocar por meio de palavras (daí o termo “declarativa”) ou outros símbolos (um desenho, por exemplo). É formada facilmente, mas pode-se perder também facilmente. Pode ser episódica, quando envolve eventos datados, isto é, relacionados ao tempo; ou semântica quando envolve conceitos atemporais. Ao lembrar que foi ao teatro no domingo passado assistir Romeu e Julieta, você empregou a sua memória episódica. Mas saber que o teatro é uma forma de arte cênica e que Romeu e Julieta é uma peça do escritor inglês William Shakespeare, é um exemplo de memória semântica. A memória episódica é geralmente específica de cada indivíduo, característica de sua trajetória de vida. A memória semântica, por outro lado, é compartilhada por muitas pessoas, fazendo parte da cultura. A memória implícita, por sua vez, é diferente da explícita porque não precisa ser descrita com palavras. Além disso, requer mais tempo e treinamento para se formar, mas persiste mais duradouramente. Pode ser de quatro subtipos. O primeiro é a chamada memória de representação perceptual, que corresponde à imagem de um evento, preliminar à compreensão do que ele significa. Um objeto, por exemplo, pode ser retido nesse tipo de memória implícita antes que saibamos o que é, para que serve etc. Outro subtipo de memória implícita é a memória de procedimentos: trata-se, aqui, dos hábitos e habilidades e das regras em geral. Sabemos os movimentos necessários para dirigir um carro, sem que seja preciso descrevê-los verbalmente. Sabemos também que numa frase em português o sujeito geralmente vem antes do verbo, e elaboramos as frases de acordo com essa regra previamente memorizada, sem nos dar conta disso. Finalmente, dois subtipos muito importantes de memória implícita são conhecidos como associativa e não associativa. Ambas se relacionam fortemente a algum tipo de resposta ou comportamento. Empregamos a memória associativa, por exemplo, quando começamos a salivar bem antes que a comida chegue à nossa boca, por termos em algum momento da vida associado o seu cheiro ou aspecto à alimentação. Por outro lado, empregamos a memória não-associativa quando sem sentir aprendemos que um estímulo repetitivo que não traz consequências é provavelmente inócuo, o que nos faz “relaxar” e ignorá-lo. O terceiro tipo é a memória operacional, através da qual

armazenamos temporariamente informações que serão úteis apenas para o raciocínio imediato e a resolução de problemas, ou para a elaboração de comportamentos, podendo ser descartadas (esquecidas) logo a seguir. Guardamos em nossa memória operacional, por exemplo, o local onde estacionamos o automóvel quando vamos fazer compras, uma informação que nos servirá apenas até o momento de voltar ao carro para ir embora. Depois disso, essa informação será provavelmente esquecida em definitivo. Esse repertório de capacidades mnemônicas de tipos diferentes começa com a aquisição de informações, isto é, com a entrada dos dados selecionados para o sistema de armazenamento da memória. O processo de aquisição das novas informações que vão ser retidas na memória é chamado aprendizagem. Através dele nos tornamos capazes de orientar o comportamento e o pensamento. Memória, diferentemente, é o processo de arquivamento seletivo dessas informações, pelo qual podemos evocá-las sempre que desejarmos, consciente ou inconscientemente (LENT, 2010, p. 649-650).

É válido realçarmos em nosso processo de construção dos vitrais, e da própria compreensão da memória em nosso escrito, que o encéfalo humano não é um computador com conexões fixas, ao contrário, está constantemente mudando como resultado da experiência (BEAR, 2017, p. 862). E tal mudança pode ser observada no discurso dos sujeitos entrevistados quando, por exemplo, se percebem e se dizem modificados pelo processo formativo que percorreram. Fazendo-nos, também, considerar a definição de memória proposta por Bear (2017).

Memória é a retenção da informação aprendida. Aprendemos e lembramos de muitas coisas diferentes, e é importante dar-mo-nos conta de que cada uma dessas coisas pode não ser processada e armazenada pela mesma maquinaria neural. Não existe uma única estrutura encefálica ou apenas um mecanismo celular capaz de, individualmente, dar conta de tudo que se aprende. Além disso, a forma como determinado tipo de informação é armazenada pode mudar com o tempo (BEAR, 2017, p. 824).

Tal definição reforça nosso movimento de compreender pelo que emerge das narrativas de nossos vitrais, mais adiante na seção 3 intitulada *Pedaços (re)compostos: sentidos (re) desenhados*, a identidade docente como um processo de constituição identitária, no item 3.3 (*Os vitrais que contam imprimem cor à vida*), no qual evidenciamos o compor e o recompor, o desenhar e o redesenhar de si, ou seja, essa construção identitária que é proveniente de uma mudança expressa por meio do tempo vivido e evocado pelas memórias consolidadas.

A consolidação da memória é o processo pelo qual algumas experiências, mantidas temporariamente por modificações transitórias de neurônios, são selecionadas para armazenamento permanente na

memória de longa duração. Talvez o jantar da última terça-feira coincida com um evento de grande carga emocional, como um primeiro encontro com o amor de sua vida. Nesse caso, não seria surpreendente que cada detalhe dessa noite estivesse gravado em sua memória de longo prazo. Esse exemplo ilustra o fato de que nem todas as memórias são criadas de forma igual. O encéfalo tem mecanismos que asseguram que algumas experiências sejam retidas, ao passo que outras são perdidas (BEAR, 2017, p. 867).

Entendendo esse mecanismo do encéfalo de assegurar a retenção de determinadas experiências, podemos nos permitir caminhar, também, pela definição de memória de Brandão (2004, p. 99) na qual se considera que os três fatores básicos no estabelecimento da aprendizagem e memória são a aquisição, o armazenamento ou retenção e a evocação de informações. E esses processos, em conjunto, conferem ao indivíduo os requisitos mínimos para sua adaptação ao meio em que vive. Estando a memória associada aos demais processos cognitivos.

De maneira geral, os mecanismos cerebrais da memória e aprendizagem estão também associados aos processos neurais responsáveis pela atenção, percepção, motivação, pensamento e outros processos neuropsicológicos, de forma que perturbações em qualquer um deles tendem a afetar, indiretamente, a aprendizagem e a memória (BRANDÃO, 2004, p. 100).

Explicando e compreendendo a memória como um todo associado aos demais processos cognitivos e caminhando em direção ao processo de adaptação do indivíduo ao meio no qual está inserido, que em nossa obra esse indivíduo é o professor em formação, o contexto é a educação e nosso escopo é compreender como a memória constrói os sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia, cabe concordarmos igualmente com a definição de memória trazida por Paul Ricoeur (2007), em que a memória é o caminho: do “o que?” ao “quem?”, passando pelo “como?” – da lembrança à memória refletida, passando pela reminiscência (RICOEUR, 2007, p. 24).

Assim, conforme expusemos anteriormente, há muitas possibilidades de compreendermos a memória e seu funcionamento, desde uma definição que diz respeito apenas à evocação do tempo passado, vivido e experienciado até um processo cognitivo com mecanismos moleculares especializados que acontecem em nível encefálico e que permitem a caracterização do que se concebe como a memória de um indivíduo.

No entanto, cabe em nosso escrito buscarmos os traços que se cruzam e possibilitam a composição de nossos vitrais, o que nos leva aos demais questionamentos que fizemos acerca de nossa proposição, a saber: Qual ou quais relações se pode estabelecer entre memória e experiências de vida e formação de professores na Amazônia? Bem como, quais as aproximações e distanciamentos nesse processo?

Com a finalidade de marcar os traços de nossos vitrais percebemos emergir, por meio do discurso dos professores que entrevistamos e mais à frente iremos expor, uma aproximação com a perspectiva de memória de Eric Kandel (2009) quando diz que “Ela (a memória) nos fornece uma imagem coerente do passado que coloca em perspectiva a experiência atual” (KANDEL, 2009, p. 20), bem como ao enunciar que “Somos quem somos por obra daquilo que aprendemos e de que lembramos [...] A memória é essencial não apenas para a continuidade da identidade individual, mas também para a transmissão da cultura e para a evolução e a continuidade das sociedades ao longo dos séculos” (KANDEL, 2009, p. 20).

É possível inferir no discurso de nossos vitrais uma carga elevada do que Kandel também traz em “Memórias evocadas são o resultado de uma interação complexa entre várias regiões encefálicas, podendo ser modificadas ao longo do tempo por influências múltiplas” (KANDEL, 2014, p. 1272). E, percebemos tais influências múltiplas ao analisar as aproximações e distanciamentos do dito dos vitrais e concordar com a afirmação de Paul Ricoeur (2019) de que “o sentido da enunciação aponta para o significado do locutor graças à auto-referência do discurso a si mesmo enquanto acontecimento” (RICOEUR, 2019, p. 27). Bem como por meio da afirmação de que:

Um ato de fala não é simplesmente transitório e evanescente. Pode identificar-se e reidentificar-se como o mesmo, de maneira que o possamos dizer novamente ou por outras palavras. Podemos até dizê-lo noutra língua ou traduzi-lo de uma língua para outra. Ao longo de todas as transformações preserva uma identidade própria, que pode chamar-se o conteúdo proposicional, o dito enquanto tal (RICOEUR, 2019, p. 22).

Nesse aspecto de busca entre as aproximações e os distanciamentos da memória com a experiência de vida e formação de professores na Amazônia, cabe orientarmos nossa escrita ao “caminho: do “o que?” ao “quem?”, passando

pelo “como?” – da lembrança à memória refletida, passando pela reminiscência” (RICOEUR, 2007, p. 24) e sobretudo compreendendo que “Recordar o passado é uma forma de viagem mental no tempo (que) nos liberta dos limites temporais e espaciais e permite que nos movamos livremente ao longo de dimensões completamente outras” (KANDEL, 2009, p. 14).

E, se a memória pode ser modificada, como nos evidencia Kandel (2014), não é apenas sobre a memória que se tem de determinada ocasião ou indivíduo ao longo da vida, mas é sobre o sentido que se constrói a partir dessa memória, considerando o sentido como fruto da experiência, da vivência e da reflexão e concordando com a definição de Ricoeur (2007) de que a memória é a passagem da lembrança à memória refletida.

Nesse aspecto, podemos inferir uma relação entre a composição de nosso escrito sobre os vitrais da memória com a metáfora viva (RICOEUR, 2015), que é a tensão entre as palavras ou, mais precisamente, entre as duas interpretações, uma literal e outra metafórica, ao nível de toda a frase, extraindo uma verdadeira criação de sentido (RICOEUR, 2019).

Cabe também concordarmos, em nosso processo de constituição dos vitrais da memória, com Lent (2010) quando afirma que a “Memória, diferentemente, é o processo de arquivamento seletivo das informações, pelo qual podemos evocá-las sempre que desejarmos, consciente ou inconscientemente” (LENT, 2010, p. 650), visto que percebemos no discurso dos vitrais o movimento do evocar muito presente nas experiências narradas.

Em referência ainda às definições trazidas acerca da memória, concordamos igualmente com Bear (2017) ao afirmar que “O encéfalo humano não é um computador com conexões fixas, ao contrário, está constantemente mudando como resultado da experiência” (BEAR, 2017, p. 862) o que se mostrou de modo evidente em um movimento de transformação de si por meio da experiência entrelaçada ao outro no decorrer do percurso formativo relatado pelos professores (vitrais) ao longo das entrevistas.

É oportuno, também, realçar nossa percepção no discurso dos vitrais a respeito do que Brandão afirma como “Os três fatores básicos no estabelecimento da aprendizagem e memória são a aquisição, o armazenamento ou retenção e a evocação de informações. Estes processos, em conjunto, conferem ao indivíduo os requisitos mínimos para sua adaptação ao

meio em que vive” (BRANDÃO, 2004, p. 99), e tal processo adaptativo ao meio em que vivem se evidencia no discurso dos professores quando relatam suas experiências de vida e formação tanto no percurso de doutorado, quanto no dia-a-dia do trabalho docente que desempenham.

Prenhe de memória nos traços que marcamos, caminhamos reforçando com nosso poema, a procura de quem entende que *“Caminhar pelas memórias/ É como pintar vitrais/ Cada um tem o traço que marcamos/ Cada um tem as cores que pintamos”*, visto que “aquilo que um poema enuncia se relaciona com o que ele sugere, da mesma maneira que a sua significação primeira se relaciona com a significação segunda onde ambas as significações concordam no campo semântico” (RICOEUR, 2019, p. 69). Seguimos, dessa maneira, na construção e em busca dos sentidos como as cores que pintamos.

1.2 Os sentidos como as cores que pintamos

Pintar os sentidos no discurso dos professores que se constituíram em nossos vitrais, nessa escrita, relacionou-se com a procura das cores. E dar cor foi se revelando, em nossa pintura, na busca dos sentidos do ser professor, momento em que nos questionamos: Como são produzidos os sentidos do ser professor? Em que contextos se dá essa construção de sentidos do ser professor? Como se dá a atribuição de sentido para si no processo formativo? Talvez seria no dizer(-se), no fazer(-se) ou no refletir(-se), no transforma(-se)? Estaria nos valores trazidos consigo? Estaria na construção do conhecimento e do próprio percurso do ser docente? Ou em todas essas possibilidades e em outras mais? Seria possível construir sentidos de si por meio do processo de formação de si e do outro?

Atentos em responder a esses questionamentos ao longo de nosso percurso, foi realizada inicialmente uma revisão no portal Periódicos CAPES (disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br>), especificamente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, disponível em <http://bdtd.ibict.br>), com o intuito de construir dados, que posteriormente foram organizados com o propósito de responder não apenas as perguntas anteriores,

mas responder o objetivo específico concernente a articular a memória da formação docente à construção de sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia.

Foi possível, assim, evidenciar no processo de composição da revisão sistemática as seguintes palavras-chave: formação de professores, memória e sentidos do ser. Termos de busca que se afunilaram em: formação de professores na Amazônia, memória de formação docente e construção de sentidos do ser professor.

Partindo de tais termos e considerando a realidade de nossa pesquisa, realizamos uma análise sistemática para identificar a articulação entre memória e construção de sentidos, bem como abrir caminho para a análise dos discursos de nossos vitrais, que emergem adiante em nosso escrito. Dessa forma, foram utilizados os seguintes elementos da Análise Sistemática delineada por Kitchenham (2004): questão de pesquisa, termos de busca ou palavras-chave de pesquisa, fontes de busca, critérios de inclusão e exclusão, além da coleta e tratamento de dados.

Cabendo considerar que Análise Sistemática (KITCHENHAM, 2004) pressupõe em seu processo de desenvolvimento a identificação, a avaliação e a interpretação de pesquisas disponíveis e relevantes à determinada questão, a uma área ou a um fenômeno de uma pesquisa particular.

Para a revisão implementada, a questão que norteou a busca foi “Como se dá a articulação da memória da formação docente à construção de sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia?”. Com base no resultado pretendido do processo que tratou da sistematização dos termos (formação de professores, memória e sentidos do ser professor), bem como no escopo da análise compreendido na revisão em banco de teses e dissertações, foram escolhidos os termos ou palavras-chave da pesquisa.

Foram utilizados de modo individual e combinado, nas buscas, os seguintes termos: Formação de professores > Formação de professores formadores > Formação de professores formadores na Amazônia > Formação de professores formadores de formadores na Amazônia > Memória de professores > Memória de professores formadores > Memória de professores formadores na Amazônia > Memória de professores formadores de formadores na Amazônia > Sentidos do ser professor > Sentidos do ser professor formador

> Sentidos do ser professor formador na Amazônia > Sentidos do ser professor formador de formadores na Amazônia. Desse modo, constam nos quadros seguintes a primeira busca (individual) e a segunda busca (associada de 3 em 3 termos) realizadas, com respectiva quantidade de textos encontrados (QTE) para cada termo buscado:

Quadro 1 - Busca individual de termos e quantidade de textos encontrados

Busca Individual de Termos	Quantidade de textos encontrados (QTE)
1.Formação de professores	17,491 resultados
2.Formação de professores formadores	1,305 resultados
3.Formação de professores formadores na Amazônia	33 resultados
4.Formação de professores formadores de formadores na Amazônia	33 resultados
5.Memória de professores	1,329 resultados
6.Memória de professores formadores	62 resultados
7.Memória de professores formadores na Amazônia	2 resultados
8.Memória de professores formadores de formadores na Amazônia	2 resultados
9.Sentidos do ser professor	8,356 resultados
10.Sentidos do ser professor formador	435 resultados
11.Sentidos do ser professor formador na Amazônia	8 resultados
12.Sentidos do ser professor formador de formadores na Amazônia	8 resultados

Fonte: os autores, 2019.

Quadro 2 - Busca associada de 3 em 3 termos e quantidade de textos encontrados

Busca associada de 3 em 3 termos			
Termo 1	Termo 2	Termo 3	Quantidade de textos encontrados (QTE)
1.Formação de professores >	Memória de professores >	Sentidos do ser professor	256
2.Formação de professores formadores >	Memória de professores formadores >	Sentidos do ser professor formador	24
3.Formação de professores formadores na Amazônia >	Memória de professores formadores na Amazônia >	Sentidos do ser professor formador na Amazônia	Nenhum registro encontrado
4.Formação de professores formadores de formadores na Amazônia >	Memória de professores formadores de formadores na Amazônia >	Sentidos do ser professor formador de formadores na Amazônia	Nenhum registro encontrado

Fonte: os autores, 2019.

No quadro seguinte, constam estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão, os quais se constituem em elementos indispensáveis ao processo de análise sistemática, especialmente no que diz respeito à seleção dos textos a serem escolhidos.

Quadro 3 - Critérios de inclusão e exclusão

Critério	Delineamento
Inclusão	Conteúdo que evidencie os três, dois ou pelo menos um dos conceitos delineados na questão norteadora proposta. A saber dos conceitos: formação de professores, memória e construção dos sentidos do ser professor.
Exclusão	Conteúdo de texto que não se apresenta delimitado conforme a articulação proposta pela questão norteadora da revisão sistemática implementada (Como se dá a articulação da memória à construção de sentidos do ser professor formador de formadores na Amazônia?) e conteúdo de texto que não contenha, no corpo do resumo e palavras-chave, relação com o(s) termo(s) buscado(s).

Fonte: os autores, 2019.

Após definidos os termos de pesquisa e critérios de inclusão e exclusão, seguiu-se à busca no portal de periódicos CAPES (disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br>), direcionado ao site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), disponível em <http://bdtd.ibict.br>, no período de 18/04/2019 a 21/04/2019, que resultou na sistematização dos dados coletados e organizados em quadro, dividido em: termo(s) buscado(s) e quantidade de textos encontrados (QTE) conforme exposto nos três quadros anteriores, considerando abarcar os campos informativos referentes aos termos e contemplados na plataforma utilizada (a saber, campos informativos : título, autor e assunto da obra buscada).

Após as buscas, tanto por termos individuais quanto por termos associados foram considerados os critérios de exclusão para análise dos resumos e palavras-chave das dissertações e teses encontradas, o que resultou na retenção apenas dos itens 4, 8, e 12 da busca por termo individual, totalizando 43 resumos e na retenção do item 2 da busca associada, com um total de 24 resumos.

Após realizada a busca no banco de teses e dissertações da CAPES conforme metodologia descrita acima, percebeu-se como análise da revisão sistemática a existência de limites dos termos pesquisados, bem como até onde se tem produzidas pesquisas acerca do tema proposto e foi, também, possível perceber a relevância que nossa tese pode apresentar no campo da formação de professores, especificamente da formação de professores formadores de outros professores formadores, inseridos no contexto amazônico, partindo da memória de formação docente e da construção de sentidos do ser professor, visto que pouco ou quase nada se encontrou a respeito dos termos específicos quando buscados de forma associada.

Pôde-se, ainda, delinear nova busca com mais critérios de inclusão e exclusão, além dos termos de pesquisa com a finalidade de apurar a revisão da literatura para a construção da tese, movimento realizado no período de 08 de setembro de 2020 a 26 de setembro de 2020 com uso de elementos da análise sistemática anteriormente realizada, bem como a inclusão do uso da base de dados Google Acadêmico e, novamente, do banco de Teses e Dissertações da Capes, por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, disponível em <http://bdttd.ibict.br>).

Seguindo a Análise Sistemática (KITCHENHAM, 2004), foi implementada nova revisão, ainda com a questão que norteou a primeira revisão sistemática realizada, porém com utilização de todos os termos de pesquisa entre aspas, assim como uma ferramenta de busca que foi o *Google Acadêmico* e com a delimitação de período para trabalhos de pesquisa realizados entre os anos de 1989 a 2019 (30 anos) no *Google Acadêmico*.

Visando a reforçar a nova revisão, coube revisitar a questão que norteou a primeira busca, a saber: “Como se dá a articulação da memória da formação docente à construção de sentidos do ser professor formador de formadores na Amazônia?”, além de estabelecer a manutenção da busca individual e associada de termos de pesquisa, considerando igualmente um novo quadro de critérios de inclusão e exclusão, expostos a seguir.

Quadro 4 - Critérios de inclusão e exclusão reelaborados

Critério	Delineamento
Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdo que evidencie os três, dois ou pelo menos um dos conceitos delineados na questão norteadora proposta. A saber dos conceitos: formação de professores, memória e construção dos sentidos do ser professor. - Apenas teses e dissertações. - Textos que tenham sido defendidos no período ente os anos 1989-2019.
Exclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdo de texto que não se apresenta delimitado conforme os termos propostos e articulação proposta pela questão norteadora da revisão sistemática implementada (Como se dá a articulação da memória à construção de sentidos do ser professor formador de formadores na Amazônia?) e conteúdo de texto que não contenha, no corpo do resumo e/ou palavras-chave, relação com os seguintes conceitos, de modo associado ou separado: formação de professores formadores de formadores, memória da formação docente, construção de sentidos do ser professor. - Artigos. - Textos que não contemplem discussão acerca dos termos de busca. - Textos com conteúdo que não apresente relação com a formação de professores. - Textos com conteúdo que embora tenha relação com a Educação, não o tenha com os termos de busca. - Textos que apresentem tratamento das narrativas pelo viés apenas das representações sociais.

	<ul style="list-style-type: none"> - Textos que apresentem tratamento das narrativas se encaminhando para fora do conceito de construção de sentidos do ser docente. - Textos deslocados do conceito de formação de formadores. - Textos com estudos sobre narrativas apenas voltados à formação do professor no contexto da formação inicial. - Textos que apresentem tratamento das narrativas voltados apenas para a análise das práticas dos professores em sala de aula. - Textos de estudos que embora tenham relação com a construção de sentidos do ser, não apresentam relação com a formação de professores.
--	---

Fonte: os autores, 2020.

Após realizada a busca por termos individuais, com o intuito de apurar a revisão sistemática, foi feita a busca por termos associados, obedecendo aos mesmos critérios de inclusão e exclusão da busca por termo individual, sendo possível se aproximar de um esgotamento dos termos propostos, visto que a associação desses termos e delimitação por meio de busca com aspas nas bases Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e *Google Acadêmico* não demonstrou qualquer quantidade de registro encontrado para o formato aplicado de busca dos termos.

Assim, pôde-se considerar que a revisão empreendida indica aspectos tais como: a relevância da articulação entre memória, construção de sentidos e formação de professores, o valor formativo/ autoformativo da pesquisa narrativa, a necessidade de aumento de produção textual na área e compreensão das questões referentes à formação de formadores de professores tanto no contexto mundial, quanto no Brasil e, de modo mais específico, na Amazônia brasileira.

Acompanhando tais aspectos evidenciados na revisão sistemática empreendida, cabe evocarmos os questionamentos iniciais que nos possibilitaram pensar uma articulação entre memória e construção de sentidos. Indagando *Como são produzidos os sentidos do ser professor?* e em um exercício de leitura dos discursos de nossos vitrais e concordância com Ricoeur (2019), percebemos que “a linguagem baseia-se na possibilidade de dois tipos de operações, a integração de todos mais vastos e a dissociação nas partes constitutivas (em que) o sentido promana da primeira operação (a integração); a forma, da segunda” (RICOEUR, 2019, p. 20), conforme compusemos nosso processo de constituição da forma dos vitrais, que aparentemente se encontram dissociados, porém em constante integração de si com os outros.

Vale considerarmos os demais questionamentos “Em que contextos se dá essa construção de sentidos do ser professor? Como se dá a atribuição de

sentido para si no processo formativo? Talvez seria no dizer(-se), no fazer(-se) ou no refletir(-se), no transforma(-se)? Estaria nos valores trazidos consigo? Estaria na construção do conhecimento e do próprio percurso do ser docente? Ou em todas essas possibilidades e em outras mais? Seria possível construir sentidos de si por meio do processo de formação de si e do outro?" e sobretudo evidenciar que o "sentido é, por assim dizer atravessado pela intenção de referência do locutor" (RICOEUR, 2019, p. 36).

Sendo oportuno realçarmos, em resposta aos questionamentos, que a atribuição de sentido dos professores aqui intitulados vitrais se dá no processo de narração de si, em que se constroem os vitrais da memória no evocar da docência e, sobretudo, da *práxis*, compreendendo que "o tempo se torna tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa; em contraposição, a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal" (RICOEUR, 2010, p. 9).

E tal construção de sentidos se apresenta no dizer(-se), no fazer(-se), no refletir(-se), no transformar(-se), no formar(-se), no agir, bem como emana dos valores trazidos consigo e daqueles construídos no tempo da profissão, na busca incessante pelo conhecimento e do próprio percurso do ser docente e, sobretudo do ser humano, aqui marcado em traços e pintado em cores.

1.3 Pintando vitrais na Amazônia em uma composição espiral

No processo de construção dos vitrais, após decompostos os pedaços em um esboço, faz-se a marcação dos traços e logo, em seguida, são verificadas as melhores formas de iniciar a pintura, concordando que:

[...] a estratégia da pintura é reconstituir a realidade com base num alfabeto óptico limitado. Esta estratégia de contracção e miniaturização produz mais manuseando menos. Deste modo, o principal efeito da pintura é resistir à tendência entrópica da visão comum – a imagem umbrática de Platão – e aumentar o sentido do universo apreendendo-o na rede dos seus signos abreviados. Este efeito de saturação e culminação, dentro do pequeníssimo espaço de uma moldura e na superfície de uma tela bidimensional, em oposição à erosão óptica própria da visão comum, é o que é significado por aumento icônico. Enquanto na visão comum as qualidades tendem a neutralizar-se umas às outras, a esbater as suas arestas e a apagar os seus contrastes, a

pintura, pelo menos desde a invenção da pintura a óleo pelos artistas holandeses, realça os contrastes, restitui às cores a sua ressonância e deixa aparecer a luminosidade, dentro da qual as coisas brilham [...] pintar para os mestres flamengos, não era nem a reprodução nem a produção do universo, mas a sua metamorfose (RICOEUR, 2019, p. 61).

E nessa perspectiva de pintura que realça os contrastes, restitui às cores a sua ressonância e deixa aparecer a luminosidade, dentro da qual as coisas brilham (RICOEUR, 2019, p. 61), propusemos o colorir de nossos vitrais conforme será exposto na seção seguinte, intitulada “Vividros desenhados, sentidos pintados”, que realça as aproximações e distanciamentos de nossos vitrais na medida em que são narrados seus percursos.

Mas cabe, antes, fazermos uma composição do que emergiu no discurso de nossos vitrais como a existência de uma espiral de formação docente na Amazônia por meio da constituição da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) e como essa rede influencia no processo de desenvolvimento de nossa pesquisa e dos sujeitos envolvidos na composição dos vitrais da memória.

Assim, atentos em identificar pela narrativa que emerge da memória de professores a existência de uma espiral de formação docente na Amazônia, faz-se importante recorrer, inicialmente, à história da REAMEC, obtida tanto pelo discurso de nossos vitrais, quanto pelo acesso aos registros contidos no *site* da rede.

Desse modo, a Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) é uma Associação em Rede (AR) composta por Instituições de Ensino Superior da Amazônia Legal Brasileira, que oferece formação de pesquisadores na área de Ensino de Ciências e Matemática por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM).

A rede possui três polos, situados na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) em Cuiabá (Mato Grosso), na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em Manaus (Amazonas) e na Universidade Federal do Pará (UFPA) em Belém (Pará). Esses polos atendem a alunos dos estados de Roraima, Rondônia, Amazonas, Tocantins, Acre, Mato Grosso, Amapá, Pará e Maranhão, conforme as informações disponíveis no *site* do programa:

O Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) é ofertado na forma de uma Associação em Rede (AR) composta por 25 Instituições de Ensino Superior da Amazônia Legal Brasileira. Essa organização compõe a Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC, estruturada em três polos acadêmicos: UFPA, UEA e UFMT, sendo este último o responsável pela coordenação geral da Rede. O Polo Acadêmico UFMT congrega 5 instituições associadas dos estados de Mato Grosso, Tocantins e Rondônia (UFMT, IFMT, UNEMAT, UFT e IFRO). O Polo Acadêmico UEA congrega 9 instituições dos estados do Amazonas, Acre e Roraima (UEA, UFAM, UNINILTONLINS, IFAM, IFAC, UFAC, IFRR, UERR e UFRR). Já o Polo Acadêmico UFPA acolhe atualmente 11 instituições do Pará, Amapá e Maranhão (UFPA, UEPA, IFPA, UFOPA, IFAP, UFAP, UEAP, IFMA, UFMA, UEMA e UNICEUMA). O principal objetivo da Rede é a formação doutoral de docentes das instituições associadas que atuam nas licenciaturas, ou seja, é a formação em pesquisa dos formadores de professores que atuarão na educação básica, na área de Ciências e Matemática. O ingresso é feito por meio de processo seletivo bianual (IEMCI, 2022).

Existem duas linhas de pesquisa na Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, sendo a Linha 1 intitulada *Formação de Professores para a educação em Ciências e Matemática*. Nessa linha de pesquisa, inserem-se temáticas pertinentes à formação inicial e continuada de profissionais da Educação em Ciências e da Matemática, quer em termos de ideário, quer de práticas pedagógicas, em quaisquer dos níveis e sistemas de ensino, privilegiando temáticas que envolvam tanto a formação de docentes reflexivos-pesquisadores, quanto a perspectiva de formação de novas e/ou outras culturas de formação e desenvolvimento profissional de professores.

A proposta desta linha de estudos e pesquisas tem em foco temas como: formação reflexiva, epistemologia da prática, aprendizagem para a docência, perfil docente, carreira docente, profissionalização, conhecimentos, crenças e saberes profissionais para a docência em ciências e matemática, além de estudos sobre o estado da arte de pesquisas em formação de professores e tendências atuais em formação.

São priorizadas pesquisas que implicam intervenção em contextos de ensino/educação e em diferentes realidades consideradas como focos de estudos, com especial atenção à sala de aula e à formação de grupos de professores na busca de formação de lideranças acadêmicas, quer como estudos de processos em andamento, quer de avaliações de experiências já consolidadas.

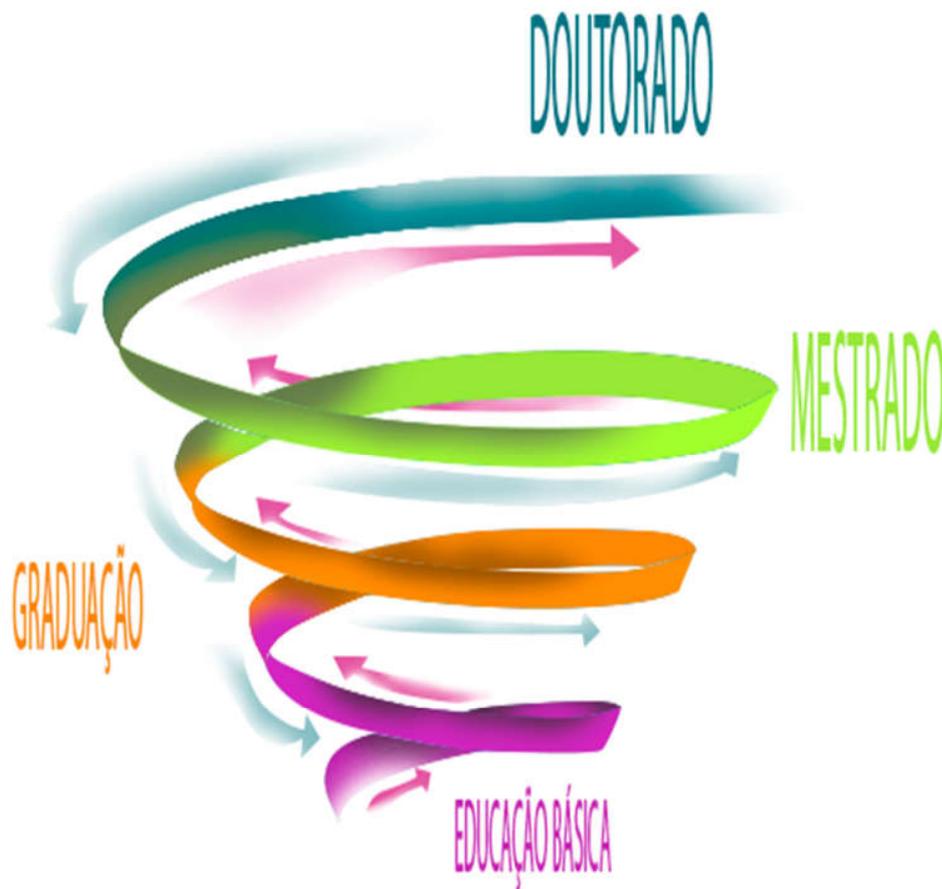
Existe, também, a Linha 2, nomeada *Fundamentos e Metodologias para a Educação em Ciências e Matemática*, na qual se inserem temáticas relativas a processos de ensino e de aprendizagem, no âmbito do ensino formal e não-formal, nos diferentes níveis de ensino, tais como formação de conceitos, interações em aulas de Ciências e Matemática, metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem, estudos concernentes aos processos construtivistas de ensinar e de aprender, construção e análise de recursos didáticos, relação entre teoria e prática em sala de aula, currículo e componentes curriculares, bem como pesquisas no/do ensino nessa área considerada.

A linha possui temáticas que não se limitam a estudar/investigar o estado da arte, mas que se configuram em termos de propostas transformadoras do contexto, qualitativamente diferenciadas, tanto em nível de intervenção em contextos, quanto de avaliações de ações já realizadas, ou mesmo em processo, podendo se configurar modelos de processos já desenvolvidos ou ainda em desenvolvimento.

Diante do exposto, é oportuno dizer que nossa composição em espiral se constrói em níveis de formação e nesses níveis temos a constituição dos elos de nossos vitrais e o reforço do impacto positivo da formação em rede produzida na região amazônica pela REAMEC, tanto em nível de doutorado, quanto em nível de mestrado, graduação e, sobretudo com consequências na Educação Básica de nível fundamental e médio.

É válido ilustrarmos, na figura seguinte, o que identificamos como nossa espiral de formação na Amazônia e o fato de enxergarmos essa espiral em um movimento duplo de ida e vinda, o que pressupõe uma troca de ensino e aprendizado entre os sujeitos envolvidos (professores formadores de professores em nível de doutorado, professores formadores de professores em nível de mestrado e pós-graduação *lato sensu*, professores formadores de professores nas licenciaturas e professores formados que trabalham na Educação Básica) ao longo do processo formativo.

Figura 5 - Espiral de formação



Fonte: os autores, 2022.

Para compreendermos os elos constituídos entre nossos vitrais nessa espiral, faz-se necessário descrever a relação estabelecida entre os sujeitos dessa pesquisa, em que temos como entrevistados quatro professores da REAMEC (representados pelos quatro cantos do quadrado na figura 2 – Vitrais) que atuam na formação de doutores na Amazônia e atuaram na formação dos três professores (representados pelos três cantos do triângulo na figura 2 – Vitrais), especificamente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), os quais participaram da formação tanto no mestrado quanto na graduação da autora dessa tese (representada pelo círculo branco na figura 2 – Vitrais), que trabalha como professora na Educação Básica em nível fundamental (6º ano a 9º ano) e médio (na modalidade regular e na Educação

de Jovens e Adultos – EJA) em escolas da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

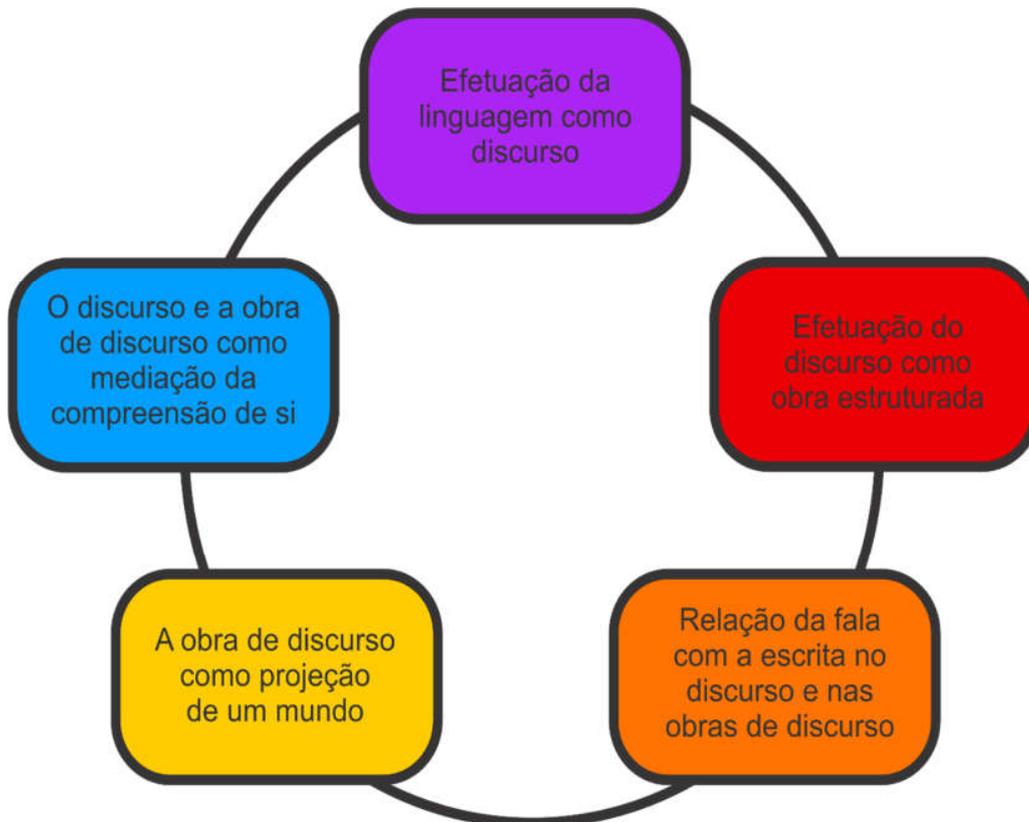
Cabe registrarmos, diante da espiral de formação que apresentamos e em convergência com as ideias de Paul Ricoeur (2010), o fato incontestável de que a análise é circular. Mas que o círculo seja vicioso pode ser refutado. Quanto a isso, preferiria falar de uma espiral sem fim que faz a meditação passar várias vezes pelo mesmo ponto, mas numa atitude diferente (RICOEUR, 2010, p.124).

Essa espiral sem fim que embora passe pelo mesmo ponto, mas com uma atitude diferente é o que procuramos realçar na emersão dos sentidos docentes que manifestam, por meio das narrativas, o percurso de formação de professores desde o nível de doutorado, passando pelo nível de mestrado, graduação e refletindo na Educação Básica. Sendo possível perceber a relevância desse movimento espiral para o desenvolvimento da região amazônica e, principalmente, para formação docente de alta qualidade.

Uma vez retratada a estrutura da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), bem como a identificação de uma espiral de formação que abarca vários níveis de formação como será evidenciada, sobretudo, nos discursos dos professores na seção a seguir, cabe caminharmos pelos discursos dos formadores de professores na REAMEC, dos professores formados pela REAMEC e formadores de professores fora da rede, além da professora formada por esses docentes, com intuito de evidenciar o dito fazendo emergir, posteriormente, o sentido pintado em vitrais.

Para fazer emergir, desse modo, o sentido dos vitrais, buscamos em igual medida, trazer à tona os traços que constituem os critérios da textualidade em Ricoeur (2013), expressos na figura a seguir e a saber: a efetuação da linguagem como discurso, a efetuação do discurso como obra estruturada, a relação da fala com a escrita no discurso e nas obras de discurso, a obra de discurso como projeção de um mundo e, o discurso e a obra de discurso como mediação da compreensão de si.

Figura 6 - Critérios da textualidade em Paul Ricoeur



Fonte: elaborado com base no texto *Hermenêutica e ideologias* de Paul Ricoeur (2013).

Critérios esses que caracterizam “o texto como sendo muito mais que um caso particular de comunicação inter-humana, mas o paradigma do distanciamento na comunicação, revelando um caráter fundamental da própria historicidade da experiência humana, que é uma comunicação na e pela distância” (RICOEUR, 2013, p. 52).

Assim, buscando um equilíbrio entre aproximações e distanciamentos em nosso percurso pela memória de professores, encaminhamo-nos aos vividos desenhados e à emersão dos sentidos pintados, na seção seguinte, concordando com Ricoeur (2010) quando enuncia que contamos histórias porque, afinal, as vidas humanas precisam e merecem ser contadas.

2 VÍDOS DESENHADOS: SENTIDOS PINTADOS

Os vitrais que desenham o vivido e pintam o sentido são enxergados nessa seção com suas histórias de vida e formação em um contínuo misturar de formas, nuances e matizes que os tornam singulares e por vezes muito semelhantes, visto que compartilham experiências dotadas de significado e metamorfoseadas em seus sentidos de ser docente. Passando, sobretudo, por um ato de revisitar sua história, juntamente com o que guia, no momento presente, esta retrospectiva, para extrair dela o que pensamos ter contribuído para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2006, p. 376).

Na medida em que compreendemos as entrevistas como o momento de apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência (DELORY-MOMBERGER, 2014), em nosso processo, foram realizadas inicialmente quatro entrevistas individuais, com registros em áudio, com formadores de professores da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC).

Bem como, foram realizadas 3 entrevistas individuais com professores formados no curso de doutorado da REAMEC e que desenvolvem atividade docente nos cursos de graduação e mestrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), assim como meu relato enquanto discente egressa do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFAM, discente egressa do curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM, discente do curso de doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), discente especial nas disciplinas de “Bases Epistemológicas para o ensino de Ciências e Matemática” e “Formação de professores: tendências e abordagens” (oferecidas pelo curso de doutorado em Educação em Ciências e Matemática da REAMEC) e professora em Manaus na rede estadual de ensino, vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC).

É oportuno reforçar que todos os professores, em nosso escrito, são representados como vitrais, cada um com uma cor específica, com a finalidade de compor a construção de nossa obra, o (auto)vital, materializado em nossa tese. Sendo importante enfatizar que se entende, nesse estudo, como vitral um

desenho elaborado com pedaços de vidro ou com outro material semelhante como plástico, acrílico ou simplesmente um desenho em tela de figuras geometricamente abstratas, visto que compreendemos e concordamos que “com a arte abstrata, a pintura aproxima-se da ciência ao desafiar as formas perceptivas, relacionando-as com estruturas não perceptivas” (RICOEUR, 2019, p. 62).

Sendo assim, temos como professores os seguintes vitrais: Amarelo (professor formador de professores na REAMEC e na UFAM), Laranja (professor formador de professores na REAMEC), Verde (professor formador de professores na REAMEC), Violeta (professor formador de professores na REAMEC), Azul (professor formado na REAMEC e formador de professores nos cursos de licenciatura e mestrado no IFAM), Bordô (professor formado na REAMEC e formador de professores nos cursos de licenciatura e mestrado no IFAM), Vermelho (professor formado na REAMEC e formador de professores nos cursos de licenciatura e mestrado no IFAM), Branco (professora formada em níveis de graduação e mestrado no IFAM e em formação em nível de doutorado na UFAM).

Conforme nosso terceiro objetivo específico, cujo intuito é evidenciar os sentidos, construídos pela memória, do ser professor formador de professores na Amazônia, emergiram as entrevistas dos sujeitos, retratadas nos itens que seguem de 2.1 a 2.8, referentes às questões desencadeadoras utilizadas nas entrevistas, tais como: “Professor(a), conte os caminhos que lhe levaram ao curso de doutorado em seu percurso de formação?”, “Qual o sentido de ser docente para si?”, “Qual o sentido de ser docente na Amazônia?”, “Como se deu a interação entre trabalho e estudo em seu processo de formação ao longo da vida?”, “Quais suas angústias e alegrias ao longo do processo de formação e docência?”.

Entendemos em nosso percurso a história de vida conforme nos enuncia Delory-Momberger (2014):

A história de vida é a reconstrução de um passado como projeto, a projetização de uma vida, e cada acontecimento, cada personagem, cada palavra pronunciada encontra nela sua função e seu sentido segundo o lugar que ocupa na conexão do projeto de conjunto e dos projetos particulares que a conduzem para seu fim, isto é para a realização hipotética daquilo que a projeta para frente, para o futuro, e

que a justifica retrospectivamente (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 345).

Reafirmamos nessa perspectiva de compreensão da história de vida o que Paul Ricoeur (2010) afirmou como a narração implicando em memória e a previsão implicando em expectativa:

A previsão é explicada de modo não muito mais complexo; é graças a uma expectativa presente que as coisas futuras são presentes para nós como por vir. Temos delas uma “pré-percepção” (*praesentio*) que nos permite “anunciá-las de antemão” (*praenuntio*). A expectativa é, assim, o análogo da memória. Consiste numa imagem que já existe, no sentido de que precede o acontecimento que ainda não é (*nondum*); mas essa imagem não é um vestígio deixado pelas coisas passadas e sim um “sinal” e uma “causa” das coisas futuras que assim são antecipadas, pré-percebidas, anunciadas, preditas, proclamadas de antemão (RICOEUR, 2010, p. 23).

Levando-nos, em nossa caminhada, pelas memórias a realçar, assim, o aspecto de que a narrativa promove uma antecipação do futuro, que se faz anunciado no presente por meio da reelaboração do passado pelo sujeito. Movimento que foi se evidenciando na narrativa de nossos vitrais como os sentidos que se manifestaram por meio da experiência reconfigurada pela memória.

Entendendo a experiência em Bondía (2002) como o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. Isto é, buscando enxergar que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Entendemos que nesse caminho de composição de nosso (auto)vital, por meio de outros vitrais, o que ensina a história de vida é que o sujeito é uma construção que deve vir, não um “aqui está”, mas um sempre-diante-de-si: o sujeito é, numa relação de circularidade sem fim, o projeto do sujeito (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 346). E, quanto aos sujeitos escolhidos para a nossa composição, é válido reforçar que fizemos conforme Alberti (2004), em que:

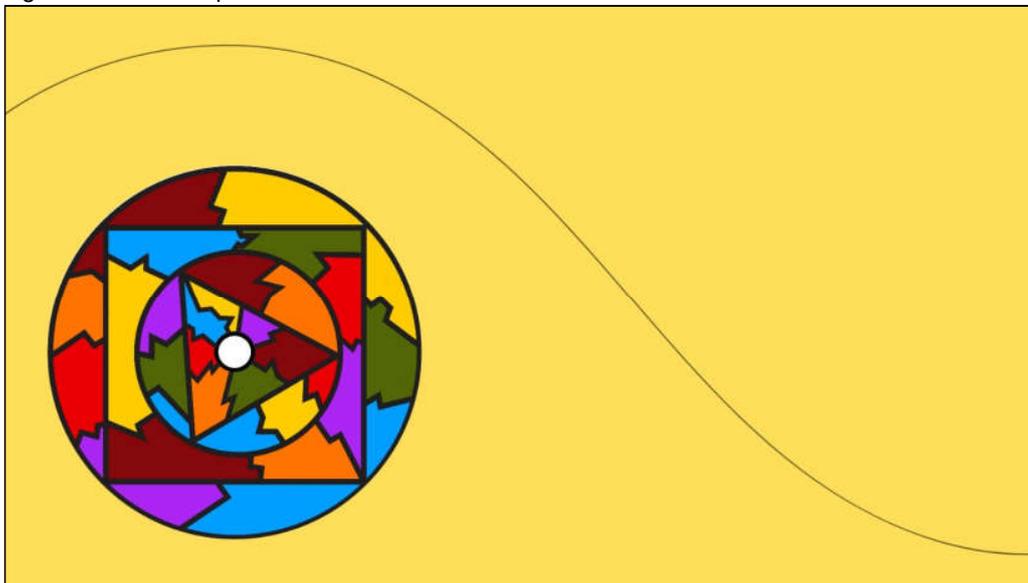
A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos (ALBERTI, 2004, p. 31).

Cabe explicar que, nos relatos dos vitrais, em todas as vezes que os sujeitos fizeram uma pausa em seus discursos ou se expressaram em risos, foram sinalizadas a palavra *pausa* e a palavra *risos*, colocadas entre parênteses, indicando esses momentos, que se constituíram em momentos de silêncio consigo e expressão de emoção ao lembrarem de determinados fatos de seus processos formativos e docentes. Também foram utilizadas aspas para indicar perguntas e afirmações retóricas dos vitrais.

Reforçamos que as seções seguintes, intituladas: 2.1 Vitral Amarelo, 2.2 Vitral Laranja, 2.3 Vitral Verde, 2.4 Vitral Violeta, 2.5 Vitral Azul, 2.6 Vitral Bordô, 2.7 Vitral Vermelho, 2.8 Vitral Branco, trazem as respostas às questões desencadeadoras, citadas anteriormente, e possuem de modo intercalado a transcrição e o tratamento dos discursos dos professores entrevistados, sujeitos de nossa pesquisa, nomeados conforme cores de vitrais, visto que seguimos realizando a composição textual em alusão a uma composição artística, que emerge pintada em cores e escrita em versos.

2.1 Vitral Amarelo

Figura 7 - Sentidos pintados em amarelo



Fonte: os autores, 2022.

Para pintarmos os sentidos em amarelo realçamos que nosso vitral Amarelo possui pós-doutorado em Didática pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), doutorado em Filosofia da Educação igualmente pela USP, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), especialização em Antropologia da Amazônia também pela UFAM, especialização em Filosofia e Existência pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e graduação em Filosofia.

É professor titular-livre da Faculdade de Educação da UFAM, bem como professor permanente na Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), professor permanente no programa de pós-graduação em Educação da UFAM e professor permanente no Doutorado em Educação na Amazônia (EDUCANORTE).

Possui experiência na área da Educação, especificamente em Educação em Ciências, atuando principalmente com os seguintes temas: Didática e Formação de Professores; Metodologia da Pesquisa em Educação; Epistemologia; Educação em ciências; e, Filosofia da Educação. É válido ressaltar que possuiu vínculo com a Educação Básica na rede pública e privada

de escolas em Manaus, além de ser professor universitário desde 1997 e autor de diversos livros e artigos científicos na área da Educação.

Nosso vitral ao descrever seu percurso de formação, relatou que por possuir graduação em Filosofia considera que o destino de sua formação é a Educação Básica. E quando ingressou no mestrado, logo no ano seguinte, já começou a atuar no ensino superior, em 1997. Então, sua atuação no ensino superior, considerando uma formação sistemática, foi o mestrado e o doutorado. E essa atuação foi simultânea ao seu processo de formação.

O caminho para a constituição da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática foi um salto de um conjunto de fatos consecutivos que foram se compondo por expectativa, sonho e demanda da realidade, conforme contou em nossa entrevista. Em 2001, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) lançou um edital para professor da instituição, era uma análise de currículo. Sendo assim, nosso vitral Amarelo foi selecionado para três vagas. Já estava com o trabalho de conclusão de doutorado adiantado em 2002, então, escolheu pela Escola Normal Superior da UEA e começou a trabalhar. Em 2004, defendeu sua tese de doutorado.

Trabalhou na UEA com Currículo, assumiu a coordenação do curso Normal Superior, da capital (Manaus) e dos municípios do interior do Amazonas, eram mais de 60 turmas. Em 2005, ele e outros professores se organizaram para fazer uma proposta de mestrado em Educação, mas a proposta não foi aprovada, pois apenas três professores tinham doutorado em Educação e os demais tinham doutorado em outras áreas. Como ele tinha contato com professores da Universidade de São Paulo (USP) da área de Ensino de Ciências, resolveram então fazer uma proposta de mestrado para o Ensino de Ciências.

No final de 2005, reconstruíram a proposta para a área de Ensino de Ciências, que foi aprovada. E, em julho de 2006, foi iniciada a primeira turma de mestrado em Ensino de Ciências. Vale lembrar, conforme nos relatou, que houve uma reunião, um fórum de pró-reitores da região norte de pós-graduação e pesquisa, na ocasião no Amapá, onde surgiu a ideia de diminuir a desigualdade entre a região norte e as outras regiões do Brasil no âmbito da pós-graduação. E, na ocasião, reforçou nosso vitral que havia a possibilidade de financiar um projeto para a região norte inteira.

Os pró-reitores consideraram que um curso de doutorado em Educação era o que eles queriam e precisavam. Resolveram interpelar a área da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mas o coordenador respondeu que, após consultados os pares, não havia interesse em montar um programa em rede na região norte. Foi sugerido, então, uma rede na área de Ensino de Ciências, a área de Ensino de Ciências apoiou a ideia, logo em seguida, foi organizada a proposta, foi elaborado o projeto e submetido em março de 2008 à CAPES.

A Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) foi aprovada em 2010 e a primeira turma iniciou em 2011, com 42 alunos divididos em três polos (um polo na Universidade do Estado do Amazonas, um polo da Universidade Federal do Pará e um polo na Universidade Federal do Mato Grosso). Vale registrar que as disciplinas na REAMEC, desde então, são ofertadas simultaneamente nos três polos, de forma modular. Nosso vitral Amarelo relatou que se tratou de um processo bastante rico, conflituoso e de crise em alguns momentos:

A rede sempre se sustentou, ou pelas instituições-polo que pagavam nossas diárias e traslados algumas vezes, ou pelos próprios professores formadores. Na verdade, financiamento para a REAMEC nunca houve. A rede se sustentou com os próprios pesquisadores que assumiram o compromisso com ela. Por exemplo, esse semestre já ministrei uma disciplina, mas não recebi diárias, então é um trabalho totalmente voluntário. Quem trabalha na rede realiza um trabalho voluntário pelo compromisso que possui com a região norte e com a formação de novos doutores na área. Claro que fazemos isso com a maior satisfação, porque até o presente momento nós já formamos 122 doutores, então a meta de formar 100 doutores até 2020 já foi cumprida em 2018. Ao fechar essa nova turma, teremos 127 doutores formados até 2019. E há ainda 60 alunos na rede em formação. Então, para uma região que há 10 anos não tinha nenhuma formação na área, finalizará 2020 com 200 doutores. O que já representa uma grande diferença para a Amazônia.

O excerto expressa o comprometimento do professor com a formação docente na região, percebido igualmente nos demais vitrais, e que caminha para além do cumprimento do dever (DAY, 2001), ressaltando ainda a relevância de formar pessoas em nível de doutorado em uma região com um déficit na formação de doutores se comparada a outras regiões do Brasil.

O vitral amarelo relatou ainda que sua existência é atravessada por esta condição, de ser docente. Significando dizer, nesse caso, que ele não se vê fora dessa condição. Primeiro por considerar que esse é um projeto extremamente

significativo para a formação de quadros de professores para atuar nas instituições e fazer avançar o conhecimento na área da Educação na região amazônica, já que:

Sem avançar o conhecimento, não é possível fazer avançar a educação, ou seja a formação das novas gerações. E, então, que futuro nós teríamos sem isso? Nós não temos futuro sem educação. E nós, não são todos, mas somos nós, os pobres. Eu sou trabalhador, pertencço à classe trabalhadora, minha família é trabalhadora, os meus alunos são trabalhadores, todos somos trabalhadores e a única forma que nós temos de quebrar um modelo de exploração, que é injusto, autoritário e manipulador sobre nós, é nos apropriando do conhecimento científico. E, tendo essa clareza, eu não tenho o direito de desistir. Esse é o meu trabalho. E mais do que meu trabalho, é o meu sonho, é o meu desejo, é a minha esperança. Eu não me vejo fora dessa condição, porque nesse caso o trabalho é vida e minha é trabalho, então importa menos o quanto você ganha, de um ponto de vista mais objetivo, já que o significado disso é alimentado por um desejo, uma esperança e uma luta de transformação social, na esperança de que o conhecimento possibilite que os trabalhadores, portanto os mais pobres desse modelo de sociedade, pelo menos saiam da sua condição de pobreza, porque a minha história, talvez a sua ou de outros, é uma história que resiste a voltar ou sair da condição de pobreza, cujo único mecanismo que nos possibilita isso é a educação, é a formação.

Percebemos a militância pela docência como condição de transformação social, além do sentimento de pertencimento à profissão, evidenciando que o ser em formação se torna sujeito no momento em que sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir em seu processo de aprendizagem e de formação para favorece-lo e reorienta-lo (JOSSO, 2010, p. 78).

O que nos reforça Boaventura de Sousa Santos (2006), afirmando que, desde sempre, as formas de conhecimento, quaisquer que elas tenham sido, num dado momento histórico e numa dada sociedade, foram objeto de debate sobre a sua natureza, as suas potencialidades, os seus limites e o seu contributo para o bem-estar da sociedade.

Cabendo dizer que nosso vitral Amarelo destacou que é a obtenção de uma titulação que deve permitir atuar com autonomia para garantir novas e outras oportunidades de trabalho, seja nesse país ou em outro país, pois se alguém precisa migrar para outro país e tem um diploma de doutorado, por exemplo, certamente não ficará sem trabalho, porque em qualquer lugar que chegar, esta é uma alta qualificação, conforme reforçou em seu discurso.

Na verdade, o sonho por uma sociedade transformada é o que me alimenta a esperança e me mantém no caminho. E, isso faz com que às vezes eu deixe o meu próprio eu e as minhas necessidades de lado em função disso. Para mim do ponto de vista pessoal é sempre um risco, porque o trabalho acaba sendo tudo. Mas não é tudo por ser um trabalho. É tudo, porque tem um significado muito mais profundo, que é a contribuição, embora que limitada, na constituição de outro ser, de um ser com liberdade, de um ser com igualdade, de um ser que tenha condições de se libertar dos mecanismos de exploração tão presentes na sociedade capitalista contemporânea. É claro, eu sou professor universitário, eu recebo para fazer esse trabalho, então eu poderia dizer que amo meu trabalho, porque ele me ajuda a viver melhor a minha condição humana, já que à medida que faço meu trabalho, eu realizo nos outros que eu ajudo a formar aquilo que foi a minha própria condição de possibilidade de não ter que enfrentar mais a miséria, a fome, a pobreza extrema. Nós somos trabalhadores, pertencemos à classe trabalhadora, não vamos sair dessa condição ao longo de nossa vida provavelmente, mas isso nos dá o mínimo de autonomia e liberdade para dizer o que se pensa e fazer o que é necessário para historicamente contribuir com a mudança social, que é uma mudança histórica, não é uma mudança imediata.

Ele nos contou que vê o quanto a formação impacta na vida das pessoas, assim como impactou na vida dele, do ponto de vista de sua inserção social, na constituição de liderança intelectual e, no limite, até política, mas não da política partidária nesse caso, mas da política científica. Demonstrando conforme Santos (2006) que só existe conhecimento em sociedade e quanto maior for o seu reconhecimento, maior será a sua capacidade para conformar a sociedade, para conferir inteligibilidade ao seu presente e ao seu passado e dar sentido ao seu futuro.

Fazer esse trabalho e ser é da minha constituição. Eu me faço por esse trabalho e esse trabalho me faz. Eu não me vejo fora disso, não me vejo sendo professor universitário, com doutorado, sem formar outras pessoas nesse mesmo nível. Assim, é inerente a minha condição profissional esta condição. E o sentido mais profundo disso é que meu compromisso institucional é o de formar novos quadros de professores para continuar um trabalho que as instituições precisam para poder progredir, para avançar, para se auto revolucionarem, para mudar extremamente. Então, se a gente não assume esse compromisso, quem assume? É claro que isso é, simultaneamente, uma identidade pessoal, existencial, é uma identidade de sujeito social comprometido, é um vínculo profissional, porque ele é institucional, ele é um trabalho, mas é um trabalho que produz o sentido de produzir mais do que um produto, é de constituir um ser, é como fazer um filho, no sentido de que ele é inerente a sua condição biológica, mas só ocorre quando acontece e você se vê continuando à medida em que vai crescendo. É nesse sentido em que é constitutivo do ser, do meu ser e do ser do outro, assim como do ser histórico que vai se fazendo nessa relação.

Percebemos o excerto anterior caminhando em direção ao que Contreras (2002) destaca como o comprometimento docente.

O professor ou a professora tem que inevitavelmente se defrontar com sua própria decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ele ou ela quem pessoalmente se projeta em sua relação com os alunos e alunas, tratando de gerar uma influência, deve decidir ou assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve, seus níveis de transformação da realidade que enfrenta etc (CONTRERAS, 2002, p. 78).

Então, conforme nos relatou o vitral Amarelo que se, por exemplo, alguém dissesse a ele “você não tem mais seu trabalho, você está demitido”, ele teria uma infinidade de coisas que poderia fazer e viver, talvez até melhor do ponto de vista financeiro, do que na condição em que ele está, mas esta não seria uma escolha que ele gostaria de fazer do ponto de vista pessoal.

Eu considero que nesse momento a minha melhor contribuição é essa, então, eu faço todo esforço para realizar isso, porque é isso que produz o sentido na minha ação profissional. O que produz o sentido do meu ser profissional é formar o outro. A realização de uma banca de defesa, de um trabalho bem ou mal qualificado constitui um novo estágio do desenvolvimento humano para cada um que chega nessa condição. Eu diria, constitui-se aí um novo ser social, porque você se constitui em outras condições de diálogo com o mundo. E isso te faz diferente, eu espero que isso te faça diferente. Claro que aí você tem, durante o processo de orientação, outros conflitos ou não, tem afetividade, amor, tudo isso está junto. Por isso é muito gostoso, porque isso é vida e essa vida alimenta a vida. E essa esperança de formar um novo ser alimenta novas possibilidades de ser, novos afetos, novas possibilidades de afeto. Eu penso que isso é o que produz o sentido e é esse o sentido que eu entendo disso tudo. Ele é um trabalho profissional que tem que ser exercido profissionalmente, mas ele é mais do que isso, porque envolve compromisso social, uma responsabilidade ética e um compromisso político de formar as novas gerações para assumir as instituições do presente e do futuro. Então, é uma responsabilidade ética e um compromisso social e político.

O vitral Amarelo reforçou que entender essas ações nessa perspectiva é dizer que: “a história só muda se nós tivermos seres, sujeitos históricos, que assumam esse compromisso”. Ou seja, é substancial um movimento de formação que caminhe constantemente em direção à formação de intelectuais críticos que possam ter autonomia de fato por meio da consciência de si, para si e para os outros (CONTRERAS, 2002).

Enxergando a crítica como superadora das limitações, o que garante a superação de uma autonomia ilusória, na qual se tem um profissional inclinado à racionalidade técnica, bem como a superação de uma autonomia das decisões, em que se tem apenas um profissional reflexivo, figurando em um nível transitório de consciência e autonomia. Fazendo, portanto, imprescindível

conduzir a formação de professores para o que se considera o intelectual crítico, o qual orienta sua *práxis* ao trabalho como compromisso social, em uma dinâmica de sair do interesse pessoal e caminhar em busca do desenvolvimento coletivo.

Isto é, o movimento do si para o outro, que Paul Ricoeur discute como a dialética entre o *si-mesmo* e o *outro* sob o signo da ética e da moral, reforçando que neles a autonomia do si aparece intimamente ligada à solicitude pelo próximo e à justiça para com todos os homens (RICOEUR, 2014).

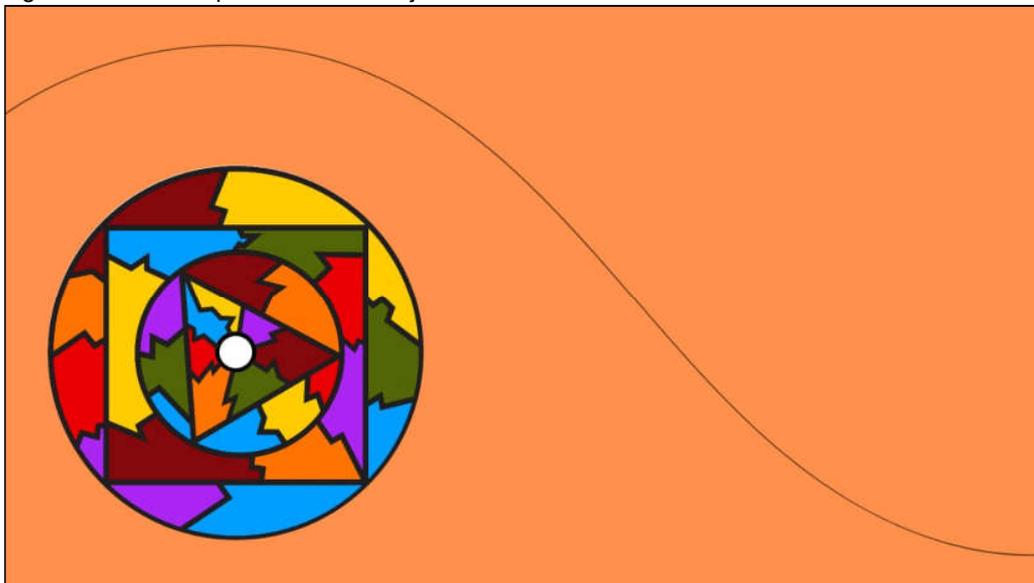
Sobre o tema, nosso vitral Amarelo ainda disse esperar que as pessoas que ele orienta também assumam esse compromisso. Contou-nos que na medida em que vê os egressos do curso de fato assumindo esse compromisso, é quando diz que vale a pena continuar trabalhando, fazendo um esforço e se dedicando, no limite da condição humana.

E mais ainda em um momento como agora. Então, nunca foi tão importante esse trabalho quanto ele está sendo agora, nesse momento de crise política e de excesso de autoridade ou de autoritarismo que nós estamos enfrentando do ponto de vista político no Brasil. Esse para mim é o sentido de tudo isso, o sentido é ser e não há ser sem isso, sem esse processo de fazer-se junto com os outros na história. É como amar, só se aprende amando.

Repletos de emoção, luz e esperança no percurso e na condição de ser docente, finalizamos nossa entrevista, saindo dela de modo alerta, aquecidos e iluminados com toda a compaixão e generosidade desse ser intitulado vitral Amarelo, que é sobretudo humano.

2.2 Vitral Laranja

Figura 8 - Sentidos pintados em laranja



Fonte: os autores, 2022.

Nosso vitral Laranja possui licenciatura em Ciências Biológicas e licenciatura em História Natural, ambas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, além de especialização em Ecologia Humana pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, bem como doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

É professora titular da Universidade Federal do Pará (UFPA), desde março de 1979. Participou da criação do Clube de Ciências da UFPA, em 1979, considerando a formação inicial de professores de Ciências e Matemática da Instituição, ou seja iniciação à docência desde o princípio da graduação e iniciação científica de estudantes da Educação Básica. Foi, também, coordenadora do Mestrado Profissional Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC).

É pesquisadora na área de Educação em Ciências, atuando principalmente nas seguintes linhas de pesquisa: formação de professores, ensino de ciências, formação inicial, pesquisa narrativa e ensino com pesquisa. Foi coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da UFPA (PPGECM), foi também diretora geral do Instituto de

Educação Matemática e Científica da UFPA, além de ter coordenado o polo acadêmico da UFPA do doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). É professora e orientadora de mestrado e doutorado nos três programas de pós-graduação citados.

Contou-nos que vem sendo formadora de formadores há algum tempo, no mestrado desde 2001 e depois no doutorado. Fez também vários projetos, desde a década de 80 em que trabalhava com grupos de professores que depois faziam formação continuada, os quais eram formadores igualmente. Relatou-nos que o diferencial da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) é o fato de todos os estudantes de doutorado da rede serem professores universitários.

Eu percebi, então, desde as primeiras turmas um diferencial muito grande em sala de aula. Os estudantes da rede tem um objetivo comum em sala, constatado quando começamos a discutir qual é o papel do doutor na Amazônia, do formador de professores e várias vezes vem à tona que o sentido de ser docente, para mim, é a contribuição de fato à melhoria da formação de professores na região. E vemos que os professores, estudantes de doutorado, saem satisfeitos, com autonomia no que fazem, vemos que esses professores não são professores como resultado de uma mágica, mas por conta de muita superação, pois fazem doutorado sem afastamento do trabalho, ou seja, ao mesmo tempo que realizam o doutorado na REAMEC, continuam trabalhando nas instituições de ensino.

O excerto alude ao que trouxemos, anteriormente, à tona no discurso do vitral Amarelo, realçando um compromisso do professor com a docência, que em Contreras (2002) se expressa como:

Esta consciência moral de seu trabalho que traz emparelhada a autonomia como valor profissional. Apenas a partir da assunção autônoma de seus valores educativos e de sua forma de realiza-los na prática pode-se entender a obrigação moral. Da mesma forma, a profissionalidade docente exige dos professores sua consciência e desenvolvimento sobre o sentido do que é desejável educativamente (CONTRERAS, 2002, p.78).

Nessa entrevista, bem como nas demais, caminhamos pela história, retratada por Josso (2006), como um ato de revisitar.

Revisitar sua história, juntamente com o que guia, no momento presente, esta retrospectiva, para extrair dela o que pensamos ter contribuído para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural e tentar compreender melhor, é primeiro desafio da pesquisa dos elos que nos deram forma (JOSSO, 2006, p. 376).

Nessa perspectiva de compreender melhor os elos que nos constituem no processo de formação do si mesmo, Paul Ricoeur (2014) também ressaltou em seus estudos que a identidade de uma pessoa, de uma comunidade, é feita de identificações a valores, normas, ideais, modelos, heróis, nos quais a pessoa ou a comunidade se reconhecem. Assim, o reconhecer-se-em contribui para o reconhecer-se-por (RICOEUR, 2014, p. 122).

Nosso vitral Laranja contou, em um ato de revisitação de sua história na REAMEC, que sua grande frustração é não ter apoio financeiro e que se fosse olhar apenas para essa situação, teria mais frustrações e diria que a próxima turma de doutorado na rede seria a última e encerraria ali, mas reforçou que:

Não é assim, pois pensamos que estamos na rede por vontade própria, é no fim uma militância pela educação, uma militância pela Amazônia, é uma convicção muito grande de que se nós somos doutores e estamos na Amazônia a nossa missão é maior do que simplesmente organizar um curso. Por isso enxergo como uma missão de fato, é algo que extrapola a academia, extrapola os financiamentos. Mais é claro que seria muito melhor se não precisasse ser assim, que a gente visse reconhecimento, ajuda concreta financeira, licença para os estudantes de doutorado terem tempo necessário de estudo, produção e imersão na tese.

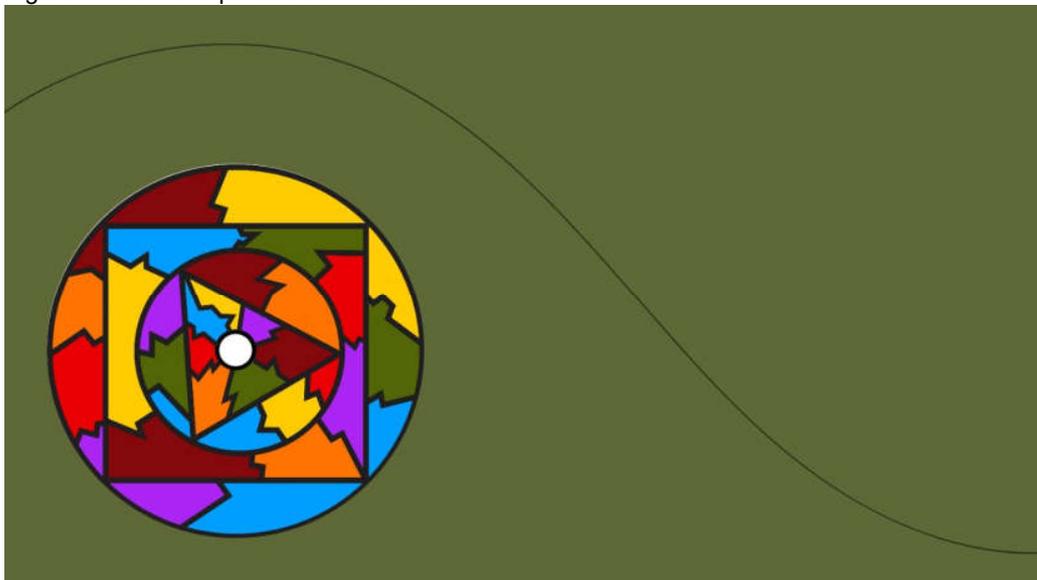
Trouxe ainda para nossa conversa a relevância da formação de doutores na REAMEC para promover o nível de formadores qualificados na região.

Em termos de REAMEC nós já cumrimos a meta inicial, mas eu sempre pensei que não iríamos criar a rede para cumprir a meta inicial e acabar. Então, ela deve passar por transformações, pois as instituições de ensino ainda precisam de professores doutores. Também são necessários convênios com instituições de outros países, visando a internacionalização da rede, o que contribuiria bastante com a formação de doutores na Amazônia.

Encerramos nossa entrevista compreendendo que ser formador de professores na Rede Amazônica de Ensino de Ciências e Matemática (REAMEC) é um compromisso de professores para com outros professores, que se tornam elos uns dos outros no processo e, conseqüentemente, com toda a cadeia de formação que envolve não apenas o percurso formativo de doutorado, mas o de mestrado e de graduação, com posterior reflexo na Educação Básica. Assim, percebemos o valor da resistência na/pela Amazônia desse ser intitulado vitral Laranja, que é sobretudo comprometido com a história e o processo formativo de outros formadores.

2.3 Vitral Verde

Figura 9 - Sentidos pintados em verde



Fonte: os autores, 2022.

Nosso vitral Verde possui graduação em Pedagogia, com habilitação em Docência e Supervisão Escolar e habilitação em Administração Escolar pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas, além de especialização em Formação e Atuação do Educador na Realidade Educacional também pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas. Possui especialização em Metodologia do Ensino de Matemática de 1ª à 4ª série, bem como mestrado em Educação, ambos pela Universidade Federal de Mato Grosso e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

É professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) desde 1986, e professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso desde 1999, é líder do grupo de estudos e pesquisas em Educação Matemática (GRUEPEM), além de atuar no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), no curso de doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Também coordena o Projeto Observatório da Educação com foco em Matemática e iniciação às Ciências no Polo UFMT-Cuiabá.

É pesquisadora na área de Educação, com ênfase em Ensino de Ciências e Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação matemática, Formação de professores, Avaliação da aprendizagem, Avaliação em Larga Escala (ALE), Metacognição e Matemática, Dificuldades de Aprendizagem Matemática (DAM), e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao ser questionada acerca do sentido de ser docente para si, o vitral Verde rapidamente respondeu:

O que dá sentido à docência para mim? Isso é fácil, é a militância, sempre foi, é entender a educação como militância e busca da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Desde a minha graduação tive uma formação marxista, socialista e meu mestrado foi assim também, sempre entendendo a educação como militância, para formar sujeitos autônomos, emancipados, críticos e em busca de qualidade. Acredito que formar pessoas na REAMEC, na Amazônia, significa formar homens e mulheres que precisam de uma educação de qualidade, esse é o sentido de estar na REAMEC, de poder formar doutores para a região amazônica que possam formar mais professores nas licenciaturas que possam atuar na educação básica com muito mais qualidade e compromisso social e ambiental.

Percebemos logo nesse excerto inicial o trabalho docente de nosso vitral Verde como um compromisso político, resgatando assim o que por vezes parece estar esquecido em nosso país, mas que se expressa na Constituição da República brasileira (BRASIL, 1988), tendo a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em nossa conversa, a professora ainda se perguntou “quais são as alternativas que temos para a Educação?” E disse pensar que tudo é uma questão de visão política, de querer ter doutores. Disse que o Brasil não vai crescer nem economicamente e nem socialmente se não investir em educação. E educação de qualidade, o que implica em ter domínio de conhecimentos. Para nosso vitral Verde a situação atual do país se resume em uma vontade política, que deveria ser de construção de políticas públicas levadas a sério para a educação.

Afirmou que o sentido de ser docente é também uma questão de valores que passa por toda a sociedade. Valores que envolvem compaixão, gratidão, laços que são construídos entre as pessoas nas comunidades, na família, na escola, na igreja. O que nos fez perceber, assim como trouxemos anteriormente

no vitral Laranja, que os indivíduos se constituem por elos (JOSSO, 2006), bem como por identificações a valores (RICOEUR, 2014).

Tecnicamente, nosso vitral Verde espera que os doutores formados na REAMEC possam imprimir nas licenciaturas, onde atuam, uma formação melhor e que adotem melhores teorias e metodologias.

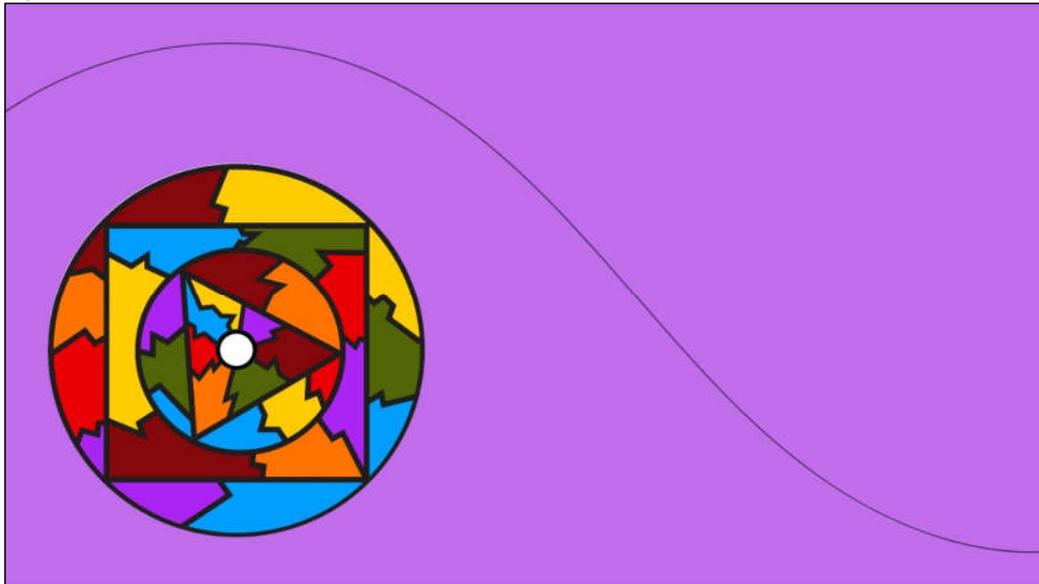
Que esses professores doutores formados pela REAMEC possam ser capazes de fazer reflexão e entender que formar outros professores não está apenas baseado em transmitir os conteúdos. Que esses professores aprendam a discutir sobre as práticas sociais, sobre a importância da educação, que formem professores diferenciados para a educação básica, que sejam pesquisadores também, que passem a atuar na pós-graduação formando mestres e, assim, dando oportunidade para que outras pessoas também se desenvolvam.

A professora disse acreditar que a educação é um processo de humanização, afirmou ter certeza de que todo excluído da escola é um excluído socialmente e, disse ser aí que se configura a luta política, concluindo de modo emocionado com a frase “Nós não queremos pessoas excluídas da escola, nós queremos indivíduos incluídos na escola com qualidade para serem incluídos no processo social, e que tenham condição a uma vida melhor”.

O discurso da professora caminha ao que Nóvoa (2017) afirma estarmos perante um momento crucial na história dos professores em que precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas, sabendo que se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregularização e privatização, reforçando que a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional. Fazendo-nos perceber a carga de militância que exige a profissão docente e que foi possível enxergar existente nesse ser intitulado vitral Verde, que é sobretudo atuante no processo formativo de outros professores.

2.4 Vitral Violeta

Figura 10 - Sentidos pintados em violeta



Fonte: os autores, 2022.

O vitral Violeta possui licenciatura em Ciências pela Faculdade de filosofia, Ciências e Letras, atual Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e licenciatura em Ciências Biológicas pela Faculdade de Ciências e Letras de Votuporanga. É mestre e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo.

É professora aposentada da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), onde coordenou o Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) ofertado pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) e continua como docente colaboradora do programa de pós-graduação da REAMEC nas linhas de pesquisa: Formação de professores e, Fundamentos e metodologias de Educação em ciências e matemática. Participa também do grupo de pesquisa Laboratório de Ensino de Ciências (EDUCIENCIA).

Já coordenou projetos de formação de professores de Biologia financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e possui experiência na área de Educação, especificamente em

Educação em Ciências, atuando nos seguintes temas: Formação de professores, Ensino de Ciências Naturais, Ensino de Biologia, Ensino e Aprendizagem de Ciências e Pesquisa Ação Colaborativa.

Nosso vitral Violeta iniciou seu relato dizendo se identificar muito com a docência e ter escolhido ser professora quando terminou o Ensino Fundamental, optando pelo curso Normal, que concluiu com dezessete anos. Em seguida, cursou Licenciatura em Ciências. Começou a lecionar e nos contou que a docência sempre foi para si muito gratificante, que sempre se dedicou bastante, procurando se aperfeiçoar cada vez mais e sempre gostando muito de tudo o que fez ao longo de seu percurso.

Para mim foi uma oportunidade muito grande participar da comissão que elaborou o projeto da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), porque eu penso que a área de Ensino de Ciências era muito isolada na Amazônia, tínhamos poucos pesquisadores e pesquisadores muito espalhados pela região. Nosso trabalho era muito solitário, então a possibilidade de criar uma rede foi algo que trouxe ânimo para todos que insistiam na linha de trabalho e pesquisa no ensino de Ciências. Eu sempre atrelei minha formação ao ensino de Ciências que é a minha prática. Minha perspectiva sempre foi o ensino e, mais especificamente, o ensino de Ciências, onde eu atuava formando professores para o ensino de Ciências. Assim, houve uma expectativa muito grande em constituir essa rede e poder participar da equipe que elaborou o projeto foi um crescimento muito grande para mim.

Percebemos em seu discurso o que Nóvoa (2007) intitula no processo de construção identitária docente como o modo de ser e estar na profissão, ou seja, o que emerge da prática, do fazer profissional, do sentido que o professor atribui às ações na profissão. Nosso vitral, assim, reforçou que houve bastante trabalho na construção do projeto da REAMEC, mas que a aprovação da rede aconteceu em 2010. E, quando foi aprovado o projeto da REAMEC, nosso vitral Violeta disse então ter tido a oportunidade de ser professora de um curso de doutorado e atuar no Ensino de Ciências.

A rede me proporcionou essa oportunidade que me fez crescer bastante. E com minha aposentadoria, fui me desvinculando de outros compromissos, mas hoje estou aposentada e me mantenho vinculada à rede como orientadora e colaboradora, o que faz com que a gente não sinta tanto a aposentadoria. Eu penso que a gente amadurece do ponto de vista teórico, do ponto de vista humano, de relacionamento e da forma de como lidar com os orientandos, estudantes de doutorado. É também um privilégio, porque nós lidamos com colegas, já que dentro da rede todos os alunos de doutorado são professores de instituições de ensino superior.

Percebemos no discurso de nosso vitral violeta a carga de esperança no processo de ensino e aprendizado como possibilidade de transformação de si e do outro. Esperança que aqui compreendemos segundo Freire (1996).

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado (FREIRE, 1996, p. 29).

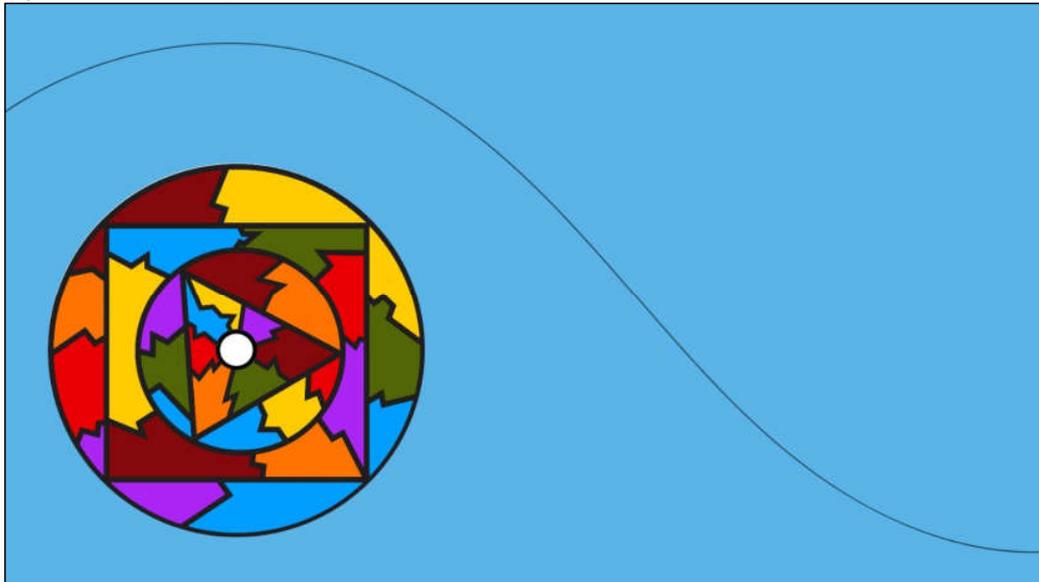
E considerando o viés histórico do processo relatado, nosso vitral ponderou ser conveniente explicar em seu relato que sempre que tem oportunidade diz que o grande problema da REAMEC é a falta de financiamento.

Os formadores de professores tem o mínimo de recurso para atuar na rede. Nós ainda temos infelizmente uma discrepância quanto aos recursos financeiros para cursos entre regiões no Brasil e também dentro da própria região amazônica, ou seja, é uma discrepância inter-regional e intrarregional, o que gerou às vezes um conflito de interesses dentro até da própria rede.

Concluiu dizendo que o objetivo maior era constituir a rede e fazê-la se consolidar, o que acabou prevalecendo e, hoje, percebe que todos da rede possuem um bom relacionamento, o que considera ser fundamento para que haja sucesso. Reforçou expressando o quanto é emotiva e que se sente muito feliz de poder dizer que escolheu a docência e está nesse caminho, porque tudo é muito gratificante. Percebemos, assim, a expressão de felicidade e gratidão no percurso desse ser intitulado vitral Violeta, que é sobretudo sensível ao processo formativo de outros professores.

2.5 Vitral Azul

Figura 11 - Sentidos pintados em azul



Fonte: os autores, 2022.

O vitral Azul é professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), possui doutorado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), mestrado em Ensino de Ciências pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), especialização em Psicopedagogia e em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e graduação em Pedagogia pela Faculdade Niteroiense de Educação Letras e Turismo.

É professora permanente dos cursos de mestrado e doutorado em Ensino Tecnológico do IFAM, onde também atuou, na graduação, nos cursos de licenciatura em Física, Química, Ciências Biológicas e Matemática, bem como na coordenação do Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas, além da pós-graduação, nos cursos de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Mestrado em Ensino de Física e na coordenação do Mestrado em Ensino Tecnológico. É, também, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico (GEPROFET), com atuação nos temas: Formação de Professores, Ensino de

Ciências, Estágio Curricular Supervisionado, Educação Científica e Ensino Tecnológico.

O vitral Azul iniciou seu relato nos contando que sua licenciatura foi em Pedagogia e que os caminhos que lhe conduziram ao doutorado tiveram estreita relação com sua entrada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) como professora dos cursos da área de Ciências, especificamente de Física, Química e Biologia e da área de Matemática.

Contou-nos que como pedagoga, sentia que todo o trabalho da disciplina pedagógica que ministrava já estava bastante consolidado. Mas durante o mestrado, percebeu que por sua pesquisa estar situada nos anos iniciais (Ensino Fundamental), começou a discutir o Ensino de Ciências, o que considerou muito importante para o trabalho que desempenhava no IFAM.

Estando no IFAM, por toda a complexidade e por tudo aquilo que uma carreira de professor de um curso superior exigia. Não só por isso, mas o doutorado, a continuidade com as pesquisas, o aprofundar o olhar para esse professor pesquisador, eu penso que o doutorado é fundamental para isso. Eu já vinha em um grupo de pesquisa desde o mestrado, terminei o mestrado e me mantive nesse grupo de pesquisa. Então, foi um caminhar, se é possível dizer assim, natural, porque eu continuei a olhar o ensino de Ciências, só que eu olhava, ainda antes do doutorado, o ensino de Ciências mais na perspectiva daquele professor do ensino de Ciências do 6º ao 9º ano, que era o que eu vinha trabalhando nas licenciaturas do IFAM e como o estágio (estágio curricular supervisionado) sempre esteve presente na minha vida, eu fiquei com esse olhar no grupo de pesquisa, tentando fazer algo sistematizado, mas sem pensar no doutorado, porque não tinha o doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) nesse período. E daí, fui caminhando, então quando surgiu a rede eu já tinha um projeto, eu já tinha um caminhar.

Relatou-nos que o processo seletivo para a REAMEC foi desafiador, como qualquer processo seletivo, com muitas angústias, muita aflição, perguntava-se “será que vai, será que não vai?”. Mas, enfim, foi aprovada e contou que só deu continuidade ao que já estava fazendo em seu trabalho. No entanto, com um olhar mais sistematizado e com aprofundamento.

Eu diria que como todo doutorado é muito desafiador, muitas noites sem dormir, mas eu sabia o caminho que eu estava percorrendo, eu nunca tive dúvidas de que eu ia fechar a minha tese. Aquele “ai meu Deus, eu acho que não vou conseguir, vou ter que desistir”, foi algo que nunca passou pela minha cabeça. Tinha muita coisa, mas eu sempre soube que eu ia fechar, porque era o meu caminho de trabalho. Digamos que desistir do doutorado seria desistir da minha própria profissão. Eu não fiz um doutorado profissional, mas ele é profissional na perspectiva em que a gente pensa um doutorado profissional, eu poderia tirar da minha tese o meu produto tranquilamente.

O vitral Azul relatou que não se licenciou durante o doutorado, continuou trabalhando com sua carga horária de trabalho.

Quem faz o doutorado pode reduzir a carga horária, poderia ter uma carga mínima de oito horas. Eu acho que eu continuei com a minha carga horária de doze, porque eu já tinha uma carga horária de oito horas só na coordenação do estágio (estágio curricular supervisionado nas licenciaturas) no IFAM, com a disciplina Seminário de Estágio, que é uma disciplina com um tempo por semana para o estudante, mas ela está presente em todos os cursos de Física, Química, Biologia e Matemática, são quatro cursos e dois estágios, então era oito horas por semana. E, foi possível conciliar, porque nesse período, pelo menos nos dois anos do doutorado, o olhar para o trabalho, era o olhar para a pesquisa. Os alunos todos sabiam que eu estava fazendo pesquisa. E foi um caminhar eu diria quase que natural, no sentido de que eu estava trabalhando no instituto e quando eu chegava em casa, ia dar conta daquilo que era a minha pesquisa, procurando sistematizar aquilo que eu vivia lá no meu trabalho, entende. Então, durante o período do doutorado, com a pesquisa no estágio em Ensino de Ciências, a gente teve um trabalho aprovado no Observatório da Ciência, se eu não me engano, a gente até esquece um dia viu (Risos), mas aí a gente foi fazer aquilo que realmente acreditava, um trabalho bem inserido na escola a partir das necessidades da escola.

Percebemos nos excertos anteriores a expressão do que Contreras (2002) afirma ser um compromisso com a comunidade, no qual a educação não se trata de um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente, fazendo com que as práticas profissionais não se constituam como isoladas, e sim como partilhadas.

Nosso vitral Azul, relatou ainda que essa escola em Manaus, para a qual teve um trabalho no Observatório de Ciência aprovado, precisava da presença de professores, de pesquisadores, e que participava de um grupo de pesquisa com estudantes (de graduação) e foi para esse grupo que a escola solicitou essa aproximação, a partir de um dos membros. Caminhando em direção à Pimenta, Garrido & Moura (2000) acerca da pesquisa científica que pressupõe que o pesquisador adentre na realidade a ser estudada, integre-se nos modos de produção da existência dessa realidade que foi criada pelos sujeitos que serão investigados.

Disse-nos, então, que todo esse contexto auxiliou muito a realização de sua pesquisa de doutorado, porque foi possível a criação de uma comunidade prática, uma comunidade reflexiva em que no trabalho do grupo de pesquisa tinha tanto ela fazendo sua pesquisa de doutorado, como outros estudantes

realizando pesquisa de mestrado, bem como seus orientandos do estágio fazendo parte desse grupo, juntamente com os professores da escola.

Era um trabalho lindo. Enfim, o projeto do observatório acabou infelizmente. E como ocorre, de modo geral, infelizmente a gente não continuou esse trabalho na escola, mas o objetivo de nós termos ido para a escola era que a escola queria aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mas nós não estávamos lá para aumentar o IDEB, estávamos lá pela qualidade do ensino, só que obviamente não somos ingênuos, sabíamos que se nós passássemos dois anos lá e o IDEB não aumentasse era, para aqueles que estavam na escola, como se não tivéssemos feito nada lá. Mas a gente não vivia lembrando do IDEB. A gente fez todo um trabalho e quando a escola foi avaliada, o IDEB aumentou (Risos), além daquilo que estava como pretendido, então ficou cunhado para a escola que a presença dos pesquisadores lá, em um trabalho conjunto com os professores foi muito importante. Mas, para mim, isso foi muito importante sem atentar ou sem focar na questão do IDEB da escola. Então, foi assim, foi uma trajetória um tanto complexa, porque não desvinculava o trabalho e a pesquisa, nem na instituição, nem em casa, o trabalho continuava em casa né, porque já que na instituição (no IFAM) não tinha esse tempo “ah, você vem e você tem um tempo para sua pesquisa e um tempo para o seu trabalho”, não, no trabalho, era o tempo do trabalho, o tempo de sistematizar aquilo que eu fazia no trabalho era quando eu chegava em casa ou se eu quisesse, obviamente, naqueles dias que não eram dias de trabalho, ir para a instituição.

Reforçou em suas palavras que independentemente de estar em uma pesquisa de doutorado ou qualquer outro tipo de pesquisa, quando se está trabalhando com a formação de professores há sempre uma via de mão dupla em que o indivíduo está formando outro ser e se formando como ser.

O que se encaminha para a percepção que nosso vitral expressa de uma prática docente reflexiva entendida com o propósito de incluir os problemas da prática em uma perspectiva de análise que vai além de nossas intenções e atuações pessoais, implicando em um movimento de colocar-se contexto de uma ação, participar de uma atividade social e tomar decisões frente a ela (VALADARES, 2005).

Não consigo dissociar uma coisa da outra, mas quando você está vivendo um processo que o outro está vivendo, tem aquela questão da empatia, eu até lembro de um aluno do estágio para relacionar, eu não vou falar o nome dele aqui. Ele era um aluno que (Pausa) digamos que ainda não tinha compreendido bem o seu lugar enquanto um futuro professor, vamos dizer assim, porque eu tinha que pedir dez vezes o trabalho, por exemplo, tinha que falar para ele “poxa vida, agora a gente está fazendo uma discussão, não é hora de celular!”. E aí, quando ele foi para o estágio, depois de uma semana, ele falou assim: “professora agora eu estou me vendo, estou vendo até a senhora falar comigo, porque eu estou fazendo a mesma coisa com os alunos lá, eu

digão isso não é hora disso ou não era pra você ter trazido o trabalho!? A gente não combinou isso!?, então, ele disse, professora, caiu a ficha” (Risos). Entendeu, ele precisou viver aquela situação para ele compreender o outro. Então, eu sempre tive, assim, muito critério para fazer as coisas, naquele sentido que o aluno dizia assim “mas a professora cobra muito”. Estar vivendo o processo de doutorado facilitava o meu olhar para o outro, mas não facilitou no sentido de dizer “a tá, eu não preciso cobrar, eu não preciso fazer isso”, porque no meu processo de doutorado eu cobrava e eu não deixava de fazer aquilo que me cobravam.

Nesse movimento, citado por nosso vitral, de mão dupla em que o indivíduo se forma e está formando outro ser, percebemos a pesquisa educacional como uma forma autorreflexiva, que visa a melhorar para o profissional na prática as articulações entre os seus problemas práticos e a sua habilidade de testar soluções práticas. Assim sendo, ela não deveria ser tratada como uma atividade separada da própria prática (LÜDKE, 2014).

O vitral Azul nos contou que sistematizou ainda mais seus critérios nessa produção, nessa construção de conhecimento com os alunos. Disse que pensa ser comprometida, entende que seja de fato e que isso acabou se fortalecendo por tudo aquilo que vivia em um processo de aprender e de se construir, e por tudo aquilo que na qualidade de professora queria construir com seus orientandos. Então, considera que só houve fortalecimento de si nesse percurso.

Eu preciso acordar para isso e, enquanto eu não acordo, pouca coisa alguém vai poder fazer por mim. Mas como eu posso de alguma forma fazer com que o aluno perceba isso!? Eu acho que é ele olhando com mais sentido para aquilo que ele está fazendo, como foi o caso desse aluno. Então, foi um processo que eu tenho muita felicidade, muita alegria de falar do processo de doutorado, desse momento, de viver o doutorado e de viver a profissão, que não é fácil, mas eu (Pausa) enfim, apesar das angústias que se tem, em relação ao tempo que parece que não dá tempo de nada mais na sua vida, tudo você diz “depois”. Eu até lembro que um dia minha filha falou assim “mãe, eu ia te perguntar uma coisa, mas eu já sei que você vai dizer que é depois que você defender, então deixa, porque fica tudo pra depois que defender” (Risos). Mas acho que teve muito esse processo de pensar que a autoformação está presente sempre. E quando eu estou falando da autoformação, eu não estou falando como compromisso só meu comigo, mas um compromisso institucional, que eu assumo junto, ao pensar essa autoformação. Eu lembro de (Pausa) estou pensando até nas aulas agora mesmo, do próprio professor Ghedin e da professora Maria Clara, que trabalharam uma disciplina juntos e que foi tão importante para mim, porque discutiu a Educação Científica. Enfim, para não falar um professor e esquecer de outros, eram momentos de (Pausa) como é que eu vou te dizer? De você acordar e dizer “poxa que bom, estou indo para a aula do doutorado, para encontrar pessoas, para discutir”. E, era um grupo muito bom, conhecer pessoas de outros

locais, de outras instituições, por exemplo, e que até hoje a gente se comunica.

Contou-nos que pôde ampliar os laços com os próprios colegas de Manaus, fazendo-nos aludir aos elos (JOSSO, 2006) que nos constituem no processo formativo, bem como um enxergar da pesquisa como princípio científico e educativo (DEMO, 2017). E, nesse processo de doutorado, contou-nos que tinha também uma colega que fez mestrado consigo. Disse que foram e são vínculos duradouros, que a comunicação permaneceu e que, por exemplo, participam de bancas de mestrado e doutorado juntos. Relembrou dos seminários da REAMEC de que participou.

Foram momentos de encontros muito ricos, para esse aprendizado. A gente tinha aula normalmente, em janeiro e julho, se eu não me engano, tinham as viagens para o seminário. Eu penso que ele é um curso muito rico, por essas possibilidades, você se desloca, fui para o Pará, depois teve um encontro que foi em Manaus mesmo, porque como fui da primeira turma, tudo é novo para a primeira turma. Mas foram momentos sensacionais, eu não tenho como dizer, assim, “o que foi ruim?”, porque parece que tudo foi bom (Risos), mas eu olhando hoje, para mim tudo foi bom (risos). Eu não conseguiria dizer, assim “qual foi um ponto negativo que você viu no doutorado da REAMEC? De repente, um orientador à distância?”, não sei, porque o meu estava perto (Risos), mais perto que qualquer um, trabalhava comigo, eu encontrava todos os dias nos momentos de intervalo. Os trabalhos com os colegas que a gente fazia, não tinha ainda essa questão de hoje... seria fantástico se naquela época a gente tivesse descoberto as *lives*, a gente não fazia nada por *Skype*®, eu não lembro de nenhum momento assim, era tudo presencial, não que isso fosse ruim, mas eu imagino que para o pessoal de hoje tenha facilitado esse processo. Era muito por e-mail e não tinha essa interação como a gente está tendo agora. Mas foi um curso fantástico a REAMEC, eu não trocaria por curso nenhum, em lugar nenhum, por exemplo, em outro país, não, porque ter feito na REAMEC foi fundamental para esse meu processo formativo, para a forma como eu lido hoje com a Educação. Eu não sou do Amazonas, mas eu me sinto daqui. Eu penso que o impacto da REAMEC para a minha vida e para o contexto amazônico é fantástico, porque por exemplo a gente vai olhar hoje esses doutores formados pela REAMEC o que eles estão fazendo, o que eles possibilitaram, que se não fosse o doutorado na REAMEC a gente estaria fazendo o que? Por exemplo, logo que eu terminei o doutorado, eu fui coordenar o mestrado em Ensino Tecnológico no IFAM, eu participo desse processo de implantação do doutorado no IFAM, assim como outros colegas formados pela REAMEC, que eu sei que se não fosse talvez a presença deles na instituição, teria dificultado, não que se não tivessem lá nada teria acontecido, não é essa a perspectiva, mas o quanto isso agregou.

Nosso vitral Azul comentou, em particular, ao pensar na ampliação em relação à pós-graduação no IFAM, o quanto considera que esse processo é rico, pois possibilita esse nível de formação na região amazônica, onde se sente

acolhida e pertencente, mesmo já estando aposentada, morando no Rio de Janeiro, continua em seu “trabalho de sei lá, quarenta horas na semana (Risos), com oito orientandos”.

É possível inferir no discurso do vitral Azul, bem como nos discursos dos demais vitrais o compromisso com a profissão docente, realçado com o que Nóvoa (2017) apresenta como firmar a posição como professor e afirmar a profissão docente em que não podemos firmar a nossa posição se, ao mesmo tempo, não afirmamos a profissão, evidenciando:

Não podemos firmar a nossa posição se, ao mesmo tempo, não afirmamos a profissão. Ao dizê-lo, quero marcar a dimensão coletiva do professorado e trabalhar no sentido de compreender que há um conhecimento e uma responsabilidade que não se esgotam num entendimento individualizado do trabalho docente. É esta dimensão coletiva, de construção interna, mas também de projeção externa, que quis apresentar ao longo da minha reflexão (NÓVOA, 2017, p. 1130).

Nosso vitral Azul, considera ainda que esse processo formativo é um impacto para a Amazônia, para perceber esse lugar de educação que ela tem para si e para o mundo. É como perceber-se em condição total de produzir esse conhecimento como qualquer outra região do país, mas talvez pelas distâncias, talvez pela forma como se constituiu esse processo, essa não tenha sido uma percepção tida anteriormente.

Mas que hoje, por exemplo, ela se destaca em alguns aspectos e eu posso dizer que nós, do norte, em particular nós do Amazonas, na questão do mestrado profissional em Ensino Tecnológico do IFAM que tem uma grande referência que são os produtos educacionais, eu penso que nós estamos nesse caminho de (Pausa) não quer dizer que a gente vá ser uma referência, mas os nossos produtos, as estruturas que a gente tem feito desses produtos educacionais, eles têm sido referências para outras regiões. Então, o doutorado da REAMEC é um ouro para a nossa região, para o Amazonas e para aqueles que têm a oportunidade de fazer parte dele. Eu não sou professora da REAMEC, mas a gente sabe de colegas que hoje são professores da REAMEC. Então, eu não posso falar em relação a outros programas, mas eu penso “Que outro programa de doutorado dá tanta possibilidade quanto esse da REAMEC!?”

Em nossa conversa, quando questionada sobre o sentido de ser docente para si, nosso vitral Azul respondeu:

Bem, como eu sempre digo, usando até Nóvoa como referência, não dá para separar a pessoa do profissional. Então, (Pausa) o sentido de ser docente para mim...você não perguntou para o outro... mas uma vez pediram, eu acho até que já te contei isso... ao meu filho para ele desenhar o que representasse a mãe, então ele me fez muito pequena, mas colocou um livro bem grande assim (segurou um livro bem na

frente de seu rosto nesse momento e sorriu) que me cobria, aí perguntaram dele “mas porquê?”, ele disse “ah porque a mamãe sempre vive com um livro (Risos). Tá bem (Pausa) viver com um livro não é representar, não necessariamente...mas a docência faz parte da minha vida. Enfim, não foi a docência a minha primeira profissão, mas foi essa outra profissão que me permitiu continuar os estudos para ser docente, primeiro em uma instituição particular e depois passando pelo mestrado e doutorado em uma instituição pública, e hoje, trabalhando em uma instituição pública. Ser docente não dá para separar a pessoa da docente. Ela faz parte da minha vida e poder colaborar com a formação de outros, nesse sentido da educação sistematizada, no aspecto de uma educação formal que é aquela em que acontece, nesse caso em que nós estamos tratando aqui, em relação a minha profissão e, em particular, nos espaços formais, que é a escola, é algo fantástico. Sem desmerecer nenhuma outra profissão, mas eu não me vejo fazendo outra coisa além da docência. Eu tenho paixão pela docência e eu tive como dizer isso para mim, porque na minha vida, morando a cada dois anos em um estado diferente e sempre ficando licenciada, eu acho que eu falo isso inclusive no meu memorial, porque o meu concurso público é para professora do Rio de Janeiro.

Contou-nos ainda que quando seu cônjuge começou a mudar de estado em função da sua vida de militar, ela ia sempre com ele e estava sempre desempregada. Lembrou o quanto era significativo quando eu passava em frente a uma escola. Disse que era como se ela olhasse com um olhar de muito carinho para aquilo, imaginando como gostaria de fazer parte daquela vida que estava acontecendo na escola.

Completo, ainda, que por não poder fazer parte daquele contexto, percebia o quanto a docência fazia parte daquilo que ela havia escolhido para ser a sua profissão e, concluiu que depois daquele momento, não ficou mais desempregada, que sempre conseguia trabalhar e, de alguma forma, sempre com a formação de professores, reforçando que “às vezes eu tenho até que separar um pouco, porque existem outras coisas além da docência não é!? Mas ela é muito importante para aquilo que eu faço na minha vida, para esse olhar pedagógico também para as coisas, para colaborar na formação do outro”.

Relatou-nos que, particularmente, não tem uma angústia específica que seja dela, mas percebe a desvalorização que ainda tem a docência. Disse que ser um professor com todas as dificuldades que se tem em um instituto federal ou em uma universidade federal caminha em uma perspectiva bem diferente de ser um professor em uma escola pública, em uma escola municipal, pelas condições de trabalho que se tem, pela possibilidade que se tem.

Eu penso que é central para mim quando eu falo de ser esse professor de um lugar e de outro, é pelas possibilidades que eles te dão, de

pesquisar e de ampliar os seus estudos, entende!? Então, talvez por exemplo, se você estivesse em uma universidade ou em um instituto você não precisasse ter pedido exoneração de um dos seus cargos, entende!? se conseguiria articular por compreender a importância desse processo que você vive para aquela formação, para aquilo que você vai poder contribuir, porque por exemplo, quando eu entrei no doutorado, hoje isso não seria permitido, mas eu estava há um ano só no instituto, eu ainda estava em estágio probatório, isso não teria sido possível hoje, e eu penso o quanto isso poderia ter sido danoso para a instituição, porque foi muito importante eu ter feito o doutorado não só para a minha vida, mas para a vida do IFAM, para aquilo que eu pude ampliar os olhares em relação à formação e colaborar com os processos do IFAM. Então, me angustia muito ver na educação, na formação, que o professor ainda não tem uma percepção muito clara do seu lugar e desse valor institucional que se dá ao professor.

Disse não se tratar de uma angústia pessoal, mas uma angústia da vida.

Completo, ainda, exemplificando que:

Outro dia, eu estava conversando com uma colega que trabalha em uma universidade que tem o curso de Pedagogia e que tem o curso de Medicina, lá o olhar para o aluno de Medicina é um e o olhar para o aluno de Pedagogia é outro, atender as necessidades do aluno do curso de Medicina é uma e atender as necessidades do aluno do curso de Pedagogia é outra, um tem quase nada e o outro tem quase tudo. Esse não perceber ainda o lugar do professor e valorizar isso por nós, pela sociedade, ainda é algo que me aflige. Mas do meu trabalho, eu não tenho que dizer de algo que me afligiu, porque eu não consegui lidar, não tenho, entende!? Tanto no IFAM, quanto depois quando eu vim trabalhar aqui em Bom Jesus (RJ), eu acho que a minha formação colabora muito, porque a formação de professores vai existir e vai fazer parte em todo lugar. Então, por exemplo, ali no meu memorial, quando eu chego em Bom Jesus, um campus lindo, um local lindo, que eu queria que todo mundo fosse me visitar e conhecer aquele lugar maravilhoso que é Bom Jesus, tem até uma feirinha de agricultores que ocorre, porque o instituto está dentro de uma fazenda, aí alguém me falou “você veio fazer o que aqui?” Porque aqui só tem engenheiro... não sei quem de pesca, não sei quem da alface, não sei quem das flores, aí me levaram para eu conhecer o campo de trabalho do estágio e me disseram “olha eu estou fazendo essa plantação de alface, olha como tá lindo esse maracujá”, mas eu sempre me senti lá, porque quem está lá é professor e que precisa de formação.

Contou da experiência que foi ser professora no mestrado Profissional em Educação Tecnológica (ProfEPT), o qual gosta muito e considera em suas palavras um curso fantástico. Disse que não queria sair do ProfEPT, mas teve que se descredenciar, porém continua abraçando a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mesmo não estando mais no ProfEPT, porque descobriu o que é a Educação Profissional. Percebeu-se indo para um instituto de Educação Profissional no Rio de Janeiro para trabalhar com professores, que vão ser também professores da EPT.

Eu sempre me vi em um lugar, embora outros não me vissem, mas eu me vejo e o que eu posso fazer para colaborar com essa formação do outro!? Então, foi o momento que embora eu me vendo no meio de dez que não me viam, eu tinha que me fazer ser vista (Risos) e aí, eu fico pensando, tem até um ditado que eu estava lembrando, de que a estrela não é para brilhar, é para iluminar, não que eu seja (Pausa) não que esteja trazendo isso para mim, porque sou doutora em educação, isso ou aquilo outro, mas era compreendendo como lidar na EPT que eu podia pensar naquela formação de professores para a EPT. E isso sempre me fez sentir naquele lugar, mas não era confortável como estar no IFAM, que tem licenciatura, que é como se eu estivesse realmente de corpo e alma no meu lugar, não é!? Então, eu sempre digo para as pessoas “gente a cada dia que eu chegava no IFAM, poxa, que maravilha que eu trabalho aqui”, eu adorava chegar lá, até lembro, entrando naquela “garagenzinha” e pensava “o quanto eu gosto de trabalhar aqui, espero que eu contribua de alguma forma”.

Reforçou que tem um grande carinho pelo IFAM, disse que todos que a conhecem sabem desse carinho que ela tem pela instituição, pelo trabalho, pelas pessoas e concluiu que considera que a instituição são as pessoas, não as paredes.

Até lembrando de Paulo Freire, se a Educação não der jeito nas coisas, nada mais dará (Risos), então, falando na educação de um modo mais geral, nada ocorre sem educação, pensando na educação naquela perspectiva formal, levando para os ambientes institucionais, ela é fundamental para isso que a gente é na vida. Sem uma graduação, nessa perspectiva, sem um mestrado e sem um doutorado, eu acho que pouco eu poderia colaborar para essa educação que a gente quer, uma educação democrática, porque eu preciso desse olhar amplo para as coisas, já que sem esse olhar eu faço as coisas na ingenuidade. Então, esse olhar que a educação me possibilita por meio da leitura, por meio da compreensão, por meio da discussão com o outro, é que vai tornar amplo o meu olhar, para que eu mesma me reconheça e que possa colaborar para que outros também se reconheçam, porque a forma de eu me reconhecer hoje tem muito daquilo que o professor Ghedin me ajudou a ver, tem muito daquilo que o professor Amarildo me ajudou e me ajuda até hoje a ver, enfim, tantos outros professores, (Pausa) a minha professora da alfabetização que mora aqui perto e eu não tenho coragem de tocar a campainha lá para ver se ela morreu ou se não morreu ainda, mas sabe aquela história de “ eu não sei como ela está, ela jamais vai lembrar de mim”. Então, essas pessoas ajudam a gente a se constituir e, de alguma forma, a gente também ajuda o outro e por aí vai. Eu acho que sem a educação nada existe, falando de uma educação ampla e de uma educação que a gente acaba situando em um espaço formativo, em um espaço escolar, institucional.

Nosso vitral Azul demonstrou um total cuidado com os outros indivíduos e seus respectivos percursos. Possibilitando-nos a visualização de seu processo de constituição conforme enuncia Ricoeur (2004) como um percurso de reconhecimento.

A passagem do reconhecimento-identificação, no qual o sujeito de pensamento pretende efetivamente o domínio do sentido, para o

reconhecimento mútuo, em que o sujeito se coloca sob tutela de uma relação de reciprocidade, passando pelo reconhecimento de si na variedade das capacidades que modulam seu poder de agir (RICOEUR, 2004, p. 260).

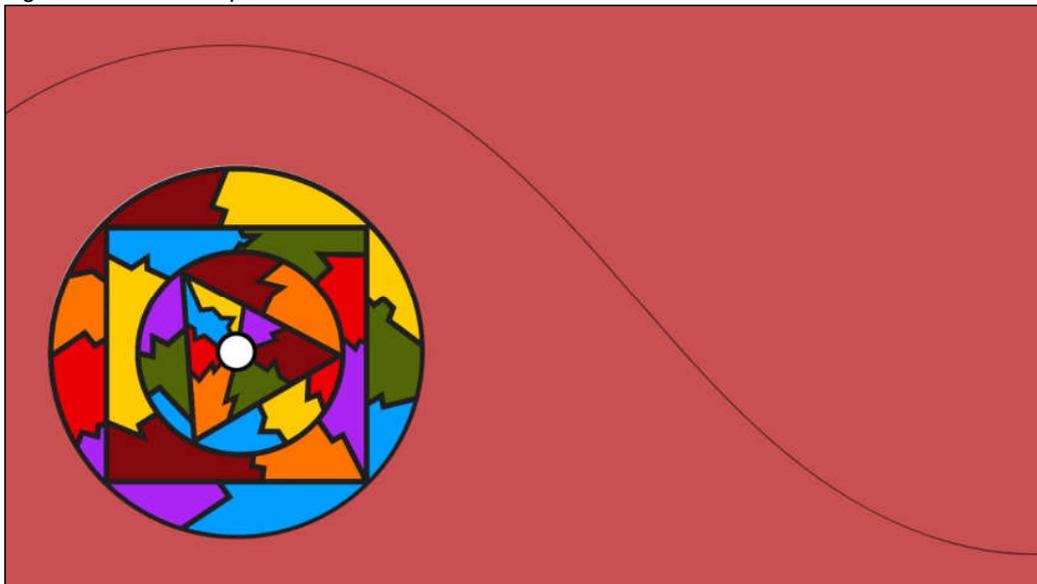
Percurso de reconhecimento que é oportunizado principalmente pelo exemplo de pessoa que é nosso vitral Azul, o que invariavelmente converge para a sua profissionalidade, para o seu compromisso como professora de outros professores já formados no mestrado e em formação na licenciatura.

Fato que nos oportuniza perceber o que Ricoeur (2004) caracteriza como a modulação do poder de ação. Ação que vista sob a luz do vitral Azul se reflete em transformação da vida de outras pessoas que passam por ela. Transformação na qualidade de ser que se modifica pelo exemplo na convivência, nas discussões em sala de aula, nas pausas para o cafezinho, no silêncio antes de suas falas, nos momentos de orientação, no posicionamento político, nas falas muito cuidadosas, nas sugestões de caminhos a serem percorridos, na dimensão estética e, sobretudo, na dimensão ética.

Expressando, assim, compromisso, responsabilidade, zelo, amor, carinho e muita dedicação à formação inicial e contínua de professores não apenas em seu discurso, mas especialmente em suas ações, fazendo-nos perceber que esse ser intitulado vitral Azul é singularmente um ser que oportuniza acolhimento no processo formativo de outros professores.

2.6 Vitral Bordô

Figura 12 - Sentidos pintados em bordô



Fonte: os autores, 2022.

O vitral Bordô é professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), possui pós-doutorado em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (RS), doutorado em Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Mato Grosso, mestrado em Genética e Evolução pela Universidade Federal de São Carlos e Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), tem vínculo com o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), além de ser professor colaborador do doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC).

Nosso vitral Bordô foi professor colaborador do mestrado acadêmico em Educação em Ensino de Ciências da Amazônia na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), bem como já coordenou o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFAM, tendo sido também chefe de departamento acadêmico de Educação Básica e Formação de Professores (DAEF) do IFAM.

Desenvolve trabalhos nas seguintes linhas de pesquisa: Ensino de Genética, Processo Ensino Aprendizagem, Instrumentação para o ensino de Ciências e Biologia, Espaços Não Formais Amazônicos, Produtos e Processos

em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Teoria Fundamentada dos Dados e suas aplicações no Ensino/Educação. E, iniciou nossa conversa contando um pouco a respeito de sua formação e dos caminhos que lhe levaram ao curso de doutorado na Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC).

Então, como você foi minha aluna, você sabe que eu trabalho no instituto com a disciplina de Genética, todas as Genéticas ficam comigo. Quando eu terminei o mestrado, que fiz em Genética e Evolução pela Universidade Federal de São Carlos em São Paulo, entre três ou quatro anos depois, mais ou menos, eu ingressei no IFAM. E a minha vontade, a princípio, desde quando eu terminei o mestrado, seria a coisa mais natural não é?, era dar continuidade àquela formação que eu tinha tido. Só que quando eu ingressei no instituto (Pausa), percebi que o instituto tem um formato diferente da universidade. Na universidade você tem os cursos de graduação, onde os campos são bem delimitados. Por exemplo, tem o pessoal de Ecologia que vai para campo, o pessoal de Genética e de Bioquímica que vão para laboratório, coisa que no nosso instituto agora que está iniciando. Então, eu ingressei no IFAM já com o pensamento de dar continuidade aos meus estudos, passar os três anos de estágio probatório, voltar à universidade, entrar e concluir o doutorado. Esse era meu objetivo, só que quando eu entrei no instituto, que foi em 2007, percebi que o tempo passa muito rápido, eu comecei a atuar nas licenciaturas, então, o ponto crucial, assim, que me aproximou muito do ensino foi a atuação na licenciatura, o que foi em 2008, porque em 2007 eu só atuei no ensino Técnico e Tecnológico.

Contou-nos que em 2008, então, ao atuar com a licenciatura, começou a mergulhar no ensino, a enxergar o ensino de Biologia e o de Genética. Começou a nascer em si uma nova visão em relação ao ensino. Em 2009, ao surgir a proposta da REAMEC, tendo a primeira turma em 2010, sentiu-se estimulado por alguns professores do instituto, como disse em suas palavras.

O professor Amarildo me estimulou, a professora Rosa da mesma turma que eu, também. E a Rosa, naquele tempo, entrou no instituto e ficou no mesmo departamento que eu, atuando com as licenciaturas, então a gente trocava muitas ideias e ela já vinha do ensino e eu estava ingressando ali. Então, eu vi uma possibilidade, mas estudei muito, pensei, refleti muito, porque você sair de uma seara na qual eu estava (Pausa) que era minha zona de conforto, com certeza, eu estava na minha zona de conforto, a Genética e a Evolução. E migrar para outra área, é como a professora Irecê Barbosa dizia, em um artigo publicado em 2009, que “ao sair de sua zona de conforto gera inseguranças e incertezas”, e foi exatamente isso que aconteceu comigo. Eu me perguntava muito, era o primeiro questionamento íntimo, meu, pessoal, ontológico, vamos até dizer assim: se eu sair da minha zona de conforto, indo fazer doutorado no ensino de Ciências, será que eu vou dar conta?

Lembrou que era a primeira coisa que falava para si, fruto de uma reflexão que fazia, e que tudo isso caminhou muito consigo, contou que ficava pensando em todo seu percurso que não queria fazer um curso de doutorado de qualquer forma, que se perguntava várias vezes se daria conta do processo, visto que não queria fazer um curso e ao final de quatro anos perceber que não havia gostado da área que escolhera.

E, eu sabia que se eu fizesse isso, seria quatro anos extremamente difíceis para mim, porque tudo que eu encontrasse pela frente eu ia aumentar de uma maneira que seria prejudicial para mim, eu tinha consciência disso, então eu sempre refletia “se eu for fazer, eu quero fazer uma coisa bem feita”. Então, a primeira coisa que eu me perguntava era “será que eu vou dar conta!?” e a segunda coisa era “será que eu vou dar conta das leituras?”, porque era um outro campo. Então, eu pensava “como o contato, essa aproximação, com essas leituras iria refletir em mim?”, ficavam esses questionamentos muito fortes em mim, só que eu fui muito estimulado pelos professores, professor Amarildo, professora Rosa, disseram “vamos lá”. Aí eu disse “primeiro deixa eu pegar alguns textos da área de ensino de Ciências”.

Contou que começou a ler alguns autores da área de Educação, além de autores do Ensino de Ciências. A partir de então, pensou e disse para si “é próximo do que a gente faz e do que eu faço, então eu acho que eu dou conta”.

Fiz a seleção e eu vou te contar um fato que é interessante (Pausa) quando as coisas têm que acontecer mesmo e as linhas estão traçadas, elas acontecem. Eu fiz a seleção e lembro que a nota era sete para ser selecionado, obtive seis ponto sete. Aí, eu pensei “cara três décimos”, eu lembro que o professor Amarildo e a professora Rosa perguntaram o que eu tinha escrito, eu falei o que eu tinha escrito e eles disseram “pelo que tu estás dizendo é muito mais do que seis ponto sete”, então “vamos recorrer?” Aí, eu fiz todo um documento, recorri e eles enviaram a prova para um professor que era referência na área, que corrigiu e eu fiquei com nota oito, porque eu pedi que quem corrigisse não fosse da REAMEC, imagina “esse cara quer entrar e já vem dando trabalho”, devem ter pensado isso de mim (Risos). Mas enfim, eu queria que alguém com o olhar diferente analisasse minha prova e eles fizeram isso, daí eu fui selecionado, fui fazer a defesa do projeto que a gente faz, foi no Mato Grosso. Um dos membros da banca gostou muito do projeto, enfim, fui selecionado e fui fazer o curso durante os quatro anos. E, na medida em que foi passando, eu fui me enxergando no curso, tanto que na primeira disciplina do curso eu escrevi um artigo, não lembro bem o nome, mas acho que era “o método em uma trajetória investigativa no ensino de Ciências” e lá, eu trabalho a questão do método, porque eu vinha de uma Ciência aplicada, onde eu isolava DNA, para sair e me encontrar em um método totalmente diferente, então era uma quebra de paradigmas para mim, era sair da minha zona de conforto e eu escrevi esse artigo. Até hoje quando eu olho, eu gosto muito dele e quando eu vi esse artigo, entre seis ou sete meses depois, eu vi que eu estava preparado para fazer o doutorado em Ensino de Ciências. Desde aí, graças a Deus, fui concluindo, concluí entre os quatro primeiros da minha turma, depois fui orientar no mestrado e assim a gente levou.

Reforçou que foi extremamente complicado não só para si, como para todos do instituto que ingressaram no doutorado nesse período.

Todos falam muito sobre licença no período do curso de doutorado, porque você tem que se dedicar, é um curso de pós-graduação, precisa de muita leitura, você precisa mergulhar muito, você tem que quebrar correntes, você quebra paradigmas, você se reconstrói o tempo todo, então isso leva tempo, é o que mais você precisa, no meu caso, o que mais eu precisava era de tempo. Então, todo semestre no instituto era uma briga para diminuir a carga horária, era uma dificuldade, mesmo a gente tendo leis que dizem que você pode diminuir a sua carga horária. Mas todo semestre que terminava, tinha que ir e pedir o mínimo necessário. Era aquele mínimo necessário que você tinha que estar todos os dias lá (Pausa) assim, na prática parece que diminui a carga horária, mas quando você é ligado ao curso, você orienta, você tem alunos que fazem parte do grupo de pesquisa, então não é só a sala de aula, mas o instituto encara como se fosse só a sala de aula, e não é. Eu fiquei muito preocupado, porque à medida que o tempo ia passando eu me via dizendo “eu preciso fazer tal coisa”, eu fui muito metódico, eu consegui, porque eu me organizava muito. E no último ano, que foi em 2014, foi meu casamento, imagina, tinha que priorizar isso também, aí eu lembro que eu cheguei com a minha orientadora (Pausa) ela queria que eu defendesse em agosto ou setembro, mas eu defendi dia 24 de novembro, o prazo era até dezembro, eu também queria agosto ou setembro, eu queria logo me livrar, com certeza, só que tinha o instituto, tinha o casamento, tinha um monte de coisa, aí eu falei para ela “eu não estou atrasado, eu estou bem, estou fazendo as análises e eu não vou correr, eu vou depois do meu casamento que foi em outubro”, eu disse “em novembro eu defendo”. O que foi mais engraçado foi que no dia, a minha orientadora que é coisa do outro mundo (Risos). No dia do meu casamento, eu ia saindo da igreja e ela lá na porta dizendo “Cadê tua tese?” (Risos) coisa dela, eu sei que era brincadeira, mas apesar de tudo isso, eu terminei no prazo, o casamento não foi nenhum entrave, minha esposa que cuidou de tudo, me deixou bem livre (Risos). Mas o que mais pesou mesmo foi o instituto, que foram quatro anos em que o instituto não deu o suporte que poderia ter dado. Coisa que é diferente da universidade, por exemplo, se você vai fazer o doutorado (Pausa) eu sei porque tenho amigos que trabalham na universidade, eles são liberados completamente. Eu vejo que o grande problema é o formato do instituto, em que eles só conseguem enxergar professor em sala de aula, eles não conseguem entender que obter pessoas com formação humana altamente qualificada vai ajudar nos cursos, na avaliação, na aprendizagem dos alunos. Essa visão pedagógica do instituto é muito fragilizada, dando mais ênfase no professor presencial, de sala de aula, então eu sofri muito, mas hoje pelo que eu vejo, já está até mais flexível, porque os últimos professores que eu soube que fizeram REAMEC, eles conseguiram até a licença de três meses para finalizar a tese, no meu tempo eu não consegui nada disso, não foi liberado nada, então eu negocieei internamente.

Contou que quando estava finalizando e, em suas palavras, lapidando a tese, precisava de dez dias apenas para olhar para a tese. Assim, adiantou suas aulas e conseguiu ficar duas semanas sem ir para o instituto, porque precisava concluir a tese. Lembrou que essas duas semanas que conseguiu foi pelo fato

de ter negociado com seus colegas a antecipação de aulas, mas não por ter sido liberado pelo instituto. Considerou, ainda, que apesar das angústias e ajustes do percurso, o doutorado foi um período de muito êxito para si.

Eu digo assim que para mim, fazer o doutorado na REAMEC, foi uma transformação, foi uma metamorfose que aconteceu comigo. Em quais sentidos? Você pode até perguntar. No sentido do ensinar e do aprender. Eu penso no doutorado e, eu lembro até de uma fala, do teu orientador, do professor Evandro Ghedin. Ele deu aula para mim também. E, uma vez, alguém perguntou sobre ineditismo na nossa turma, a gente estava falando sobre tese, sobre doutorado, alguma coisa sobre isso. Eu nunca esqueci o que ele falou, interessantíssimo, nunca esqueci, ele disse “o ineditismo é a formação de vocês”. E, foi exatamente isso que aconteceu comigo, o ineditismo foi a formação que eu estava tendo e que refletiu diretamente na sala de aula, por exemplo, o meu olhar, eu mirava, olhava a Genética e via de um foco, mas na medida em que eu ia sendo formado, eu conseguia enxergar diferente, a elaboração das avaliações...que eu acho assim e eu posso dizer para você, que foi minha aluna...elas eram bem enrijecidas, duras (Risos) e eu consegui a partir do curso de doutorado flexibilizar, mas sem perder a profundidade, entende!? Até hoje, por exemplo, as minhas avaliações são profundas, mas elas são flexíveis, elas dão oportunidade para o aluno, não é como “aquilo é como no livro tal, na página tal”, não (Pausa) agora eles conseguem e eu vejo hoje o que me ajudou a ter essa metamorfose, essa transformação, foi a minha formação durante o doutorado. Então, foi um ganho para mim, com certeza, essa transformação, essa metamorfose, na minha atividade enquanto professor, na minha atividade docente. Hoje, como eu dou aula, como eu avalio, como eu oriento, então tudo isso foi formado, sem dúvidas nenhuma, no doutorado, claro que eu tinha aquela formação anterior no mestrado, mas tudo isso foi lapidado e ajudou a me formar no doutorado. Por isso que eu sou muito grato ao doutorado que eu fiz. Em nenhum momento eu me arrependo de ter entrado e ter feito doutorado na área do Ensino de Ciências, em nenhum momento, desde quando conclui, ou seja de 2014 até hoje, em nenhum momento passou pela minha cabeça “mas se eu tivesse feito doutorado em Genética, ou ai, eu deveria ter feito doutorado em outra área”. Não, graças a Deus! Por isso que eu digo que eu fui bem formado, porque eu mergulhei e disse para mim “é isso que eu quero!” E, eu estou muito feliz de ter feito doutorado nessa área.

O excerto trazido pelo vitral Bordô nos faz perceber, bem como nos discursos do vitral Azul, anteriormente, e do Vermelho que relataremos posteriormente, o que Lüdke (2014) afirma sobre o processo de pesquisa.

A primeira realidade a ser modificada por qualquer pesquisa é a do próprio pesquisador. Ele se modifica, inquestionavelmente, a cada pesquisa que realiza, pela ação mesma da pesquisa e pelo conhecimento que eventualmente constrói. Automaticamente, todos os membros da equipe de pesquisa são também atingidos por essas mudanças. Em seguida, são alcançados os colegas e os alunos desses pesquisadores, através de aulas e outros contatos diretos. Por meio de palestras e publicações tornam-se cada vez mais numerosos os círculos gradualmente contaminados com as descobertas do estudo, ou pelo menos com informações sobre elas. Se surtirão efeito ou não, é algo que o pesquisador não pode garantir.

Quanto à relação de convivência com os pares no percurso de doutorado na REAMEC, disse-nos que tanto com os colegas quanto com os professores foi uma construção muito boa e de muitos desafios.

Os desafios nos aproximaram. Imagina que nós fomos a primeira turma da REAMEC e sempre a primeira turma sofre muito, porque as coisas ainda estão se consolidando. Muitas coisas não estavam definidas ainda, nós fomos os pioneiros, os primeiros alunos, professores do nosso instituto e nossos colegas de outras instituições. Então, isso nos aproximou muito, tanto que a nossa relação era até um pouco parecida com minha turma da graduação, eu lembrava muito da minha turma de graduação, porque até estudar juntos, como na graduação se faz muito, nós voltamos a fazer lá no doutorado, coisa que no doutorado às vezes é mais individual, você estuda sozinho, você sofre sozinho, você chora sozinho, lá não. Nós nos encontrávamos nas férias, em julho, janeiro e um pouco de fevereiro, então era uma festa, quando a gente se encontrava, estudava junto e combinava de ir para congressos, nos encontrávamos nos congressos, escrevíamos artigos juntos. Até agora, esse ano (2020), escrevi com um colega de lá da REAMEC, publicamos juntos. Por que isso né? Porque foi uma relação muito profunda, muito próxima e, assim, o respeito que cada um tem pelo outro. Naquela turma não vi ninguém querendo ser melhor que ninguém, pelo contrário, era cada um respeitando seu espaço e o espaço do outro, porque era algo novo, algo que a gente queria e a gente sempre falava “todos nós estamos no mesmo barco”. Então não havia necessidade de dizer por exemplo “ah, porque eu vim de Ciências Biológicas, eu não sei tanto como o outro que já veio da área de Educação”, na hora das discussões todo mundo era igual. Porque nesse curso de doutorado que você está fazendo, na área da Educação, e que eu fiz na área de Ensino de Ciências, vem muitos alunos de áreas diferentes, não é só, por exemplo, pedagogos, vem o pessoal da Biologia, vem de repente o pessoal da Psicologia, então são olhares diferentes e que vão se formar todos ali, juntos. E, isso foi muito legal, porque nós éramos todos diferentes, na minha turma tinha matemático, físico, químico, biólogo e cada um tinha um olhar diferente, mas cada um foi também ajudando o outro. Eu lembro bem que quando os primeiros estavam defendendo, foi uma felicidade para os outros, que também falavam “daqui pouco sou eu” (risos). E assim foi, então eu acho que isso fez com que a nossa turma fosse uma turma diferenciada, porque foi uma relação muito profunda que ficou marcada, cada um respeitando o outro. Hoje, pode até estar um colega em cada estado, mas ficou uma relação bem legal.

Considerando todo o percurso formativo realizado no período do curso de doutorado na REAMEC, nosso vitral Bordô falou sobre o sentido de ser docente na Amazônia.

A gente sabe das fragilidades da região amazônica, ano passado (2019) eu fui fazer pós-doutorado no Rio Grande do Sul, em Educação em Ciências e ali eu vi de perto como a nossa realidade é diferente da realidade deles. Eu fiz na Universidade Federal de Santa Maria, então, nas discussões eu via o quanto a nossa região é fragilizada em termos de pós-graduação. Para você ter uma ideia, eu fui como estudante de pós-doutorado, ministrei uma disciplina lá para o pessoal do doutorado e o que eu fiquei mais impressionado foi com a idade deles, o mais

velho não tinha nem trinta anos, essa foi a primeira coisa que me impactou, porque se a gente for ver aqui, o pessoal que faz doutorado tem pelo menos trinta e cinco ou até quarenta anos para cima, é alguém que já está consolidado na carreira. Você, por exemplo, é uma exceção aqui, mas ali seria o seu ambiente, você estaria na idade equivalente. Mas a realidade da maioria aqui não é essa, é a do professor que já está na sala de aula, às vezes, há quinze ou vinte anos, já com a carreira consolidada. E, forma-se pouca gente, poucos doutores na nossa região, enquanto que lá no sul a quantidade de doutores formados por metros quadrados é alta. E, eu nem comparava a idade, mas o quantitativo de doutores formados, então aqui ainda há essa necessidade de formar pessoas altamente qualificadas e o que faz isso é o doutorado. Assim, essa é uma das críticas que faço a nossa região, formar pouca mão de obra qualificada em termos de doutorado e a outra questão é que nosso sistema de pós-graduação para o doutorado é endógeno e excludente.

Explicou e exemplificou que o curso de doutorado que concluiu parece para si, por vezes, excludente, porque da maneira como é ofertado se torna excludente pelo fato de que muitos professores não têm oportunidade de cursar.

Considero, por exemplo, que a REAMEC é excludente, porque só pode cursar quem trabalha em uma universidade pública ou em um instituto ou em uma universidade que participe do convênio. Assim, professor da educação básica, do estado ou do município, não pode cursar a REAMEC. Aí, eu fico pensando “mas pera aí, a gente não quer formar gente para atuar na escola!? não quer formar gente para atuar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio!?” Entende como há uma discrepância entre o discurso e a prática. Então, são essas críticas que eu faço em relação à REAMEC, ela é excludente nesse sentido. E assim, a primeira turma foi em 2010, fez dez anos já e continua com o mesmo desenho, enquanto que no sul e no sudeste, a coisa é aberta, a seleção, por exemplo, é muito mais tranquila, tem todos os passos como os nossos aqui, mas percebo que o quantitativo de vagas e a abertura para se entrar é mais larga, “o funil é mais largo para lá do que aqui”. E aí, eu fico pensando “a nossa região além de ser carente, os cursos de pós-graduação ainda atuam dessa maneira, ao invés de abrir, ampliar, para a gente ter mais e mais gente formada, vai pelo contrário, não faz”. E, mais uma questão, eu fiquei por lá durante um ano e pude observar as teses e dissertações, porque eu oriento, entrei na REAMEC agora credenciado para orientar lá, estou no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Amazonas, além de que eu estava também no mestrado em Ensino de Ciências da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), mas me descredenciei de lá para ficar apenas no instituto e agora na REAMEC, e sobre as dissertações e teses, eu vejo que nós cobramos muito de uma dissertação e de uma tese. Claro, a gente quer uma boa dissertação e uma boa tese, mas acho que a gente cobra em demasia em relação a como eles cobram no sul. Eu não estou dizendo que lá eles deixam a coisa solta, não é isso, mas acho que a cobrança é muito mais exacerbada aqui do que lá. Lá, eles cobram, mas não como aqui, eu vejo que aqui a pressão é muito grande, lá eles defendem sem ter essa pressão, quando veem já estão defendendo sem essa pressão e tendo cumprido todas as etapas, entende. Aqui é como se (Pausa) eu posso estar totalmente errado, mas é como se eu, como professor de um curso de pós-graduação, tenho que mostrar que meu trabalho é bom, como se essa fosse minha preocupação, de dizer assim “meu trabalho é bom e quem olhá-lo vai

ter que ver isso”, lá não, eles não estão preocupados, porque a coisa flui, já aqui eu acho que a gente pressiona muito. Acho que basta você fazer uma orientação acompanhada, isso resolve todo o problema, entende, acho que é isso.

Lembrou-nos de que é professor desde os dezenove anos, tendo vinte e cinco anos de sala de aula e, para ele, ser professor é formar o ser humano.

Se professor, para mim, é formar pessoas, é formar um ser humano, é você contribuir efetivamente para que ele não seja somente um biólogo, ou somente um químico ou somente um físico ou somente um matemático, mas para formar sim pessoas que sejam transformadoras da realidade da nossa sociedade. Eu acho assim, quando eu vejo que dei aula para um aluno e mais tarde vejo o que ele está fazendo, o meio onde ele está atuando e o que ele está fazendo, eu me sinto reconfortado, porque penso que em algum momento eu devo ter dito algo que deve ter servido para aquele aluno seguir. Então acho que ser professor é formar pessoas, é formar o ser humano. Nossa sociedade está do jeito que está talvez porque nosso olhar às vezes não é humano, ou sensível no sentido realmente de formar pessoas e um exemplo disso são as eleições, será que essas pessoas que estão nas cadeiras governando são as que queremos, não. Então a escola é quem forma e, se eu sou professor, eu tenho que contribuir para a formação. Formar um ser humano bom, não só no sentido de ser um bom biólogo, um bom químico, um bom físico, um bom matemático, mas alguém que cuide da sociedade, da família e dos amigos, que seja realmente uma pessoa boa, eu acho que é esse o nosso papel como professor.

As afirmações de nosso vitral Bordô, bem como as dos demais vitrais, caminham em um movimento de afirmação e defesa da profissionalidade dos professores, concordando que:

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. Com esta reflexão, fecho um ciclo, que iniciei no período 1987-1992, sempre marcado pelo reforço mútuo entre a formação e a profissão. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Foi possível então, com nossa entrevista, ter uma demonstração, na conversa que tivemos, do compromisso com a formação de outros professores, fazendo-nos perceber que esse ser que intitulamos vitral Bordô é sobretudo um ser que se deixou transformar pelo percurso de si e, hoje, enxerga-se em um ato de colaboração com o processo formativo de outros professores.

2.7 Vitral Vermelho

Figura 13 - Sentidos pintados em vermelho



Fonte: os autores, 2022.

Nosso vitral Vermelho possui licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestrado em Ecologia pela Universidade de São Paulo e doutorado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso. É, também, professora no ensino superior e na pós-graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), especificamente nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática, bem como no mestrado profissional em Ensino Tecnológico no IFAM.

Possui experiência na área da Educação e do Ensino, direcionada principalmente ao ensino de Ciências, à formação de professores, ao ensino de Biologia, à metodologia da pesquisa científica, além de possuir experiência como professora na Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio. Iniciou nossa conversa, contando-nos a respeito de seu percurso formativo e dos caminhos que lhe conduziram ao doutorado.

Primeiro, quando eu pensei em fazer o mestrado, eu já era da Biologia e queria fazer o mestrado para dar aula no Ensino Superior. Eu gostava de tudo e escolhi a Ecologia, porque era uma área que agregava um pouco de tudo, fiz e comecei depois a dar aula na graduação em 2005

na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). E ao mesmo tempo em que eu entrei para dar aula na graduação, entrei também na coordenação do curso, foi tudo de uma vez e, naquele momento, o curso iria passar pela avaliação do Ministério da Educação (MEC) e eu tive ali muito contato com a construção do Projeto Político Pedagógico e as questões de legislação do ensino, mas a minha cabeça ainda era muito instrumental. Tanto é que me chamaram para ministrar uma disciplina que se chamava Metodologia do Ensino de Ciências e eu pensava muito do ponto de vista instrumental, tecnicista, eu pensava muito na didática.

Contou-nos que, logo em seguida, começou a trabalhar no IFAM e que, inicialmente, pensava em fazer doutorado na área de Ecologia, como fizera no mestrado.

Eu entrei no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e eu queria fazer o doutorado, mas pensava em continuar na Ecologia, dentro da Ecologia Humana que era o que tinha trabalhado no mestrado, mas eu não achei ninguém aqui para me orientar. Eu acho que o problema foi que eu não fiz a formação inicial aqui em Manaus e não conhecia ninguém. Então foi muito difícil, eu achei e acho até hoje o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) muito corporativista, muito ligado à Universidade Federal do Amazonas (UFAM), então eu até tentei fazer uns estágios por lá, mas não foi tão simples, eu me sentia meio excluída. E aí, quando eu entrei no IFAM, também fui para a coordenação do curso e como eu estava vindo de uma coordenação na ULBRA, e entrei também em uma coordenação no IFAM, eu desencanei um pouco de fazer o doutorado, só que o IFAM tinha o Projeto Ciclos, que eu gostava e estava envolvida na época. Fui vendo que diferente da ULBRA, o IFAM pedia monografia no término da graduação e eu teria que orientar os alunos, mas eu tinha dificuldade de orientar os alunos dentro da linha qualitativa que eu nunca tinha trabalhado. Trabalhei talvez muito pouco no mestrado dentro da pesquisa mista, mas não tinha leitura sobre isso, conhecia pouco sobre a pesquisa qualitativa e comecei a sentir dificuldade para orientar os alunos. Entrei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), dois anos depois do Ciclos, o PIBID começou no IFAM, em 2010. E eu pensei “agora está se fazendo necessário eu procurar uma formação”, mas como eu fiquei muito na gestão, na coordenação, eu pensava nisso, mas não era a minha prioridade, até que surgiu a Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), em que a Rosa entrou na primeira turma, junto com o Cirlande e o que eu fiz, como eu tinha acabado de ter meu primeiro filho e o processo foi bem complicado, porque eu tive depressão pós-parto, então eu fui fazer a prova da REAMEC para ver se eu estava bem, se eu daria conta, eu fui despreziosamente. Mas eu já tinha decidido que se eu fosse fazer um doutorado, seria em Educação, para ajudar os alunos, para contribuir no PIBID. Para contribuir de uma forma melhor, porque o PIBID foi um projeto muito bem escrito, por uma pedagoga e trazia as questões do professor pesquisador e do professor reflexivo e eu não dominava nada disso, nada, nunca tinha lido nada sobre isso. E, então, eu falei “eu vou fazer doutorado na Educação” e, porque eu gostava da licenciatura, sempre gostei, sempre.

O excerto anterior de nosso vitral Vermelho caminha em direção a enxergarmos a atividade docente de pesquisa como estímulo ao desenvolvimento do pensamento criativo na construção de conhecimentos, por parte dos professores e estudantes, realçado por Lüdke (2014).

Contou-nos que foi selecionada no processo seletivo da REAMEC, na verdade com um projeto que não tinha nada a ver com o trabalho de tese que desenvolveu, era com uma outra professora orientadora, mas durante o percurso mudou de orientação para ser orientada pelo professor Amarildo Menezes Gonzaga. Reforçou que no processo percebe que foi um desafio bem grande trabalhar e estudar, mas hoje entendo que foi um momento bom, porque vinha de um processo de depressão, queria ocupar-se.

Entre achando que faria novas amizades e foi nesse espírito que eu entrei. No dia que começaram as aulas, foi dia dez de janeiro de 2013, eu sei o dia, porque foi o dia que eu tive um aborto espontâneo e eu nem pude começar no início das aulas. Aí eu falei pra mim “não, agora é que eu tenho que ficar por aqui mesmo”, então comecei o processo. Mas com essa questão do trabalho foi muito complicado, porque eu estava seguindo uma linha no doutorado que não tinha nada a ver com o que eu trabalhava, nada mesmo, porque eu dava aula de Biologia nas disciplinas que eu costumava ministrar. Mas o doutorado não tinha nada a ver com minhas disciplinas e eu pedi uma redução de carga horária, aí me deixaram com duas disciplinas, só que eu também tinha filho. Na verdade, eu pedi afastamento duas vezes para fazer as atividades do doutorado, mas o que aconteceu foi que, na primeira vez, alegaram que não havia professor para me substituir e, na segunda vez, deram o afastamento no campus, mas quando chegou na reitoria, eles bloquearam. É assim, o IFAM, infelizmente tem muita parcialidade, eu entendo assim, porque tive vários colegas que pediram afastamento na mesma época que eu e eles conseguiram, mas eu não consegui, ou seja, eles alegaram coisas para mim que para outros não alegaram, então a lei se fez presente para mim e não se fez para outros. E, ao que eu atribuo isso? Como o professor João (meu esposo) foi candidato a reitor, então tem muito essa questão política, eu acho que fiquei um pouco “marcada” e eles não me deram afastamento por isso. Então, o IFAM em nenhum momento facilitou nada para mim nesse processo do doutorado, por exemplo, para custear minha viagem até o Mato Grosso ou até Belém, que quando eu fui para Belém fazer o Seminário I da REAMEC, meu filho tinha cinco meses. Eu levei meu filho, levei uma pessoa comigo, porque eu ainda amamentava, então, todo esse custo, fui eu que paguei. E pedia para reduzir disciplina e não reduziam nada, mas para não dizer que só trabalhei, eu fiquei três meses em licença para capacitação, porque isso eles não tinham como negar, então eles me deram essa licença e foi quando eu consegui qualificar. E tudo para mim no doutorado era novo, tudo, eu nunca tinha feito metodologia da pesquisa qualitativa, eu não tinha ideia do que era Narrativa, eu nunca tinha lido nada disso, sabe, era tudo novo e na minha turma tinham muitas pedagogas, tinha muita gente que vinha do mestrado em ensino da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), então era meio complicado, porque eu tinha que estudar além do que os colegas estudavam, mas avante né, seguimos (Risos). Eu acho que

a melhor parte foi formar professores na licenciatura e estar sendo formada, porque você começa a atentar para outras coisas.

Contou que quando entrou no doutorado em 2013, já estava no PIBID desde 2010 e falou das mudanças que percebeu em si no processo.

O que a gente fazia no PIBID? A gente fazia material e fizemos muito material, fizemos jogos, maquetes etc., mas era sempre no sentido do “vou aplicar”. Então, fazíamos o material e era como se fosse um experimento: em uma turma aplicava um jogo e na outra não, fazendo também um questionário antes, outro depois e vendo o que acontecia. Mas quando eu fui lendo e fazendo as disciplinas no doutorado, fui percebendo outras coisas e isso foi muito bom, porque os próprios alunos da graduação relatavam que me viam diferente, falavam que eu estava me parecendo mais com uma pedagoga. E, nessa época, no PIBID, mesmo com todas as demandas, nós fazíamos um grupo de estudo, eu levava textos para os alunos, sugeria por exemplo “vamos ler sobre o professor pesquisador”, dizia “no projeto do curso de vocês diz que temos que formar um professor pesquisador e quem é esse professor pesquisador?” Então, a gente começou a ler muito e isso eu achei que foi muito bom, porque os alunos começaram a se interessar pela área da educação, tanto é que foram fazer mestrado nessa área, por exemplo o Ribamar e a Ana, que foram da sua turma, decidiram ir para essa linha por conta do PIBID, teve aluno que ficou três anos no PIBID. Então, eu acho que isso foi bem bom, sabe, porque o doutorado me deu uma visão completamente diferente.

Percebemos que o processo de transformação de si, como discente no curso de doutorado fez com nosso vitral Vermelho vislumbrasse novas possibilidades enquanto professora na licenciatura no desenvolvimento de suas maneiras de ser e estar na profissão (NÓVOA, 2007), reforçando também que:

É preciso que as condições e recursos dos nossos cursos de formação de professores se voltem para essa expectativa, em termos de configuração curricular, de preparação de quadros, de estímulo e apoio financeiro, assim como de esforço de aproximação entre os dois grupos de pesquisadores, os da universidade e os da Educação Básica (LÜDKE, 2014, p. 64).

Contou-nos, ainda, sobre a relação com os pares no percurso de doutorado na REAMEC. Disse ter sido um período de construções relacionais muito bom.

Foi bem bacana, eu tenho contato com as colegas até hoje, elas participam das minhas bancas, eu sinto assim, como posso dizer, que teve muita parceria sabe, ajuda delas e dos professores também, apesar de que tinha lá uma professora que eu acho que não ia assim muito com minha cara e nem com a linha que eu estava trabalhando (Risos) não era muito simpaticante com essa linha que eu estava trabalhando, mas não colocava empecilhos, não atrapalhava, eu via que ela não gostava muito, mas era tranquilo também. E, as minhas colegas são muito queridas até hoje, tanto que (Pausa) é engraçado

que a gente acaba fazendo amizades não só no polo da REAMEC daqui de Manaus, mas nos outros polos também, por exemplo quando eu fui para Belém, no seminário, com meu filho que era bebê, eu lembro que ele passava no colo de todo mundo e do nada no meio do seminário que ele chorava, alguém sempre ajudava. Não é fácil, não é um processo simples, sabe. Se a gente disser para o aluno que ele não vai ter momentos de sofrimento, é mentira, porque você sempre fica angustiada e eu acho que essa questão do grupo foi muito boa por isso, de uma colega poder ajudar a outra. E os professores também, sabe...ter aula com o professor Ático Chassot, com o professor Evandro Ghedin, com o professor Wagner Valente, com todos eles, acho que todos contribuíram a sua maneira e eu entendo também as limitações que alguns deles têm, porque nem todos têm formação na área de educação, então alguns têm algumas limitações porque não são da área, entraram lá.

Nosso vitral Vermelho comentou também como passou a se perceber após o período do doutorado, fazendo uma comparação de como era antes e como se vê depois do percurso do doutorado.

Eu percebo que com o doutorado, você se cobra mais, você passa a se cobrar no sentido de qualidade, de orientação, mas também eu acho que eu fiquei mais mole (Risos), porque eu era mais rígida e hoje eu já não percebo mais tanto assim, essa rigidez, eu acho que eu perdi bem, aliás eu acho que eu perdi até demais. Antes, eu não me importava muito se o aluno tinha dificuldade, porque eu passei muita dificuldade, tanto no mestrado quanto no doutorado. Então, por exemplo, no MPET (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM), eu vejo alunos que trabalham e estudam, mas eu também trabalhava e estudava, eu tive filho durante o processo, tinha filho pequeno, então eu tenho um pouco de dificuldade de entender isso quando o aluno vem trazendo essas coisas como justificativa para não fazer algo. Mas eu vejo também que hoje eu me cobro mais, porque quando se lê mais, você quer estar de acordo com aquilo que você está lendo, então você julga que precisa ser daquele jeito. E uma coisa que me fez pensar muito foi a minha entrada no MPET como professora, porque hoje estou te falando essas coisas, te confessando, mas (Pausa) não é tão simples falar isso, eu até acho que me precipitei a entrar no MPET, porque eu defendi em novembro de 2016 e em fevereiro de 2017, eu já estava no MPET. Por que eu acho que me precipitei? Porque não é que eu imagine que não consiga orientar, não é isso, mas eu tenho uma postura e fui formada de modo muito independente, com muita autonomia, os meus orientadores não ficavam me cobrando, nunca, eu sempre fiz tudo sozinha, se eu tinha dúvidas eu ia perguntar para alguém, eu mandava *e-mail*, eu achava alguém nas redes sociais, eu dava o meu jeito e eu vejo que os alunos não são assim e isso me incomoda muito.

Enfatizou o processo de ser professora orientadora no mestrado como um desafio para si, bem como nos contou sobre compromisso de estar orientando.

E outra questão é a escrita, os alunos não escrevem. Eu não tenho problema assim (Pausa) eu sempre digo que não me incomoda aluno que tem dificuldade, não me incomoda aluno que tem dúvida, nada, mas eu não aguento aluno que não está comprometido e eu tenho

orientandos que eu sei que não estão comprometidos e isso me mata, porque ele está lá por querer. Então, eu acho que me precipitei um pouco, porque eu não soube escolher as pessoas que fui orientar, tem colegas lá que dizem “eu já não pego orientando assim ou de outro jeito” e tem colegas que o aluno entra e querem dizer o que o aluno deve fazer, porque é mais fácil dele orientar, mas assim eu já não quero também. Eu gosto de deixar o aluno livre para escolher o que ele quer, mas eu acho que isso acaba sugando muito a gente. Se você perguntar hoje pra mim “qual a sua maior dificuldade”, não tenha dúvidas que eu vou falar que é a orientação, que é estar no MPET e é uma coisa que eu penso se devo continuar, porque eu acho que talvez não valha muito a pena.

Disse-nos como enxerga a Educação, bem como as possibilidades que o processo formativo pode proporcionar e suas angústias em relação ao contexto educacional entre os anos de 2018 e 2022.

Eu sempre acreditei na educação, sempre, desde da minha infância, não com essa clareza que tenho hoje, mas acho que é o único caminho que pode levar a uma melhoria na vida, de qualidade de vida, não só no sentido financeiro. Quando eu entrei no doutorado, muita gente entra visando o aumento do salário, eu de coração digo que para mim isso foi uma consequência, porque eu sempre me preocupei com o meu nome estar lá no que eu estou escrevendo, com o que eu estou fazendo, com o que meus alunos vão pensar de mim, sempre eu tive essa preocupação, de encontrar o aluno na rua e ele pensar “poxa, essa daí não estava nem aí”, entende, então essa é uma preocupação que eu sempre tive. E quando eu falo em melhorar de vida eu acho que está relacionado com a clareza de você poder se posicionar, opinar, porque eu tenho exemplos na minha família de pessoas que não estudaram e eu vejo o quanto teria sido diferente se elas tivessem estudado, a vida delas. Eu acho, em alguns momentos, que não é só pensar naquilo que deixou de ser aprendido no sentido de conteúdo, do conceitual, mas tudo que a educação te proporciona, a socialização, as leituras. Hoje eu penso “gente eu queria fazer um curso de Filosofia, de Sociologia, porque acho que isso deve abrir a nossa cabeça para tanta coisa bacana”. E, a gente às vezes está fazendo coisa que não está acrescentando em nada, eu tenho uma irmã que não estudou mais, parou no Ensino Médio, porque teve filho e acabou cuidando dos filhos e por isso não estudou mais, mas ela é muito inteligente, ela lê coisas que eu nunca li na vida, eu falo “gente, se essa mulher tivesse estudado” (Pausa) ela poderia ajudar tanta gente e ela também teria algumas coisas na vida que não precisaria ter passado, porque isso tudo limita, você não exercitar o pensamento, não exercitar o aprendizado limita. E me preocupa muito também a questão desse governo que tem sido muito difícil, eu lamento e me preocupo muito, porque meus filhos são pequenos ainda. E o pior é que eu já nem sei se eu tenho mais esperança, porque o estrago que esse governo está fazendo é tão grande que eu não sei se é a geração dos meus filhos que vai ver melhoria ou qual verá, não é!?

Reforçou que parte de sua formação não foi em Manaus, mas quando chegou à cidade, observou algumas questões que não havia ainda verificado em outras regiões do país.

Uma coisa me chamou muito a atenção. Eu fui dar aula em uma escola da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e os alunos não me olhavam, os alunos ficavam de cabeça baixa, então eu acho que existe aqui um sentimento generalizado de inferiorização, sabe, eu acho que as pessoas aceitam um pouco essa condição que elas são colocadas e a superioridade do sudeste. Às vezes, eu lembro quando cheguei aqui e eu falava ou viam no meu currículo que eu tinha feito o mestrado na USP (Universidade de São Paulo), “ai, nossa né” (Pausa) e gente a USP não tem nada demais, claro, tem umas coisas excelentes como a facilidade de acesso a tudo, a material, à biblioteca, a congressos, a tudo que constrói a formação, que faz parte da formação, então claro que isso é um diferencial, claro que as pessoas vão ser melhor formadas, é óbvio. Outra coisa, sobre sair de Manaus, o ruim de morar em Manaus é sair daqui, porque você não sai daqui a hora que você quer, ainda mais agora que as passagens estão assim com um preço estratosférico, então, eu vejo e falo para os meus alunos que existe isso aqui. E a REAMEC tem esse objetivo de formar doutores na região e tem professores, nomes de referência nacional que estão no programa, por exemplo Júlio Diniz, Wagner Valente e outros que estão como orientadores e são do sul e sudeste, mas eu acho que talvez a responsabilidade deles seja ainda maior em não deixar, não permitir que esse sentimento de superioridade se instale, porque é complicado, sabe e eu vejo muito isso. Por exemplo, aqui tem coisas que eu vejo que em outro lugar do mundo você não iria conseguir estudar, toda a questão da educação no campo, da educação indígena, são coisas que eu acho que tinha que ter mais na REAMEC e às vezes, pelo que eu vejo dos trabalhos dos colegas não tem muito né, então a missão deles é de melhorar os cursos de formação em geral, por exemplo, os cursos de Pedagogia, para mim são cursos que precisam de muita melhoria. A gente vê no IFAM, por exemplo, em 2019 veio o documento da base de formação de professores e vejo que isso não está sendo discutido com a gente, eu sou professora só na licenciatura, não trabalho com outros cursos, mas ninguém veio me chamar para discutir algo, eu que tive ir lá e falar “gente, vamos ter que reformar os cursos de acordo com esse novo documento”. Sabe, então eu acho que falta um pouco o povo “se tocar” do lugar onde está, das importâncias, das necessidades de discutir e fomentar isso.

Disse-nos sobre como se sente na sala de aula e trouxe à tona novamente a questão do compromisso docente.

Na sala de aula, é onde eu me divirto, eu adoro ser professora, eu quis ser professora desde a minha quinta série e eu nunca me arrependi. E, toda vez que chega o dia do professor, eu digo para os meus alunos “não vem com esse papinho de que: ai, não tem nada pra comemorar”, eu não gosto disso, sabe eu penso que nós temos muitas coisas para comemorar sim, porque ajudamos a formar muita gente. Eu confesso para você que eu ando meio desmotivada, com essa questão da pandemia, com as situações de alunos que não se comprometem, isso tem me afetado muito, vejo que o aluno que ele é, é também o professor que ele vai ser, então (Pausa) às vezes eu tenho vergonha de algumas pessoas que passaram por mim e eu sei que não se comprometeram.

Comentou da relevância do trabalho docente compreendido como um momento político, reforçando a militância necessária como ato contínuo em sala

de aula, bem como o compromisso com o percurso formativo nas licenciaturas e, conseqüentemente, na Educação Básica.

Ser professora em um curso de licenciatura é um privilégio para a gente, eu vejo isso como uma condição de privilégio e eu penso que o nosso trabalho hoje é muito mais político do que qualquer outra coisa, pelo menos o que eu tenho priorizado mais é isso, porque como Paulo Freire fala “é impossível alguém como o professor não se posicionar”, antes eu não me posicionava, porque falavam que a gente tinha que ser imparcial, que “não sei o que”, que “você não pode”, ah, “não pode” uma conversa sabe, e depois que eu fui ler, pensei “mas o quê que é isso, como?”, ainda mais que eu assumi no IFAM o lugar da “inassumível” (risos), vou chamar assim, porque eu tive que assumir as disciplinas de Metodologia da professora Rosa, então quando eu estou lá com os alunos de Física e os alunos de Matemática que são alunos mais difíceis, no sentido de que a “cabeça deles é mais fechada”, inclusive, esses dias eu estava dando aula, on-line, para eles na turma de Física e foi muito legal sabe, eu disse para eles “a responsabilidade do planejamento é sua, não adianta você falar que o aluno estava disperso, que o aluno estava isso ou aquilo, que o aluno estava no celular ou que não quer saber de nada, você que tem fazer o planejamento, a responsabilidade é sua, quem vai definir o que o aluno tem fazer ou o que você quer que ele faça é você, então não vem querer colocar a culpa nele, porque a culpa não é só dele, é muito fácil aquela história de “ah, dá zero pra todo mundo (Pausa), mas dar zero para todo mundo significa que a culpa não é do aluno não, é você (professor) que tem que pegar um espelhinho”. Mas mesmo eu estando assim, um pouco cansada, muitas vezes eu dou aula uma hora da tarde e eu já estou com a paciência lá né. Mas quando você entra na sala, as coisas parecem que fluem, o que está ruim passa e isso é muito bom.

O excerto nos faz aludir ao processo de formação olhando questões como trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudanças na prática educativa, evidenciadas por Nunes (2016) em que o professor precisa incorporar em suas aulas uma postura sensível a questões de natureza linguística e cultural muito diversas, posto que os alunos provêm de contextos sociais com educação familiar em que os valores são igualmente distintos.

Acerca das angústias do percurso de estudo no doutorado, ressaltou as dificuldades que considerou ter tido no caminho da pesquisa e quais alternativas encontrou para superar esses momentos.

Tem algumas angústias do processo formativo sim, essa questão do afastamento que eu falei para você, isso me marcou muito, porque é claro para mim esse tratamento diferenciado, mas por um lado foi bom, porque eu saí do doutorado, terminei no prazo e não estou devendo tempo, não estou devendo nada para ninguém lá (no IFAM), porque quando você se afasta, você tem que cumprir o tempo quando volta. Outra coisa é que em alguns momentos eu senti um pouco a falta da orientação, não vejo que tenha sido por não querer orientar, mas talvez por não se interessar pelo trabalho que estava sendo feito. Sabe, quando eu fui para a banca de qualificação, foi excelente, porque uma

das professoras que fez parte da minha banca de qualificação me deu uns toques de umas coisas, afinal você vai fazendo o trabalho, meio sem saber de nada e vai pondo a “cara lá pra bater”, é muito angustiante por isso, porque você não sabe se está indo no caminho certo e eu nunca tinha ouvido falar nada de narrativa e, no programa, pelo menos as professoras que eu tive não eram muito afim dessa linha não. E aí (Pausa) o que eu fui fazer para mostrar que aquilo poderia ser pesquisa, já que muita gente dizia que não era pesquisa, eu fui ler para fundamentar, fui procurar tudo o que eu podia procurar na vida para ler e eu senti essa falta na orientação, de alguém para me dizer “olha, você pode ler isso ou aquilo”, porque é assim que eu procuro fazer com os meus alunos. Eu lembro que fui ao CIPA, aquele Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, que é um evento sensacional, eu fui porque eu estava tentando encontrar uma forma de fazer as análises. Eu não tinha a menor ideia de como fazer e a Rosa me ajudou muito nesse processo, mas ainda assim, ela não era a minha orientadora, o grupo de estudo me ajudou muito, o GEPROFET (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico) ajudou muito mesmo, porque as pessoas me davam opiniões, foi bem produtivo, mas eu até falei lá, a gente procura, você que está trabalhando também com as narrativas, você sabe que a gente procura muitas teses e a gente não entende como o povo analisou ou eles nem analisam nada, eles colocam lá relato, relato (Pausa) e isso para mim, acho que por eu vir de uma formação muito positivista, isso para mim era inaceitável, eu não queria deixar a minha pesquisa “cair na vala comum”, então assim, eu senti muita falta disso e não é algo mal resolvido, mas eu acho que faltou um pouco a orientação e acho que isso a REAMEC precisa estar atenta, já que você está falando da REAMEC, porque lá tem muitos orientadores que moram fora da área que você mora. Tudo bem, hoje isso já não faz mais tanta diferença, por conta da pandemia, mas acho que para alguns colegas isso fez diferença.

Contou-nos sobre as alegrias que teve durante o percurso de estudo no curso de doutorado na REAMEC, nos caminhos da docência como professora e como orientadora no mestrado no IFAM, bem como das influências dos professores com quem conviveu em seu processo formativo.

Quanto às alegrias durante o processo formativo, posso destacar o contato com as narrativas que foi um divisor de águas na minha vida, eu acho que sempre fui da área de humanas e não sabia, eu tenho muito mais apreço por essa linha do que pela Biologia, é uma coisa tão louca, porque as pessoas me conhecem como bióloga, então às vezes me chamam para perguntar coisas referentes à Biologia que eu não sei mais e não tenho mais vontade de saber (risos), eu quero estudar coisas do ensino, da educação. Eu sempre gostei muito da Psicologia também, então como as narrativas têm um pouco disso, de você poder falar e refletir, então acho que juntou coisas que eu já gostava. Quando eu entrei no mestrado, eu não sabia que sendo bióloga eu podia fazer mestrado na área da educação, eu achava que era só pedagogo que podia. Se eu soubesse disso lá atrás, não tenha dúvidas de que eu teria feito mestrado na área da educação, porque eu sempre quis ser professora de Biologia, eu nunca quis ser bióloga. Só que eu fui descobrir isso depois, lá no doutorado. Eu sempre quis ser professora de Biologia, eu sempre me via assim, tanto é que no mestrado, a questão de ir a campo, eu não gostava muito, mas enfim, fiz. E,

também, essa minha entrada no MPET que me fez ler coisas que eu nunca tinha lido na vida, tenho até vergonha de falar isso sabe, porque estou em uma instituição de Educação Profissional, mas eu nunca tinha lido nada sobre isso. Recentemente, com o trabalho de um orientando, estou dando o exemplo dele, porque você me perguntou o que me deu alegria no processo, e o trabalho dele tem me dado muita alegria, porque ele não é professor, ele tem apreço ao presidente Bolsonaro e eu tenho visto que as leituras de Marx, de Gramsci, de trabalho como princípio educativo, além de todos os autores da Educação Profissional, têm feito diferença, acho que isso foi fundamental para ele ler e eu pude oportunizar isso a ele, e vê-lo chegar para mim e dizer “olha professora, eu estou vendo que existem outras possibilidades, eu já consigo ver”, eu acho que só com isso já cumprí meu papel com ele sabe, mesmo que a dissertação dele fique boa ou fique ruim, eu penso que ele é que tem que se transformar. Eu lembro que o professor Ghedin uma vez falou para mim uma coisa muito interessante, que ele repetia na aula, acho que ele deve falar isso para outras pessoas também, que a pesquisa tem que servir para a gente. E, para mim, serviu muito por isso, porque eu penso que não é só o que você está escrevendo, mas todo o processo que você vem passando e eu sou muito grata a todos os meus professores, a todos eles, lembro de todos, são raros os que eu não lembro os nomes, acho que isso é o que temos de bom.

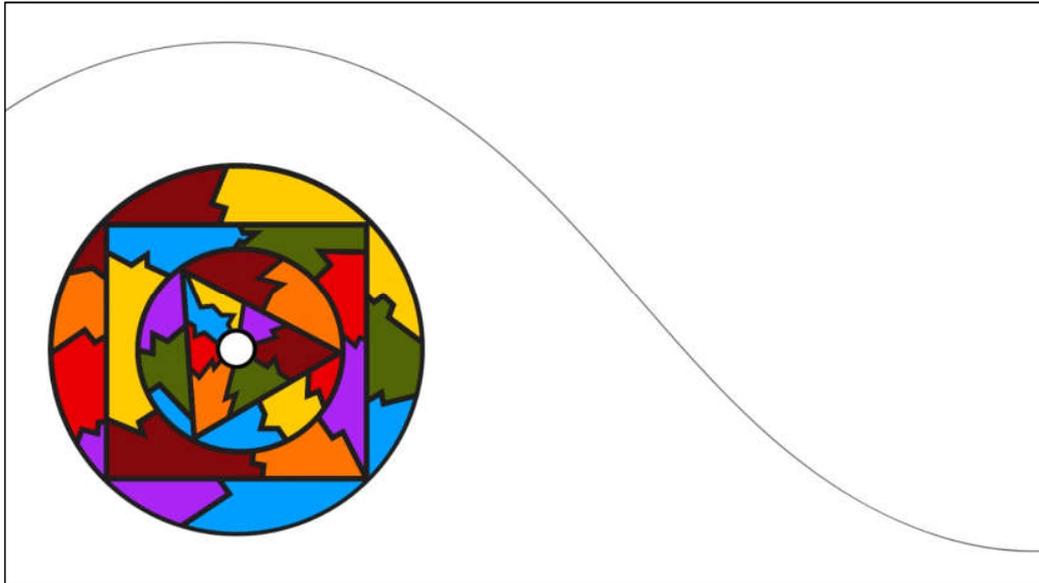
Reforçou que mesmo com essas dificuldades considera ter aprendido e continuar aprendendo bastante em seu percurso formativo.

Eu penso que aprendi tanta coisa sabe, recentemente em um trabalho de um orientando do mestrado, li sobre Inclusão Digital, um tema que eu nunca tinha lido na vida, fui ler o conceito e percebi que não é só saber mexer com as tecnologias, ele vai muito além disso, passa pela emancipação, das questões sociais, nossa (Pausa) é sensacional. Então, vejo assim, que maravilha que eu sempre tenho alguma coisa para aprender, e tomara que eu continue tendo coisas para aprender e vontade para aprender. Isso é muito bom, porque a gente vai abrindo nossa cabeça para outras coisas né e eu acho que por eu ter feito uma tese que eu também pensei nos meus formadores, saiu a escrita assim.

Percebemos, assim, a expressão de gratidão e envolvimento no percurso desse ser intitulado vitral Vermelho, que é sobretudo atento ao processo formativo de outros professores.

2.8 Vitral Branco

Figura 14 - Sentidos pintados em branco



Fonte: os autores, 2022.

Escolhi o curso de licenciatura em Ciências Biológicas por gostar de Biologia, por me encantar com o estudo da vida em todas as fases e de todas as formas, além da possibilidade de, por meio do conhecimento, enxergar o estabelecimento de relações harmônicas entre seres de diferentes espécies, ou até diferentes reinos, como é o caso da relação de cuidado que tenho com uma Pteridófito, minha samambaia, que carinhosamente a chamo de cacheada.

A Biologia se constituiu, para mim, em uma forma de enxergar o que se apresenta ao meu redor e a possibilidade de ser professora de Biologia me oportunizou e tem oportunizado levar para a sala de aula, para meus alunos, um pouco do modo como vejo o mundo e como conhecer nosso corpo, nossos ambientes, os seres visíveis e invisíveis, enfim, os fatores bióticos e abióticos que nos compõem como Biosfera, podem nos ajudar a viver e compreender esse todo no qual estamos inseridos em um caminho de busca de equilíbrio e harmonia para a vida.

Assim, contar os caminhos que me levaram ao curso de doutorado é contar o percurso que veio antes, isto é o que me fez chegar à escolha do curso de doutorado em Educação na Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Nesse aspecto, eu retorno ao ano de 2013, quando voltei ao Brasil após participar do Programa Ciências sem Fronteiras, um intercâmbio que me oportunizou uma experiência de um ano de trabalho em um laboratório de microbiologia na Universidade de Tübingen, Alemanha.

Retrato esse momento, porque considero uma chave de virada de perceber o curso de graduação não como aspecto de bacharelado, mas como uma licenciatura, visto que ao retornar ao quinto período do curso de licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), iniciado em janeiro de 2010, percebi que não estava de fato em um curso de bacharelado, no momento em que iniciei o estágio curricular supervisionado em uma escola de Ensino Fundamental, na rede pública de ensino. E, naquele momento, tomei conta de que eu não sabia absolutamente nada a respeito das questões do ensino e da educação como um todo.

Percebi no estágio, ao ter contato com o Vitral Azul, minha estrela guia particular (risos), que eu estava naquele momento inserida em um curso de formação de professores de Ciências e Biologia, o que me motivou a deixar em suspenso todo conhecimento e procedimento laboratorial que vinha executando desde o início do curso de Ciências Biológicas no IFAM e começar a me aproximar das questões discutidas nas aulas de “Seminário de Estágio I, II, III e IV”, “Pesquisa e Prática Pedagógica I e II”, bem como de “Metodologia do ensino de Ciências e da Biologia”. Esses componentes curriculares foram a porta que decidi entrar e, desde então, não pisei mais em um laboratório a não ser nos laboratórios das escolas.

O contato com o estágio curricular supervisionado me motivou a buscar compreensão, cada dia um pouco mais, sobre as questões da educação e nesse processo, me senti motivada a escrever meu trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Ciências Biológicas a respeito das histórias de vida e da constituição da identidade do professor em formação ao longo do estágio, sob orientação do Vitral Azul.

Um aspecto muito importante desse período foi poder ter a orientação do Vitral Azul principalmente pelo fato de que, nessa época, ela estava em processo de formação no doutorado na REAMEC e compartilhava comigo e com os demais colegas licenciandos da Biologia muitas leituras que trazia de seu processo de estudo no doutorado. Foi um ano de muito contato com autores da

educação e da formação de professores, bem como de muita partilha nas reuniões que fazíamos no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico (GEPROFET) e que pude participar com mais afinco no período do mestrado.

Esse ano de 2014, além do contato com teóricos da educação, do ensino, da formação de professores em geral, foi um ano em que pude assistir pela primeira vez a defesas de teses de doutorado, que foi a da minha orientadora na época, Vitral Azul, e de meu professor de Genética da graduação, o Vitral Bordô. E, é curioso relatar que, naquele momento de defesa da tese deles, pude perceber o quanto eles eram humanos e próximos de expressar o sentimento que nós estudantes, alunos deles, expressávamos nos momentos de avaliação em eles eram os professores em sala. Foi um momento de muito aprendizado.

Até então, eu tinha muito consolidada a imagem de que eles eram meus professores, mas vê-los em suas defesas de tese mostrou que eles também estavam em formação, em um nível diferente, mas ainda assim em processo de formação, o que me fez pensar ali que a formação de um professor é contínua, que se faz ao longo da vida toda e que o caminho era muito mais extenso do que eu imaginava.

Mais tarde, em 2016, já no período do mestrado, pude assistir à defesa de tese da minha professora de Ecologia da graduação, o Vitral Vermelho. E foram muitas as contribuições naquele dia, além de que desde lá, por conta da Jornada do Herói de Joseph Campbell retratada por ela em um processo narrativo de sua tese, utilizo a expressão “estou no ventre da baleia”, quando preciso me concentrar e dar uma desculpa ao não comparecimento em algum evento de família (Risos). Vi o quanto o ela se transformou como professora após o término do doutorado, completamente diferente do que era nas aulas de Ecologia, passou a olhar mais para o indivíduo, ficou menos engessada e, certamente, muito mais próxima do que é ser humana.

Finalizei o curso de Biologia em 2014, coleei grau em fevereiro de 2015 e fui chamada para tomar posse em um concurso de 20 horas para professora de Ciências na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) em junho de 2015. Iniciei em sala de aula em agosto de 2015 com turmas de sexto ao nono ano na Escola Estadual Brigadeiro João Camarão Telles Ribeiro, uma escola militarizada pela Força Aérea Brasileira, o que me fez enxergar a necessidade

de buscar cada vez mais conhecimento na área do ensino, pois ali naquele ambiente eu me sentia sem voz, tolhida, sem entendimento ou argumentos, mas sabia que deveria buscar compreensão, sabia que precisava conhecer mais, principalmente mais sobre o porquê daquela educação pelo medo disfarçada em um discurso de disciplina.

Desse modo, em outubro de 2015, participei do processo seletivo do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET) do IFAM, tive êxito na avaliação escrita, no projeto submetido, bem como na entrevista e consegui em março de 2016, iniciar os estudos junto da terceira turma do MPET (intitulada MPET 2016), sem saber direito ainda como funcionava e o que me esperava em um mestrado profissional (Risos).

O ano de 2016 foi de muitas descobertas, muita leitura e sensações de que eu precisava cada vez mais mergulhar naquele processo de estudo e pesquisa, mesmo tendo que dividir atenção com as questões de trabalho, já que não consegui me afastar das vinte horas de sala de aula que eu tinha, além de ter mudado para uma nova escola, Escola Estadual Farias Brito, o que me aliviou bastante, pois sai da antiga escola, onde não me sentia bem nem como indivíduo e tão pouco como docente.

Tive novos desafios, pois passei a trabalhar com turmas de ensino médio, com a disciplina de Biologia e não mais Ciências, já que pedi remoção para trabalhar em uma escola mais próxima da minha casa e do IFAM por conta do mestrado. Os alunos traziam consigo alguns problemas familiares, envolvimento por vezes com o crime, com uso e venda de drogas e desestrutura familiar, mas com tudo isso, ainda assim eu preferia trabalhar nessa escola do que na anterior. Fiz amigos entre os professores, os quais trago comigo até hoje.

Embora gostasse muito da escola Farias Brito e já estivesse engajada com os alunos em um projeto chamado ComCiência em parceria com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em que todos os sábados pela manhã, nós realizávamos diversas atividades no Instituto de Ciências Biológicas (ICB) da UFAM, em conjunto com professores e estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Física, tive que pedir novamente remoção de escola, no final do ano de 2016, para o turno noturno, pois passei a precisar das manhãs e das tardes livres para o mestrado.

No Farias Brito, com todas as dificuldades que tínhamos desde os problemas físicos (prediais como infiltrações, portas e janelas quebradas, ar-condicionado que não funcionava, corredores que alagavam em dia de chuva, sala dos professores pequena e sem ventilação etc) até as questões sociais que envolviam os alunos, percebi naquela escola que o conteúdo não era a prioridade, era importante sim, mas que a nossa contribuição na qualidade de professores vai adiante do conteúdo, nosso papel é auxiliar no processo de formação de um ser humano.

No ano seguinte, comecei a trabalhar com a disciplina de Biologia, com turmas de Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Estadual Jacira Caboclo, que considero um universo diferente de tudo que eu já havia experimentado como professora, onde aprendi desde o primeiro dia em que entrei na sala de aula e aprendo a cada ano mais e mais. Vejo que aprendo a me tornar mais humana, mais paciente, talvez mais empática, principalmente ao conhecer as histórias de vida dos meus alunos ali.

Nesse mesmo ano, as disciplinas no mestrado foram um encontro com muitos autores que eu desconhecia e que me ajudaram a dar forma ao meu projeto e iniciar aos poucos a escrita do que chamei de “Tecendo um traçado entre sentidos de trabalho e autoformação docente”, uma dissertação sobre os sentidos de trabalho de professores egressos e discentes do MPET, inseridos na Educação Profissional e Tecnológica.

Conclui o mestrado em 2017, um ano de muitos problemas pessoais que tive de superar, mas que ao final trouxe a certeza de que eu não poderia parar de buscar por conhecimento, que essa busca me permitia fazer algo por mim que só eu podia fazer, o que me motivou a tentar a seleção do curso de doutorado na UFAM em 2018 e me permitiu iniciar na primeira disciplina desse curso no mês de julho de 2018, como discente e orientanda do Vitral Amarelo, a quem particularmente considero ser o meu sol nessa caminhada.

Nesse mesmo período, nos anos de 2017 e 2018, tive oportunidade de participar da elaboração do projeto político pedagógico e ministrar disciplinas em cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos pelo IFAM, primeiramente no curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), oferecido pela Universidade Aberta do Brasil-UAB/IFAM.

Essa experiência me oportunizou elaborar a disciplina, o que fiz com o auxílio do material do curso *online* que eu havia produzido no período do mestrado, bem como utilizá-lo já que se tratou de uma disciplina na modalidade à distância, em que tive oportunidade de participar do processo de formação de professores dos polos do IFAM, nas cidades de Manaus, São Gabriel da Cachoeira, Coari, Lábrea, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo, Itacoatiara, Humaitá, Manacapuru e Tefé.

Foi um período de muito aprendizado, em que pude me apropriar com mais detalhes da modalidade de ensino à distância, mas também pude enxergar o valor das aulas presenciais quando tive oportunidade de estar junto aos estudantes. Foram momentos em que eu pude me enxergar participando da formação de outro professor e enxergar, sobretudo, o valor do caminhar junto aos pares em nossa profissão, percebendo a existência de um movimento contínuo de ensino e aprendizado, principalmente no exercício de orientar um trabalho de conclusão de curso.

E, mais ou menos de forma concomitante, pude ter a experiência como professora colaboradora na especialização em Investigações Educacionais, oferecida pela Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (DIPESP) do IFAM, realizada no *campus* Manaus Centro, em que as aulas foram todas de modo presencial e, onde pude estar mais próxima aos estudantes e sentir ainda mais a noção do que é participar do processo formativo docente do outro.

E essa percepção vinha da forma com que os estudantes se expressavam em sala e se direcionam a mim, bem como do fato de experimentar novamente o processo de orientação de trabalhos de conclusão de curso, em que tive oportunidade de orientar estudantes nessas especializações. O que me possibilitou tanto lembrar das orientações que eu tinha com o Vitral Azul em meu processo de formação, quanto enxergar um momento de reconhecimento de mim, ou seja, do meu lugar enquanto professora, perceber ali a minha importância para aqueles estudantes naquele momento, o que me fazia a cada encontro com eles refletir as minhas responsabilidades como professora e, naquela ocasião, como formadora de professores.

Então, dizer os caminhos que me conduziram ao curso de doutorado é trazer à tona a minha necessidade de busca por conhecimento, por compreensão do que é ser professora, por compreensão de qual é o meu papel

social e por compreensão de todos os que estão a minha volta e de que ações e posturas devo ter diante das experiências que a docência me oportuniza.

Meu caminho, então, é nutrido pela necessidade de compreender e me tornar, a cada dia mais, um agente de transformação de mim e dos outros que estão a minha volta, principalmente, e atualmente, as minhas turmas de Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A cada noite durante o período das disciplinas do curso de doutorado, em que não tive afastamento das atividades de trabalho, assim como não tive à época do mestrado, eu entrava com outro olhar na sala de aula da EJA, é como se a cada dia eu tivesse uma oportunidade de ser uma professora diferente.

E percebo que talvez, no período da graduação em que os meus professores, vitrais Azul, Vermelho e Bordô estavam em formação no curso de doutorado e, de modo concomitante ao processo de estudo, eram docentes na licenciatura, talvez nesse período de formação eles também tinham essa sensação de entrar diferente a cada dia em sala de aula e perceber a transformação de si proveniente do percurso de formação e da oportunidade de reflexão acerca do ser, estar e fazer na profissão docente.

Desse modo, ser docente para mim implica ser resistente e buscar a transformação por meio do conhecimento, oportunizar condições de conhecimento aos estudantes que passam pelas minhas aulas, momentos de aprendizado não apenas da Biologia em sala de aula, mas do contexto social, político, histórico e humano no qual nós estamos inseridos e, mais ainda, oportunizar às turmas momentos que incitem a reflexão acerca da condição na qual estamos vivendo enquanto seres humanos que vivem em um planeta em constante desgaste.

O que toma proporções ainda maiores, em mim, é pensar que tenho a oportunidade de ser docente na região amazônica, que detêm igualmente uma biodiversidade gigantesca em termos quantitativos e qualitativos de flora e fauna ao lado de desigualdades sociais gritantes e condições de sobrevivência humana ao invés de qualidade de vida.

E pensar isso, aumenta minha responsabilidade ao entrar em sala e, principalmente, o ato de resistir, de continuar sendo docente e de optar pela transformação, mesmo que lenta, mesmo quase que imperceptível, mas gratificante quando se escuta do aluno da EJA do desejo que ele passou a ter

em estudar, em ir para a escola após ter tido contato com as aulas de Biologia. As frases “professora, só vim, porque tinha sua aula hoje” ou “só fiquei até o último tempo, porque era a sua aula” ou uma mensagem de texto dizendo “top a aula de ontem, gostei, muito obrigado professora, muito legal, valeu a pena eu sair daqui do ramal para ir pro colégio” se convertem em resistência em mim, são momentos como esse que não me permitem desistir de ser professora quando muitas vezes me sinto desanimada e angustiada com o sistema, com a política e com as condições da profissão.

Assim, eu penso na docência não apenas como o que me garante suprir minhas necessidade financeiras, mas como o que me move, apesar de todos os problemas, entrar em uma sala de aula e tentar fazer daquele espaço um lugar de reflexão e de transformação de mim e do outro. Reafirmo assim, a cada dia minha identidade docente, e compreendendo a identidade conforme Nóvoa (2017) que não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo.

Essa relação interpessoal se constitui como costume dizer para mim mesma em “um dia de cada vez”, em um contínuo desafio de compreensão, de me colocar no lugar do outro e de tentar passar por cima daquilo em que acredito, de conceitos prévios, de juízos prévios, em uma contínua desconstrução e (re)construção de mim, como se fosse possível me decompor e me recompor, assim como penso e faço com os vitrais que traço, desenho e pinto. Talvez por isso o desenho dos vitrais tem um aspecto de espelho quebrado, porque é nessa intenção de decompor para compor e recompor que me construo, desconstruo e reconstruo no mundo.

Embora, às vezes, seja extremamente difícil para mim esse movimento (essa interação com pessoas), reconheço o quanto tudo isso é necessário dia após dia, pois é o que me impulsiona a enxergar o mundo de modo diferente, já que a cada vez que me decompou em um novo pedaço, tal como um vitral, me (re)organizo, me (re)componho em novas formas de pensar o mundo, de enxergar a realidade, o meu eu, o outro e a vida em uma espécie de composição do que chamo do vitral de mim ou meu (auto)vitral.

3 PEDAÇOS (RE)COMPOSTOS: SENTIDOS (RE)DESENHADOS

Reconhecendo que o objetivo de nosso escrito é compreender como a memória constrói os sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia, e visto que iniciamos o caminhar pelos vitrais da memória já na primeira seção de nossa construção, intitulada “Traços marcados: pedaços decompostos em um esboço”, cabe continuar traçando um caminho de composição de nossos vitrais em um contínuo decompor e (re)compor do dito para fazer emergir o sentido (re)desenhado.

Assim, foi realizada a análise dos discursos dos professores/vitrais por meio da Teoria da Interpretação de Paul Ricoeur (2019), que trata de um processo analítico integrado de caráter circular, no qual a asserção hermenêutica engloba um movimento de círculo, de reforço mútuo, no qual “[...]existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana, uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural” (RICOEUR, 2010, p. 93), ou para dizer de outra maneira, conforme o autor “[...]o tempo torna-se humano na medida em que está articulado de modo narrativo, e a narrativa alcança sua significação plenária quando se torna uma condição da existência temporal” (RICOEUR, 2010, p. 93).

Desse modo e com a finalidade de construirmos nossa análise por meio do processo hermenêutico de Paul Ricoeur, constituímos nosso percurso, desde a escolha pelas palavras de nosso poema e composição de nossa pintura (os vitrais), entendendo que o círculo hermenêutico abarca um trabalho dinâmico de interpretação que se dá na construção e no exercício de uma dialética entre a explicação e a compreensão, elaborada como delineia Ricoeur, a partir do foco na noção de texto como discurso escrito.

Assim, indo, vindo e circundando a todo momento o caminho já construído até aqui, emergiram três categorias entendidas no percurso como os sentidos de ser docente construídos pela memória e atribuídos pelos professores em seus discursos, correspondendo aos movimentos de *configuração*, *prefiguração* e *refiguração*, compilados no que Ricoeur (2010) intitula *mímesis*

(representação) na composição da intriga (o enredo, a história), em que entendemos a partir do fato de que:

A poética é assim identificada, sem maiores formalidades, à arte de “compor intrigas”. A mesma marca deve ser conservada na tradução de *mimesis*: quer se diga imitação ou representação (como os últimos tradutores franceses), o que se deve entender é a atividade mimética, o processo ativo de imitar ou representar. Portanto, deve-se entender imitação ou representação em seu sentido dinâmico de composição da representação, de transposição em obras representativas (RICOEUR, 2010, p. 59).

Buscamos esse processo ativo, dinâmico, de representar na composição dos sentidos que emergiram de nossos vitrais, conservando o círculo mimético nas seguintes categorias: a primeira nomeada *Os vitrais que encantam têm no traço histórias* (no item 3.1) representando o movimento de *configuração* e, especificamente, o sentido de ser docente como compromisso social; a segunda categoria *Os vitrais que encantam emergem de experiências, vidas e memórias* (no item 3.2) representando o movimento de *prefiguração* e o sentido de ser docente como responsabilidade ética; e a terceira categoria *Os vitrais que contam imprimem cor à vida* (no item 3.3) representando o movimento de *refiguração*, bem como o sentido de ser docente como processo de constituição identitária.

Nesse viés, caminhando na construção da tese de que a memória constrói os sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia, fruto da composição de nosso percurso até aqui e atentos ao fato de que “Somos quem somos por obra daquilo que aprendemos e de que lembramos” (KANDEL, 2009, p. 20) concordamos que:

A memória nos possibilita resolver os problemas com que nos defrontamos na vida diária, evocando diversos fatos ao mesmo tempo, uma capacidade que é vital para a solução de problemas. Num sentido mais amplo, a memória proporciona continuidade às nossas vidas. Ela nos fornece uma imagem coerente do passado que coloca em perspectiva a experiência atual (KANDEL, 2009, p. 20).

Aliando, na formação de professores, o evocar de memórias para a resolução de problemas à autonomia das decisões e da crítica teórica como superação das limitações seria então possível atingir a autonomia docente de fato, proveniente da consciência de si, para si e para o outro, no entendimento do trabalho docente como um compromisso social exercido por um ser que se

constitui em intelectual crítico e consegue realizar o deslocamento do interesse pessoal para o/ em prol do coletivo, concordando com Paulo Freire que:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1996, p. 15).

O deslocamento do pessoal para o coletivo pressupõe compreender o professor para além do aspecto técnico, para além da alienação, para além da cotidianidade e muito mais próximo da preocupação com valores, com um diálogo entre o pensar e o fazer, com a construção de sentidos de si e do outro por meio de reflexões, com a criticidade, com a humanização de si e do outro, com a capacidade de deliberação e com posicionamentos éticos e epistemológicos.

Seria o movimento de considerar que a docência possui as dimensões técnica, estética, política e ética, em que essa última diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo (GHEDIN, 2007) e orienta, portanto, as demais dimensões conferindo a elas significado e corporificando o movimento de sair do campo da individualidade em direção à coletividade na construção da autonomia e da práxis do professor.

Sendo relevante, ainda, perceber que o processo de valorização da experiência, da reflexão na experiência e dos conhecimentos tácitos é importante na medida em que propõe a formação docente baseada na epistemologia da prática, caminhando para valorizar a prática como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise da reflexão, problematização da reflexão, reconhecimento dos conhecimentos tácitos (conhecimento na ação), os quais não são suficientes para ir além das situações cotidianas e demandam, portanto, que os professores construam novos caminhos por meio de um processo de reflexão na ação (PIMENTA, 2005) que os permite construir um repertório de experiências que configura um conhecimento prático.

Sendo relevante registrar que o conhecimento prático não consegue suprir por muito tempo novas situações que surgem e superam um repertório de experiências criado anteriormente, passando desse modo a exigir do professor um caminho de constante busca, análise, contextualização, explicações, compreensões, problematização, diálogo apropriação de teorias como nos traz Selma Pimenta (2005), uma investigação, movimentada na reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1983), o que oportuniza a valorização da pesquisa na ação dos profissionais e se encaminha para a prática do próprio docente (ELLIOT, 1993; STENHOUSE, 1987).

A partir desses olhares, avançamos aos itens seguintes da construção dos vitrais, com o objetivo de evidenciar os sentidos, construídos pela memória, do ser professor formador de professores na Amazônia e compreendendo, sobretudo, que nosso processo de análise, o círculo mimético, se compõe e recompõe de modo dinâmico, visto que devemos considerar também que as “Memórias evocadas são o resultado de uma interação complexa entre várias regiões encefálicas, podendo ser modificadas ao longo do tempo por influências múltiplas” (KANDEL, 2014, p. 1272). E, tal modificação é realçada em nossos vitrais com o que Ricoeur (2010) define como o sentido dinâmico de composição da representação.

3.1 Os vitrais que encantam têm no traço histórias

As histórias que emanam dos traços de nossos vitrais configuram em si o sentido de ser docente como um compromisso social. Sentido construído em um processo de configuração, ou seja, de dar forma, de caracterizar, de desenhar, de esculpir consciente ou autoconscientemente na simultaneidade da prática e da reflexão do exercício docente, esse compromisso de si com os outros, que aqui é representado e inicia, assim, o círculo mimético de construção de sentido.

Sendo esse sentido expresso no dizer de si e do outro que se tornou pintado nos vividos desenhados de nossos vitrais, na seção “Vividos pintados:

sentidos desenhados”, e que em um movimento de retorno ao discurso dos professores, evidenciamos tal sentido no quadro seguinte.

Quadro 5 - Sentido de ser docente como compromisso social

Vitral	Sentido evidenciado pelo discurso
Amarelo	Na verdade o sonho por uma sociedade transformada é o que me alimenta a esperança e me mantém no caminho. E, isso faz com que às vezes eu deixe o meu próprio <i>eu</i> e as minhas necessidades de lado em função disso. Para mim, do ponto de vista pessoal é sempre um risco, porque o trabalho acaba sendo tudo. Mas não é tudo por ser um trabalho. É tudo, porque tem um significado muito mais profundo, que é a contribuição, embora que limitada, na constituição de outro ser, de um ser com liberdade, de um ser com igualdade, de um ser que tenha condições de se libertar dos mecanismos de exploração tão presentes na sociedade capitalista contemporânea.
Laranja	Eu percebi, então desde as primeiras turmas um diferencial muito grande em sala de aula. Os estudantes da rede tem um objetivo comum em sala, constatado quando começamos a discutir qual é o papel do doutor na Amazônia, do formador de professores e várias vezes vem à tona que o sentido de ser docente, para mim, é a contribuição de fato à melhoria da formação de professores na região.
Verde	Acredito que formar pessoas na REAMEC, na Amazônia, significa formar homens e mulheres que precisam de uma educação de qualidade, esse é o sentido de estar na REAMEC, de poder formar doutores para a região amazônica que possam formar mais professores nas licenciaturas que possam atuar na educação básica com muito mais qualidade e compromisso social e ambiental.
Violeta	Tivemos bastante trabalho, mas conseguimos a aprovação da rede em 2010. E quando foi aprovado o projeto da REAMEC eu tive oportunidade de ser professora de um curso de doutorado e atuar no Ensino de Ciências. A rede me proporcionou essa oportunidade que me fez crescer bastante. Eu penso que a gente amadurece do ponto de vista teórico, do ponto de vista humano, de relacionamento, da forma de como lidar com os orientandos estudantes de doutorado.
Azul	Então, esse olhar que a educação me possibilita por meio da leitura, por meio da compreensão, por meio da discussão com o outro, é que vai tornar amplo o meu olhar, para que eu mesma me reconheça e que possa colaborar para que outros também se reconheçam, porque a forma de eu me reconhecer hoje tem muito daquilo que o professor Ghedin me ajudou a ver, tem muito daquilo que o professor Amarildo me ajudou e me ajuda até hoje a ver, enfim, tantos outros professores, (pausa) ... a minha professora da alfabetização que mora aqui perto e eu não tenho coragem de tocar a campainha lá para ver se ela morreu ou se não morreu ainda, mas sabe aquela história de “ eu não sei como ela está, ela jamais vai lembrar de mim”. Então, essas pessoas ajudam a gente a se constituir e, de alguma forma, a gente também ajuda o outro e por aí vai. Eu acho que sem a educação nada existe, falando de uma educação ampla e de uma educação que a gente acaba situando em um espaço formativo, em um espaço escolar, institucional.
Bordô	Eu já sou professor desde os dezenove anos, tenho vinte e cinco anos de sala de aula e, para mim, ser professor é formar pessoas, é formar um ser humano, é você contribuir efetivamente para que ele não seja somente um biólogo, ou somente um químico ou somente um físico ou somente um matemático, mas para formar sim pessoas que sejam transformadoras da realidade da nossa sociedade. Eu acho assim, quando eu vejo que dei aula para um aluno e mais tarde vejo o que ele está fazendo, o meio onde ele está atuando e o que ele está fazendo, eu me sinto reconfortado, porque penso que em algum momento eu devo ter dito algo que deve ter servido

	para aquele aluno seguir. Então, acho que ser professor é formar pessoas, é formar o ser humano.
Vermelho	Eu acho que a melhor parte foi formar professores na licenciatura e estar sendo formada, porque você começa a atentar para outras coisas. Então, quando eu entrei no doutorado em 2013, eu já estava no PIBID desde 2010 e, no começo, o que a gente fazia no PIBID? A gente fazia material. E fizemos muito material, fizemos jogos, maquetes etc., mas era sempre no sentido do “vou aplicar”. Então, fazíamos o material e era como se fosse um experimento, em uma turma aplicava o jogo e na outra não, fazendo também um questionário antes, outro depois e vendo o que acontecia. Mas quando eu fui lendo e fazendo as disciplinas no doutorado, fui percebendo outras coisas e isso foi muito bom, porque os próprios alunos da graduação relatavam que me viam diferente.
Branco	[...]com todas as dificuldades que tínhamos desde os problemas físicos (prediais como infiltrações, portas e janelas quebradas, ar-condicionado que não funcionava, corredores que alagavam em dia de chuva, sala dos professores pequena e sem ventilação etc.) até as questões sociais que envolviam os alunos, percebi naquela escola que o conteúdo não era a prioridade, era importante sim, mas que a nossa contribuição enquanto professores vai adiante do conteúdo, nosso papel é auxiliar no processo de formação de um ser humano.

Fonte: os autores, 2020.

Essa categoria diz respeito ao sentido de ser docente como compromisso assumido com a formação de outro indivíduo, fato que os vitrais em suas narrativas classificaram como ter responsabilidade em formar para além do conteúdo os estudantes de doutorado na Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), bem como os estudantes de mestrado, pós-graduação *lato sensu* e graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) e na rede pública de ensino, nos níveis fundamental e médio, o que nos direciona para a concepção de que o professor caminha para além do cumprimento do dever (DAY, 2001).

Os excertos do dito dos vitrais, expostos no quadro anterior, aludem às relações do professor com a docência, à responsabilidade de ser professor (PINEAU, 2010), assim como ao sentido social que atribuem ao trabalho (LIMA, 2005), à percepção do compromisso ou atribuição para com o ensino que está situado acima de obrigações contratuais (CONTRERAS, 2002) que o professor desempenha, para quem está direcionada sua profissão, isto é, as suas ações (NÓVOA, 2007) e ao seu desenvolvimento profissional (GARCÍA, 1999).

Percebemos, assim, nesses discursos evidências que apontam para o sentido de ser docente como um compromisso social que atribuem a si em um fazer docente no qual se relacionam com o outro, em companhia de outros indivíduos que impulsionam esse professor a um movimento de comprometer-

se não só consigo na qualidade de docente, como ser que se constrói na profissão, mas conforme um ser que se compromete com os demais, com a formação dos demais seres. Caminhando para o que Freire afirma ser a presença do professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, ou seja, trata-se de uma presença em si política que enquanto presença, o professor não pode ser uma omissão, mas um sujeito de opções.

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo (FREIRE, 1996, p. 38).

É quase como que desenhar, gravar ou esculpir esse comprometimento em si e compor mais do que uma obrigação com a construção do processo de si, mas sobretudo, trata-se da composição de uma atribuição consciente, ou autoconsciente, em auxiliar o processo de construção do outro, do estudante que chega, que passa por si e que se vai, certamente transformado pelo próprio processo do encontro com o outro, deixando expresso, como realça Freire (1996) que afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito.

Assim caminha a configuração do sentido de ser docente como um compromisso social, o qual não pode ser dissociado do sentido de ser docente como responsabilidade ética, seguindo o fluxo do círculo mimético (RICOEUR, 2010), representado pelo processo de prefiguração, a ser caracterizado na seção seguinte, por meio do que é evidenciado como as ações dos vitrais, no que se expressa pelas experiências provenientes das memórias de si.

3.2 Os vitrais que encantam emergem de experiências, vidas e memórias

Essa categoria do sentido de ser docente como responsabilidade ética traz no discurso de nossos vitrais (os professores) as suas ações, ou as maneiras de agir, na experiência. Experiência que é atravessada pela história,

pelo social, pelo político, pelas crenças e pelas representações. Em suma, realça o fato de ser uma fala de sua época e de sua sociedade, conforme retrata Delory-Momberger (2012), na medida em que vai bem mais além e se torna uma dimensão constitutiva da individualidade. Assim, cabe revisitarmos no quadro seguinte, excertos dos discursos de nossos vitrais que evidenciam o sentido de ser docente como responsabilidade ética.

Quadro 6 - Sentido de ser docente como responsabilidade ética

Vitral	Sentido evidenciado pelo discurso
Amarelo	Eu considero que nesse momento a minha melhor contribuição é essa, então eu faço todo esforço para realizar isso, porque é isso que produz o sentido na minha ação profissional. O que produz o sentido do meu ser profissional é formar o outro. [...]Eu penso que isso é o que produz o sentido e é esse o sentido que eu entendo disso tudo. Ele é um trabalho profissional que tem que ser exercido profissionalmente, mas ele é mais do que isso, porque envolve compromisso social, uma responsabilidade ética e um compromisso político de formar as novas gerações para assumir as instituições do presente e do futuro. Então, é uma responsabilidade ética e um compromisso social e político.
Laranja	Por isso enxergo como uma missão de fato, é algo que extrapola a academia, extrapola os financiamentos. Mais é claro que seria muito melhor se não precisasse ser assim, que a gente visse reconhecimento, ajuda concreta financeira, licença para os estudantes de doutorado terem tempo necessário de estudo, produção e imersão na tese.
Verde	O sentido de ser docente é também uma questão de valores que passa por toda a sociedade. Valores que envolvem compaixão, gratidão, laços que são construídos entre as pessoas nas comunidades, na família, na escola, na igreja. E tecnicamente, esperamos que os doutores formados na REAMEC possam imprimir, nas licenciaturas onde atuam, uma formação melhor, que adotem melhores teorias e metodologias.
Violeta	Nosso trabalho era muito solitário, então a possibilidade de criar uma rede foi algo que trouxe ânimo para todos que insistiam na linha de trabalho e pesquisa no ensino de Ciências. Eu sempre atrelei minha formação ao ensino de Ciências que é a minha prática. Minha perspectiva sempre foi o ensino e mais especificamente o ensino de Ciências, onde eu atuava formando professores para o ensino de Ciências. Assim, houve uma expectativa muito grande em constituir essa rede e participar da equipe que elaborou o projeto foi um crescimento muito grande para mim.
Azul	Falando na educação de um modo mais geral, nada ocorre sem educação, pensando na educação naquela perspectiva formal, levando para os ambientes institucionais, ela é fundamental para isso que a gente é na vida. Sem uma graduação, nessa perspectiva, sem um mestrado e sem um doutorado, eu acho que pouco eu poderia colaborar para essa educação que a gente quer, uma educação democrática, porque eu preciso desse olhar amplo para as coisas, já que sem esse olhar eu faço as coisas na ingenuidade.
Bordô	Formar um ser humano bom, não só no sentido de ser um bom biólogo, um bom químico, um bom físico, um bom matemático, mas alguém que cuide da sociedade, da família e dos amigos, que seja realmente uma pessoa boa, eu acho que é esse o nosso papel como professor.
Vermelho	E, estar em um curso de licenciatura é um privilégio para a gente, eu vejo isso como uma condição de privilégio e eu acho que o nosso trabalho hoje é muito mais político do que qualquer outra coisa, pelo menos o que eu tenho priorizado mais é isso.

Branco	Então, meu caminho é nutrido pela necessidade de compreender e me tornar, a cada dia mais, um agente de transformação de mim e dos outros que estão a minha volta.
--------	--

Fonte: os autores, 2020.

Nos discursos dos professores a experiência mescla valores, desejos, percepções, ações, mudanças, prática, teoria, expectativas, frustrações, realizações e o esforço de ser e fazer-se docente a cada dia, deixando aparente o que Tardif (2000) afirma sobre o fato de o trabalho modificar a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo e consigo mesmo.

O sentido de ser docente como responsabilidade ética está ligado ao agir docente que emana da experiência e, também, é compreendido nos discursos como um saber desenvolvido pelos professores no exercício de suas funções e na prática profissional, baseado no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio (TARDIF, 2014), bem como está, principalmente, relacionado à ética como:

Uma maneira de agir que não se restringe a um comportamento que não fere as aparências. A ética é a melhor ação possível, a mais indicada, a reta ação – e não uma ação correta. O termo “correta” nos levaria para a área da moral. A ação ética está ligada à sensibilidade e à capacidade de ouvir a própria consciência que, por sua vez, é uma expressão da consciência universal. A ação ética é sempre o resultado de uma livre escolha, após compreender-se que existem princípios que sugerem certa postura de vida (GHEDIN, 2003, p. 309).

E tal compreensão acerca da ética pode ser revisitada no discurso dos vitrais em referência às ações deles mesmos, em um conceito de ação que é elevado ao nível de práxis no que diz respeito a “um trabalho incessante de interpretação da ação e de si mesmo que prossegue a procura de adequação entre o que nos parece o melhor para o conjunto de nossa vida e as escolhas preferenciais que governam nossas práticas” (RICOEUR, 2014, p. 196).

Fato esse que impossibilita dissociar o sentido de ser docente como responsabilidade ética da própria experiência constituída pelo professor, que se compõe ou se prefigura aqui, como parte de um constante movimento circular de mimesis (RICOEUR, 2010), ou seja, um processo de prefiguração, que representa antecipadamente o que está por vir no ato de prefigurar, fazendo com que a responsabilidade ética no círculo mimético proposto represente a preparação para o sentido de ser docente como uma constituição da identidade, o que trazemos exposto na seção seguinte como o processo de refiguração da

mímesis, impresso pelos vitrais no sentido de ser docente como um processo de constituição identitária.

3.3 Os vitrais que contam imprimem cor à vida

Essa categoria revela o professor como profissional e pessoa, por meio do indivíduo e da relação desse ser consigo mesmo e com o outro. Faz emergir do dito as características do que é vivido e do que é sentido como professor e ser, que age conforme uma postura de vida, isto é, age consoante à ética, aqui entendida de acordo com Ghedin (2003) como uma práxis (ação-reflexão-ação) em sintonia com o íntimo do ser.

Ética que no círculo mimético proposto foi representada, na seção anterior, como um processo de prefiguração que se associa ao antever, ver o que está por vir, isto é vislumbrar o processo seguinte, aqui representado como a refiguração, a qual expressa o sentido de ser docente como um processo de constituição identitária representada nos discursos de nossos vitrais no quadro seguinte. Trata-se de um processo de configurar novamente, ou realizar nova configuração consciente ou autoconscientemente, atribuir novamente uma forma no compor e recompor dos pedaços vividos que desenham e redesenham os sentidos pintados.

Quadro 7 - Sentido de ser docente como processo de constituição identitária

Vitral	Sentido evidenciado pelo discurso
Amarelo	Eu vejo que esta formação impacta a vida das pessoas, assim como impactou a minha, do ponto de vista da sua inserção social e na constituição de liderança intelectual e no limite até política, mas não da política partidária nesse caso, mas da política científica. Então, fazer esse trabalho e ser é da minha constituição. Eu me faço por esse trabalho e esse trabalho me faz. Eu não me vejo fora disso, não me vejo sendo professor universitário, com doutorado, sem formar outras pessoas nesse mesmo nível. Assim, é inerente a minha condição profissional esta condição.
Laranja	[...] pensamos que estamos na rede por vontade própria, é no fim uma militância pela educação, uma militância pela Amazônia, é uma convicção muito grande de que se nós somos doutores e estamos na Amazônia a nossa missão é maior do que simplesmente organizar um curso.
Verde	Acredito que a educação é um processo de humanização. Tenho certeza que todo excluído da escola é um excluído socialmente e é aí que está a luta política, nós não queremos pessoas excluídas da escola, nós queremos indivíduos incluídos na escola com qualidade para serem incluídos no processo social, que tenham condição a uma vida melhor.

Violeta	Eu me identifico muito com a docência. Eu escolhi ser professora quando terminei o ginásio, optei pelo curso Normal que terminei com dezessete anos. Fiz, em seguida, Licenciatura em Ciências. Comecei a lecionar e, a docência sempre foi para mim muito gratificante, eu sempre me dediquei bastante, procurei me aperfeiçoar cada vez mais. E sempre gostando muito de tudo o que eu fazia. [...]Eu sou muito emotiva e me sinto muito feliz de poder dizer que escolhi a docência e estou nesse caminho que é muito gratificante.
Azul	[...] a docência faz parte da minha vida. Enfim, não foi a docência a minha primeira profissão, mas foi essa outra profissão que me permitiu continuar os estudos para ser docente, primeiro em uma instituição particular e depois passando pelo mestrado e doutorado em uma instituição pública, e hoje, trabalhando em uma instituição pública. Ser docente não dá para separar a pessoa da docente. Ela faz parte da minha vida e poder colaborar com a formação de outros, nesse sentido da educação sistematizada, no aspecto de uma educação formal que é aquela em que acontece, nesse caso em que nós estamos tratando aqui, em relação a minha profissão e, em particular, nos espaços formais, que é a escola, é algo fantástico. Sem desmerecer nenhuma outra profissão, mas eu não me vejo fazendo outra coisa além da docência. Eu tenho paixão pela docência e eu tive como dizer isso para mim... Então, esse encontro...às vezes eu tenho até que separar um pouco, porque existem outras coisas além da docência não é!? Mas ela é muito importante para aquilo que eu faço na minha vida, para esse olhar pedagógico também para as coisas, para colaborar na formação do outro.
Bordô	Então acho que ser professor é formar pessoas, é formar o ser humano. Nossa sociedade está do jeito que está talvez porque nosso olhar às vezes não é humano, ou sensível no sentido realmente de formar pessoas e um exemplo disso são as eleições, será que essas pessoas que estão nas cadeiras governando são as que queremos, não. Então a escola é quem forma e, se eu sou professor, eu tenho que contribuir para a formação
Vermelho	Na sala de aula, é onde eu me divirto, eu adoro ser professora, eu quis ser professora desde a minha quinta série e eu nunca me arrependi. E, toda vez que chega o dia do professor, eu digo para os meus alunos “não vem com esse papinho de que: ai, não tem nada pra comemorar”, eu não gosto disso, sabe eu penso que nós temos muitas coisas para comemorar sim, porque ajudamos a formar muita gente.
Branco	Ser docente para mim implica ser resistente e buscar a transformação por meio do conhecimento, oportunizar condições de conhecimento aos estudantes que passam pelas minhas aulas, momentos de aprendizado não apenas da Biologia em sala de aula, mas do contexto social, político, histórico e humano no qual nós estamos inseridos.

Fonte: elaboração própria, a partir das entrevistas, 2020.

Identidade que resgata aspectos do caráter do ser como “um conjunto de disposições duráveis pelas quais se reconhece uma pessoa” (RICOEUR, 2014, p. 121) e se mostra evidente no discurso de nossos vitrais tanto como a expressão de um hábito, quanto como uma identificação adquirida por meio do tempo de constituição de si nas maneiras de ser na profissão, que se traduz na própria vida. Cabe reforçar que entendemos, em nossa composição, que:

A noção de disposição vincula-se à de hábito, com sua dupla valência de hábito que está sendo, como se diz, contraído e de hábito já adquirido. Ora, essas duas características têm uma significação temporal evidente: o hábito confere história ao caráter; mas é uma

história na qual a sedimentação tende a sobrepor-se à inovação que a precedeu e em última instância aboli-la. Cada hábito assim contraído, adquirido e transformado em disposição duradoura constitui um traço – um traço de caráter, precisamente –, ou seja, um signo distintivo pelo qual se reconhece uma pessoa, e esta é reidentificada como sendo a mesma, visto que o caráter não é outra coisa senão o conjunto desses signos distintivos (RICOEUR, 2014, p. 122).

O que nos leva a reconhecer no discurso de nossos vitrais aspectos que compõem seus hábitos na maneira com que se expressam acerca da profissão, quando por exemplo o Vitral Amarelo nos diz “fazer esse trabalho e ser é da minha constituição. Eu me faço por esse trabalho e esse trabalho me faz”, realçando não apenas a noção de disposição enquanto um hábito, mas a noção de disposição, trazida por Ricoeur (2014), vinculada a um conjunto de identificações adquiridas pelas quais “uma parcela de outro entra na composição do mesmo. Em grande parte, com efeito, a identidade de uma pessoa, de uma comunidade, é feita dessas identificações a valores, normas, ideias, modelos, heróis, nos quais a pessoa ou a comunidade se reconhecem” (Ricoeur, 2014).

Desse modo, o reconhecer-se-em contribui para o reconhecer-se-por e, nesse caso, expressar-se acerca da profissão é, sobretudo, expressar-se acerca da constituição de si na interação com o outro. Assim, compreendemos que o sentido de ser docente como um processo de constituição identitária do ser diz respeito a um processo dinâmico de composição no qual:

O ser humano é um ser em aberto, por isso pode ser livre e libertar-se dos esquemas sociais de manipulação de sua consciência. Como tal realiza-se existencialmente em diálogo com a realidade histórica, que é onde concretamente existe e conhece o mundo e a si mesmo. A dimensão da dialogicidade coloca o humano já posto diante do outro e, simultaneamente, diante de si mesmo. Isto é, o diálogo é uma abertura entre seres históricos que buscam compreender o mundo e a si mesmos. Mas este diálogo que se processa, voluntária e essencialmente como potencialidade da realização humana, é travado não só na relação “eu tu”, mas se trava como dinâmica cultural que é composta por ações simbólicas e representações que seguem padrões, valores e instituições. Neste sentido o diálogo deve assumir uma dinâmica cultural como uma contínua crítica do existente e não uma simples afirmação do mundo tal qual é. A cultura não é apenas denotativa, ou seja, não é pura repetição, mas sim criação e recriação (GHEDIN, 2003, p. 356).

E, nesse processo de criação e recriação enxergamos nossos vitrais em um contínuo realizar-se existencialmente em diálogo com a realidade histórica quando diz, por exemplo, o vitral Laranja “é uma convicção muito grande de que se nós somos doutores e estamos na Amazônia a nossa missão é maior do que

simplesmente organizar um curso” ou o vitral Verde “nós não queremos pessoas excluídas da escola, nós queremos indivíduos incluídos na escola com qualidade para serem incluídos no processo social” ou o vitral Bordô “a escola é quem forma e, se eu sou professor, eu tenho que contribuir para a formação”. Assim, no íntimo dos discursos de nossos vitrais percebemos e concordamos que o criar e recriar da cultura:

Não é reprodução de um dado sistema ou corpo de valores que regem o comportamento e a ação do indivíduo mas, principalmente, produção de sentidos próprios, de sentimentos e pensamentos também próprios. Ela é uma dinâmica em constante estado de mudança e transformação que realiza a potencialidade do diálogo humano com sua identidade passada e um permanente estado de construção e reconstrução de outra identidade presente (GHEDIN, 2003, p. 356).

Dessa forma, em nossa composição essa permanente construção e reconstrução de si e do outro se deu e se dá no diálogo estabelecido entre as categorias de sentido de ser docente, que embora divididas em seções, são quase que impossíveis de serem dissociadas, primeiro pelo círculo mimético interpretativo ao qual se ligaram nos movimentos de *prefiguração*, *configuração* e *refiguração* e, segundo, por todo o percurso interpretativo de explicação e compreensão que a construção dos vitrais propôs desde a constituição de nosso poema, passando pelos discursos identificados nos vitrais desenhados e chegando às categorias aqui evidenciadas, em que buscamos, conforme nos direciona Ricoeur (2006) fazer com que fosse evidenciado o “quem” da ação no par memória e promessa, no qual “a temporalidade do si se desenvolve nas duas direções do passado e do futuro, ao mesmo tempo em que o presente vivido revela sua dupla valência de presença e iniciativa” (RICOEUR, 2006, p. 262). Presença e iniciativa reveladas nas histórias de professores formadores de outros professores que se compõem, decompõem, recompõem e se formam juntos, em movimentos que se traduzem em teoria, prática, ação docente, ética, construção da profissionalidade, constituição identitária, consciência coletiva e compartilhamento de si com o outro.

IMPRIMINDO COR À VIDA: OS FRAGMENTOS, O ENCAIXE, OS TEORES, OS SABORES E AS NUANCES

Para que chegássemos ao ponto de imprimir cor à vida em nosso percurso foi preciso tratar primeiro dos fragmentos de nossos vitrais (na seção *Vividos desenhados: sentidos pintados*), isto é, dar tratamento ao percurso de professores inseridos no contexto amazônico e envolvidos em uma espiral de formação docente, composta por meio da narrativa de si. Movimento que oportunizou um processo de (re)visitação do ser docente, das maneiras de agir, de ser e de se perceber na profissão e, conseqüentemente, na vida.

Nosso processo de composição dos vitrais da memória iniciou com a proposta de compreender como a memória constrói os sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia, para tanto caminhamos pelos “*Traços marcados: pedaços decompostos em um esboço*” em que trouxemos à tona definições de memória, bem como a relevância de se caminhar pela construção de sentidos do ser docente.

O discurso de nossos vitrais, professores com experiências as mais diversas, fez com que nos conhecêssemos e reconhecêssemos nos teores trazidos por eles, teores que interpretamos como intensidades ou proporção própria de um ser que é intenso, é preche de emoção e sensibilidade e que se representa a cada vez em que se afirma e reafirma, pelo dito, sou professor(a).

Compreendemos a seção “*Pedaços (re)compostos: sentidos (re)desenhados*” como o momento em que emergiram as categorias de resposta ao problema proposto, bem como a nossa compreensão de que a memória constrói os sentidos do ser professor formador de professores na Amazônia, evidenciando que essa construção de sentidos pela memória se dá por meio do compromisso social, da responsabilidade ética e do processo de constituição identitária do professor.

Entendemos, também, que como em toda composição artística, seja a de fragmentos de um vitral, a de versos e métrica de um poema ou a de cores de uma pintura em tela, pode acontecer ou não o encaixe, que aqui concebemos como os limites de nossa composição. E, tais limites se mostraram por vezes em

nosso processo como um momento de ajuste ou (re)ajuste de nós mesmos no percurso.

De modo objetivo, esses limites se apresentaram como limites da pesquisadora e da realidade de pesquisa. Primeiro, da pesquisadora em lidar com o processo metodológico, especificamente na análise das narrativas, visto que reconhecemos que trabalhar os dados utilizando o referencial da Teoria da Interpretação de Paul Ricoeur foi um ato de sair de uma zona de conforto anteriormente estabelecida, o que se constituiu em um desafio pessoal e recursivo de ler, conhecer, compreender, explicar e interpretar.

Segundo, identificamos os limites da realidade de pesquisa, pois nosso recorte inicial do trabalho foi rompido pelo corte gerado e materializado na pandemia causada por doença infecciosa do vírus SARS-CoV-2 em 2020. Rompemos ali com nossa proposta de, além das narrativas dos professores formadores realizadas em Manaus em 2019 na ocasião do Seminário de Pesquisa I ocorrido na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), trazer ao escrito o acompanhamento de estudantes de doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) no Seminário de Pesquisa II que não aconteceu em Belém em 2020.

Faríamos nesse período, também, um grupo focal entre os quatro professores formadores de doutores da REAMEC (Vitrais Amarelo, Verde, Laranja e Violeta) que entrevistamos em 2019, com a finalidade de comparar o material das narrativas de 2019 com o material que o grupo focal produziria em 2020. E a proposta desenhada em planejamento, naquela época, seria gerar um produto, corporificado em um documentário fruto dos dados coletados e, devidamente, tratados por meio da Teoria da Interpretação ricoeuriana.

Outro corte evidente em nosso percurso, e portanto considerado um limite imposto pela realidade que se apresentou, foi o distanciamento no processo de orientação, que caminhava em um ritmo de proximidade na relação orientador–orientanda em 2018 e 2019, e foi completamente alterado para um estado de ampla distância em 2020 e 2021 por conta da pandemia.

Ainda como limite dessa realidade de pesquisa determinada pela pandemia, podemos relatar a frustração de não ter tido um processo completamente presencial, em que nos foi usurpada as possibilidades de encontros, de convivência, de construção conjunta em presença, de discussões,

de pausas para o almoço ou para o café da tarde na UFAM, de compartilhamento de experiências com a proximidade do olhar nos olhos sem necessidade de ser por telas de celulares ou computadores, enfim de captação das emoções desses momentos e de tantos outros que poderiam ter sido e não foram.

Entendemos que se não tivessem ocorrido esses cortes, nossa pesquisa teria sido diferente e poderiam ter tido outros desdobramentos no que diz respeito ao aprofundamento do processo de construção dos vitrais e, principalmente, do processo de análise das narrativas dos professores, assim como do escrito como um todo. Compreendemos que há diversas possibilidades de caminhar pelas narrativas de professores, no entanto, considerando as circunstâncias que compuseram nosso percurso, caminhamos otimizando os recursos que estavam a nossa disposição, enxergando todos os momentos de crise como uma oportunidade de superação pessoal.

Momentos que nos fizeram parar, respeitar o tempo de nós, olhar-nos em profundidade, questionar-nos, silenciar-nos, motivar-nos e voltar a nós mesmos, em um movimento de busca em nosso ser para continuarmos a caminhada, em que por vezes foi necessário desmanchar a obra em composição, quase que como em um contínuo movimento de fazer, desfazer e refazer, representado em nosso tempo por momentos de aproximações e distanciamentos da feitura da obra.

Tivemos dias em que simplesmente não tocamos no texto da pesquisa, dias em que não tínhamos certeza se conseguiríamos terminar a obra, dias em que as cores pareciam não ter definição, dias em que não encontrávamos a rima ou a métrica, dias em que os contornos pareciam turvos, dias em que os vitrais pareciam disformes, dias em que parecíamos nos observar por um espelho quebrado, dias em que chorávamos, dias em que estávamos cansados e dias em que foi melhor não fazer nada. Porém, também, tiveram os dias de recobrar a esperança e os dias em que acordávamos mais dispostos, pensando que tudo poderia ter cor novamente.

Tais aproximações e distanciamentos nos fizeram enxergar, sob a sombra para além do encaixe, a existência das nuances, que aqui entendemos como as possibilidades geradas por nossa composição. Possibilidades que iniciaram com a interpretação por meio da explicação e da compreensão de nosso processo de composição dos vitrais da memória, mas que ganharam

relevo na constituição de nosso próprio percurso de reconhecimento na qualidade de professores em um mover-nos para a construção e reconstrução de nós mesmos por meio do outro, alimentados pelos sabores de nossos desejos, atos volitivos de nossas idiossincrasias, que nos fizeram e nos fazem seres tão singulares diante de uma biologia tão semelhante.

As nuances conforme possibilidades, diante da realidade da pesquisa, transformam-se em expectativa de continuidade do trabalho com as narrativas de professores formadores de professores na Amazônia em outro momento, no tempo do porvir e, quiçá, em uma retomada do caminho como fora delineado no recorte inicial, porém em trabalhos, escritos, vivências, experiências, processos e produtos futuros, compreendendo que a memória é um processo biologicamente constituído pela evolução da vida no planeta, sendo portanto um processo cognitivo básico por estar na estrutura de nossa condição humana sociocultural e historicamente constituído pela razão de que nenhum ser humano pensa e produz sua identidade no vazio, mas no conjunto de suas relações.

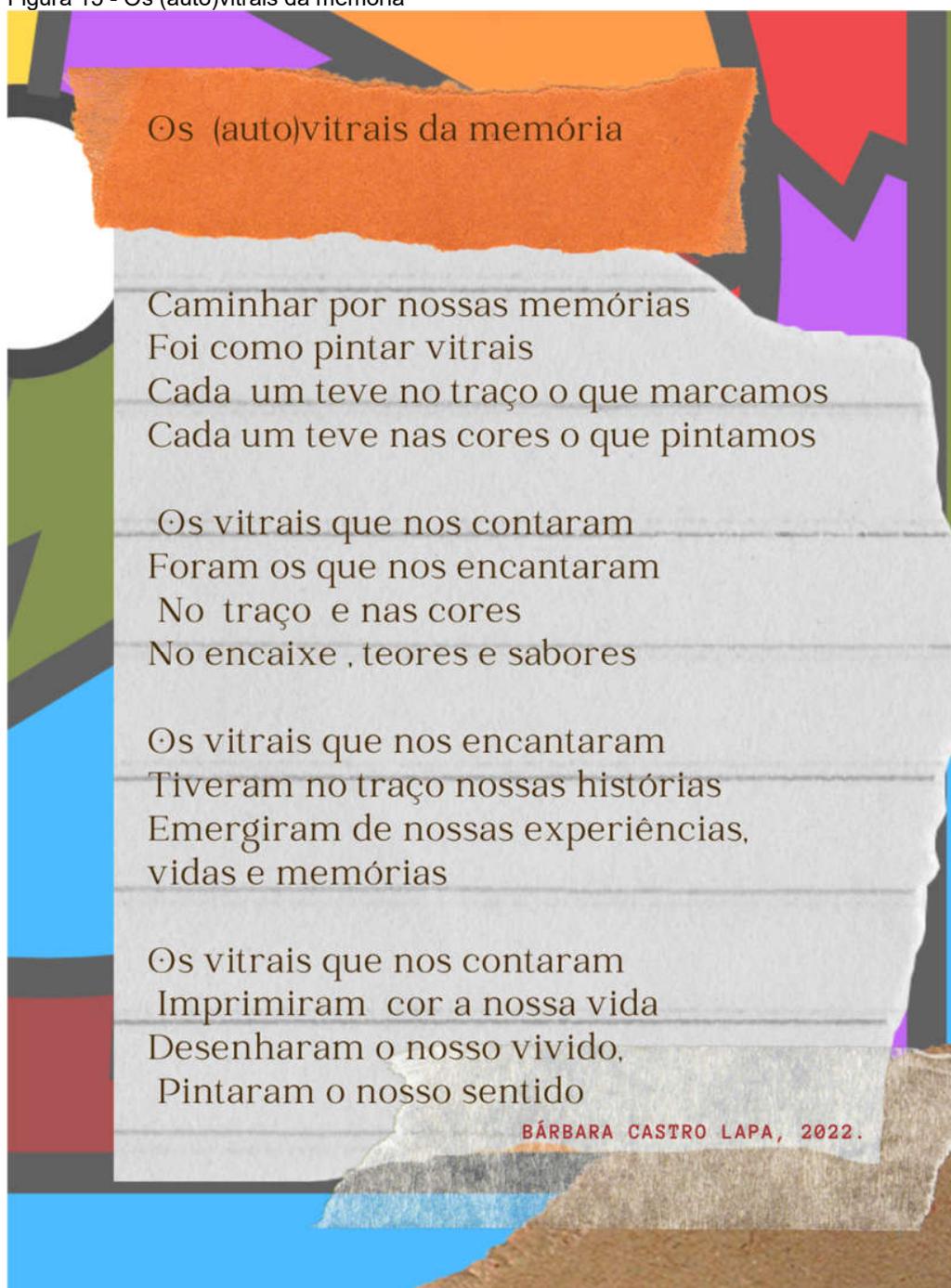
Conscientes, desse modo, acerca de nosso percurso e acolhendo-o como nosso conforme nos aconteceu, retornamos ao início do caminho, nesse escrito, onde propusemos, percebemos, esboçamos e compreendemos que caminhar pelas memórias é como pintar vitrais, visto que a vida tem no traço o que marcamos e nas cores o que pintamos.

Porém na medida em que o percurso se constituía enquanto nosso caminho de pesquisa, foi surgindo a necessidade da realização de ajustes nas cores, nas linhas, nas curvas, nas bordas, nos tons, nas rimas, nos versos, nas estrofes e nas métricas. Em que, em um ato de livre escolha, optamos por nos compor, decompor, recompor e nos reconhecer em um movimento de memória (passado) e promessa (futuro) mediado pelo tempo presente, que é o tempo da prefiguração, da configuração e da refiguração de nós mesmos.

Envolvidos, assim, no tempo presente pelo tempo passado e pela perspectiva do tempo futuro, nossa composição dos vitrais da memória decompôs e (re)compôs o dito para fazer emergir o sentido (re)desenhado no processo mimético ricoeuriano, que abarcou na composição da intriga um caminho circular de prefigurar, configurar e refigurar, expresso em nosso percurso de reconhecimento por meio da reconfiguração de nosso poema inicial

Os vitrais da memória no poema expresso na figura seguinte Os (auto)vitrals da memória.

Figura 15 - Os (auto)vitrals da memória



Fonte: os autores, 2022.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- BEAR, M. F. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso** / Mark F. Bear, Barry W. Connors, Michael A. Paradiso; tradução: [Carla Dalmaz ... et al.]; [revisão técnica: Carla Dalmaz, Jorge Alberto Quillfeldt, Maria Elisa Calcagnotto]. – 4. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2017.
- BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência: o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan/abr, 2002.
- BRANDÃO, M. L. **As bases biológicas do comportamento: introdução à neurociência**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Porto: Porto Editora, 2001.
- DELORY-MOMBERGER, C. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação** / Christine Delory-Momberger. – Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNED, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAAO, M. H. M.; PASSEGGI, M.C. (Org). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**/ Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p.71-94.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2017.
- ELLIOT, John. **Reconstructing teacher education**. Londres: The Falmer Press, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GHEDIN, E. L. **A Filosofia e o Filosofar**. São Paulo: Uniletras, 2003.

GHEDIN, E. Demarcando linhas, percorrendo caminhos e situando horizontes. In: GHEDIN, E. L. **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

IEMCI. **Instituto de Educação Matemática e Científica**. Universidade Federal do Pará. Disponível em: <https://www.iemci.ufpa.br/index.php/pos-graduacao>. Acessado em: 07 jan. 2022.

JOSSO, M-C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ ago. 2006.

JOSSO, M-C. Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

KANDEL, E. R. **Princípios de Neurociências**. 5. ed. – Porto Alegre: AMGH, 2014.

KANDEL, E. R. **Em busca da memória: o nascimento de uma nova ciência da mente** / Eric R. Kandel – tradução: Rejane Rubino. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KITCHENHAM, B. Procedures for Performing Systematic **Reviews**. Keele: Keele University, 2004. Disponível em: <http://goo.gl/5Q5okd>. Acessado em: 6 jun. 2019.

LENT, R. **Cem bilhões de Neurônios? Conceitos fundamentais de neurociência**. 2. ed. – São Paulo: Atheneu, 2010.

LIMA, M. E. C. DE C. **Sentidos do trabalho – a educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LÜDKE, M. O papel da pesquisa na formação de professores. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. **Professor: formação, saberes e problemas**. Porto: Porto editora, 2014.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e pesquisa**, v. 43, p. 66-80, 2016.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. L. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento profissional do professor. In: MARIN, A. I. (Org.). **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento** / Paul Ricoeur – tradução: Alain François [et al.]. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação: O discurso e o excesso de significação**. – tradução: Artur Morão. – Lisboa: Edições 70, 2019.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa** Volume 1 A intriga e a narrativa histórica / Paul Ricoeur – tradução: Claudia Berliner; revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar; introdução Hélio Salles Gentil. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RICOEUR, P. **Hermenêutica e ideologias** / Paul Ricoeur. 3 ed. – Petrópolis: Vozes, 2013.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como outro** / Paul Ricoeur; tradução Ivone C. Benedetti. – 1ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

RICOEUR, P. **Percursos de reconhecimento** / Paul Ricoeur. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2006.

RICOEUR, P. **A metáfora viva** / Paul Ricoeur. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2015.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.
STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. 2. ed. Madrid: Morata, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. L. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.