

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

ERA UMA VEZ...
MEMÓRIAS DE PROFESSORES NO ENSINO AGRÍCOLA:
UM ESTUDO SOBRE EXPERIÊNCIAS DE VIDA

POLLYANA MARIA RIBEIRO ALVES MARTINS

2012



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ERA UMA VEZ...
MEMÓRIAS DE PROFESSORES NO ENSINO AGRÍCOLA: UM
ESTUDO SOBRE EXPERIÊNCIAS DE VIDA**

POLLYANA MARIA RIBEIRO ALVES MARTINS

Sob a orientação da Professora
Dr^a Lia Maria Teixeira de Oliveira

E Co-orientação da Professora
Dr^a Liliane Barreira Sanchez

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de concentração em Educação e Sociedade.

**Seropédica, RJ
Maio de 2012**

630.7

M386e

T

Martins, Pollyana Maria Ribeiro
Alves, 1983-

Era uma vez... Memórias de
professores no ensino agrícola: um
estudo sobre experiências de vida /
Pollyana Maria Ribeiro Alves
Martins - 2012.

102 f.

Orientador: Lia Maria Teixeira
de Oliveira.

Dissertação (mestrado) -
Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Curso de Pós-Graduação
em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 93-96.

1. Ensino agrícola - Teses. 2.
Biografia - Teses. 3. História oral
- Teses. 4. Subjetividade - Teses.
5. Educação - Métodos biográficos -
Teses. I. Oliveira, Lia Maria
Teixeira de, 1957-. II.
Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Curso de Pós-Graduação
em Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

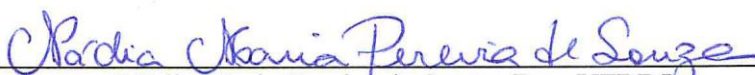
Pollyana Maria Ribeiro Alves Martins

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/09/2012.



Lia Maria Teixeira Oliveira, Dra. UFRRJ



Nádia Maria Pereira de Souza, Dra. UFRRJ



Liliane Leroux, Dra. UERJ

*“A vida não é o que a gente viveu,
e sim o que a gente recorda,
e como recorda para contá-la.”*
(MARQUEZ, Gabriel Garcia – 2003 p.5)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a três mulheres!

A uma mulher cearense, que perdeu a mãe ainda adolescente e assim muito nova, saiu de sua terra rumo à Brasília, para construir uma vida. No Planalto Central, enfrentou as mais diversas adversidades e, a cada dificuldade superada, mais força acumulou para continuar a caminhada. E continuou seguindo em frente, sempre alegre, cheia de vida e contando seu vasto repertório de piadas. Realizou seus sonhos, hoje é professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e mãe, minha mãe, Magali.

A outras duas mulheres que fizeram parte da minha criação e foram mães também. À tia Joana e à tia Aninha, minha madrinha, *in memoriam*, que lutou bravamente para viver o máximo que pôde e que se orgulharia de mim agora.

AGRADECIMENTOS

À vida, a este sopro que me trouxe até aqui.

À minha família, amigos e amigas que acompanharam meu caminho durante o Mestrado, me apoiaram, incentivaram, torceram por mim, em especial à amiga Fernanda Lima Bastos da Rocha que pôs a mão na massa junto comigo em alguns momentos durante a pesquisa.

À minha orientadora Lia Maria Teixeira e à co-orientadora Liliane Barreira Sanchez, que se propuseram a pensar junto comigo, a me mostrar caminhos para encontrar as respostas que buscava. Obrigada não só pela orientação, mas pelo carinho com que me trataram, pela liberdade que me deram para construir minhas ideias e pela compreensão com as minhas dificuldades.

Às professoras Liliane Leroux e Nadia Maria, que aceitaram participar da minha banca. Aos professores que fizeram parte desta caminhada em momentos pontuais e fundamentais, Amparo Villa Cupolillo, no momento da pré qualificação, Cristina Plencovich, Cristiane Jorge Bonfim e Antônio Santos Junior, em momentos em que precisei de um olhar de fora para me encontrar e conseguir continuar.

Ao PPGEA pela oportunidade. A toda a equipe que mantém o programa vivo, em especial Gabriel, Sandra e Nilson. Aos colegas da turma 2010-1 e aos amigos que fiz, em especial, Rosangela Rodrigues, Vanessa Martins, Carlos Cristiano e Walter Rodrigues, minhas companheiras e companheiros de trabalhos e das tantas viagens que fizemos ao longo do percurso. A Luciene Lucas, mulher de um coração enorme, que me recebeu com todo carinho no seu lar, em Seropédica.

Aos sujeitos desta pesquisa, Prof. Abiana Mendes, Prof. Ivone Moreira, Prof. Domingos Savio, Prof. Vicente Borges e Prof. Walter Rodrigues e às suas respectivas famílias. A cada um o meu “muito obrigada” por terem confiado no trabalho e dedicado seu tempo para ele.

À Prof. Anna Maria Martinez Corrêa, coordenadora do Projeto Memória da Universidade realizado pelo Centro de Documentação e Memória – CEDEM, da Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho” – UNESP, quem me acolheu e me ensinou muito como orientadora do estágio pedagógico nas ricas conversas que tivemos, com sua experiência na utilização da metodologia da História Oral e sua experiência de vida. Ao historiador Gustavo R. Sanchez e Sonia London, integrantes da equipe do Museu da Pessoa, que me receberam e me proporcionaram momentos importantes de aprendizagem. À minha amiga de infância, Karina Stefanin, uma mulher admirável, que me deu todo o apoio durante a realização destes estágios.

À comunidade do Quilombo Kalunga, na pessoa da presidente da Associação de Guias do Quilombo Kalunga Izabel F. Maia, à equipe da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília *Campus Planaltina* – LEDOC e à Cooperativa Agrícola da Região de Planaltina – COOTAQUARA pelas oportunidades de aprendizado durante a realização do Estágio Profissional.

Aos colegas do Instituto Federal de Brasília *Campus Planaltina* que fazem parte da realização deste curso, em especial à ex Diretora-Geral e à ex Diretora de Ensino Pesquisa e Extensão, Ivone Moreyra e Angela Menezes, pelo apoio que deram ao meu ingresso no curso e aos atuais Diretor-Geral e Diretor de Ensino Pesquisa e Extensão, Adilson Oliveira e André Ferreira, pelo apoio dado na continuidade do mesmo.

“Gratidão é um sentimento nobre que faz com que guardemos na lembrança e no coração pessoas que, em algum momento, nos ajudaram a crescer”. Minha gratidão a todos vocês!

RESUMO

MARTINS, Pollyana Maria R. A. **Era uma vez... Memórias de professores no ensino agrícola: Um estudo sobre experiências de vida** 2012. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2012.

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa realizada no Instituto Federal de Brasília, Campus Planaltina, que teve como objetivo relacionar as memórias de professores, desveladas nas suas narrativas biográficas, com suas práticas educativas como docentes do Ensino Técnico Profissional Agrícola. O estudo foi realizado com cinco professores que atuaram e atuam no curso técnico em Agropecuária ofertado pela instituição. Por meio das narrativas, procurou-se refletir sobre como se dá a relação entre suas subjetividades, constituídas nos diferentes contextos em que se socializaram e o contexto profissional em que estão inseridos. Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa com as técnicas da História de vida, História Oral e Narrativas Biográficas. Foram realizadas entrevistas com base na metodologia da História Oral com cada um dos sujeitos com o objetivo de construir suas biografias e trajetórias. Após o tratamento de suas falas (transcrição – transcrição - legitimação e conferência por parte dos entrevistados - autorização dos direitos de uso dos depoimentos – produção das narrativas biográficas) foi possível conhecer as memórias dos professores que participaram da pesquisa e estabelecer as relações entre suas experiências de vida e a construção de suas práticas educativas. Tais práticas dizem respeito à forma de se relacionarem com o espaço, com os alunos, com os outros professores, com a gestão e com a profissão em si. Conhecer suas histórias de vida e estabelecer as relações entre suas memórias e práticas educativas, possibilitou a percepção de como cada um se constituiu professor e como eles ressignificam no presente suas experiências vividas nas diferentes instituições sociais pelas quais passaram e como se formaram, enquanto sujeitos na História, presenças no mundo.

Palavras-chave: Histórias de vida; Memórias; Educação Agrícola; Subjetividades.

ABSTRACT

MARTINS, Pollyana Maria R. A. **Once upon a time... Memories of teachers in agricultural education: A study on life experiences.** 2012. 102p. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2012.

This paper deals with a survey conducted at the Federal Institute of Brasília, Campus Planaltina that aimed to understand the relationship between memories of teachers, unveiled their narratives about their educational practices as teachers of Technical Education Vocational Agriculture. The study was conducted with five teachers who acted and act in the technical course in Agricultural offered by the institution. Through the narratives, we reflect on how is the relationship between their subjectivities formed in different contexts in which they socialized and professional context in which they are inserted. We used as research methodology techniques of Life History, Oral History and Biographical Narratives. Interviews were conducted based on the methodology of oral history with each subject in order to build their biographies and trajectories. After treatment of their speech (transcript - transcreation - conference and legitimation by the interviewees - authorization rights of use of the testimonies - production of biographical narratives) could know the memories of teachers who participated in the research and to establish links between their experiences life and building their educational practices. These practices relate to how they relate to space, with students, with other teachers, with management and the profession itself. Knowing their life stories and to establish relations between their memories and educational practices, allowed us a sense of how each one was constituted as a teacher and in the present as they reframe their experiences in different social institutions through which passed and graduated as subjects in history, presence in the world.

Key words: Life Stories, Memories; Agricultural Education; Subjectivities.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

CEFET-CE	Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará
CEFET-GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CEP-CAB	Centro de Ensino Profissional – Colégio Agrícola de Brasília
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETF/BSB	Escola Técnica Federal de Brasília
ETF/CE	Escola Técnica Federal do Ceará
ESAL	Escola Superior de Agricultura de Lavras
FIC	Formação Inicial e Continuada
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
IFB-CPLA	Instituto Federal de Brasília, <i>Campus</i> Planaltina
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEA	Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
URCA	Universidade Regional do Cariri

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do Tempo da Instituição – desde sua criação, em 1959, até se tornar IFB-CPLA.....	10
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 CAPÍTULO I COMEÇAR DO COMEÇO	3
1.1 A Origem, Minhas Experiências de Vida	3
1.2 O Cenário da Pesquisa, Instituto Federal de Brasília - <i>Campus Planaltina</i>	9
2 CAPÍTULO II REVISITAR O PASSADO NO PRESENTE	15
2.1 A Memória, Ponto de Partida para Conhecer as Experiências de Vida dos Professores	15
2.2 A Abordagem Biográfica, História de Vida, História Oral e Narrativa Biográfica.	19
3 CAPÍTULO III COMPARTILHAR HISTÓRIAS, AS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS	27
3.1 O Sujeito e sua Constituição Social	27
3.2 As Narrativas Biográficas	30
3.2.1 Professora Abiana Campos Mendes	32
3.2.2 Professor Domingos Sávio Fernandes da Silva	38
3.2.3 Professora Ivone Maria Elias Moreyra	45
3.2.4 Professor Vicente de Paulo Borges Virgulino da Silva	54
3.2.5 Professor Walter Antonio Rodrigues	64
4 CAPÍTULO IV RELACIONAR AS MEMÓRIAS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS	75
4.1 Memórias: Afetividade	75
4.2 Memórias: Escolarização e Profissionalização	79
4.3 Memórias: Política, Território e Espaço	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
7 ANEXOS	97
Anexo A - Cartas de Cessão de Uso dos Depoimentos dos Professores Entrevistados	98

INTRODUÇÃO

As primeiras linhas que possivelmente serão lidas num trabalho acadêmico como este e que, definitivamente não foram as primeiras a serem escritas, levam uma missão importante: situar o leitor do que ele irá encontrar no momento em que resolver adentrar no texto que segue. Não poderia começar de outra forma, pela natureza da pesquisa, desde seu tema à opção metodológica e às reflexões por ele suscitadas, senão me colocando de uma forma bastante pessoal, buscando, é claro, o equilíbrio necessário às formalidades teórico-metodológicas exigidas. O interesse por estudar sobre a memória educativa e as possibilidades de aprendizado através das experiências de vida nasceu não sei exatamente quando, mas tenho certeza que foi bem antes das marcações temporais que me lembro de ter trazido à consciência este desejo. A ligação com o tempo das coisas, a relação entre passado, presente e futuro e o que nós aprendemos com as experiências que vivemos sempre foram temas que me chamaram a atenção.

Assim, eles sempre surgiam em minhas experiências de formação e profissionais, através de trabalhos, leituras, orientações que me instigavam a conhecer e investigar mais profundamente essa área do conhecimento. Desse modo, busquei entender neste estudo a relação entre as histórias de vida de professores no contexto da educação profissional agrícola, considerando os processos de construção de suas identidades docentes, e suas práticas educativas. Para isso, tracei dois objetivos específicos: o primeiro, construir a narrativa biográfica de um grupo de docentes do Instituto Federal de Brasília na perspectiva de resgatar suas memórias e experiências de vida; e o segundo, identificar como estas memórias estão presentes nas suas práticas educativas.

Desde que entrei para o quadro de servidores do Instituto Federal de Brasília como técnica de nível superior em Pedagogia, e fui lotada para trabalhar no *Campus Planaltina*, venho acompanhando a atuação dos professores nessa instituição, em especial no curso técnico em Agropecuária. Na convivência com esses docentes, percebia o quanto suas práticas educativas estavam ancoradas em suas experiências de vida que eles, de alguma forma, ressignificavam no presente. Essas práticas dizem respeito a aspectos globais da profissão, como a forma de se relacionarem com aquele espaço, com os alunos, com os outros professores, com a gestão, enfim, até mesmo com a própria profissão. Neste sentido, o processo que desencadeou o desenvolvimento desta pesquisa e o cenário em que ela se encontra, deu margem à elaboração do Capítulo 1, intitulado **“Começando do começo”**.

Para tentar entender como o passado dos docentes se “presentifica” em suas práticas educativas, convidei cinco professores que ministram ou ministraram aulas no curso técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Brasília – *Campus Planaltina*, para serem os sujeitos da pesquisa. Pensei, então, que, somente conhecendo a história de vida desses docentes seria possível compreender sua atuação profissional. Busquei autores que trabalham com esses temas e metodologias que me possibilitaram acessar as memórias e as histórias de vida deles. Assim, optei por trabalhar com a metodologia da pesquisa qualitativa com as técnicas da História de Vida, História Oral e Narrativa Biográfica. A escolha pela abordagem biográfica foi desafiadora por trazer em si novas questões epistemológicas que ainda são polêmicas no meio científico, porque dizem respeito a aspectos como a não neutralidade do cientista e do conhecimento, sobretudo devido à validade dos “resultados” deste tipo de pesquisa, diante da pretensão de uma objetividade da ciência. O capítulo 2, **“Revisitar o passado no presente”**, traz o delineamento teórico-metodológico sobre memória no campo conceitual em que a pesquisa se apoia e como este foi sendo apropriado pela pesquisadora, no intento de se reconstituir as memórias dos sujeitos e utilizá-las para compreensão das identidades sociais docentes.

Conhecer as histórias de vida por meio do resgate das memórias dos professores que participaram da pesquisa permitiu que eu pudesse estabelecer as relações entre suas experiências escolares, familiares, profissionais, pessoais e a influência destas na construção de suas práticas educativas. O resgate destas memórias possibilita conhecermos as tramas que envolvem os acontecimentos de uma vida e nos levam para os lugares onde estamos vivendo e agindo de determinada maneira e não de outra. Por isso, o Capítulo 3, **“Compartilhar histórias, as narrativas biográficas”**, apresenta as narrativas biográficas das professoras Abiana e Ivone e dos professores Domingos, Vicente e Walter, na perspectiva de socializar, conforme expressão utilizada por Ricouer (1994), as *tessituras das intrigas do vivido* de cada um.

A reflexão sobre essas tramas apresenta ferramentas importantes para (re)descobrirmos as formas de lidar com saberes, conhecimentos e práticas pedagógicas. No Capítulo 4, **“Relacionar as memórias e as práticas educativas”**, são estabelecidas as relações entre suas memórias, delimitadas apenas didaticamente entre memórias afetivas, escolares e profissionais e políticas, territoriais e espaciais, e suas práticas educativas. O referencial para pensar tal prática são os saberes que Paulo Freire nos traz em *Pedagogia da Autonomia*.

1 CAPÍTULO I

COMEÇAR DO COMEÇO

“O nascimento nos introduz, melhor dizendo, num tempo em que o futuro não é a consequência do passado e em que o que vem ao mundo não é dedutível do que já existe no mundo. Pelo fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo, o tempo está sempre aberto a um novo começo: ao aparecimento de algo novo que o mundo deve ser capaz de receber, ainda que, para recebê-lo, tenha de ser capaz de se renovar; à vinda de algo novo ao qual tem de ser capaz de responder, ainda que, para responder, deva ser capaz de se colocar em questão.” (LARROSA, 2010, p. 189).

1.1 A Origem, Minhas Experiências de Vida

Fazer o caminho de volta e andar pelas estradas da memória no espaço-tempo de um passado que se reconstrói no que somos hoje não é tarefa das mais simples. Sobre este local onde se encontram as estradas que podem nos levar de volta a um tempo que já se foi, a memória humana, Bosi (1994, p.55) aponta que:

O caráter livre, espontâneo, quase onírico da memória é, segundo Halbwachs, excepcional. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual.

Neste trabalho de reconstrução das experiências do passado, cabe trazer o famoso ditado popular que diz “recordar é viver”, posto que, ao recordar, se vive determinados sentimentos, diferentes sim daqueles sentidos antes, mas provocados por eles, por isso não são simplesmente revividos. Percorrer um caminho que leva ao encontro com pessoas que a muito não “víamos”, a desvendar alguns mistérios, entre outros desdobramentos deste percurso, exige entrega, envolvimento e algum desprendimento. Rossi (2010, p.16) fala da natureza deste percurso que cito, ao tratar da reminiscência¹:

¹ “Na tradição filosófica, e também no modo de pensar comum, a memória parece referir-se a uma persistência, a uma realidade de alguma forma intacta e contínua; a reminiscência (ou anamnese ou reevocação), pelo contrário, remete à capacidade de recuperar algo que se possuía antes e que foi esquecido. Segundo Aristóteles, a memória precede cronologicamente a reminiscência e pertence à mesma parte da alma que a imaginação: é uma coleção ou seleção de imagens com o acréscimo de uma referência temporal.” (ROSSI, 2010, p. 15).

A reevocação não é algo passivo, mas a recuperação de um conhecimento ou sensação anteriormente experimentada. Voltar a lembrar implica um esforço deliberado da mente; é uma espécie de escavação ou de busca voluntária entre os conteúdos da alma: quem rememora “fixa por ilação o que antes viu, ouviu ou experimentou e isso, em substância é uma espécie de pesquisa; diz respeito somente a quem possui capacidade deliberativa, porque deliberar também é uma forma de ilação” (*De memória et reminiscencia*, 453a). A memória é de homens e animais, a reminiscência só é humana.

Dada a natureza da pesquisa, que dispensou pressupostos e hipóteses, é que penso ser preciso entender de onde e de quem esta dissertação surge e como a mesma se concretizou. Trazer minha história e conhecer os passos que me trouxeram até aqui é fundamental para compreender esse caminho, pois:

Agir é teorizar, diz Pagano (1991). Eu não posso descrever meu dia ou um momento em minha sala de aula sem recorrer a intenções ou princípios. Nós agimos de maneira a refletir nossas crenças sobre como o mundo funciona. [...] Minhas histórias revelam meus valores e atitudes, meus interesses e responsabilidades, tanto como professor quanto como pesquisador. Conhecer-se a si mesmo, então, torna-se a obrigação principal do professor ou do pesquisador. A educação pretende transformar pessoas; assim como a pesquisa; não por meio da colonização de suas consciências, mas por trazê-las a um lugar onde possam continuar a criar suas próprias histórias (PAGANO, *apud* HART, 2005, p.26).

É necessário “começar do começo”²!

Sou de Brasília, nasci em 1983, sob o signo de câncer, criada no Guará II, cidade satélite do Distrito Federal. Posso dizer que tive uma infância bem feliz, pelo menos é a sensação que trago na minha memória, e nos objetos materiais como as fotos e vídeos que me fazem perceber, quando os revejo, essa felicidade³. Além disso, essa lembrança vem à tona na fala de meus familiares e amigos de infância quando nos encontramos. Isso porque tenho muitas lembranças, mas elas vêm como um flash em minha memória, sendo lembranças que trago conscientemente de alguns momentos, de algumas pessoas, de sensações, de situações experimentadas com as coisas e pessoas que deram sentido a minha vida. Lembro bem que brincava muito embaixo do prédio onde morava, com as amiguinhas da mesma idade e tinha muitos jogos, adorava jogar de tudo. Bom, é como “Goethe já observava, em *Verdade e poesia*: ‘Quando queremos lembrar o que aconteceu nos primeiros tempos da infância, confundimos muitas vezes o que se ouviu dizer aos outros com as próprias lembranças...’” (BOSI, 1994, p. 59).

Entrei para a escola com três anos, uma escola particular, administrada por freiras. Concluído o “prezinho”, então prestei um “vestibulinho” e fui aprovada para cursar a primeira

² Expressão que costumava utilizar com os professores entrevistados ao iniciar nossas conversas nos encontros que tive com eles durante a pesquisa que originou a presente dissertação.

³ Sobre a importância desta noção de felicidade que recordo ter sentido em minha infância, Josso (2002, p. 67) escreve um trecho interessante: “Com a acumulação das experiências de vida, a constatação da fragilidade da *felicidade* e da nossa inconstância impõem-se cada vez mais. Esta ‘impermanência’ exige deslocamentos para preservarmos os nossos territórios felizes já adquiridos, deixarmos aqueles que se tornaram uma ameaça para o nosso sentimento de integridade, até conquistarmos outros. É assim que nos tornamos ‘nômadas da felicidade’. A ideia de um Éden a atingir parece-me ser uma figura saída do nosso profundo desejo de *felicidade*, assim como a imagem ideal da *felicidade* dos outros que nos incita a reivindicar a nossa parte, tanto individual como colectiva”.

série no Colégio Rogacionista, de iniciativa privada e católico. Tive que sair do mesmo na segunda série para a escola pública, em decorrência das dificuldades financeiras que enfrentávamos na época e que perduraram por mais dez anos.

Cursei todo o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas. A adolescência foi marcada pela inserção logo cedo no mercado de trabalho. Nunca tive um sonho definido em relação à profissão. Na infância dizia que jamais seria professora e, às vezes, confesso, sonhava em ser uma atriz famosa. Concluído o Ensino Médio optei pelo curso de Pedagogia no PAS⁴ por duas razões em específico. A primeira porque, como meu estímulo para dar continuidade aos estudos em nível superior era mais por uma questão de inserção social, decidi escolher um curso em que a probabilidade de ser reprovada era mínima, pelas notas que havia obtido nas provas anteriores. A segunda porque trabalhava com crianças⁵, assim achei que o curso com o perfil mais adequado à minha realidade seria a Pedagogia. Optei pelo curso noturno, porque pretendia trabalhar durante o dia.

Quando entrei na faculdade, não demorou muito para que eu percebesse que a ênfase do curso não era os estudos relacionados à infância, e sim à Ciência da Educação. Fui me envolvendo e me identificando com o tempo. Essa identificação ocorria principalmente pela possibilidade de mudança que a Educação representava para mim. Possibilidade de mudar alguma coisa para melhor e poder não só me inserir socialmente, mas intervir nos processos sociais. A Educação tinha a ver com esse ideário, ela tem um quê de transformação, de esperança, de mudança, através do conhecimento, dos processos coletivos, do educador, que me chamava à atenção.

É claro que ao longo do curso, quando estudava determinados autores, percebia que promover a mudança não é algo tão simples. Um exemplo de autor que ilustra essa ideia, tendo em vista que a escola é uma instituição, que, para ele, funciona como um “aparelho ideológico do estado” é Althusser⁶. Amadurecendo, compreendi que muitos ideais podem se tornar meras ilusões, idealizações ou somente movimentos de resistência.

Mas tive contato também com autores que nos mostram caminhos para não deixar que nos tornemos apáticos e sem ação, muito pelo contrário. Que o diga Paulo Freire! Quando lemos suas obras, percebemos bem o papel do educador no processo de transformação e conscientização da sociedade. Escritos como “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da

⁴ O Programa de Avaliação Seriada – PAS – é a modalidade de acesso ao ensino superior que surgiu por iniciativa da Universidade de Brasília - UnB, abrindo para o estudante do Ensino Médio as portas da Universidade de forma gradual e progressiva. [...] A dinâmica do PAS comporta três avaliações, realizadas ao término de cada série do Ensino Médio, as quais constituem os Subprogramas (triênios) do PAS. Cada avaliação determina uma etapa do respectivo Subprograma, em que a nota final configura-se na soma das notas das três etapas. FONTE: <http://www.cespe.unb.br/pas/oquepas/oquepas/oquepas.htm>.

⁵ Ainda na adolescência eu e mais cinco amigas – Fernanda Lima Bastos da Rocha, Gabriela Macedo Queiroga, Lidiane Silva Ramos, Lorena da Costa Fonseca e Natalia Pedroso Veil – criamos o grupo de animação de festas e eventos infantis, Palhaçotas Cambalhotas. Inicialmente o nosso objetivo foi juntar dinheiro para realizarmos uma festa de aniversário de quinze anos coletiva. Nossa primeira reunião para tratarmos do assunto ocorreu em 1998, a festa não aconteceu, porém o grupo se consolidou, passou a atuar profissionalmente e durou até 2009.

⁶ Althusser compreende a escola na condição das instituições que, segundo ele denomina, são aparelhos ideológicos de estado (AIE). “Em outras palavras, a escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja e outros aparelhos como o Exército) ensina o ‘know-how’ mas sob a forma de assegurar a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua ‘prática’. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, sem falar dos ‘profissionais da ideologia’ (Marx) devem de uma forma ou de outra estar ‘imbuídos’ desta ideologia para desempenhar ‘consensualmente’ suas tarefas, seja a de explorados (os operários), seja de exploradores (capitalistas), seja de auxiliares na exploração (os quadros), seja de grandes sacerdotes da ideologia dominante (seus ‘funcionários’) etc.” (ALTHUSSER, 1985, p. 58/9).

Autonomia⁷”, entre outros, revelam sua leitura social e política da realidade, utilizando uma única ferramenta de linguagem: o diálogo.

Participei da transição de currículo da Faculdade de Educação, em que foram eliminadas as habilitações de formação e inseriu-se a formação plena em Pedagogia, assim, ao formar-se o pedagogo passou a sair do curso habilitado para os diversos campos de atuação, Magistério para Séries Iniciais, Educação Especial, Orientação Educacional, entre outros. A realidade escolar foi distante para mim na maior parte do tempo, somente no Projeto IV (que equivalia ao Estágio Supervisionado) pude ter contato direto com a sala de aula.

Já no final do curso, me envolvi com a área da Pedagogia Hospitalar, por isso desenvolvi minha monografia sobre a utilização do teatro como recurso pedagógico na classe hospitalar. Continuava trabalhando com animação de festas e eventos infantis e acabei me aproximando muito do teatro infantil. A escolha do tema, relacionando o teatro e a Pedagogia, foi influenciada pela minha entrada, em 2004, na Cia teatral onde comecei a atuar profissionalmente como atriz, professora de teatro para crianças e coordenadora de projetos.

Concluído o curso de Pedagogia, em 2005, começaram a surgir novas oportunidades e outras experiências profissionais se configuraram em minha trajetória ao longo do tempo. Continuei atuando na Cia Teatral Néia e Nando⁸ e dirigindo a Palhaçotas Cambalhotas, paralelo a isso, fui convidada por uma grande amiga, arte-educadora, a ofertar uma oficina de teatro num projeto que ela coordenava com uma Organização Não Governamental – ONG. Este projeto tinha por objetivo proporcionar uma infância saudável e resiliente, através da psicomotricidade, a crianças e jovens de um abrigo de Brasília. Além disso, atuei como facilitadora do Programa Son- Rise⁹ com Luisa, uma criança de nove anos.

Motivada pelo trabalho como professora de teatro para crianças, ainda cursei uma especialização *lato sensu* com o grupo Arteduca¹⁰, da Universidade de Brasília. O trabalho

⁷ Paulo Freire tem uma obra vasta em que podemos conhecer tais ideias sobre Educação. Em Pedagogia da Autonomia ele enfatiza repetidamente sua concepção de homem que, quando se conscientiza de sua presença no mundo, não só se insere nele, mas intervém, participa e modifica-o. Ele diz: “O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História”. (FREIRE, 1996, p. 54)

⁸ A Néia Nando Cia teatral atua em Brasília a mais de dez anos com produções voltadas, principalmente, para o universo infanto-juvenil. Os diretores e atores Néia Paz e Nando Villardo se conheceram e se casaram no Rio de Janeiro, e tinham o objetivo de montar uma companhia de teatro infantil. Foram morar no Distrito Federal, onde começaram trabalhando com animação de festa infantil. Eles produziram e realizaram sua primeira montagem, “O Corcunda de Notre-Dame”, em 1994, e, desde então, foram inúmeros espetáculos apresentados, alternados entre clássicos da literatura infantil com musicais e sucessos do cinema. Atualmente, a companhia, trabalha também com animação de festas, curso de teatro, projeto escola e teatro empresarial. Texto adaptado de http://www.spescoladeteatro.org.br/enciclopedia/index.php/N%C3%A9ia_e_Nando_Cia._Teatral.

⁹ O Programa Son-Rise® apresenta uma abordagem inovadora ao tratamento do autismo. É um programa lúdico onde os pais, facilitadores e voluntários oferecem atividades adaptadas para motivarem a interação da criança com um adulto, que poderá então criar interações que a ajudarão a aprender habilidades do desenvolvimento que são aprendidas através de interações dinâmicas com outras pessoas (por exemplo, o contato visual “olho no olho”, as habilidades de linguagem e de conversação, o brincar, a imaginação, etc.). Texto adaptado de <http://www.inspiradospeloautismo.com.br/3/Programa.html>

¹⁰ O Grupo Arteduca é um grupo de pesquisa sobre arte/educação em rede, vinculado ao Laboratório de Pesquisa em Arte Computacional (MidiaLab), do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Criado com o objetivo de apoiar projetos relacionados com a oferta de cursos a distância no âmbito do IdA/UnB, coordenou o planejamento das Licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro, para os programas Universidade Aberta do Brasil e Pró-licenciatura e é responsável, desde 2004, pela oferta do curso de pós-graduação *lato sensu* Arteduca: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas. Fonte: <http://www.arteduca.unb.br/>

final consistiu em elaborar e aplicar um projeto interdisciplinar¹¹ numa instituição de ensino relacionando as áreas de Artes, Educação e Tecnologia. A realização do curso de especialização do Arteduca é na modalidade à distância, por isso tivemos que fazer um curso de extensão chamado “Estratégias de Aprendizagem à Distância”. Mais tarde trabalhei como tutora à distância da Universidade Aberta do Brasil - UAB, em disciplinas da Educação Física e da Pedagogia. Foi minha primeira experiência docente com adultos, diferente do que eu estava acostumada, mas logo estava íntima do trabalho, até mesmo pela afinidade com a referida modalidade. Nesse mesmo ano (2008), quando atuava como tutora, trabalhei alguns meses como professora auxiliar na Maple Bear, escola canadense de Educação Infantil.

A essa altura de minha trajetória profissional, já havia ocorrido eventos em minha vida pessoal, determinantes para meu ingresso no Instituto Federal de Brasília – IFB. No final de 2007, realizei uma viagem a Cuba, aproveitando a companhia de uma grande amiga, assistente social, que foi participar de um congresso da sua área. Foi um momento de reflexão política muito importante para mim, que me mobilizou para redimensionar a compreensão que eu tinha sobre a noção de Estado, e da relação entre o poder público e o privado. Até então, resistia à possibilidade de prestar concursos públicos, porém juntamente com essa experiência, outras perspectivas de crescimento profissionais e pessoais se fizeram presentes em mim e tudo isso contribuiu para tomar a decisão de prestar diversos concursos durante o ano de 2008 e um deles foi o do Instituto Federal de Brasília, no qual fui aprovada e classificada. No início de 2009, fui chamada para assumir o cargo de técnico administrativo de nível superior em Pedagogia, do IFB - *Campus Planaltina* - CPLA.

Foi um ano de completa mudança e descoberta profissional. Nunca estive em meus planos trabalhar numa unidade agrotécnica, principalmente por ser um ambiente completamente diferente de tudo o que estava habituada e que eu me identificava até então. No início, como é previsto nas atribuições do cargo de pedagogo¹², atuei junto à Coordenação de Ensino, no acompanhamento das atividades docentes, e também junto ao setor de Psicologia, na execução de um projeto elaborado pelo psicólogo da escola, “Organizando os Vínculos e a Convivência”, voltado para os alunos residentes na instituição.

No segundo semestre de 2009, ocorreram mais mudanças: recebi o convite para assumir o cargo de Coordenadora Pedagógica no *Campus*; fui convocada para assumir outro cargo público, o de professora da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal, quando, durante oito meses acumulei os dois trabalhos, saía do IFB-CPLA e ia dar aulas no período noturno para jovens e adultos numa escola pública de Planaltina; cursei uma disciplina como aluna especial da Universidade de Brasília, “Abordagens Metodológicas Transdisciplinares”, cujo trabalho final foi escrever um projeto de pesquisa utilizando algumas das estratégias metodológicas que conhecemos durante o semestre.

Nesse momento de minha trajetória, já havia passado por várias experiências na área de educação. Essas experiências foram fluídas, no sentido de que foram surgindo as oportunidades e eu fui sendo levada por elas. Na hora de escrever o projeto proposto, pensei

¹¹ O Projeto Interdisciplinar intitulado “As artes cênicas e as novas tecnologias como recursos pedagógicos para a construção e disseminação de uma cultura de paz” foi aplicado no Centro de Ensino Fundamental 301 do Recanto das Emas, em Brasília – DF no ano de 2007.

¹² Atribuições do cargo de Técnico Administrativo em Educação de nível superior - Pedagogo-Área: Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculada. Assessorar as atividades de ensino, pesquisa e extensão; elaborar e aplicar programas de capacitação docente; realizar atividades de natureza técnico-pedagógica relacionadas à legislação, organização e funcionamento de sistemas de ensino, processos de ensino e aprendizagem; participar da elaboração, implementação e avaliação das políticas de ensino, fazendo observar o cumprimento das leis e normas educacionais vigentes. (EDITAL Nº 48 – CGPE/PRDI/IFB, DE 25 DE OUTUBRO DE 2010).

em diversos temas e problemas que poderiam se tornar uma questão de pesquisa. De todos os que listei como possíveis temas, um deles foi a memória educativa de professores. Eu estava envolvida pelas leituras realizadas na disciplina sobre transdisciplinaridade, as questões que envolvem as abordagens de pesquisa quantitativa e qualitativa na educação e ciências humanas, a questão da subjetividade, o pensamento complexo na educação, entre outros. A ligação com o tempo das coisas, a relação entre passado, presente e futuro e o que nós aprendemos com as experiências que vivemos sempre foram temas que me chamaram a atenção.

Durante a graduação e depois na Especialização tive a experiência de produzir o meu memorial. Mais tarde, como tutora à distância, passei a avaliar memoriais de estudantes de Pedagogia e foi então que fiquei mais certa ainda da importância desse recurso para a formação profissional do educador. Na convivência com os professores no IFB-CPLA, percebia o quanto eles se remetiam às suas experiências de vida quando tratavam de diversos assuntos do cotidiano escolar e como eles ressignificavam essas experiências no presente. Assim, nasceu o projeto de pesquisa que foi apresentado como trabalho final para a professora Teresa e toda a turma. No início de 2010, os colegas Carlos Cristiano e Walter Rodrigues me apresentaram o edital de seleção para o Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola – PPGEA, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRRJ.

Eu fiz os ajustes necessários ao projeto que já tinha escrito, participei de todo o processo e fui selecionada. A partir desse momento, o que era apenas uma ideia começava a se concretizar numa experiência de estudos, interações e muito aprendizado. Como pesquisadora, enfrentei vários desafios, um deles foi a necessidade de voltar em minhas memórias, olhar para mim mesma e entrar em sintonia com a minha própria história, para que pudesse desenvolver o tema proposto. Foi preciso vivenciar o processo de “caminhar para si”, como o descrito por Josso (2002, p. 43):

O processo do caminhar para si apresenta-se assim como um projecto, um projecto à escala de uma vida, cuja actualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projecto de conhecimento daquilo que somos, daquilo que pensamos, daquilo que fazemos, daquilo que valorizamos e daquilo que desejamos na nossa relação connosco próprios, com os outros, com o meio humano e natural.

Durante o curso, vivi as diversas experiências que me proporcionaram um crescimento profissional significativo. A dinâmica das aulas distribuídas nos pólos espalhados pelas regiões brasileiras, Norte, Nordeste e Centro Oeste leva a uma inserção na realidade das escolas agrotécnicas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - RFEPT, hoje Institutos Federais. Além disso, a metodologia adotada pelo Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola - PPGEA¹³ proporciona a troca de experiências entre os colegas da rede, gerando aprendizados a partir dessas interações, que refletiram diretamente em minha prática como Coordenadora Pedagógica do IFB-CPLA. Além disso, possibilita a realização de um

¹³ X - Do Planejamento Pedagógico - Tempo de formação: Art. 18 - O programa deverá se desenvolver em um período corrido de 18 à 24 meses ou 72 à 96 semanas, assim distribuídas: 16 semanas passadas na UFRRJ (momento de trabalho e troca de experiências coletivas. Temas transversais e interdisciplinares. Desenvolvimento de competências); 51 semanas dentro da metodologia da educação assistida, organizadas em 21 semanas dedicadas a apropriação, desenvolvimento, aplicação e revisão dos conceitos e práticas discutidos no módulo I, 15 semanas dedicadas a apropriação, desenvolvimento, aplicação e revisão dos conceitos e práticas discutidos no módulo II, 15 semanas dedicadas ao desenvolvimento do trabalho de pesquisa pessoal, 4 semanas de estágios (2 semanas em uma escola diferente daquela do candidato e 2 semanas dentro de uma empresa agrícola; 01 semana de avaliação do candidato. (Guia do Mestrando Turma 1-2013, IA/PPGEA/UFRRJ, 2010).

estudo aplicado ao seu contexto de trabalho, sem exigir, assim, que priorizemos um, em detrimento do outro.

Este foi o ponto de partida que me levou à chegada até aqui. O caminho percorrido e as descobertas realizadas ao compartilhar histórias de professores do Ensino Profissional Agrícola é o que conheceremos nas próximas linhas desta dissertação. Antes disso, trago o contexto social em que se encontraram tais sujeitos.

1.2 O Cenário da Pesquisa, Instituto Federal de Brasília - *Campus Planaltina*

O ensino agrícola¹⁴ tem passado por diversas mudanças recentes, inclusive com a transição de Escolas Agrotécnicas, Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica para os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia¹⁵. O documento “A (Re)significação do Ensino Agrícola”, do Ministério da Educação, traz-nos os resultados de discussões, reflexões e encaminhamentos realizados com o objetivo de subsidiar o estabelecimento de diretrizes e políticas públicas para o Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - RFEPT. Neste documento é pontuado que o meio rural tem apresentado contrastes marcantes, acarretando profundas mudanças no que se refere ao ensino agrícola brasileiro.

[...] existem pelo menos dois modelos distintos de produção agrícola. Um deles constituído por pequenos produtores ligados à atividade agropecuária familiar individual ou organizada pelo associativismo, e o modelo oposto a esse que é o da exploração agropecuária, classificada neste documento como o modelo do grande capital presente tanto na agricultura como na pecuária. Essa modalidade de produção agropecuária absorveu, por muito tempo, um número expressivo de técnicos agrícolas, tendo sido essa uma das razões que influenciaram a adoção do modelo atual de ensino agrícola. (MEC, 2009, p. 12).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília foi criado em 29 de dezembro de 2008, passando a incorporar a RFEPT. Assim, o IFB-CPLA nasce nessa data, porém com uma história pregressa de cinquenta anos de funcionamento. Durante esses anos esta instituição de ensino sofreu algumas mudanças no que diz respeito à sua esfera administrativa, permanecendo por um longo período sob o comando da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEE-DF, como podemos ver na Figura 1:

¹⁴ É importante diferenciar Ensino Agrícola e Ensino Rural. “No sentido de facilitar o entendimento, faz-se aqui uma diferenciação entre Ensino Agrícola e Ensino Rural. O Agrícola difere do Rural basicamente por estar relacionado com a produção agropecuária e não somente com o meio físico. Geograficamente, o Ensino Agrícola pode se inserir no meio rural, sendo parte deste. O Ensino Agrícola, por relacionar-se com a agropecuária explicita bem as relações sociais de produção vigentes, razão pela qual é o objeto central das reflexões aqui desenvolvidas”. (MEC/ SETEC, 2009)

¹⁵ Ver Lei nº 11.892/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

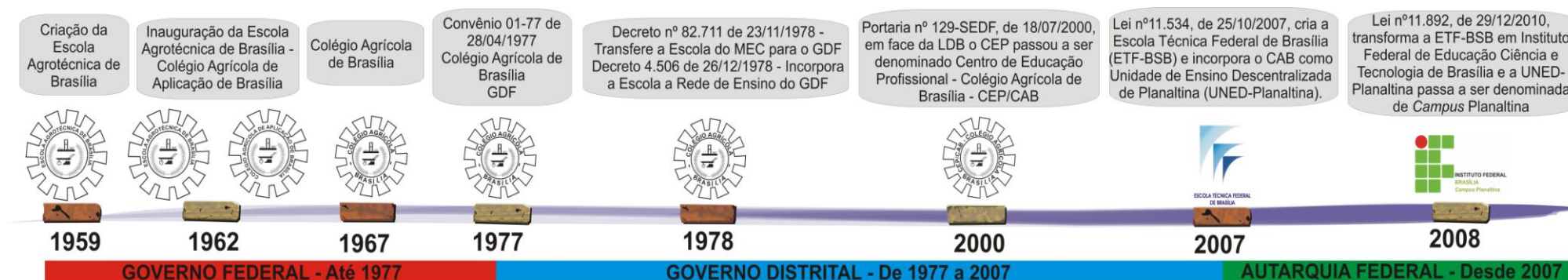


Figura 1 – Linha do Tempo da Instituição – desde sua criação, em 1959, até se tornar IFB-CPLA.

Fonte: OLIVEIRA, [et.al], 2010, p. 11

A transição entre as gestões do Governo do Distrito Federal - GDF e do Ministério da Educação - MEC, passando de Centro de Ensino Profissional-Colégio Agrícola de Brasília – CEP-CAB, para Escola Técnica Federal de Brasília – ETF-BSB, acarretou mais impactos na instituição do que a passagem desta para IFB-CPLA. Entre os acontecimentos que geraram tais impactos e, conseqüentemente, forte crise em diversos aspectos na instituição tem-se a renovação do quadro de docentes e técnicos administrativos da escola. Esta renovação foi feita através da realização de concurso público¹⁶ realizado no início de 2008. Mendes (2011, p.28) relata que “a recepção aos novatos foi muito confusa por parte da gestão; [...] Os novos servidores foram colocados numa sala que, de acordo com eles próprios, servia de depósito de móveis quebrados”. A escola possuía cerca de cem servidores do GDF que puderam optar por continuar ou não lotados no IFB-CPLA, por força de um convênio de cooperação técnica¹⁷.

É nesse contexto, marcado pelas contradições advindas das demandas sociais do meio rural e pelos conflitos internos gerados pela forte prevalência de interesses políticos nas tomadas das decisões na escola e pelo processo de mudanças em sua gestão, que os professores ministravam suas aulas. Os sujeitos que constituem o ensino agrícola têm o desafio posto de atender às múltiplas necessidades socioculturais e econômicas atuais. Os professores são chamados a proporcionar uma formação humana integral e a reflexão sobre o espaço do trabalhador campestre na sociedade em que está inserido, através de sua práxis. No Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Brasília, por exemplo, o desenvolvimento da consciência crítica a partir de fundamentos científicos e humanísticos aparece como um dos princípios norteadores do projeto pedagógico institucional. É como retrata Reis Junior (2008, p. 18):

Hoje concebemos a educação como um fenômeno social e político, carregado de complexidade devido o caráter relacional humano de sua própria essência. Nesse sentido, a educação ajuda a retratar e construir a sociedade que se quer, calcada em interesses políticos e econômicos da globalização. Nessa perspectiva, a educação assume um papel primaz na construção da cidadania e participação social dos indivíduos que a ela recorrem. Ao falarmos de educação e transformação social, imediatamente nos é suscitado o papel do professor nesse processo dialético. Atribui-se ao professor a responsabilidade de formar cidadãos capazes de compreender a realidade a qual vivem e também se acredita que compreendendo tal realidade o sujeito possa ser capaz de lutar pelos seus direitos sociais.

Assim, os professores do IFB-CPLA estão atuando numa instituição que passa por um “processo efervescente de unir ‘velho’ com ‘novo’” (MENDES, 2011, p.14). Uma instituição que, apesar de estabelecer um compromisso de formação das classes menos favorecidas economicamente, vem enfrentando os desafios gerados pelas contradições de nossa sociedade.

Além do conflito ideológico entre atender às demandas do pequeno agricultor, da agricultura familiar ou as demandas do agronegócio, outro desafio é a concorrência por vagas nos Institutos Federais por jovens que estão buscando uma formação de qualidade para

¹⁶ Em 17 de março de 2008, duas Portarias são publicadas no Diário Oficial da União -DOU: a de nº 102, de 13/03/08 na qual o diretor-geral do CEFET-GO nomeia para o quadro de pessoal da ETF/BsB os candidatos aprovados no concurso público homologado por meio do Edital nº 23/2007 – técnicos administrativos e a de nº 103, também de 13/03/08 que nomeia os professores de 1º e 2º graus. Todos os novos servidores foram empousados pelo Diretor-Geral do CEFET-GO no dia 15 de abril de 2008. (MENDES, 2011, p.25)

¹⁷ O Termo de Cooperação Técnica nº 001/08, foi assinado e publicado em janeiro de 2008, possuindo vigência de cinco anos e permite, de acordo com sua Cláusula Quarta, a todos os servidores distritais (docentes e técnicos administrativos) prestarem serviço à ETF/BsB.

prestarem vestibular e terem acesso ao Ensino Superior. Isso vem ocorrendo devido ao nível de qualidade no ensino, tanto na área profissional, quanto na propedêutica, que gera uma “disputa desleal” no processo seletivo. Desta forma, estas instituições passam a receber cada vez menos os trabalhadores e jovens que mais necessitam, reduzindo o ingresso da classe popular.

Diante de todos os desafios que este contexto educacional apresenta, ficou cada vez mais clara para mim a necessidade e importância de entender quem são esses sujeitos que exercem uma prática que envolve muito mais do que simplesmente transmitir os conteúdos determinados nas ementas dos cursos. Uma prática que vai além daquela de transferir conhecimentos, mas que exige estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, ao diálogo, um ser crítico e inquiridor, inquieto diante da tarefa que tem de formar e formar-se ao mesmo tempo. (FREIRE, 1996).

Na tentativa de buscar esse entendimento, muitos estudos têm sido desenvolvidos na área educacional, com o foco na vida dos professores. Nóvoa (1992), fala da impossibilidade de separar o *eu* profissional do *eu* pessoal, em que a maneira de ensinar do professor depende diretamente daquilo que ele é como pessoa quando exerce o ensino. Seguindo essa linha de raciocínio, é muito comum, no cotidiano escolar, identificar, nas suas falas, referências às diversas experiências do passado, na tentativa de entender ou buscar justificativas para suas práticas atuais. Concordo com a ideia de Reis Junior (2008, p. 81), quando ele diz que “a forma como olhamos o professor urge por mudanças [...]. Precisamos percebê-lo como sujeito ativo da educação e como tal enfrenta dificuldades humanas e sociais num mundo complexo e mutante”.

Penso também “que a educação não trata somente de conhecimentos e saberes técnicos, a educação é relacional e humana, visto que se dá entre seres humanos, em cenários sociais que envolvem e entrecruzam subjetividades. As pessoas e as relações, entretanto, são e fazem a educação” (REIS JUNIOR, 2008, p. 29). Por tudo isso, é que me lancei ao desafio de adentrar nas histórias de vida de professores que atuam ou atuaram no ensino agrícola, pedindo licença para, juntamente com eles, fazer o resgate de suas memórias, de suas experiências de vida e captar as experiências educativas vivenciadas por eles, nessas memórias.

Entendo que conhecer as experiências vividas através do resgate das memórias de professores possibilita trazer à consciência os pressupostos de suas próprias práticas docentes. A volta ao passado e a reflexão sobre o presente podem trazer à luz as experiências fundadoras das valorizações que vêm guiando o momento presente do sujeito, surgidas na tomada de consciência de sua própria história (JOSSO, 2002). Além disso, o trabalho com as histórias de vida desses professores permite que, tanto eles mesmos, quanto o leitor de suas histórias, venham a se reconhecer, pois, somente em relação a outro indivíduo, o sujeito torna-se capaz de perceber suas características, de delinear suas peculiaridades pessoais e profissionais e de julgar a si próprio e sobre o seu fazer (FONTANA, 2010). Daí a importância, nas ciências sociais, dos estudos sobre identidades, pois precisamos do outro para nos ver a nós mesmos, tendo em vista nossa dificuldade e/ou impossibilidade de fazermos isso sozinhos. Seria mais simples se bastasse que nos olhássemos ao espelho, mas, definitivamente, o exercício de ver-se a si mesmo vai além do que simplesmente ver uma imagem refletida!

O ver-se ao espelho representa um caso muito especial da visão de nosso aspecto exterior por nós mesmos. Aparentemente estamos nos vendo diretamente. No entanto, não é assim; permanecemos dentro de nós mesmos e vemos apenas um reflexo nosso que não chega a ser um momento direto de nossa visão e vivência do mundo: vemos um reflexo de nossa aparência, mas

não a nós mesmos em meio a essa aparência, o aspecto exterior não nos enlaça em nossa totalidade; estamos frente ao espelho e não dentro dele. (BAKHTIN *apud* FONTANA, 2010, p. 61).

Neste trabalho abordo as relações entre as histórias de vida de professores no contexto da educação profissional agrícola e como suas memórias do passado influenciam nos processos de construção de suas identidades docentes e nas suas práticas educativas do presente. Para isso, utilizei a constituição de narrativas biográficas nas quais, sobretudo, considero pertinente identificar aspectos subjetivos que se traduzem como identidades docentes constituídas nos processos e nas práticas educativas.

Buscando entender como essas experiências de vida formaram aqueles professores do Ensino Agrícola, do IFB-CPLA, é que optei por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de técnicas como história de vida, história oral e narrativa biográfica. Esta opção metodológica me possibilitou acessar as memórias, as histórias de vida e conhecer as trajetórias escolares e profissionais dos cinco docentes convidados para serem os sujeitos da pesquisa. Além disso, ela permite que os sentidos subjetivos dados por eles em suas experiências vividas surjam e possam aqui ser consideradas em suas relevâncias na construção teórica realizada.

A Epistemologia Qualitativa descrita por Fernando Rey (2003) oferece uma base teórico-metodológica que vai ao encontro da minha opção no que diz respeito ao caminho da investigação em diversos de seus princípios. O trecho abaixo clareia o encontro de que falo quando ele discorre sobre a importância do vivido, das experiências individuais e singulares para os estudos que tenham como interesse a subjetividade.

Precisamente nesta “polpa do cotidiano real¹⁸” [...] é que aparecem os sentidos subjetivos diversos e contraditórios da experiência humana, cujo deciframento, além do acesso a experiências autênticas das pessoas em seu cenário cotidiano, exige a implicação ativa e criativa do pesquisador na construção teórica dessa experiência, sem reduzi-la a esquemas antecipados determinados pelo espaço teórico em que se define. [...]. Vemos a construção teórica como o processo permanente de produção de modelos de pensamento e de categorias que se articulam na definição de zonas de sentido dentro da realidade estudada (REY, 2003, p. 268).

Muitos critérios adotados na realização da pesquisa partiram da escolha pelos pressupostos metodológicos da história oral, entre eles, o que foi utilizado na escolha dos entrevistados. Os cinco professores convidados atuam ou já atuaram no curso Técnico em Agropecuária do IFB - CPLA. Todos eles possuem mais de dez anos de profissão, sendo três da área técnica e duas da propedêutica. Foram convidados a participar da pesquisa tanto pelo tempo de docência quanto por suas aberturas na disponibilidade de participação na pesquisa e de contar suas histórias.

Ora, uma vez adotada a metodologia de história oral, segue-se que tal decisão implica uma abordagem qualitativa do objeto de estudo. Ou seja: a escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir

¹⁸ Termo utilizado por Ferraroti (1990) *apud* Rey (2003, p. 268): “Ao obedecer os imperativos do culto da precisão quantitativa [a ciência moderna galileana] tem eliminado do saber humano todo o saber comum, os conhecimentos ordinários, mas essenciais que constituem a estrutura cultural profunda da humanidade, a sabedoria douda dos analfabetos, a expressão das experiências específicas vividas, a ‘polpa do cotidiano real’ (86-87)”.

da *posição* do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. [...] O processo de seleção de entrevistado numa pesquisa de história oral se aproxima, assim, da escolha de “informantes” em antropologia, tomados não como unidades estatísticas, e sim como unidades qualitativas – em função de sua relação com o tema estudado (seu papel estratégico, sua posição no grupo, etc.) (ALBERTI, 1989, p. 14 – grifo do autor).

Diante destas opções metodológicas e da natureza deste estudo, optei ainda por utilizar um estilo de linguagem próprio na escrita do texto, colocando-me todo o tempo em primeira pessoa, pois concordo com Reis Junior (2008, p. 67) quando ele diz que “[...] ao tratar da subjetividade, da vida, dos percursos formativos necessitaremos de outra postura que não seja distante do objeto ao ponto de impessoalizar a linguagem, ao contrário acredito que por esse motivo a linguagem personalizada torna-se marca de trabalhos dessa natureza”. Escrever sobre memórias e histórias de vida exige essa aproximação e torna coerente a escrita diferenciada, como sigo fazendo durante todo o texto.

2 CAPÍTULO II

REVISITAR O PASSADO NO PRESENTE

No princípio surgiu Gaia (a Terra) de amplos seios, que antes de tudo gera para si própria um consorte, Urano (o Céu). Juntos produzem numerosa descendência. Entre outros seres fantásticos, a hierogamia primordial grega gera os Titãs, e entre eles Mnemósine. A palavra grega prende-se ao verbo mimnéskein, que significa "lembrar-se de". A titânida Mnemósine, assim, vem a configurar no universo mitológico grego a própria personificação da Memória. O mito nos conta que um dos Titãs, Cronos, depois de destronar o pai despótico e instaurar um governo ainda mais despótico, é por sua vez destronado por seu filho Zeus num terrível combate. Para celebrar, Zeus une-se durante nove noites consecutivas à Mnemósine, e desta união nascem nove filhas, as cantoras divinas que tinham por função primeira presidir as diversas formas do pensamento: sabedoria, eloquência, persuasão, história, matemática, astronomia. São as nove musas que cantam o fazer-se contínuo do mundo, o fazer-se do pensamento. Cantam mesmo o fazer das artes. O museu, templo das Musas, era originariamente não apenas sua moradia, mas o lugar de adestramento das artes, onde o conhecimento adquirido, ao ser lembrado, permite estabelecer um nexos com o conhecimento novo. Assim, a Memória é não apenas importante para a retenção do conhecimento, mas fundamental para a elaboração do conhecimento científico, tecnológico e filosófico. Sem a memória que permita a presentificação do conhecimento não há o passo adiante. A memória é, assim, de certo modo, mãe da inspiração: pois que é o nosso fazer contínuo além da fabricação do passado que se faz a cada instante?

(Texto adaptado de "O Lugar Mítico da Memória")

2.1 A Memória, Ponto de Partida para Conhecer as Experiências de Vida dos Professores

Apesar do estudo não ter a pretensão de investigar a fundo a memória como objeto, é necessário delimitá-la conceitualmente quando me proponho a investigar, por meio das memórias de professores, a relação entre as histórias de suas vidas e a construção de suas identidades docentes. Para isso, começo trazendo uma leitura mítica da memória, pois:

[a memória] Foi analisada, codificada em funções fisiológicas e psíquicas, recebeu diferentes atribuições de valor e importância dentro das inúmeras teorias do conhecimento, até ser, em nossa cultura contemporânea, profundamente desvalorizada na obsessão pelo "novo" e na proliferação do descartável. Reduzimos o objeto da memória ao "não-ser". Pode-se mesmo, deste ponto de vista, perguntar: qual o interesse para o presente de uma acepção mítica de Memória? O mito nos responde: a Memória liga o presente ao passado, mostra ao ser que existe como se constituiu e no que se fundamenta para vir a ser. Mostra-nos identidade e diferença, nos aponta a repetição, permite que nos admiremos diante do novo. Pois não se diz que é "novo" aquilo diante do qual procuramos referências na memória e não encontramos? E, no instante seguinte àquele em que é percebido, o novo pertence ao passado e ao domínio da Memória. (ROSARIO, 2002)

Nessa perspectiva, a memória representa um registro do passado no sujeito que se manifesta na sua maneira de ser/estar no momento presente. Uma perspectiva que tira o passado de um lugar longínquo e que, através das lembranças, altera a noção estática de “um tempo que já se foi”. Dessa forma, aproximo-me da ideia de Agostinho¹⁹ sobre o tempo, ao conhecer a sua tese do tríplice presente:

O que agora claramente transparece é que nem há tempos futuros nem pretéritos. É impróprio afirmar que os tempos são três: pretérito, presente e futuro. Mas talvez fosse próprio dizer que os tempos são três: presente das coisas passadas, presente das presentes, presente das futuras. Existem, pois, estes três tempos na minha mente (in anima) que não vejo em outra parte: lembrança presente das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras (20,26).

Assim, deixo de pensar o tempo como blocos separados - presente, passado e futuro - para pensar o contínuo, em que estas três dimensões estão, na realidade, interagindo no movimento de estarmos no mundo.

Confundimos ordinariamente o passado com o "não ser mais". Com o arcaico, com o anacrônico, com o superado. Esquecemos - perigo supremo - que o final desta frase já é passado, que ao acabarmos de pronunciar a palavra "presente" ela não está mais em ato. Ao pensarmos o ser, tendemos a conjugá-lo no passado, no presente e no futuro. Pensamos no que foi, no que é e no que será. Esquecemos o gerúndio; o "sendo" que nos coloca diante da continuidade que relativiza estes lugares estanques de tempo, e faz com que sejamos, a rigor, forjados nesta sucessão incontável de instantes, minutos, horas, dias, anos, séculos e milênios nos quais se teceram a história coletiva da humanidade e mesmo nossos seres individuais. O que fomos está, pois, contido, conscientemente ou não, naquilo que somos agora. (ROSARIO, 2002)

Quando se pensa em memória como propriedade de conservar certas informações, esta ideia “remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 2003, p. 419). Para além disso, os estudos na área avançam e começamos a entender a memória como um fenômeno não apenas individual, mas também social e relacional. Assim, ela está vinculada à família, à classe social, à escola, à religião, à profissão, enfim, aos grupos de convívio e aos grupos de referência peculiares ao indivíduo (BOSI, 1994).

No tempo, vivemos e somos as nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembremos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso ser profissional (FONTANA, 2010, p. 182).

¹⁹ *Apud* ROSSATO; BOTTON (2011, p. 115)

A memória individual se constitui, então, na relação do sujeito com o ambiente no qual ele está inserido. Ele traz na memória o que se constituiu ao longo de sua vida da coexistência e da interação entre o psíquico e o social, que “são ao mesmo tempo radicalmente irreduzíveis um ao outro e absolutamente indissociáveis, impossíveis um sem o outro” (CASTORIADIS, 1987, p. 408). Entendo, assim, que a memória se materializa no presente a todo o momento, nos mais diversos contextos em que o sujeito participa, de forma consciente ou não. São nas lembranças, recordações e reminiscências que a substância existente na memória pode vir à consciência, individual e coletiva.

O lugar da Memória é, pois, o lugar da imortalidade. Em Platão, o conhecimento é compreendido como reminiscência: é o amor do belo que desperta na alma as lembranças do conhecimento das idéias perfeitas, obscurecidas pela encarnação. [...] É a atividade amorosa que gera - filhos ou obras. No caso dos filhos, perpetua-se a memória do sangue, ou, como podemos dizer hoje em dia, dos genes da espécie humana. No caso das obras, permanecem a cultura, os valores, as expressões máximas do pensamento e do sentimento humano coletivos. Em ambos os casos, invisível sob o inexorável transcorrer da duração, sob as inevitáveis transformações seculares, o passado presentifica-se em um gesto, em uma reminiscência ou lembrança que eclode na releitura de um mito, na presença de um objeto que nos evoca um tempo que já não é o nosso mas que contribuiu de modo efetivo para que sejamos o que somos. Em suma, a memória não está apenas no passado trazido à tona pela recordação, mas está presente em nossos corpos, em nosso idioma, no que valorizamos, no que tememos e no que esperamos. A memória nos identifica como indivíduos e como coletividade (ROSARIO, 2002, p.).

Sendo este lugar da imortalidade, a memória possui papel fundamental na construção da identidade humana, pois a razão de termos a noção de causalidade e consequência e ainda a capacidade de concatenar causas e efeitos que nos constituem, é termos a memória como referência. E quando o sujeito traz de volta o seu passado, na ação de lembrar-se de suas experiências, ele não só entra em contato e descobre suas próprias identidades, como também a produz, pois ele reconstrói esse passado de acordo com o que está sendo hoje.

A função da lembrança é conservar o passado do indivíduo na forma que é mais apropriada a ele. O material indiferente é descartado, o desagradável, alterado, o pouco claro ou confuso simplifica-se por uma delimitação nítida, o trivial é levado à hierarquia do insólito; e no fim formou-se um quadro total, novo, sem o menor desejo consciente de falsificá-lo. (STERN, *apud* BOSI, 1994, p. 68).

Conservar o passado na forma que é mais apropriada ao indivíduo garante que algumas coisas serão esquecidas. O ato de lembrar-se envolve o esquecer-se na medida em que “é o esquecimento que suscita a memória e permite voltar-se para o esquecido” (ROSSI, 2010, p.20). As lembranças carregam em si, muitas vezes, sentimentos poderosos que, ao serem acessados, podem provocar reações diversas na vida de uma pessoa. Yehuda Elkana²⁰ escreve sobre a necessidade de não transformarmos as lembranças do passado em empecilhos para a construção do futuro:

²⁰ “Yehuda Elkana é um historiador da ciência muito conhecido. Foi encarcerado em Auschwitz aos 10 anos e é um dos sobreviventes do Holocausto.” (ROSSI, 2010, p. 37).

A história e a memória coletiva são parte inseparável de toda cultura, mas o passado não é e não deve se tornar o elemento determinante do futuro de uma sociedade e de um povo (...). Na crença difusa de que um mundo inteiro esteja contra nós, vejo uma trágica e paradoxal vitória de Hitler. Falando metaforicamente, duas nações emergiram das cinzas de Auschwitz: uma minoria que afirma “isso não deverá acontecer nunca mais”, e uma maioria aterrorizada e obsecada que afirma “isso não deverá acontecer conosco nunca mais” (...). Uma democracia se nutre de presente e de futuro; e um excesso de dedicação ao passado mina os fundamentos de uma democracia (...). No que nos diz respeito, penso que temos de aprender a esquecer. Não creio que exista hoje para os governantes desta nação tarefa educativa e política mais importante do que escolher a vida, dedicarem-se eles próprios à construção de nosso futuro. (...) Chegou o momento de arrancar de nossas vidas a opressão da lembrança. (ELKANA *apud*. ROSSI, 2010, p. 37).

É importante ter essa dimensão do espaço e da própria função das lembranças em nossas vidas. Acredito que, mais do que “aprender a esquecer” ou “arrancar a opressão da lembrança”, é necessário aprender a compreender o que fazer com ela. Josso (2002) nos diz que somos herdeiros daquilo que vivenciamos no passado, indica que trazemos conosco uma herança de todas as nossas vivências, tanto daquelas que gostamos de ter vivido, quanto das que preferíamos não ter passado. Cabe a cada um, dentro de suas possibilidades, ao longo da vida, decidir o que fazer com ela. O estudo das implicações da psicanálise nas ciências humanas contribui para que haja “maior sensibilidade histórica ao poder da emoção, do desejo, rejeição e imitação inconscientes, como parte integrante da estrutura da vida social comum e de sua transmissão de uma geração para outra”. (THOMPSON, 1992, p. 202)

Para a maioria das pessoas, o sofrimento do passado é muito mais suportável, por encontrar-se ao lado de boas lembranças de alegria, afeto e realização, e a lembrança destas e daquelas pode ser uma coisa positiva. Recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade; continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar a autoconfiança (THOMPSON, 1992, p. 208).

Assim, a memória é objeto de estudo de muitas áreas do conhecimento e vem sendo investigada há muitos anos. Le Goff (1994) ao explorar este tema traça a relação entre história e memória, destacando como os homens vêm registrando sua marca ao longo do tempo, através da:

[...] memória coletiva dos povos sem escrita, a memória oral, os seus homens-memória, a comemoração, o monumento, as genealogias; a memória escrita; a memória lapidar das civilizações greco-romanas; os calendários, a memória urbana e a memória real, com suas instituições memória (frutos do desenvolvimento urbano); a criação de arquivos, museus, bibliotecas; a memória funerária das estelas e sarcófagos; a memória divinizada e laicizada; a memória litúrgica e a memória dos santos da Idade Média; a memória escolar, as mnemotécnicas; a imprensa e as fotografias dos tempos modernos; mais recentemente, a memória eletrônica, novos tipos de suporte e significados diferenciados de manifestações... Outras distinções vão se desdobrando, como memória individual, memória autobiográfica, memória histórica, memória biológica, memória social... (BRAGA, 2000, pg. 14).

E neste trabalho destaco mais uma distinção de memória, a educativa, aquela que se refere às experiências formadoras do sujeito, as quais geram aprendizado sobre algum aspecto da vida. A memória educativa é comumente associada ao registro do que se passou especificamente no ambiente escolar, como explica Prazeres (2005, p. 133):

A memória educativa tem como eixo central a concepção de que a identidade do professor vai se formando ao longo de sua trajetória como aluno, a partir dos diferentes contextos vivenciados e compartilhados, os quais se constituíram em crenças acerca do processo ensino-aprendizagem que tendem a se reproduzir em seu ato educativo.

Porém, o interesse pelas memórias dos professores neste trabalho extrapolou àquelas relacionadas ao registro das experiências vividas no contexto da educação formal. O resgate das memórias e histórias de vida deles se refere também ao registro das experiências vividas nos diversos grupos sociais dos quais estes professores fizeram parte ao longo de suas vidas. Entendo que essas memórias, que surgiram em suas narrativas biográficas, proporcionaram algum aprendizado dentro das experiências que as geraram, mesmo sem terem sido intencionadas a este objetivo. Por isso entendo que a escolha pela abordagem biográfica através da história de vida e história oral proporcionou o acesso a estas memórias quando eles reconstruíam seus passados. Através de suas falas não só sobre suas trajetórias escolares, mas sobre suas histórias de vida, pude identificar como as expressões sociais que lhes foram legitimadas, reproduzidas e transmitidas²¹ fizeram parte das construções de suas identidades docentes.

2.2 A Abordagem Biográfica, História de Vida, História Oral e Narrativa Biográfica.

As histórias de vida dos sujeitos da pesquisa, revelam as experiências que construíram, ao longo do tempo, suas subjetividades e identidades docentes. Para resgatar suas memórias, optei pela pesquisa biográfica, por entender que os pressupostos envolvidos nesta proposta metodológica vão ao encontro da forma como me coloco diante da ciência. Adotei uma abordagem qualitativa que abre espaço para as subjetividades, tanto minhas quanto dos sujeitos pesquisados, para uma interação dialógica e para a construção conjunta de conhecimentos.

Escolhi assim, como descreve Reis Junior (2008), percorrer o caminho das “metodologias não convencionais”, que negam características presentes nas pesquisas ditas convencionais, como a objetividade e neutralidade da ciência, utilizando-se de hipóteses para confirmar determinado fato ou fenômeno. Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa que se utiliza de uma abordagem biográfica Hart (2005, p. 27), escreve:

A distinção de Rorty (1979) entre conhecer verdades *versus* produzir experiências com sentido é importante aqui porque, ele afirma, seres humanos têm a habilidade de ver conexões sem serem capazes de prová-las. Em outras palavras, histórias de experiências humanas (isto é, intenção e

²¹ Expressão utilizada por Araújo (1994, p. 192) ao tratar sobre a questão da linguagem: “É possível, através da análise do discurso de um grupo, inferir algumas características de sua estrutura social, uma vez que a linguagem constitui a identidade social enquanto grupo. A linguagem opera como um elemento primordial para o incremento da coesão dos indivíduos num grupo específico e para a sua delimitação com relação aos demais grupos. Delimitação que pode expressar-se através de mitos, hábitos, valores morais, organização familiar, divisão sexual e social do trabalho, ritos religiosos, etc. Expressões sociais que são legitimadas, reproduzidas e transmitidas”.

ação) são escritas com um interesse diferente do que verificar se alguma coisa é correta. O interesse narrativo está em ser plausível. [...] Mais que procurar regras universais por independência contextual e verificação objetiva, a proposta da maioria das pesquisas qualitativas é compreender os eventos humanos, em seus contextos, de tal forma a deixar espaço para a reflexão (talvez reflexão crítica) e para o exame intersubjetivo.

A pesquisa em Educação, baseada nos pressupostos metodológicos dessa abordagem é desafiadora, pois “a especificidade do método biográfico implica ultrapassar o quadro lógico-formal e o modelo mecanicista característico da epistemologia científica estabelecida” (FERRAROTTI, *apud* DOMINICÉ, 2008, p. 29), e tem crescido ao longo dos últimos anos. Considerando que o conhecimento profissional para o professor “não é um corpo sistematicamente organizado de conhecimento teórico, mas um corpo compartilhado de conhecimento prático inerente – um conjunto de valores, preferências e normas que fazem sentido em situações práticas” (HART, 2005, p.26), os estudos em Educação têm valorizado e buscado respostas e descobertas cada vez mais centrados na figura do professor, sua formação, sua prática e sua vida. Assim, diversos autores estão desenvolvendo seus trabalhos baseados nas histórias de vida de docentes, como destaca Reis Junior (2008, p. 27), ao falar sobre o avanço nos estudos sobre a formação de professores, por exemplo:

Esse movimento e avanço epistemológico na formação de professores caracteriza-se como um passo significativo na compreensão do professor e do trabalho docente, não vistos como ações técnicas e operacionais e sim como atividades sóciointelectuais e encaradas como campos de conhecimento profundamente imersos na complexidade. Nesse sentido, a produção bibliográfica também acompanha esse avanço visto que nos últimos dez anos tem crescido e aumentado significativamente o interesse na pesquisa sobre a formação de professores sob a ótica da pessoa do professor e sua profissão.

- História de vida

Entre os diversos interesses, concepções e estratégias relacionadas às “histórias de vida”, Nóvoa (1992), elabora uma matriz em que agrupa nove tipos de estudos centrados nas histórias de vida de professores. Ele agrupa categorias²² relacionadas aos objetivos subjacentes aos estudos e às dimensões que eles se propõem abranger, como uma forma de compreender os aspectos que são objeto de uma maior atenção dos pesquisadores. Tomando por base a matriz elaborada pelo autor, esta pesquisa encontra-se mais próxima a duas categorias diferentes. Na primeira categoria, onde estão os trabalhos cujos objetivos são essencialmente teóricos relacionados com a investigação sobre a dimensão da pessoa do professor, em que este é encarado como objeto da mesma. E, na segunda, onde estão os trabalhos cujos objetivos são essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação sobre a dimensão da pessoa do professor, em que este é encarado como ator da mesma.

²² Nóvoa (1992) propõe uma categorização baseada nos objetivos e nas dimensões que cada uma das abordagens (auto) biográficas privilegia. Ele agrupa nove tipos de estudos que não devem ser encarados como “categorias exclusivas”, mas como uma forma de compreender os aspectos que são objeto de uma maior atenção, quais sejam: Estudos com objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação *versus* pessoa (do professor), ou *versus* práticas (dos professores), ou ainda *versus* profissão (de professor); estudos com objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação *versus* pessoa (do professor), ou *versus* práticas (dos professores), ou ainda *versus* profissão (de professor); e estudos com objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação *versus* pessoa (do professor), ou *versus* práticas (dos professores), ou ainda *versus* profissão (de professor).

Quanto à emergência das práticas multiformes que trabalham com histórias de vida, na corrente da investigação-formação, Pineau (2006), faz uma retrospectiva, de 1980 a 2005, destacando três períodos marcantes: um primeiro período de eclosão, nos anos de 1980, um segundo de fundação, nos anos de 1990 e um terceiro que ele chama de desenvolvimento diferenciador, a partir do ano 2000. Segundo o autor, a eclosão das práticas de pesquisa utilizando histórias de vida indicou uma crise paradigmática histórica:

emergência de novas práxis socioformadoras projetando, nas fronteiras das instituições, novos interlocutores em busca de novas situações de interlocução e de escritura, para tratar seus problemas vitais pós-modernos de orientação e de formação profissional e também existencial. [...] Essa dinâmica de pesquisa não ordinária²³ impulsionou esse período de eclosão das histórias de vida em formação, como práticas multiformes de ensaio de construção de sentido por meio de fatos temporais vividos pessoalmente (PINEAU, 2006, p. 333).

Após o primeiro período de eclosão desta “corrente de pesquisa-ação-formação existencial”, houve uma série de publicações e criação de associações²⁴ variadas que deram consistência ao movimento das histórias de vida. Já nos anos 2000, diversos autores consolidam e dão continuidade à produção de estudos e pesquisas na área. Entre os autores que dão suporte teórico-metodológico à investigação-formação estão, conforme destaca Abrahão (2008, p. 158), “Catani (1994); Souza (2004); Chené (1988); Nóvoa e Finger (1988); Dominicé (1990); Pineau (1990; 2006); Nóvoa (1992); Catani, Bueno e Sousa (1998); e, especialmente, Josso (1995; 2002; 2006)”. Estes autores voltaram grande parte de seus estudos para a utilização da abordagem biográfica, em especial das histórias de vida, na Educação.

Segundo Josso (2002), é possível tirar proveito pedagógico do passado, ao refletir sobre as experiências pregressas e responder a questões como: “por que me tornei professor?”, “o que considero um bom professor?”, “por que ensino do jeito que ensino?”, e assim por diante. A autora explica que as narrativas biográficas podem ser percebidas como “biografias educativas”, pois permitem refletir sobre o passado para propor novas ações tanto no tempo presente, quanto no tempo futuro. Ela utiliza as histórias de vida num movimento socioeducativo de pesquisa-ação-formação, caracterizado por um processo de aprendizagem experiencial do sujeito:

O que está em jogo neste conhecimento de si próprio não é, pois, apenas, compreendermos como é que nos formamos ao longo da nossa vida através de um conjunto de experiências, mas ainda tomar consciência que este reconhecimento de nós próprios como sujeito, mais ou menos activo ou passivo, segundo as circunstâncias, permite, a partir daqui, encarar um itinerário de vida, os nossos investimentos e objectivos na base de uma auto-orientação possível que articule mais conscientemente as nossas heranças, as nossas experiências formadoras, as nossas pertenças, as nossas valorizações,

²³ Segundo Pineau (2006), Kuhn chama pesquisas dessa natureza de “pesquisas não ordinárias, extraordinárias, alterando elementos instituídos de pesquisa ordinária: sujeitos, objetos, objetivos, meios”.

²⁴ Nos anos de 1990, houve a criação de associações variadas que visaram definir, catalisar e provocar sinergia dos elementos emergentes nas redes regionais, nacionais e internacionais. A primeira criação, em 1990-1991, é a da Association Internationale des Histoires de Vie en Formation – ASIHVIF, que correspondeu a uma necessidade de associação internacional das emergências, e foi seguida pela criação de associações e redes nacionais e regionais para conseguir suprir as necessidades de conexão de iniciativas. (PINEAU, 2006).

os nossos desejos e o nosso imaginário com as oportunidades socioculturais que soubermos agarrar, criar e explorar, para chegarmos a um *eu* que aprende a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. Transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir, sendo guiado por um aumento de lucidez, tal é o objetivo central de transformação que oferece a abordagem História de Vida. (JOSSO, 2002, p.43).

A perspectiva com a utilização da história de vida foi semelhante ao uso que Dominicé, Josso e outros autores fizeram do método que elaboraram, a ‘biografia educativa’, que diz respeito a “decifrar as ancoragens biográficas dos saberes resultantes, conjuntamente, das experiências refletidas do percurso de vida e dos trajetos de formação escolar e profissional” (DOMINICÉ, 2008, p. 30). Nesse sentido, busquei as memórias das experiências dos professores em suas vidas propriamente ditas e não só em suas trajetórias profissionais ou escolares. Fazendo uma analogia, utilizei a História de Vida para desvendar as memórias dos professores entrevistados, através da narrativa de suas experiências vividas – pessoais, escolares e profissionais – e assim poder refletir sobre como essas experiências formaram esses professores e como estas memórias se materializam em suas práticas educativas, pois

A mediação do trabalho biográfico que leva à narrativa de formação dita “biografia educativa” (Dominicé, 1982, 1984; Josso, 1986) permite, com efeito, trabalhar com um material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como “experiências” significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si próprios e dos seu meio humano e natural (JOSSO, 2002, p. 34).

Entendo que, como descreve Larrosa (2010, p. 24), ao tratar do paradoxo enfrentado por Rosseau durante sua própria escrita autobiográfica, a linguagem é também “condição necessária do eu, e não somente expressão, meio, instrumento ou veículo de um hipotético eu substancial: o eu não é o que existe por trás da linguagem, mas o que existe na linguagem”. No momento em que uma pessoa fala de si a outro, ela se revela através da linguagem e, ainda através dela, torna-se capaz de materializar no presente as experiências vividas no passado, como escreve Araújo (1994, p. 191):

A linguagem fala ao outro, expressa inúmeros significados e torna acessível àquele que fala o seu próprio ser. No momento em que ele fala ao outro, a linguagem torna visível a sua subjetividade [...] A linguagem tem a capacidade de guardar acumulações de significados e experiências, prevendo e transmitindo essas experiências às futuras gerações. Tal fato ocorre pela transcendência da linguagem que se destaca do presente, indo ao passado; ela pode “tornar presente uma grande variedade de objetos que estão espacial, temporal e socialmente ausentes do aqui e agora” (Berger e Luckmann, 1978: 60).

Assim, para acessar suas memórias e conhecer as histórias de vida dos sujeitos da pesquisa, optei por adotar também como estratégia metodológica a história oral. A linguagem oral me permitiu uma aproximação maior com meus sujeitos, desvelando através da linguagem suas subjetividades nas suas reconstruções do passado vivido.

- História Oral

A História Oral é um método que tem sido desenvolvido especialmente por historiadores que utilizam a fonte oral, juntamente com as fontes tradicionais da história, na construção de uma memória mais democrática do passado (THOMPSON, 2002). O método pode ser usado também por profissionais de outras áreas que tenham como objetivo desenvolver um projeto de memória de uma pessoa, como é o caso, pois:

Quando a vida descortina-se nas narrativas orais a pesquisa alcança o ápice das relações humanas, o que Thompson (2002) defende “que ela lança a vida para dentro da própria história” realizando uma cooperação intelectual. E essa cooperação intelectual se dá à medida que o entrevistador provoca e aciona dispositivos da memória do entrevistado que o retribui com a reconstituição de momentos, percursos, fatos e episódios significativos para a sua história de vida (REIS JUNIOR, 2008, p. 74).

Apesar de ser bastante antiga e utilizada já pelos gregos para construir suas narrativas históricas sobre acontecimentos passados, a prática de colher depoimentos esteve relegada a segundo plano no século XIX devido ao predomínio da “história positivista” e à quase sacralização do documento escrito. A história oral volta a firmar-se como potencial de estudo dos acontecimentos e conjunturas sociais na segunda metade do século XX, resultado da “insatisfação dos pesquisadores com os métodos quantitativos, que, no pós-guerra, começaram a ceder lugar aos métodos qualitativos de investigação”. (ALBERTI, 1989, p. 2).

O emprego da história oral na historiografia apresenta algumas especificidades e uma delas, que implica uma série de outras, é a produção de um documento histórico a partir do depoimento colhido pelo entrevistador. Os depoimentos colhidos nesta pesquisa tiveram finalidades diferentes daquela, porém todo o caminho percorrido foi orientado pelos pressupostos metodológicos da história oral, afinal a peculiaridade desta produção científica diz respeito justamente ao cerne do que me propus a fazer, recuperar vivências:

Mas acreditamos que a principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, nem tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade – e a da história oral como um todo – decorre de toda uma *postura* com relação à história e às configurações sócio-culturais, que privilegia *a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu*. É nesse sentido que não se pode pensar em história oral sem pensar em biografia e memória. O processo de recordação de algum acontecimento ou alguma impressão varia de pessoa para pessoa, conforme a importância que se imprime a esse acontecimento no momento em que ocorre e no(s) momento(s) em que é recordado. (ALBERTI, 1989, p. 5 – grifos do autor)

A história oral pode ser definida como um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista no registro de narrativas da experiência humana (FREITAS, 2006). A “história de vida” tem “como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância, até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou.” (ALBERTI, 1989, p. 19). Esse

foi o gênero²⁵ utilizado na pesquisa, pois as entrevistas, baseadas na história oral de vida, foram realizadas a partir de alguns conceitos chave nessa metodologia.

O primeiro diz respeito à relação de confiança que o entrevistador deve estabelecer com os sujeitos, pois “o trabalho com história oral exige do pesquisador um elevado respeito pelo *outro*, por suas opiniões, atitudes e posições, por sua visão de mundo enfim. É esta visão de mundo que norteia seu depoimento e que imprime significados aos fatos e acontecimentos narrados.” (ALBERTI, 1989, p. 6 – grifo do autor). Nesse sentido, compactuo com a ideia de Selltitz [et al] (1965, p. 312)²⁶, quando escreve sobre a pesquisa com histórias de vida, que o entrevistador deve “criar uma atmosfera inteiramente permissível, na qual o indivíduo seja livre para se expressar sem receio de desaprovação, admoestação ou disputa e sem advertência do entrevistador”, e assim foram realizadas as entrevistas.

O trabalho de campo aconteceu em lugares²⁷ escolhidos por eles, as cinco entrevistas foram gravadas e duraram uma média de três horas cada uma. As conversas tiveram esse tempo de duração porque uma entrevista de história de vida é mesmo, em geral, mais longa do que uma entrevista temática, por exemplo, pois falar sobre uma vida exige que o entrevistado e o entrevistador disponham de tempo bem maior do que se elegessem apenas um determinado corte sobre algum tema específico como objeto da entrevista. (ALBERTI, 1989). Nesse sentido, as entrevistas foram orientadas por um roteiro aberto, delimitando apenas tópicos que remetessem às suas lembranças nas fases de vida específicas pelas quais passaram. Outro conceito chave utilizado foi o de mediação. Coube a mim, como descreve Amorim (2009, p.32) “o papel de sujeito norteador de todo o processo de pesquisa, mas numa atitude de total respeito às expectativas, desejos e limitações de ordem prática e afetiva do colaborador”, pois:

Na escuta do outro, interpõe-se uma mediação que se concretiza no *ethos* do pesquisador, uma vez que o ato é de pura responsabilidade em relação ao narrador. Não se deve ultrapassar as barreiras do que não foi permitido. O compromisso do entrevistador é despertar a lembrança que se ancora no tempo e que agora se presentifica com impressões menos vivazes, que o tornam portador de uma memória viva [...] (FERREIRA, 2007, p.56).

Após a ida ao campo, segui algumas etapas, também embasada na metodologia da História Oral, para chegar às narrativas biográficas. Realizei a transcrição literal de cada entrevista, registrando tudo o que foi dito, além das interferências externas e das emoções expressadas em gestos ou ações que as evidenciavam. A próxima etapa foi a da transcrição, em que foram suprimidas minhas intervenções e as falas foram dispostas numa ordem

²⁵ A História Oral pode ser dividida em três gêneros distintos: tradição oral, história oral de vida e história oral temática. A tradição oral diz respeito ao registro das falas em sociedades orais por tradição que são compreendidas como testemunhos importantes para o perfeito funcionamento de suas instituições, para uma correta compreensão dos vários *status* sociais e seus respectivos papéis, para os direitos e obrigações de cada um e que são cuidadosamente transmitidos verbalmente de uma geração à outra; a história oral de vida é a reconstituição do passado, efetuado pelo próprio indivíduo, sobre o próprio indivíduo; a história oral temática é a realização de uma entrevista de caráter temático, sobre um assunto específico que pode ser explorado pela vivência do depoente. (FREITAS, 2006)

²⁶ *Apud* MARCONI; LAKATOS (2010, p. 123)

²⁷ Quatro dos cinco professores escolheram suas residências (sendo que a de Walter encontra-se no próprio IFB-CPLA) para o local da entrevista, onde foram realizadas. Apenas uma delas, a professora Ivone, escolheu um “Cafê” da cidade, pois ela já não morava mais em Brasília na data de realização da entrevista. Apesar de ser um local público foi possível criarmos um ambiente íntimo e acolhedor o suficiente, parecido com o dos outros, onde os entrevistados se sentiram muito a vontade para falarem de suas vidas e memórias.

cronológica. Esta foi uma etapa de muito trabalho, pois além de serem entrevistas longas, que demandaram muito tempo para serem transcritas, elas apresentam, do início ao fim, lembranças importantes que surgem ao longo da conversa fora de qualquer ordem lógica. Diante do desafio de transpor o discurso oral para a narrativa escrita, amparei-me na ideia de Bom Meihy (2005, p. 195, *apud* REIS JUNIOR, 2008, p. 90):

[...] adotando o princípio elementar de que existem diferenças entre uma situação (língua falada) e outra (língua escrita), o mais importante na transposição de um discurso para outro é o sentido que, por sua vez, implica intervenção e desvios capazes de sustentar os critérios decisivos. Por outro ângulo, a incorporação do indizível, do gestual, das emoções e do silêncio convida a uma interferência que tenha como fundamentos a clareza do texto e sua força expressiva.

No momento da realização da transcrição, em que organizei o texto numa perspectiva cronológica, liguei acontecimentos, uns aos outros, buscando a linha condutora de suas experiências vividas, selecionando aquelas memórias que se relacionavam às construções de suas identidades docentes. É um trabalho de criação guiado pela perspectiva em alcançar os objetivos da pesquisa e que envolve inevitavelmente meu subjetivismo como pesquisadora, como descreve Alberti (1989, p.6):

O trabalho do cientista, contudo, é também um ato de criação, do qual participa o subjetivismo. A objetividade, então, acaba por condicionar-se à competência, à sensibilidade e à honestidade do pesquisador na crítica interna e externa dos documentos que ele elegeu e na determinação do peso (ou valor) de cada um deles no corpo de seu trabalho.

Vencida estas etapas, o material foi devolvido a cada entrevistado para a fase de conferência e legitimação. Neste momento, cada professor teve acesso tanto à transcrição quanto à transcrição e puderam opinar, acrescentar ou retirar informações. Por fim, os entrevistados assinaram uma autorização de uso das entrevistas e do conteúdo das suas narrativas. O resultado foram as narrativas biográficas com as quais trabalho em seguida para construir as relações entre o que surge delas, suas memórias, e as construções das práticas educativas desses sujeitos como docentes.

A biografização abrange de fato um conjunto de operações mentais, verbais e comportamentais, por intermédio das quais um indivíduo se inscreve subjetivamente nas temporalidades históricas e sociais que preexistem e que o cercam, e por intermédio das quais ele contribui, por sua vez, para produzir mundos sociais dos quais participa. A biografização socializa a experiência individual nas linguagens, que, por definição, são sistemas de signos partilhados. Ela dá a palavra a quem sem ela seria privado dessa partilha, e faz ingressar, no universo dos signos e dos códigos comuns (representações, palavras, esquemas, figuras, narrativas), o que permaneceria propriamente sem voz, por ser incapaz de sair da nebulosa do *indiviso*. A categoria do biográfico aparece, assim, como um princípio de organização que orienta e estrutura, sob a forma de linguagens partilhadas e transmissíveis, a experiência social cotidiana dos indivíduos. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 139).

Acredito que socializar as narrativas biográficas com meus leitores seja criar uma oportunidade de aproximação com estes sujeitos. Desta aproximação podem surgir identificações importantes, (como aconteceu comigo), que em alguma medida, levam-nos a compreender um pouco da “*tessitura da intriga do vivido*”²⁸ evidenciada.

²⁸ A noção de intriga é trazida por Ricoeur desde o muthos trágico para designar o que o autor denomina de configuração da narrativa: ‘O tecer da intriga foi definido, no plano mais formal, como um dinamismo integrador, que tira uma história una e completa de um diverso de incidentes, ou seja, transforma esse diverso em uma história una e completa. Essa definição formal abre o campo para transformações organizadas que merecem ser chamadas intrigas desde que nelas possam ser discernidas totalidades temporais a operar uma síntese do heterogêneo entre circunstâncias, objetivos, meios, interações, resultados desejados ou não’. (RICOEUR, 1994, *apud* CARVALHO, 2006, p. 6).

3 CAPÍTULO III

COMPARTILHAR HISTÓRIAS, AS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta das influências das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.
(FREIRE, 1996, p. 53)

3.1 O Sujeito e sua Constituição Social

Como venho trazendo ao longo desta dissertação, concordo com Nóvoa (1992), sobre a impossibilidade de separar o *eu* pessoal do *eu* profissional no que concerne à profissão de professor. Sendo assim, busquei, nas histórias de vida dos sujeitos que participaram desta pesquisa, as memórias em que estão ancorados os fundamentos de suas práticas educativas. São nos relatos das experiências vividas por eles em suas histórias de vida que essas memórias surgem. As suas vivências nos diversos contextos sociais nos quais se encontraram inseridos ao longo da vida tornam-se aqui, experiências, a partir do momento que foram elaboradas ao contarem-nas a mim, conforme descreve Josso (2002, p. 35):

[...] vivemos uma infinidade de transações e vivências; estas vivências atingem o estatuto de experiências a partir do momento em que fazemos um certo trabalho sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. Darei aqui este exemplo ilustrando a utilidade da distinção entre vivência e experiência: se cada um de nós faz a “experiência”, no sentido comum do termo, do sono e do sonho, quantos de entre nós efetuam um trabalho sobre a sua atividade onírica e sobre o papel do sono na sua vida de ser humano?

Segundo Larrosa²⁹ (1996, p. 138), ao citar a obra de Heidegger, “fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma [...]. Fazer uma experiência quer dizer, portanto: deixar-nos abordar em nós mesmos por aquilo que nos interpela”. Foram nessas experiências vividas que eles me trouxeram, que cada um foi se formando em suas interações a partir do que lhes é próprio – sua psique – e o social. Daqui, inicio algumas linhas sobre esta relação intrínseca

²⁹ Apud SCHOLZE, 2007, p. 145.

entre o sujeito e sua constituição social porque ao lermos as relações entre suas memórias e suas práticas educativas, percebemos que as estruturas sociais das quais fizeram parte – família, escola, igreja, trabalho – condicionam sim suas presenças³⁰ no mundo, porém não as determinam³¹.

[...] estamos sempre diante de uma realidade humana na qual a realidade social (a dimensão social dessa realidade) corresponde quase totalmente à realidade psíquica. E, num primeiro sentido, o “sujeito” apresenta-se como essa estranha totalidade, que não é uma e é uma ao mesmo tempo, composição paradoxal de um corpo biológico, de um ser social (indivíduo socialmente definido), de uma “pessoa” mais ou menos consciente, enfim, de uma psique inconsciente (de uma realidade psíquica e de um aparelho psíquico), tudo extremamente heterogêneo e, porém, definitivamente indissociável. Tal se apresenta a nós o fenômeno humano (CASTORIADIS, 1992, p. 205).

Cada um deles apreende suas realidades de maneira a se reportarem de formas particulares e únicas no mundo, em específico o mundo social educativo. Assim, as relações que estabelecem com as instituições em que exercem suas profissões, com os conteúdos que ministram, com seus alunos, com as gestões a que estão submetidos, com seus pares, enfim, todas as suas relações estabelecidas enquanto professores no espaço educativo estão “encharcadas” desta mescla entre suas subjetividades e as construções sociais instituídas.

A sociedade é obra do imaginário *instituinte*. Os indivíduos são feitos, ao mesmo tempo que eles fazem e refazem, pela sociedade cada vez *instituída*: num sentido, eles *são* a sociedade. Os dois pólos irreduzíveis são o imaginário radical instituinte – o campo de criação social histórico – de um lado, e a psique singular de outro lado. A partir da psique, a sociedade instituída faz a cada vez indivíduos – que, como tais, não podem fazer mais nada a não ser a sociedade que os faz. Somente assim a imaginação radical da psique chega a transpirar através dos estratos sucessivos da couraça social que é o indivíduo que a recobre e a penetra até um ponto-limite insondável, que há retroação do ser humano singular sobre a sociedade (CASTORIADIS, 1992, p. 123).

Nós somos a própria sociedade, fazemo-la e nos fazemos nela ao mesmo tempo, em nossas relações e criações ao longo das experiências vividas. “A socialização é, portanto, constitutiva do ser humano. O que a teoria política, filosófica, econômica, denomina tola mente de “indivíduo” - opondo-o à sociedade – nada mais é do que sociedade”. (CASTORIADIS, 1999, p. 107). Assim, quando nos referimos à instituição escolar é importante não perder de vistas que os sujeitos que estão nela são também esta escola. Aqui, interessa-nos entender como as memórias dos professores entrevistados contribuíram para formarem suas práticas educativas. Essas memórias nos dão algumas pistas de como se

³⁰ Segundo Freire (1996, p.18), mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe.

³¹ A consciência de minha presença no mundo implica na impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Saber dos condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados e que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo (FREIRE, 1996).

relacionam, a partir de suas subjetividades, nos contextos sociais em que exerceram e exercem suas profissões.

A instituição da sociedade consegue produzir o indivíduo de tal maneira que aquilo que ele realmente é, sua imaginação radical, permanece praticamente sufocada. O que nos interessa é um ‘sujeito’ diferente tanto do sujeito inconsciente freudiano, como de sua definição social. Seus traços essenciais são, por um lado, a reflexividade³² – capacidade de receber o sentido, questionar o sentido e criar um novo sentido – e, por outro lado, a capacidade da atividade deliberada (vontade³³). Esta subjetividade possui a capacidade, decisiva, do trabalho lúcido sobre si. (CASTORIADIS, 1999, p. 44)

Na busca de entender como se dá este entrelaçamento do *eu* pessoal e do *eu* profissional e como as experiências de vida dos sujeitos da pesquisa refletem em sua prática educativa, busquei as memórias dos cinco professores participantes da pesquisa desde o seu nascimento, perpassando as diferentes fases de suas vidas, da infância à fase adulta, até, mais especificamente, o momento em que nos encontramos nas entrevistas realizadas. Estas memórias dizem respeito às diversas vivências relacionadas aos diferentes grupos sociais dos quais fazem e fizeram parte, como a família, a escola, a igreja, a profissão, a cidade onde nasceram e onde moram, etc. Assim, foi possível perceber como suas biografias e trajetórias profissionais se relacionam e se constroem ao longo de suas vidas.

As vidas das pessoas constituem uma trama de sentido que se inscreve no tempo. Este percurso pessoal, biográfico, reúne tanto atos em que se expressa a livre vontade como acontecimentos fortuitos, pequenas ou grandes ações que passam pelo crivo pessoal e se impregnam de significados próprios. Alguns desses acontecimentos e processos formam um calendário privado que permite reconhecer a vida como própria e como um contínuo de sentido. O fazer e o padecer cotidianos se integram em uma experiência de vida pessoal em que se entrelaçam travessias, encruzilhadas, projetos e acaso. Sendo assim, diferente das biografias, as trajetórias³⁴ descrevem

³² A reflexividade é o saber que sabemos, e interrogar-se sobre tal saber é transformar uma atividade em objeto e explicitar o si sob a forma estranha de um objeto não objetivo, ou de um pseudo-objeto, do qual sabemos que ele é o objeto em posição, e não por natureza. E na medida em que se é capaz de colocar o si como objeto por posição e não por natureza é que o outro também se torna possível como outro verdadeiro. (CASTORIADIS, 1999, p. 45)

³³ Chamo de vontade ou capacidade de atividade deliberada a possibilidade – nem fatalidade nem necessidade – que o ser humano tem de fazer entrar no encadeamento que determina seus atos, num sentido amplo, os resultados de seu processo de reflexão e outros resultados que não os que dependem de um cálculo, do *reckoning* ou do *computo*. [...] A verdadeira vontade não se refere à escolha de duas possibilidades pré-determinadas, mas a esse ato único, incoativo, no e pelo qual surgem novos possíveis e, ao mesmo tempo, o sujeito se dirige para eles. (CASTORIADIS, 1999, p. 45)

³⁴ A palavra trajetória deriva do francês ‘trajectorie’ e implica o curso que ao longo do tempo segue o comportamento ou o ser de uma pessoa, de um grupo social ou de uma instituição. [...] Segundo Nicastro (2009) a trajetória pedagógica se concebe como percurso, como caminho em construção permanente e se define como um itinerário em situação. Este percurso se entrecruza e relaciona com outras trajetórias anteriores e paralelas ligadas à vida escolar, familiar, laboral, política e cultural de cada profissional. A trajetória atua sobre seu futuro agir pedagógico, imprimindo-lhe um selo característico próprio a sua biografia escolar e pessoal. (PLENCOVICH [et.al], 2011, p. 144 - tradução minha).

determinado campo³⁵ [...] (PLENCOVICH, et.al., 2011, p. 143, tradução minha).

Nessa “entrada em suas vidas” pude, através de suas histórias, lendo o que me foi contado, reconhecer, como Freire (1987, 1996), a nossa natureza de homens e mulheres como seres históricos, inacabados, inconclusos, em permanente movimento de procura que, diferente dos outros animais que são apenas inacabados, sabemos-nos inacabados e temos consciência de nossa inconclusão. Assim também, como diz Castoriadis (1987, p. 233), “o Ser não existe simplesmente ‘no’ Tempo, mas pelo Tempo (por meio do Tempo, em virtude do Tempo). Em essência o Ser é Tempo. (Ou ainda, o Ser está, essencialmente por-Ser)”. Tendo como princípio esta noção de sujeito, entendo que o espaço e tempo de sua formação é o que chamamos de vida. O processo de formação se dá então de forma contínua ao longo do tempo e em todo e qualquer espaço onde haja interação. Desde o momento em que nascemos iniciamos nossa ação vital de construção de nós próprios (Pineau, 1983), que se constitui no nosso processo de formação.

Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação (MOITA, 2007, p. 115 – grifo do autor).

Por esses serem os cenários de suas formações, suas vidas, é que eles se tornaram tão importantes para esta pesquisa. Cada professor guardou o que lhe significou desse cenário onde ocorrem as interações que os formaram. Suas memórias revelam as especificidades de cada história, reveladora dos caminhos percorridos em suas vidas, e também de suas trajetórias profissionais. Os professores trazem muitas experiências vividas em comum por fazerem parte do mesmo campo profissional e demonstram através de suas biografias parte da realidade dos profissionais do ensino técnico agrícola. Esses cenários de suas formações, enquanto pessoas e enquanto docentes, são trazidos à cena através das narrativas biográficas, suas histórias que estão repletas de memórias e só puderam ser conhecidas por nós, porque fizeram uso delas (de suas memórias).

3.2 As Narrativas Biográficas

A partir de agora, primeiramente, partilho os cenários que se compuseram através de cada narrativa biográfica e, no próximo capítulo, trago ao palco minhas reflexões quanto às relações entre as memórias desveladas e as práticas educativas de cada um dos sujeitos da pesquisa. A reflexão foi feita com o intuito de entender como elas foram se formando ao longo do tempo, a partir do que cada um apreendeu e fez de suas experiências.

Para estabelecer tais relações, é importante retomar, mesmo já tendo sido inicialmente delineados no capítulo anterior, os pontos de partida, ou seja, os pressupostos³⁶, utilizados para refletir a partir das narrativas biográficas apresentadas.

³⁵ [...] como todo campo desde a perspectiva de Bourdieu (2002) – se define quando se coloca em primeiro plano o que está em jogo, as regras desse jogo, as estratégias que os atores estão dispostos a usar, suas margens de liberdade, seus interesses específicos e os ‘habitus’ que permitem conhecer e reconhecer as normas inerentes ao referido jogo. (PLENCOVICH [et.al], 2011, p. 144 - tradução minha).

1. O “saber” que se procurou é de tipo compreensivo, hermenêutico, profundamente enraizado nos discursos dos entrevistados. O meu papel, enquanto investigadora, é fazer emergir o(s) sentido(s) que podemos encontrar nas relações entre as várias dimensões de suas vidas;
2. O tipo de enfoque deste trabalho exclui a formulação de hipóteses a serem sujeitadas à verificação, uma vez que não se procura a relação entre variáveis. Por isso, tornou-se fundamental a definição dos eixos da pesquisa que explicitaram e delimitaram o campo da investigação, feita no capítulo I;
3. Cada história de vida, cada percurso, cada memória é única. Tentar elaborar conclusões generalizáveis seria absurdo. Nesse caso, como refere Dominicé (1985, p.): “a verdade não cabe na generalização. Existe uma singularidade de cada história de vida, que não permite que se considere como verdadeira toda a generalização que não tenha em conta essa singularidade”. Assim, ler o geral a partir de uma singularidade radical exige um esforço que se quer profundo;
4. Neste processo de pesquisa houve a criação de condições duma efetiva implicação de todos os participantes. Gaulejac (1989), escreve que a qualidade do material produzido depende do grau de implicação de cada participante, do desejo e capacidade de fazer memória da sua vida. Esta implicação gera-se a partir de um “contrato de confiança”, de uma negociação clara em torno dos objetivos do trabalho e do que se espera de cada um dos participantes;
5. O tipo de relação mantida com os professores foi caracterizado pela colaboração, partilha, escuta empática, não para criar uma estratégia de obter mais facilmente “informações” ou de ganhar a confiança dos implicados, mas por um posicionamento de princípio. Ferraroti (1983), sublinha que a qualidade da relação que se estabelece é importante, não só em termos humanamente significativos, “mas parte integrante e garantia da correção metodológica”
6. A participação neste trabalho contém em si um caráter formativo em relação a todas as pessoas nele implicadas. Embora se situe no domínio da investigação, é oportunidade formativa pelas características da metodologia pela qual se optou. A apropriação que cada pessoa faz do seu património existencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva é, segundo Nóvoa (1988), um fator de formação. Para o investigador, um certo vaivém entre a identificação com os narradores e o esforço de identificação necessária na procura da emergência dos processos de formação conduz a um questionamento sobre os seus próprios processos formativos.

Vivi esse vaivém, tal qual Larrosa (2010, p. 31), quando estava escrevendo sobre a autobiografia de Rousseau e encontrava-se por tantas vezes, como ele descreve: “... permanecendo como suspenso, pensando em mim mesmo e na minha própria travessia pela biblioteca e pela vida, às voltas também, como qualquer outro, com essa coisa da autoconsciência e da autenticidade...”. Entre as idas e vindas, cheguei aos encontros que buscava, com o passado de cada um dos professores entrevistados.

³⁶ A enumeração de tais pressupostos foi uma livre adaptação dos pressupostos enumerados por Moita (2007, p. 117, 133) utilizados em sua pesquisa baseada nas histórias de vida de quatro educadoras de infância, norteadas por questões como “como se forma uma pessoa?” E “quais são as ligações que se podem encontrar entre a formação profissional (tomada no sentido de construção de uma identidade profissional) e a formação pessoal (tomada no sentido mais global)?”.

3.2.1 Professora Abiana Campos Mendes³⁷

Cidade de origem, a família, seu processo de alfabetização e a entrada na escola

Eu nasci no dia 20 de setembro de 1961, no interior do Ceará, numa cidade chamada Crato, ao sul do estado, fronteira com Pernambuco, que está a cinquenta quilômetros de Exu, onde o cantor Luiz Gonzaga nasceu, um dos pernambucanos mais conhecidos no Brasil. A família do meu pai, que é o segundo mais velho entre os seus irmãos, é de Fortaleza, mas ele foi morar no Crato acompanhando o meu avô, que trabalhava numa fábrica de açúcar na cidade. A família da minha mãe é toda do Crato e lá eles cresceram, conheceram-se e se casaram. Eu sou a filha mais velha dos quatro filhos que eles tiveram, tenho duas irmãs e um irmão.

O Crato é uma cidade que fica ao pé da Serra do Araripe; é uma chapada nacional tombada e tudo mais, então, assim, tem muita coisa original lá, por exemplo, os pterossauros são de lá. Então, a Universidade mantém um museu que tem ossos de pterossauros, não sei de quando... E é muito famoso e aparece no Globo Rural, e aparece nos globos não sei de quê, e no mundo todo, tem muita gente de fora, da Alemanha, da França, na Universidade, fazendo intercâmbio. Essas coisas por causa dessa parte de biologia, curso de Biologia que é muito famoso lá. E na chapada, tem água, tem muita água... Então assim, tem umas lendas lá, dos índios Cariris sobre uma cachoeira imensa que tinha uma pedra que fechava a entrada da cachoeira. Quando a gente era criança, morria de medo dessa pedra cair, porque o Crato ia ser inundado de água. O Crato fica praticamente num buraco ao redor dessa serra.

Passei a frequentar a escola quando já tinha seis anos, fui direto para alfabetização, pois minha mãe optou por não me matricular antes, no Jardim de Infância. Ela me matriculou numa escola pública porque a professora que me daria aula era uma amiga da minha mãe, de muitos anos, em quem ela depositava confiança total. Cheguei à escola pré-alfabetizada pelas minhas tias, irmãs do meu pai, que moravam na minha casa. Meu pai perdeu os pais quando ainda era muito novo; ele tinha uma irmã de seis anos quando os meus avôs morreram, e eram treze irmãos! Com isso, muitos tios moraram na minha casa, enquanto a família se organizava, já que meu pai era o segundo mais velho. Na fase da adolescência nunca fui rebelde, achei que foi uma fase muito normal. Eu fico impressionada com essa concepção de que a adolescência é uma fase difícil, complicada, que as pessoas costumam chamar de “aborrecência”. Para mim, foi um período da vida natural, assim, não gostei... Nada me deixou alguma marca importante, nem lembro muito desta época.

O Ensino Médio, os professores que foram referência e a entrada na Universidade

Estudei no Crato até o segundo científico, como era chamado o que equivale hoje ao segundo ano do Ensino Médio. Fui para Fortaleza em 1979, onde terminei o terceiro ano no Colégio Marista. Eu sempre gostei mais das disciplinas de humanas. Eu tive uma professora

³⁷ Professora de Filosofia do *Campus* Planaltina no curso técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio. Leciona desde 1985. Iniciou com uma turma de "Jardim II" (uma turma anterior à turma da alfabetização). Depois, lecionou no Ensino Fundamental I, II, Ensino Médio, cursinho pré-vestibular, faculdade - como professora colaboradora. De 1993 a 1995 foi professora da Escola Agrotécnica Federal do Crato - CE, lecionando História como professora substituta. Em 1996, foi aprovada em concurso público para professora de Filosofia na Escola Técnica Federal do Ceará. De 1998 a 2003 trabalhou na SETEC/MEC; de 2004 a 2007, no INEP. A partir de 2008, na ETF-BSB, hoje IFB-*Campus* Planaltina.

de Geografia que foi excelente na minha vida, porque ela levava mapas em todas as aulas. Então, eu tenho o mapa *mundi*, o mapa do Brasil, o mapa das Américas, o mapa do Crato, o mapa... Tudo na minha cabeça, muito bem delimitado... E eu atribuo isso a ela. Então, assim, isso me marcou muito. Um professor do Ensino Médio que marcou muito também foi um professor chamado Nelson Campos. Ele é de Fortaleza, professor de História que dava aulas de História, assim, magníficas. Eu ficava encantada como o professor sabia aquilo tudo e estudava, estudava, estudava, estudava, porque eu queria saber pelo menos um pouquinho do que ele sabia.

Eu não tive Sociologia e Filosofia, né? Porque, na minha época - eu fui educada pelo regime militar - não tinha Filosofia e Sociologia, mas tinha OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e Educação Moral e Cívica, que era uma babaquice, aprender e ter que decorar o escudo nacional, o hino nacional... Eu sei o hino de tudo que você possa imaginar, porque eu aprendi, eu não esqueci, eu sei o Hino do Ceará (risos).

Quando concluí o 3º ano, eu prestei vestibular para Engenharia de Alimentos, passei em décimo nono lugar na UFC - Universidade Federal do Ceará, e fiz um ano de faculdade completamente desorientada. Eu, na verdade, eu não sabia que faculdade fazer até o último dia da inscrição do vestibular, eu não sabia o que fazer. Cursei três semestres, porém percebi que esta não era uma área do conhecimento com a qual eu tinha afinidade. Eu sempre quis ser professora, né? Não era aquilo que eu queria, não era aquilo, mas mesmo assim, fiquei muito feliz em conhecer aquela outra realidade que era a UFC, então durante o tempo que eu fiquei lá, me envolvi em algumas atividades como curso de alemão, de inglês, coral. Paralelo a tudo isso, eu estudava em casa com o objetivo de prestar outro vestibular. Assim, logo que passei para Filosofia na Universidade Estadual do Ceará – UECE, eu abandonei a UFC. Mas na UECE eu amei a faculdade muito, muito, muito, muito e aí, eu realmente decidi que eu queria ser professora.

Primeiras experiências profissionais como professora – Desafios e descobertas

Antes mesmo de terminar a faculdade, comecei a lecionar numa escola muito grande e bem conceituada em Fortaleza. Era professora do Jardim II, meus alunos tinham cinco anos, iam para alfabetização no ano seguinte, então eu os pré alfabetizava. Foi com esta turma que eu vivi uma experiência como professora que me marcou muito. A partir dela, eu confirmei ainda mais minha decisão em seguir a carreira do magistério na minha vida. Nesta escola, recebi um aluno com necessidades educativas especiais, por ele ter sofrido um grave acidente, e desenvolvi um trabalho de inclusão que teve repercussão não só na minha sala de aula, mas na escola como um todo. No início do ano, quando eu realizava a chamada, *Augusto*³⁸ nunca estava presente, por isso, resolvi ir até a coordenação verificar o que havia ocorrido com o aluno. Na coordenação não obtive detalhes, apenas me disseram que ele estava passando por um tratamento e só voltaria no segundo semestre.

Na primeira sexta feira de agosto, todos os alunos que eram do Jardim II (eram cinco turmas de Jardim II, cada uma com cerca de quinze, vinte alunos), se reuniam juntamente com suas professoras e as auxiliares de sala num salão imenso e uma senhora ficava tocando piano com músicas infantis e todo mundo cantando. Então, sentávamos no chão com os alunos, ela tocando piano e os alunos cantando as musiquinhas.. De repente, eu olho lá pra porta principal e... Vi entrando um meninozinho com uma luva na mão, no braço, uma toca na cabeça, um... Só apareciam os olhos e a boca e ele estava segurando uma flor vermelha (pausa). Aí, ele atravessou aquele salão enorme correndo e me entregou essa flor. Aí, falou assim: - “Tia, eu

³⁸ Foi utilizado um nome fictício para preservar os envolvidos na narrativa.

sou Augusto”. (pausa - emocionada). Aí, eu dei um abraço nele, a mãe dele deu tchau pra mim de longe, ele sentou do meu lado, só que, quando ele sentou do meu lado, todos os outros se afastaram. Inclusive uma menina de outra turma começou a chorar.

Na sala de aula, as crianças evitavam sentar perto dele, que, por sua vez, tentava se aproximar e explicar que estava enfaixado daquele jeito por causa do tratamento que estava fazendo. Diante daquela situação, eu expliquei aos alunos o que era uma Unidade de Terapia Intensiva - UTI, o que era um hospital e como era um processo de recuperação quando alguém sofria algum tipo de acidente.

E, com o trabalho realizado na sala de aula, em um mês, todos já sentavam perto de Augusto e interagiam com ele normalmente. Quando ele tava com calor, ele pedia para tirar as faixas, eu tirava mesmo. Tinha a hora do banho, aí eles levavam roupa, toalha, sabonete, xampu... Eu banhava todos juntos, era uma festa naquele banheiro, pois não teve problema nenhum com ele, sabe? Eles iam pra casa com muito perfume, me dava sempre dor de cabeça nesse dia que tinha o banho, porque eles gostavam de se ensaboar todo... E fazer aquela festa...

Além de vencer o desafio de integrá-lo novamente à sua turma, tive que enfrentar o desafio de vencer a discriminação que enfrentávamos da escola inteira por causa da presença dele. A escola não tinha um trabalho pedagógico consistente para a inclusão, tinha uma menina em outra turma que tinha medo, dava escândalo quando o via, entendeu? E o meu recreio foi separado durante setembro e metade de outubro, porque outras crianças tinham medo também. Depois de um tempo foi que o recreio voltou a ser com os outros, aos poucos. Primeiro minha turma mais uma, depois minha turma mais duas, depois minha turma mais três e aí foi ficando...

Continuei trabalhando em sala e nas atividades em grupo fora dela para entrosá-lo. Fui conseguindo aos poucos com que fosse aceito e tivesse uma boa convivência com seus colegas. A mãe do Augusto me procurava e dizia que não via muito apoio na escola para ele continuar lá, mas ele se deu muito bem comigo, muito bem com a turma em muito pouco tempo. Eles achavam que isso não ia durar muito, que eu não ia conseguir entrosá-lo, mas não foi verdade. Aí, a escola me demitiu no fim do ano, e a mãe do Augusto me ligou e me falou que ela me pedia mil perdões, que ela achava que era por causa do trabalho que eu tinha feito... Mas ‘no problem’, tá feito e foi muito legal!

Depois, então, eu voltei para o meu cotidiano de estudante universitária. Passei o primeiro semestre de 1986 me dedicando apenas aos estudos e, no fim de junho desse ano, por indicação de uma colega da UECE, fui trabalhar como professora novamente, agora no Instituto Educacional Alvorada. Era professora do segundo ano primário, com crianças de oito anos. Foi uma experiência interessante lecionar para esta faixa etária, porque eles estavam numa fase do desenvolvimento físico, psicológico e cognitivo de transição. Os alunos já não eram mais tão dependentes da professora como as crianças menores, mas ainda não eram tão maduros quanto os do terceiro e quarto anos.

Eu lembro que era num tempo que surgiu a história da AIDS. Assim que começaram a falar que tinha essa doença e tal... E eu tinha um aluno chamado César e ele dizia assim: “- Tia, você sabe que agora todo mundo tem que ter camisinha pra num pegar AIDS”? Assim, no meio da aula. Eu falei: “- Aham, sim, né”? Aí, ele disse: “- Eu quero uma camisinha verde, já pedi pra minha mãe”. (risos) Assim, ele não tinha nem ideia do que era essa doença, mas ele sabia que tinha que usar camisinha.

O retorno para Crato, realização de outros cursos e mais experiência docente

Ensinei no ano seguinte nessa mesma escola, também no segundo ano, e depois resolvi voltar para Crato, no início de setembro 1988. Já havia terminado a faculdade, antes de

voltar, pensei em fazer um mestrado em Filosofia do Direito, porém em Fortaleza não era ofertado este curso. Eu gostava muito da faculdade, tinha notas muito boas, nunca tive dificuldade em passar nas disciplinas.

Como tinha vontade de estudar Filosofia do Direito e Hegel, um filósofo alemão, resolvi entrar para o curso de Direito, uma vez que havia faculdade na cidade, que ofertava este curso. Lá fiz mais cinco anos de graduação e, logo que cheguei, consegui emprego em duas escolas: numa para ser professora de Inglês e noutra de Filosofia.

Em 1989 fiquei exclusiva numa das escolas, onde era professora de Filosofia de quinta a oitava séries e onde, também, assumi uma coordenação de ensino. Nossa! Cada experiência linda. Uma vez, a gente foi realizar uma experiência de fazer uma rosa de papel e comparar com uma rosa de verdade. Que imagens a gente tinha delas e aí, era uma nova visão de mundo pra eles. Quinta série é um choque muito grande, porque é quando você sai do primário. Então, eles ainda me chamavam de tia, de vez em quando, eles diziam: “- Tia! Ai desculpa tia, já tô na quinta série”, aí me chamavam “Abiana”.

No ano seguinte, passei a ser supervisora do Ensino Médio nesta mesma escola. Além disso, passei a ser a professora de Filosofia e Sociologia do Ensino Médio e, de quinta a oitava, de Filosofia. Em 1988 e 1989, quando começaram as campanhas políticas, me engajei neste movimento e via no Partido dos Trabalhadores uma oportunidade clara de luta por uma sociedade melhor, mais democrática. Fui, então, trabalhar nas campanhas, nas ruas, nos movimentos sociais. Foi aí que conheci Carlos, com quem me casei tempo depois.

O momento político que o país vivia, a disputa para a presidência da república entre os candidatos Luis Inácio Lula da Silva e Fernando Collor de Mello movimentou bastante minhas aulas. Eu lembro a ida à Crato do candidato à presidência pelo PT, Luis Inácio Lula da Silva – Lula, que foi até a cidade realizar um comício. Eu era da comissão de organização e, assim, fazia parte de toda a movimentação política gerada pelo processo de eleições no país. Nessa época, estudava Direito, dava aulas de inglês numa escola de línguas chamada “CCAA” e trabalhava bastante na escola. Sempre gostei muito de estudar e de ler, do jornal ao livro, lia de tudo. Minha vida acadêmica foi bem diversificada, além das faculdades de Filosofia e Direito, fiz uma especialização em Filosofia da Cultura e outra em Língua Inglesa.

A entrada para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Depois de um tempo, surgiu a oportunidade de prestar um concurso para professor substituto do então Colégio Agrícola do Crato, um colégio da Rede Federal muito famoso, que se localizava na Chapada do Araripe. Estava havendo esse concurso porque o professor de História, (não tinha professor de Filosofia no quadro) estava se aposentando. Eu me inscrevi com mais dois professores da Universidade Regional do Cariri – URCA, fui aprovada e pude assumir porque, apesar de não ser formada em História, estava habilitada pelo Ministério da Educação – MEC para dar aulas desta disciplina. Em 1992, saí de todos os empregos e comecei a dar aulas no Colégio Agrícola, iniciando uma experiência totalmente diferente de tudo em minha vida, porque sempre havia lecionado em escolas privadas.

Iniciei na escola com muitas expectativas e vontade de trabalhar, comprei um carro para facilitar minha locomoção, um fusca, já que não poderia continuar indo a pé como fazia nos empregos anteriores e cheguei com “aquele gás” de escola privada. Comecei a elaborar prova atrás de prova e comecei a mostrar as provas corrigidas na sala dos professores: “- Olha o que esse menino escreveu, olha como esse menino escreveu.” Aí teve um professor que virou pra mim: “- Poxa, professora, você tá me inspirando, agora deu vontade de dar aula melhor.” Os alunos eram muito carentes, muito carentes, e vinham de lugares muito distantes, moravam na escola, muitos de Pernambuco, e tinha aluno do Piauí, tinha um aluno do Maranhão...

Comecei a encontrar velhos conhecidos, como por exemplo, o meu antigo professor de Educação Física passou a ser meu colega de trabalho. Daí, concursos públicos foram surgindo e eu me inscrevi em dois: num, para professora de História, da agora denominada Escola Agrotécnica Federal de Crato; noutro para professora de Filosofia da Escola Técnica Federal do Ceará - ETFCE. Fui aprovada nos dois, porém, chamada para a ETFCE, pouco tempo depois. Mas não tem comparação de escola agrotécnica com escola técnica, porque é outra vida, outro momento. Não mudou em nada nas minhas aulas quando eu passei pra técnica, que eram cursos mais elitizados: curso de edificações e o curso de eletrônica.

Então, na escola técnica, quem ia fazer edificações e quem ia fazer eletrônica não tinha o mesmo perfil do menino que vai para uma escola agrotécnica... Eu não via muita diferença no que eu gostava de ensinar, como eu ensinava. Então, eu aprendi muito, durante a vida de professora, a me relacionar de uma forma com meu aluno que independia das suas condições financeiras, familiares ou qualquer coisa do tipo. Os alunos têm uma característica específica e a gente sempre tenta se adaptar a ela... Assim, a gente consegue conhecer o aluno e tudo mais.

Assumi meu novo emprego em Fortaleza e foi um processo sofrido porque não queria mais deixar minha cidade, deixar a família. Porém, com apenas um mês, eu consegui uma permuta para Juazeiro do Norte, onde havia uma Unidade Descentralizada de Ensino da ETFCE. Juazeiro é uma cidade vizinha a Crato e a volta aconteceu num clima de muita felicidade.

Ida para Brasília, trabalho no MEC, viagens a trabalho

Com apenas um ano morando em Juazeiro, meu esposo foi transferido, por motivo de trabalho, para Brasília. Nova mudança na vida, e, conseqüentemente, no trabalho. Como em Brasília não tinha escola da Rede Federal, fui trabalhar no MEC, na então Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC.

Consegui perceber no MEC o que é macro e micro em Educação, entender o que são políticas educacionais e tive contato com muitas pessoas que se destacavam neste meio, por suas ideias e ações realizadas na Educação. Participava e organizava eventos, discutia legislação e participei da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN.

Como parte das minhas ações no MEC, eu viajei muito pelo Brasil inteiro, tanto para divulgação dos PCN, como para a divulgação da TV Escola. Em 1999, fui indicada para participar da correção de provas de um concurso literário sobre o Estado de Israel, promovido pela Câmara Legislativa Federal [de Brasília]. Disso resultou uma viagem para o Estado de Israel, patrocinada por sua Embaixada. Foram dias de muito aprendizado o que implicou em muitas aulas recheadas de exemplos práticos.

Essa viagem foi legal demais uns dezesseis, dezessete dias, nem lembro bem, mas a gente passou pela Itália, depois a gente pegou um avião pro Cairo, conheceu o Egito inteiro, subiu o monte Sinai de madrugada, desceu de manhã cedo, demos uma volta pelo rio Nilo num barco lindo... Depois a gente foi para Israel conhecer o país de ponta a ponta. Eu dizia pra eles que nós tínhamos, na época, seis milhões de alunos no Ensino Médio, só que a população deles total era de seis milhões, aí eles não entendiam, eles diziam: “- Como?! Seis mil”? Aí, eu: “- ‘Hã hã’, são seis milhões de alunos no Ensino Médio.” Eles: “- Quê”?! Não captavam muito bem essa história. Então, assim, esse período no MEC foi um período muito, muito, muito interessante. Mas eu sempre tinha saudade da sala de aula, sempre lembrava de quando eu ensinava...

Ainda no MEC, fui a Coordenadora do Brasil do Mercado Comum do Sul – Mercosul, no Projeto Educacional “Caminhos do Mercosul”, momento em que participei ativamente nos

concursos histórico-literários, promovidos pelo setor de educação da Assessoria Internacional do gabinete do ministro. A cada ano, os seis alunos que ganhavam o prêmio no Brasil viajavam, em minha companhia, para o país que estava promovendo o concurso. Eram delegações de seis países (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai, Uruguai).

Foram momentos de grandes conhecimentos culturais e de muito aprendizado, tanto para mim, quanto para os estudantes. Da SEMTEC, fui trabalhar no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, em 2004, onde realizei um trabalho bem diferente de tudo que já tinha feito. Fazia parte da Coordenação Geral de Controle de Qualidade e Tratamento de Informação, com uma ação de natureza bem técnica. Minha equipe coletava os dados, mapas e gráficos da Educação Básica - Censo Escolar, e os transformava em textos e tabelas. Este trabalho resultava em livros publicados pelo próprio INEP. E foi lá do INEP, que eu ia pra SEMTEC o tempo inteiro: “- E aí? Vai ter escola técnica? Eu quero ir. Vai ter agrotécnica? Vai ter o quê? Quando é que vai ter escola da Rede Federal em Brasília?” Perguntava sempre porque a Rede Federal já estava em expansão. Desde 2005 que eu perguntava quando teria escola técnica em Brasília, porque eu queria voltar pra sala de aula. A Escola Técnica Federal de Brasília – ETF/BSB foi criada em outubro de 2007 e eu fui, oficialmente, a primeira servidora a atuar, cedida pelo então CEFET-CE.

Volta à sala de aula, ida para o IFB-CPLA, Mestrado em Educação Agrícola

Durante o primeiro semestre de 2007 participei ativamente do processo de (re)construção da ETF-BSB que funcionava no Anexo I do MEC, numa sala cedida pela SEMTEC. Em 2008, fui trabalhar no antigo Colégio Agrícola de Brasília – CAB, que foi incorporado pela ETF-BSB, como Unidade de Ensino Descentralizada de Planaltina – UnED Planaltina, uma escola que ofertava os cursos técnicos em Agropecuária, Agroindústria e Turismo. A então UnED – Planaltina passou a ofertar o Ensino Médio integrado aos cursos técnicos em Agropecuária e Agroindústria. Foi quando eu voltei para a sala de aula como professora de Filosofia.

Depois de trabalhar dez anos no MEC, ficando de fora da sala de aula propriamente dita por todo esse tempo, senti necessidade de voltar a estudar. Conheci o Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola - PPGEA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, por intermédio de uma colega da antiga Escola Agrotécnica Federal do Crato, que também era aluna do programa. Passei pelo processo seletivo, cursei o Mestrado em Educação Agrícola, e pesquisei justamente sobre o processo de mudança de esfera administrativa do atual Instituto Federal de Brasília - *Campus Planaltina*.

Os alunos das agrotécnicas, eles, eles... Nossa! Hoje eu tô em agrotécnica de novo... Eles são todos iguais, até fisicamente, sabe? Você olha, tudo o mesmo jeito, né? Aqueles meninos que normalmente têm uma ligação com o campo, ou então, estão lá, porque o pai mandou. É igual! Em pleno século XXI, 2011, não vejo nenhuma diferença. Só para ilustrar: veio uma professora do PPGEA fazer o estágio pedagógico e ficou hospedada aqui em casa. Ela ia comigo todo dia lá pra escola, ficava lá na biblioteca. Eu levava documentos pra ela, ela ficava lá estudando, fazendo as coisas de estágio dela. Um dia ela comentou: “-Abiana, aluno é tudo igual, né?” Ela observou a semelhança, inclusive física, dos alunos das escolas agrotécnicas.

Balanço da sua trajetória

Tenho quase dez anos de ensino privado, e de Rede Federal, tenho catorze. Nunca pensei em deixar a profissão de professora. Cursei a faculdade de Direito sabendo que, se

tivesse que trabalhar no ramo, seria como professora da área. Fiquei um tempo fora da sala de aula somente quando trabalhei no MEC onde, ainda assim, trabalhava com professores no desenvolvimento e acompanhamento de projetos educacionais. A situação mais desafiadora que vivi desde que entrei na profissão foi, sem dúvida, no começo da carreira, com aquele trabalho de inclusão com o Augusto.

Sempre li muito, é por isso que hoje, quando eu entro em sala, os meninos... Sabe qual é a primeira coisa que eles dizem? “-Professora, qual é a notícia do dia, conta aí, professora, o que é que tá acontecendo no mundo? Conta aí, que a gente não tem televisão, não. Conta aí, professora”. É engraçada a situação, mas aí eu conto o que “rola”. Na turma do curso de Agroindústria, no Ensino Médio integrado, era muito engraçado, eu organizei a turma assim: nos quinze primeiros minutos de aula, cada um vai dizer uma notícia do DF, do Brasil e do mundo. Então, sempre tinha quem trouxesse as notícias, eu trazia também, desde que não fosse a mesma deles e a gente fazia uma simulação do Jornal Nacional em sala (risos).

Eu amo dar aula, eu amo estar em sala de aula, amo, adooooo! Eu vou com prazer, por isso que eu fico na porta, o outro professor sai, eu entro, sabe assim? Não tem um segundo que eu possa perder da minha aula, sabe?

3.2.2 Professor Domingos Sávio Fernandes da Silva³⁹

A infância e a entrada para o Ginásio Agrícola

Sou pernambucano, nasci na cidade de Serra Talhada, meu pai é da cidade de Triunfo e minha mãe da cidade de Flores, interior de Pernambuco. Meus pais cresceram e viveram grande parte da vida na área rural, meu pai era filho de donos de engenho, minha mãe filha de um grande fazendeiro, no interior pernambucano. Sou o sexto filho de oito, nascido e criado no campo, numa família pernambucana tradicional. Meus pais conservavam hábitos como, por exemplo, de reunir a família à mesa diariamente para fazerem suas refeições juntos. Meu pai é que quase nunca participava destes momentos porque ele não tinha horário, já que trabalhava na roça. Ainda assim, ele fazia questão de acordar todos os filhos às seis da manhã para que lhe tomassem a benção. Na infância, eu costumava brincar com a minha irmã mais nova com as coisas que a gente inventava a partir dos materiais que tínhamos disponíveis.

Eu pegava minha irmã, ia pra debaixo das plantas, ia fazer os curraizinhos de madeira pegava manga verde, botava os pezinhos, fazia as vaquinhas, botava dentro dos curraizinhos. Tinha uma planta que dava umas lagartas enormes, eu amarrava essas lagartinhas e fazia os boizinhos com minha irmã e o dinheiro era as folhas de café. Então nisso a gente passava horas debaixo dessas árvores, brincando disso. Naquela época, lá nos anos 70, o óleo não vinha em embalagem plástica, era embalagem de metal e eram umas latas retangulares, eu passava horas abrindo aquelas latas, fazendo os caminhõezinhos. Pegava as chinelas havaianas, que naquela época eram baratas, que era coisa de pobre, aí cortava, passava o dia inteirinho pra cortar as rodelinhas, fazer as rodinhas do caminhão. Aí tinha que pastorar

³⁹ Nascido em 22 de agosto de 1963, na cidade de Serra Talhada, Pernambuco. Filho de Antônio José da Silva e Teresinha Fernandes da Silva, ambos agricultores, tendo oito filhos, sendo seis mulheres. A primeira infância foi vivida no sítio Santo Antônio – PE, onde se produzia derivados da cana de açúcar e derivados da mandioca. Ingressou no Ginásio Agrícola de Palmares - PE, em 1975, onde concluiu o ginásio com o título de mestre agrícola. Ingressou no curso técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola de Brasília em 1979, concorrendo com 812 candidatos para 80 vagas, passando no 22º lugar. Concluiu o curso em 1981, indo em seguida trabalhar, sempre na área agrícola, ingressando no magistério em 1986. Em 1990 iniciou como professor no Colégio Agrícola de Brasília, onde continua até hoje.

sessenta cabras lá no “sertão”, então cada dia eu pegava uma bem cabeluda e enquanto as outras iam pastando, eu ia fazer trança naquela, ficava brincando com ela, sabe, inventava as brincadeiras...

Meu pai saiu algumas vezes de Pernambuco e sempre, para todos os lugares aonde ia, levava os filhos junto, buscando o melhor para a família. Foi dono de engenho onde era produtor de rapadura, açúcar mascavo, melado, rapadura batida e rapaduras enriquecidas. Depois, em 1969, na véspera de uma grande seca, quando eu tinha seis anos, meu pai se mudou para Goiás, para a cidade de Porangatu, onde moramos por dois anos. No final de 1971 e no ano de 1972 meu pai foi morar em Brasília, pois conseguiu um emprego de vigilante na Embaixada dos Estados Unidos. Apesar de receber um bom salário, sentiu insegurança por não dominar a língua inglesa, portanto não conseguia se comunicar direito com seu chefe e por ter dúvidas se conseguiria sustentar seus oito filhos na cidade. Então recebeu a proposta de um cunhado, que era dono de uma fonte de água mineral em Pernambuco, para administrar o negócio, ele aceitou a proposta e voltou para sua cidade.

Sempre gostei e me interessei por plantas e animais e ao terminar a quarta série primária, surgiu a possibilidade de ir para um ginásio agrícola estudar. Pedi aos meus pais e, aos onze anos, eles permitiram que eu fosse para o internato, cursar quatro anos do curso ginásial agrícola. Fui para o colégio “Ginásio Agrícola de Palmares”, em Pernambuco, que ficava em média a oito horas de distância da minha cidade, para onde voltava de seis em seis meses, somente nas férias de julho e de dezembro. Eu pedi pra ir para o ginásial agrícola porque isso me chamava à atenção, falou que era agricultura ou pecuária eu já me interessava... Eu me lembro da minha mãe dizendo assim, quando eu era pequeno: “-Meu filho o que você quer ser quando crescer”? E eu dizia assim, “-Doutor de vaca”. Eu não sabia que isso tinha o nome de veterinário.

O Ginásio Agrícola de Palmares e os professores que marcaram sua permanência

No colégio, fiquei responsável pela biblioteca por algum tempo, ficava com a chave e era responsável por abri-la à noite para que meus colegas pudessem ir fazer trabalhos. Tinha acesso a todos os livros e como gostava muito de ler, um de meus divertimentos prediletos era pegar um livro, ir para debaixo de uma árvore e ficar lendo. A professora que me atribuiu, na sexta série, esta responsabilidade, é um exemplo entre os muitos professores que marcaram a minha permanência no Ginásio Agrícola, porque como ela, a grande maioria trabalhava com dedicação e amor em suas profissões. Ela era professora de história, Lucia Amaral de Almeida, e ministrava a disciplina de História e outra chamada, Problemas da atualidade. Como parte de sua metodologia em sala de aula, ela costumava fazer gincana com os alunos, comprava livros, bolas, comprava jogos e distribuía pra gente.

A professora Lucia me deu um livro que tenho até hoje chamado ‘A sabedoria de Gibran’ e essa professora simplesmente me ofereceu esse livro desta forma, “Domingos, Deus te deu um espírito com asa com as quais pode voar no amplo firmamento do amor e da liberdade, que você saiba se realizar, que você saiba realizar-se plenamente, da sua mestre amiga, Lucia Amaral, 22-08-78”, foi o dia do meu aniversário, e foi o presente que ela me deu.

Então ela gastava o salário dela com os alunos, ela recebia esses alunos, (nós morávamos internos, que agora se chama residente), ela levava um bando dos garotinhos final de semana pra casa dela que tinha campo de vôlei, tinha mesa de sinuca, de xadrez, de dama, de tudo e ela e o marido e os filhos iam fazer churrasco pra esses alunos pobres do ginásio que ela lecionava, isso era ou não era amor?

Aprovação no Colégio Agrícola de Brasília, dedicação e comprometimento de seus professores

Quando terminei o curso ginásial a família não estava numa situação favorável financeiramente, no interior de Pernambuco, por causa das secas. Meu pai, já nessa época, debulhava cereais e como, por causa da seca, não tinha muito cereal para ele debulhar, faltava dinheiro. Neste contexto, ele falou para eu fazer o teste de seleção no Colégio Agrícola de Brasília. Caso eu passasse, meu pai levaria toda a família embora para me acompanhar. Quando completei meus quinze anos, após ter terminado o Ginásio, eu e meu pai fomos para Brasília e eu participei do processo de seleção. Fiz o teste de seleção no dia onze de dezembro de setenta e oito, oitocentos e doze candidatos pra oitenta vagas e com a ajudinha do Patrão, de Deus, eu passei no 22º lugar.

Meu pai vendeu o que podia, o que tinha, uma única casa, suas máquinas e conseguiu comprar os direitos de uma casa em Taguatinga Norte. Ele voltou em Pernambuco, pegou o restante da família e todos foram morar no Distrito Federal. Minhas irmãs mais velhas deram continuidade aos seus estudos na capital federal e à medida que iam concluindo o segundo grau, iam ajudando os meus pais a criar os irmãos mais novos. E eu estava assegurado, eu passei no Colégio Agrícola então, foram três anos. Naquela época a gente tinha café, almoço, janta, lanche, dormida, biblioteca de 08h às 22h e roupa lavada e passada. Hoje não tem mais, a lavanderia se acabou, mas naquela época tinha, então eu fiquei assegurado e estudei assim com bastante afinco.

No Colégio Agrícola de Brasília, como no Ginásial Agrícola, percebia que a grande maioria dos meus professores trabalhava “com o coração”. Tive muitas aulas marcantes, por isso sou capaz hoje, após terem passado vários anos, de descrever algumas delas em detalhes, como as da professora Maria do Carmo Vilas Boas, de biologia, por exemplo. Eu percebia o afinco, dedicação e comprometimento nos menores gestos dos professores. Lembro que o professor Claudio Vilas Boas, que era professor de matemática pegava um giz, fazia uma reta a mão livre e depois os alunos colocavam uma régua embaixo e não tinha um milímetro diferente. Vi mais de uma vez o professor Ângelo Candido Vieira, que foi meu professor de jardinagem e depois de suinocultura, comprar material do bolso dele para dar as aulas da disciplina. As provas do professor Walter Rodrigues tinham capa, num tempo em que era difícil ter material didático datilografado ou mimeografado, mas ainda assim as provas dele tinham capa, e eu tenho uma guardada comigo ainda hoje.

E aí como é que eu não vou me lembrar desses professores que trabalhavam realmente com amor, com dedicação? Salário era consequência... Ainda corro o risco de esquecer alguns, de outros professores, eram tantos, esses aí são só exemplos. Ainda tem a professora Cecília que era professora de Programa de Saúde, ainda tem a senhora Diva que entrou em 1961 na escola, enfermeira, se aposentou na escola, que às vezes a gente dizia que tava com dor de cabeça pra poder conversar com ela. Como a gente tava longe de casa, então ela fazia o papel de mãe, além de enfermeira. Então assim, eu tive um elenco tão grande, hoje eu não tenho medo de dizer que eu tive a melhor equipe técnica que esse país teve não, rapaz, pra me ensinar a ser técnico em agropecuária!

Primeiras experiências profissionais, entrada no Magistério e efetivação na Secretaria de Educação do Distrito Federal

Concluí o curso técnico em agropecuária em 1981 e em agosto de 1983 fui convidado, junto com mais cinco colegas de turma, para participar de um projeto que pretendia montar uma escola agrícola para menores carentes na cidade de Brazlândia, no Distrito Federal. Aceitei o convite e junto com meus colegas, montamos a escola onde trabalhei por alguns

anos. Nós montamos essa escola e provamos que é possível trabalhar sim com um projeto como esse. Infelizmente não sei os motivos pelos quais os maçons acabaram com o projeto, mas se a gente tivesse vinte escolas dessa hoje como a que nós montamos em Brazlândia nós não teríamos talvez um terço da violência entre crianças e adolescentes que a gente tem hoje.

Quando o projeto acabou, fiquei desempregado e voltei a morar com meu pai na chácara em que ele era proprietário, em sociedade com um primo, no Núcleo Rural da Taquara. Fiquei trabalhando com ele fazendo rapadura, além de produzir outros alimentos como abacate, abóbora, milho verde... Meu pai levava os produtos para serem vendidos na feira, onde ele tinha uma “banquinha”, essa era sua subsistência. Continuei na chácara durante um tempo ajudando meu pai, que já estava idoso, sentindo dores, com problemas na coluna, com bico de papagaio, etc.

Costumo dizer que eu não escolhi o magistério, eu fui escolhido. Uma bela tarde, eu armei uma rede no terraço da nossa casa e lá em frente passava a garotada da região que ia pra escola e aí vinham dois garotos, chamavam-se Jodilson e Joseilson, dois irmãos, aí eu falei, “-Ceis vêm da escola? Como tá a escola, como é a escola?” (que até então eu não tinha ido lá), aí eles, que eram de sétima série, responderam, “-Assim, tá bom, tá faltando professor de PAE⁴⁰”. Isso me chamou a atenção, eu pensei “-Poxa eu sou técnico agrícola, tenho condições de lecionar essa disciplina”. No dia seguinte, fui até a Regional de Ensino de Planaltina, tinha carência, eu entreguei o meu currículo para ser analisado, me candidatando para ocupar uma vaga de contrato temporário, como professor. E aí neste intervalo estourou uma greve na Secretaria de Educação, isso era no mês de abril, aí no dia 28 de maio de 1986 eu fui contratado e ingressei na Secretaria de Educação como professor de Práticas Agropecuárias e Extrativismo - PAE.

Trabalhei como contrato temporário durante todo o ano de 1986 e como o Secretário de Educação da época não finalizou os contratos dos professores, continuei trabalhando direto em 1987, sem interrupções. Diante desta situação a Secretaria foi obrigada a contratar permanentemente vários professores que trabalharam por mais de um ano ininterruptamente, pois constava em lei que isso caracterizava vínculo empregatício, como foi o meu caso. Posteriormente nós fizemos um concurso interno para regularizar esta situação e assim eu me efetivei na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Como professor da então Fundação Educacional, eu pude ajudar o meu pai a sobreviver melhor na sua chácara, pois meu salário, que era uma média de dez salários mínimos, proporcionava, naquela época, um bom poder aquisitivo. Meu pai foi tendo cada vez mais dificuldade de cuidar da chácara com o passar do tempo, em razão da sua idade, por isso ele a vendeu e comprou uma casa na cidade de Planaltina onde ficou morando, foi quando ele perdeu o contato direto que sempre teve com a terra.

Casamento e entrada no Colégio Agrícola de Brasília como professor

Neste mesmo ano, de 1987, lecionando na Escola da Taquara, conheci minha esposa, Sandra Araujo Gonçalves do Nascimento. A gente se apresentou na sala dos professores e a partir de então começamos a conversar com frequência, sempre que nos encontrávamos na escola. Os próprios alunos promoveram essa aproximação quando descobriram que ela havia nascido no mesmo estado que eu e a partir desta, entre outras afinidades, fomos tendo ainda mais assuntos em comum. Chegou um belo dia, já no final do ano que os nossos alunos começaram a nos perguntar se nós estávamos namorando. Chegavam pra mim “-Professor Domingos, você tá namorando a Sandra?” “-Professora Sandra, você tá namorando o Domingos?” Aí a gente percebeu que estávamos namorando, então nós marcamos a partir daí,

⁴⁰ Práticas Agropecuárias e Extrativismo

dia 29 de novembro de 1987 que foi quando teve uma festa que eu organizei na escola pra levantar fundos pra construir um laboratório de ciências da escola.

Eu fiz a festa, trabalhei no barzinho até meia noite e depois pulei do balcão e fui dançar com ela até às 4h da manhã. No dia seguinte teve um almoço beneficente na casa espírita que ela frequentava e ela me deu um convite. Eu fui pra esse almoço e levei um buquê de rosas pra ela. Então eu marco aí o dia do início do nosso namoro, a partir dessa data, mas acho que a gente começou a namorar antes só não sabia e quem avisou foi os alunos (risos). Passamos um ano namorando, depois eu noivei, ficamos um ano noivos e no dia 30 de dezembro de 1989 nos casamos. Tivemos apenas um filho e já criamos uns tantos...

No dia 19 de março de 1990, comecei a dar aulas no antigo Colégio Agrícola de Brasília, hoje IFB-CPLA, que pertencia ao Governo do Distrito do Federal, assumindo a disciplina da área de jardinagem. Seis meses depois assumi a Supervisão de Disciplina e Internato, setor em que atuei por cinco anos. Como supervisor dei muita transferência, muito semi-internato, muita suspensão, mas eu procurava analisar, quando eu fui aluno como eu gostaria que o supervisor tivesse sido comigo então eu procurava ser igual para ajudá-los. Eu dava transferência no caso de trote que eu nunca suportei e drogas... Uma cachacinha era uma suspensão ou semi-internato, mas essas outras drogas ilícitas eu jamais permiti e eu vigiava aluno vinte e cinco horas por dia... Sabe por quê? Por que eu tinha duzentos e sessenta alunos internos, se eu tinha dois que usavam drogas eles iam contaminar mais de dez e eu ia devolver pros pais o aluno que entrou na escola como? Por isso eu trabalhava vinte e cinco horas por dia em cima disso.

A formação continuada e a trajetória no Colégio Agrícola de Brasília

Como eu e mais outros colegas, da área de práticas agropecuárias, estávamos na mesma situação, estar atuando como professores do Ensino Médio sem formação em nível superior, em 1992 a Secretaria de Educação fez uma parceria com o CEFET de Minas Gerais, em Lavras para habilitar estes profissionais. Através desta parceria quarenta e cinco professores fizeram um curso de licenciatura plena para graduação de professores por parte do currículo de segundo grau em Agricultura, Zootecnia e Administração Agropecuária, chamado Esquema II, cuja seleção foi feita por um vestibular especial. As aulas ocorriam parte na Universidade de Brasília - UnB, parte no Colégio Agrícola de Brasília - CAB, e teve duração de dois anos e meio.

Agora assim, pro meu pai um dos maiores orgulhos dele era ver os filhos técnicos, pra ele era como se nós fôssemos realmente doutores. E o meu sonho de fazer veterinária não foi possível por falta de condição financeira, mas como eu ingressei na Secretaria de Educação como professor de Práticas em Agropecuária e fiz depois a licenciatura, o Esquema II, então eu não fiz veterinária, mas fiquei na base. Eu estou na base da Veterinária, da Agronomia, das Ciências Agrárias, da Agroecologia, de tudo... Então aí meu sonho não deixou de ser realizado. E, através de outras parcerias, realizei dois cursos de pós-graduação *lato sensu*, um em Gestão Ambiental, com ênfase em Jardinagem, outro em Gestão Ambiental com ênfase em Paisagismo.

Durante todo este tempo que estou na Instituição, assumi uma média de dez disciplinas diferentes nos cursos ofertados. No curso técnico em Agropecuária, ministrei, entre outras, as disciplinas: Criação de Animais de Pequeno Porte, Olericultura, Criações de Animais de Médio Porte, Suinocultura, Ovinocultura e Caprinocultura. Quando abriu o curso técnico em Agroindústria faltavam professores especializados na área na instituição. Depois abriu o curso técnico em Guia de Turismo e, mais uma vez, faltava professor para determinadas disciplinas.

Deixei jardinagem, aí fiquei só na Agroindústria e faltou o professor de carne, que passou a ser coordenador do curso, aí eu assumi a disciplina, fiquei quatro anos com a disciplina Elaboração de Produtos Agroindustriais – Carne. Eu cheguei, inclusive, com os alunos, a criar algumas receitas, principalmente na área de ovinocultura, tenho duas receitas criadas dentro do laboratório. E aí no curso de Turismo faltou professor de eventos e serviços gastronômicos, aí alguém falou assim, bota o Domingos que ele dá conta, aí eu passei a ser, na brincadeira, a “grosso modo” falando, o Severino da escola, porque eu jamais deixei um desafio passar e assim, quando eu digo não vou, eu não vou realmente, agora se eu pegar alguma coisa pra fazer eu tenho duas opções, ou ela sai, ou ela sai, eu não aceito uma derrota assim não.

Assim, mesmo não tendo formação específica para atuar No curso de Agroindústria, assumi disciplinas que, para ministrá-las, eu me baseei no grande aprendizado que tive na prática com meus pais. Na época em que meu pai foi dono de engenho, aprendi com ele a produzir artesanalmente muita coisa com a cana de açúcar, como a rapadura, o açúcar mascavo, a rapadura batida, o alfinim, então eu passei a dominar bem este tipo de produção. Durante um tempo meu pai teve também uma casa de farinha, quando aprendi a, artesanalmente, processar a farinha, tirar o polvilho, entre outras coisas, o que me deu base para lecionar, depois da disciplina de Conservação e Armazenamento de Matéria-Prima, a disciplina de Elaboração de Produtos Agroindustriais de Cereais e Oleaginosas, Cana de Açúcar e Aminoácidos.

“Onde tu acha que eu aprendi a fazer buchada?” - O exemplo e a presença dos pais

Meus pais não me ensinaram absolutamente nada, eles exemplificaram durante todo o tempo, que permaneceram na terra, as experiências que eu tenho hoje, não me foram ensinadas, foram exemplificadas. O que eu sei de cozinha hoje eu aprendi com a minha mãe, eu dei curso no Colégio Agrícola de processamento de buchada, tu acha que eu aprendi isso aonde? Com a minha mãe lá no interior de Pernambuco. O curso de derivados do milho, tu acha que pamonha doce, salgada, bolinho frito, não sei mais o quê, aprendi com quem? Com minha mãe! E aí depois fui lecionar no Colégio. Gostaria que ela tivesse aqui, mas lógico que onde ela estiver ela me viu lecionando o que ela exemplificou pra mim, então na verdade eu aprendi isso tudo com a minha mãe, quando eu era criança, ela ia fazendo as comidas e eu estava sempre junto e fui aprendendo.

A escola possui um engenho que eu coloquei em funcionamento utilizando o conhecimento que adquiri com meu pai que, sabendo disso, me pediu naquela época para ajudar e passou a ir junto comigo para a escola. Assim, meu pai passou a ser um “Amigo da Escola”, todos os dias que tinha moagem, eu passava em sua casa para pegá-lo e levá-lo para o Colégio Agrícola. Abrimos juntos os cursos básicos na área de derivados da cana, meu pai atuava como instrutor de moagem me ajudando, com o consentimento da coordenadora dos cursos básicos da época. Esta coordenadora, que era também vice-diretora, no ano 2000, mandou fazer um diploma de instrutor de moagem pro meu pai.

Essa certificação foi “muuuito” emocionante, isso me emociona até de lembrar, porque o meu pai tinha três meses de escola só, então aí, junto com esses diplomas, no dia da entrega, teve também a entrega de diplomas de um curso básico de informática que foi ofertado pelo GDF e a secretária de Educação na época, Eurides Brito, fez questão de ir entregar esses diplomas. Eu fui participar da entrega dos certificados já que eu tinha dado o curso básico de moagem e aí a secretária chamou o nome do meu pai, ele olha pra mim e fica sem entender e aí eu falei: “- Tá chamando, vá!”, aí ele foi. Quando ele subiu aqueles três degraus do auditório que tem na escola até hoje, (que alguém um dia chamou de auditoriozinho, mas que é um espaço na escola da maior importância), eu consegui registrar o

momento que a secretária entrega o certificado pro meu pai ele olhou pra mim e falou assim: "-Agora eu posso morrer porque eu estou formado" (pausa emocionada).

Voltei para a área de jardinagem, assumindo a disciplina que se chamava "Jardinagem para produção de mudas e áreas medicinais" e que atualmente, após mudanças no planejamento curricular, o curso passou a se chamar "Jardinagem, Floricultura e Paisagismo", após sofrer um acidente no olho, quando tive um deslocamento de retina. A minha mãe sempre cultivou bastante planta e eu penso que isso é o que me direcionou também pra eu hoje ser um professor razoável na área de Jardinagem, Floricultura e Paisagismo. Por mais simples que fosse a casa, (eu já morei em casa de pau a pique, daquelas casas assim de chão batido), ela jamais deixou de ter um jardimzinho na frente, então hoje, por exemplo, a planta que ela mais falava, que ela achava mais delicada, chama-se açucena depois como técnico eu descobri que esta planta tem a família dela, é a família dos Amarílis, mas o nome comum é açucena.

Só que eu sofri muitos preconceitos! Há vinte anos, quando eu entrei no Colégio Agrícola como professor de Jardinagem, sofri muitos preconceitos porque isso não era uma área de um homem, mas o tempo tem se encarregado de mostrar que isso não tem nada a ver. Hoje eu fico feliz quando dou um curso, já dei alguns cursos de FIC (Formação Inicial e Continuada) de Jardinagem, de ter mais homens participando que mulheres. E eu me sinto bem na área de jardinagem. Sei muita coisa? Não, sei pouco, mas o pouco que eu sei eu procuro fazer assim com muito carinho, com muita dedicação.

"O bom é que nós já fomos uma família!" A transição de gestão do Colégio Agrícola

Durante todos esses anos como professor no antigo Colégio Agrícola e atual Instituto Federal de Brasília, vivi diversos momentos marcantes na Instituição. Em 1995 fui candidato a diretor, mas não fui eleito. Participei de alguns movimentos, entre eles um organizado por toda a comunidade escolar, para tirar a direção da época, em que subi no caminhão de som que levaram para frente do Palácio do Buriti e reivindiquei por uma melhor gestão do colégio. Participei da transição de Colégio Agrícola para Escola Técnica Federal de Brasília, quando passou do Governo do Distrito Federal - GDF - para o Governo Federal, e logo depois para Instituto Federal. Durante os anos de gestão do GDF nós passamos momentos difíceis de falta de verba para a manutenção da fazenda. Eu acho que o Governo Federal voltar a assumir representa uma real possibilidade de a escola se reerguer e recuperar as condições que já teve antes de ser uma referência no ensino agrícola. Hoje eu continuo lotado no Instituto, mesmo sendo professor do GDF por força de um convênio estabelecido entre a Secretaria de Educação do DF e o IFB.

Lá no comecinho, quando chegou um grupo de professores recém-concursados pelo MEC, nos olhava de cima pra baixo, ainda existem pessoas que nos olham de cima pra baixo dentro da escola. O bom é que nós já fomos uma família! O que me... O que me dói mais na escola hoje é que assim, esses laços de família estão se acabando e um dos principais culpados é essa tecnologia. É tão dolorido quando eu entro na sala dos professores que cada um dos colegas está na frente do seu computador e eu dou "bom dia", eu escuto o eco do meu "bom dia" e eu não recebo nenhum retorno assim... É por isso que eu quase não vou na sala dos professores... Sabe a hora que eu vou até lá? É assim, quando toca o sinal pro almoço que ainda encontro um Caio, ainda encontro uma Abiana, ainda encontro uma Anna Carolina⁴¹ e ainda puxo uma prosa.

Mas assim, fechou muito, as pessoas não se abrem, isso me deixa, nossa, de uma certa forma, sentido. Quantas vezes assim, dentro de um trabalho você dá uma sugestão e aquela

⁴¹ Abiana Campos, Caio Leite e Anna Carolina Costa são professores do curso de Agropecuária na instituição. Os três fazem parte do grupo que ingressou após a transferência da gestão para o Governo Federal.

sugestão não é aceita, porque é passado, “-Não, vamos criar uma coisa nova!”. Só te digo uma coisa, podem fazer o que for não vão conseguir apagar os cinquenta anos de Colégio Agrícola de Brasília, o Instituto é novo, agora se o Instituto pegar as experiências dos cinquenta anos de colégio pra frente vai ser um grande Instituto.

Balanço da sua trajetória

Hoje, vinte e cinco anos depois de ter iniciado na carreira docente, se eu tivesse a opção de voltar no tempo e recomeçar minha vida profissional, começaria novamente como professor, porque eu me considero uma pessoa realizada na profissão. Mesmo enfrentando todos os problemas de estrutura, como a falta de materiais e de recursos didáticos, problemas que eu enfrentei em todas as escolas por onde eu passei, acho maravilhoso ser professor. Minhas aulas são sempre muito práticas e o índice de aprovação nas disciplinas que eu ministro é, em geral, alto, porque o aluno tem chance de se recuperar a cada aula dada.

Meu pai criou os filhos fazendo rapadura, esse país cresceu com os “engenho de pau”, tanto é que eu decorei uma poesia que eu recitei lá na escola de Patativa do Assaré que chama-se ‘Ingém de ferro’, exatamente a troca dos engenhos de madeira, pelas moenda de ferro e os motores a diesel. Eu tenho um desejo que gostaria de realizar antes de me aposentar, que é o de passar todo o meu conhecimento acerca do engenho de cana de açúcar da escola aos novos professores que ingressam no IFB-CPLA. Há vinte anos venho trabalhando com o engenho e gostaria que dessem continuidade a este trabalho.

Quando eu ia lá no laboratório de agroindústria fazer geleia de goiaba, era como se minha mãe tivesse do meu lado porque foi ela que me ensinou a fazer geleia de goiaba, imbu, de araçá, sabe essas geleias, esses doces... Então cada vez que eu entrava naquela agroindústria pra trabalhar com frutas e hortaliças, era como se eu estivesse com a minha mãe. As minhas aulas até hoje são dadas exemplificadas, porque tudo o que eu aprendi com a minha mãe foi a vendo fazer, estando junto, porque ela não estava me ensinando ela estava fazendo, ela estava exemplificando para mim.

O computador é muito bom, é excelente, te ajuda, pois um material que não é disponível aqui, você pode buscar lá no Japão, na China, e trazer e mostrar com uma foto. Mas a aula técnica ainda tem que ser exemplificada pro aluno realmente aprender de verdade, porque aí entra uma coisa chamada amor, e essa palavrazinha mágica, se não existir em tudo o que a gente faz, nada tem sentido.

3.2.3 Professora Ivone Maria Elias Moreyra⁴²

A infância e seu gosto pela escola

Sou mato grossense, nasci numa cidade bem pequena, chamada Itiquira, que fica hoje na divisa entre Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Minha mãe saiu da Bahia com a família, quando tinha oito anos, em 1937. Eles foram andando até Goiânia, onde conseguiram um caminhão para chegar até o Mato Grosso. Foram para este estado por indicação de um tio que

⁴² Possui graduação em História pela Universidade Federal de Goiás (1985) e especialização em Metodologia de Ensino Profissionalizante pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (1990). Mestre pela Universidade Federal de Goiás em Educação e Trabalho. Atuou como Pró-reitora no Instituto Federal de Brasília e como professora nos cursos técnicos em guia de Turismo e Agropecuária e Diretora Geral do *Campus* Planaltina entre os anos de 2008 a 2011.

havia ido antes para trabalhar com garimpo. Ela se casou e foi morar em Itiquira com o marido, onde ficou morando e trabalhando com costura. Já meu pai é filho de libaneses e, ao contrário de minha mãe, tem uma família muito grande. Ele foi para Itiquira acompanhando sua irmã recém-casada, a pedido de seus pais, que se preocupavam com a filha, pois ela era ainda muito nova. Em Itiquira conheceu sua futura esposa, a minha mãe, que havia se separado do primeiro marido, com quem não teve filhos. Os dois decidiram se casar, e depois de um tempo se mudaram para Rondonópolis, onde eu e meu irmão passamos a infância e juventude.

Quando eu tinha dois anos de idade, queria que minha mãe me deixasse ir pra escola. Eu tinha um amigo, o apelido dele é “neném”, queria que o neném me levasse junto com ele. Minha mãe explicava que eu não podia ir, que não tinha sala pra mim lá na escola e tal. E aí, eu achava que ir pra escola era uma coisa muito bonita e eu queria de todo jeito ir. Minha mãe falava: “- Mas você não tem caderno...” Aí, eu pegava umas latinhas de ‘vick vaporub’ (antigamente ‘vick vaporub’ vinha na lata mesmo... Hoje é o mesmo frasco, só que é de plástico). Eu pegava uma latinha e dizia: “- Mãe, eu tenho uma latinha que eu posso levar pra escola!” E eu sou apaixonada em lata até hoje, apaixonada. Na minha casa tem lata pra todos os lugares da casa... Assim, sempre tive esse gosto da escola, queria ir pra escola logo cedo.

Durante minha infância, em Rondonópolis, nós tínhamos uma vizinha que era professora e gostava de ensinar crianças no contraturno. Ela dava as aulas na casa dela, que era muito simples, só havia quatro cadeiras, para ela e seus alunos. Eu insistia muito para que meu pai me deixasse assistir às aulas também e ele permitiu. Como as cadeiras já eram contadas, eu levava a minha da minha casa, para poder sentar junto com as outras crianças, mais velhas do que eu. Enquanto a professora ensinava outras matérias aos seus alunos, eu ia trabalhar a coordenação motora, fazer exercícios de preencher a linha inteira, os espaços, etc. Meu primeiro caderno foi o que utilizei nestas aulas. Quando entrei para a pré-alfabetização numa escola de irmãs franciscanas chamada Sagrado Coração de Jesus, eu já sabia ler e escrever.

Com seis anos de idade eu saía da minha casa, uns dois, três quarteirões mais ou menos, com a cadeira na cabeça, às vezes meu pai me ajudava, às vezes, não, e ia pra lá aprender a ler e escrever. Eu ficava fascinada de ver os outros meninos fazendo tarefa, escrevendo. Então, eu também queria fazer isso. E foi lá que eu fiz os primeiros rabiscos e tal e, assim, meu pai e minha mãe têm esses cadernos guardados até hoje, quase quarenta e cinco anos depois. Quando eu entrei na escola, que é uma escola “muuuuito” bonita, ela é uma escola lindíssima até hoje, eu sabia ler e escrever. Entrei pro pré, eu fui pra aquele estágio mesmo de conhecer cores, números e fazer ainda toda a adaptação da escola.

O meu pai dizia: “- Mas você tem que dizer pra professora que você sabe ler e escrever.” Mas eu era muito tímida, tinha muita vergonha, não tive coragem de falar. Aí ele falou: “- Então, assina o seu nome na última página, aqui no final da tarefa”. (Era uma tarefa de coordenação motora). “- Você assina o seu nome, aí, ela vai ver que você sabe escrever.” Aí, claro, passei uma vergonha danada, porque a professora falou: “- Você não pode deixar seu pai ou sua mãe assinarem o seu caderno.” Eu disse: “- Nããão, não é meu pai e minha mãe, fui eu que escrevi isso”. Aí, ela falou: “- Mas se você tá aqui, é porque você não sabe escrever ainda”. Eu falei: “- Mas eu sei escrever” (toda tímida). Aí, ela pediu pra eu escrever e isso fez com que eu saísse da sala dela e já fosse pra sala de alfabetização, no estágio mais avançado.

A escola, limpa e organizada, com uma biblioteca muito bonita e bem cuidada e suas primeiras lideranças

Cursei todas as séries que equivalem hoje ao Ensino Fundamental nesta escola, de onde guardo lembranças de um lugar muito organizado, extremamente limpo, com uma

biblioteca muito bonita e bem cuidada. Era uma escola conveniada do Estado, então os pais pagavam uma mensalidade, um valor estabelecido de acordo com o poder aquisitivo de cada família, para colaborar na sua sustentação. Eu sempre fui atleta, sempre joguei, era do time de vôlei da minha escola, do time de basquete. Fui pros campeonatos de escola, campeonatos do estado do Mato Grosso... Eu era muito, muito tímida, mas assim, mesmo na timidez, eu me lembro que, da quinta a oitava série, eu fui representante de turma, de sala. Sempre fui, porque eu sempre fui muito séria e, assim, sempre muito séria, muito, muito compenetrada, muito responsável e as irmãs me conheciam desde pequena ali naquela escola, né? Mas eu não era escolhida por elas, eu era escolhida pela minha turma mesmo.

Eu tive uma influência forte da igreja em minha formação, pois como a escola era religiosa, incentivava que os estudantes praticassem o catolicismo. Meu pai e minha mãe são católicos, mas nunca foram católicos daqueles praticantes e eu, por conta da escola, passei a ser uma católica muito praticante. E essa foi uma das primeiras crises que eu tive com a minha mãe, porque eu aprendi que, pra ser católica, pra você seguir uma religião, pra você estar numa igreja, você tinha que estar de verdade, seguir todos os mandamentos, todos os preceitos, ir à missa todos os domingos, confessar, comungar, entendeu? E a minha escola me ensinava isso também, porque era uma escola de freiras, né? Meu pai ia mais à igreja do que a minha mãe, e eu achava meio absurdo ela ir tão pouco à igreja. Então, eu comecei a discutir com ela, falava que ela não era católica nada, que esse negócio de dizer que é católico era só para compor estatística. Então, essas foram as primeiras discussões, assim, que eu tive com a minha mãe, saindo da infância, entrando na adolescência.

Na minha pré-adolescência, eu frequentava uma igreja no meu bairro onde eu conheci um padre muito jovem que era político, de esquerda. Ele costumava conversar com os jovens que frequentavam a igreja dele no intuito de politizá-los. Na oitava série fui pro grêmio, fundei o grêmio na minha escola... Então, foi uma conjugação de começar a pré-adolescência e conhecer um padre novo, de esquerda, que me motivou a fundar o grêmio. Além do conhecimento dos meus colegas da noite, por conta dos jogos. E eu fui a primeira presidente do grêmio da minha escola, meu primeiro namoradinho foi de lá... Foi muito bom! Claro que os tempos ainda eram tempos muitos duros, né? Regime militar, você não podia também ser escancaradamente de oposição, a época ainda era muito de censura, mas a gente começou a trabalhar na reivindicação desses direitos básicos dos estudantes. Foi uma experiência muito boa, mas, ainda assim, eu continuo a ser uma pessoa muito tímida, sem medo, com muito medo de fazer grandes enfrentamentos.

Adolescência e primeira experiência profissional, como professora

Quando passei a cursar o que equivale hoje ao Ensino Médio, optei por sair da minha escola porque se eu continuasse minha única opção era cursar o normal e eu não achava que ia aprender o que eu gostaria fazendo o normal. Resolvi ir estudar numa escola organizada por um grupo de professores da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC. Era uma escola privada, porém a mensalidade não tinha um valor fixo, como na minha escola anterior, pois eles tinham um subsídio do Estado, ou prefeituras para sustentar parte da estrutura da escola. Eu me interessei em estudar nesta escola porque era uma instituição que estava surgindo na cidade e sabia-se que o grupo de professores, que vinham de fora para compor a equipe, era muito bem qualificado.

Como eu achava que eu queria fazer engenharia, eu me matriculei na escola nos dois turnos, no curso de análises clínicas, que era ofertado no turno matutino e o de desenho técnico, no período da noite. Eu fazia um curso de manhã e um curso à noite, pagava duas mensalidades, e achava ótimo mesmo, porque, assim, continuava adorando escola, eu adorava escola. E, à noite, fui aprender a desenhar, fazer desenho técnico, com uns professores de São

Paulo. Eles me ensinaram muita matemática, me ensinaram muito desenho técnico, geometria. Era uma coisa que eu tinha pouco acúmulo na escola do Ensino Fundamental. E eu passei a dar aula particular em casa. À tarde, eu dava aula pros meus amigos ou pros irmãos dos meus amigos, que tinham dificuldade com matemática e... Gostei de fazer isso, ganhava um dinheirinho e tal... E, na igreja, passei a dar aula de catequese e gostei de dar aula. Achei uma coisa muito legal, mas ainda não tinha me definido por ser professora, aliás, eu não tinha pensado nisso ao longo desses anos todos... Fui, fui fazendo isso, estudando...

Na minha adolescência eu li muito, costumava ler tudo o que estava ao meu alcance. Meu pai comprava e assinava revistas voltadas ao público infanto-juvenil, na minha casa tinha enciclopédias e livros, e meu amigo padre também incentivava esse hábito de leitura. Foi com ele que eu conheci o Pasquim, um jornal de Esquerda, alternativo no Brasil, na época, que ampliou sua visão sobre o cenário político do país. Ele também me emprestou uma coleção tradicional que contava toda a história da igreja, com vinte volumes, os quais eu li todos. Nesta fase, eu comecei a vencer a timidez e mudar a forma de me colocar diante de pessoas e situações.

A minha saída da escola das freiras pra essa escola (CNEC) me fez ser essa pessoa que eu sou hoje. As pessoas que tinham me encontrado em dezembro e que, depois, me encontraram em fevereiro perguntavam: “O quê que aconteceu?” Eu passei a falar como eu falo hoje, passei a não ter vergonha, nem medo, nem ser inibida, nem ficar vermelha ou, mesmo ficando vermelha, a não ter medo de fazer as coisas. Isso do Ensino Fundamental pro Médio. Foi uma coisa rápida, sabe assim? Não tenho nenhuma lembrança específica de um acontecimento, de um fato que tenha me feito mudar a personalidade tão fortemente. Mas muito mesmo, então, da menina acanhada, meio amedrontada, assim, sem nenhuma perspectiva de poder se pronunciar publicamente e tal, eu virei outra pessoa, eu virei essa pessoa que eu sou hoje mesmo, assim, falante, destrambelhada, desbocada, sem medo.

Ainda enquanto cursava o Ensino Médio, surgiu a oportunidade de trabalhar como professora substituta na Escola Municipal. Eu assumi uma turma da segunda série do Ensino Fundamental, no período da tarde. Passei a estudar de manhã, dar aula à tarde e voltar a estudar à noite. Ainda assim, permaneci realizando minhas outras atividades como jogar nos times dos quais fazia parte, fazer teatro na igreja e dar aulas de catequese. Foi uma coisa, pra mim, muito importante e, assim, vi que eu gostava de dar aula, que era uma coisa pra mim muito boa. Sofri muito, né? Porque não tinha método, não sabia como fazer, só tinha intuição e tive uma supervisora e uma orientadora educacional seríssimas, duríssimas. Elas olhavam o plano de aula todos os dias antes de entrar pra sala de aula. Eu entregava meu caderno do planejamento do trabalho da semana, que era analisado dia a dia, com descrição do que você ia fazer em matemática, em estudos sociais, em língua portuguesa, em religião, em ciências...

Fui aprendendo a fazer o plano de aula, eu tinha que pensar as tarefas todo dia. Então, eu aprendi muito com elas, eram muito sérias, pessoas extremamente rígidas no acompanhamento dos professores. E elas fizeram isso comigo como se eu fosse uma professora da escola delas. Elas não tiveram condescendência porque eu era uma professora visitante, ou temporária ou substituta. Foi muito bom! Assim, esse segundo ano foi muito bom pra mim no Ensino Médio por conta disso, da possibilidade de trabalhar e estudar.

Ida para Goiânia - Vestibulares e desafios

Influenciada pelo curso de desenho técnico, decidi no terceiro ano do Ensino Médio que iria cursar Arquitetura no Ensino Superior. Meu desejo era prestar vestibular em Maceió, na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, porém meu pai não aprovou que eu saísse de casa sozinha, com dezessete anos e fosse para o Nordeste, que julgava ser um lugar muito perigoso. Ele me sugeriu então que eu tentasse passar na Universidade Católica de Goiânia,

que também ofertava o curso de Arquitetura, pois eu poderia morar com uma tia que estava de mudança para aquela cidade.

Fui pra lá, pra Goiânia, fazer o terceiro ano. Eu me candidatei pra estudar no Colégio Objetivo, meu pai suou pra pagar a mensalidade, que era cara. Nós nunca tínhamos pagado uma mensalidade tão cara! E fui, assim, do grupo da frente da minha sala, fui “CDF”. Tive muita dificuldade com Física, porque eu não tinha as noções fundamentais, importantes para o terceiro ano, mas estudei, estudei muito. E o Objetivo fazia um curso orientado, dependendo da área que você queria prestar vestibular. Então, quem queria fazer arquitetura, fazia um curso de desenho todo sábado de manhã. Eu estudava perto de onde minha tia morava, na Vila Nova, Setor Universitário. Durante a semana, eu ia e voltava a pé pra minha escola de manhã e, no sábado, eu tomava um ônibus e ia pra Campinas, fazer aula sábado, a manhã inteira ou a tarde toda e, depois, voltava pra casa. E esse terceiro ano, então, foi assim. Estudei muito, muito, muito mesmo... Continuei engajada na igreja lá no bairro da Vila Nova e tal, mas estudei muito, estudei muito!

Prestei vestibular na Universidade Federal de Goiás – UFG para o curso de História, por ter gostado da minha vivência como professora. Passei em quarto lugar no vestibular, efetuei minha matrícula e continuei me preparando para o processo seletivo da Universidade Católica, para o curso de Arquitetura, que aconteceria depois. Antes de realizar a prova teórica eu tinha que realizar uma prova prática de desenho. No dia da prova, eu recebi a notícia da minha tia que eles estavam se mudando de casa e que eu teria que procurar um local para morar.

Apesar de ter me preparado bem, eu não consegui me concentrar ao realizar a prova. Eu fiquei muito aflita, quebrei as pontas dos lápis na prova. Era para desenhar uma carteira. Tinha uma marcação para indicar onde você estava para discutir perspectiva. Eu quebrei as pontas de todos os lápis, não tinha apontador, tomei uma gilete emprestada, rasguei o dedo com a gilete, manchei minha prova de sangue e fui eliminada do processo seletivo. E a hora que eu voltei pra casa, só tinha, assim, eu lembro que era uma mala de napa vermelha, que eu tinha trazido da minha casa, num canto do quarto onde eu dormia. Eu fiquei sem chão, eu não sabia o que fazer, porque eu não sabia nem pra onde ir... Tinha um pensionato ali perto, na Vila Nova, e daí, ela falou assim: “- Seu primo vai com você até o pensionato pra saber se as irmãs têm vaga lá pra você”. E eu fui, as irmãs tinham vaga e eu passei a morar lá no dia seguinte. Mas logo saí do pensionato por causa das limitações de horários e fui morar num “barracão” (termo utilizado em Goiânia para denominar uma casa pequena que as famílias constroem no fundo de suas casas, no quintal, em geral, um quarto, um banheiro e uma cozinha).

Ingresso na Universidade Federal de Goiás, o “mergulho de cabeça” no curso de História, a saída da Igreja Católica

Depois de ter sido reprovada na prova de arquitetura, como eu já estava matriculada na Universidade Federal, e me identifiquei com a proposta do curso de História, eu decidi me dedicar a ele, eu mergulhei de cabeça. Assim, desde que entrei na UFG, eu me envolvi bastante com o curso e participei de diversas atividades acadêmicas. Em março começaram as aulas e no começo de abril, uma equipe da Universidade passou perguntando quem gostaria de passar um mês no *Campus Avançado* da Universidade que eles tinham em Picos, que eles estavam fazendo um projeto de pesquisa lá, sobre a história da cidade de Picos, no Piauí. Eu disse: “- Eu quero”. “- Você acabou de entrar na Universidade”. “- Mas eu posso”? “- Pode”.

Fiquei um mês em Picos, pelo Projeto Rondon, foi uma coisa muito legal, foi muito boa a experiência, muito interessante. Andei pelo interior, entrevistei, participei do trabalho que já tava sendo desenvolvido... Cada equipe que ia, continuava o trabalho, a experiência, a

pesquisa que já tava começada por um grupo de professores. Então, foi uma coisa muito legal, conheci o Piauí, foi uma experiência, pra mim, riquíssima. E conheci pessoas de outras faculdades, porque tinha gente da Odonto, Medicina, História, Engenharia... E aí, fiquei um mês no Piauí e voltei outra pessoa pra Universidade. E, aí, minha cabeça foi a mil e eu queria fazer um monte de coisa...

Na volta da viagem a Picos, fui para a Faculdade de Educação concorrer a uma vaga de bolsista num projeto de pesquisa sobre currículo, por indicação de uma colega do curso. Fui selecionada e a partir daí comecei a estudar este tema, o qual continuei pesquisando e discutindo ao longo do meu percurso acadêmico. Foi com meu orientador que conheci vários teóricos da Educação. Esta foi uma experiência determinante na minha formação, pois, enquanto os meus colegas iam a Faculdade de Educação somente para cursar as disciplinas pedagógicas, eu me envolvi com os estudos da área educacional desde o primeiro ano do curso.

Neste percurso formativo dentro da Universidade, fui muito criticada pelos meus professores quanto ao meu posicionamento religioso, o que me fez repensar minha relação com a igreja católica. Os meus professores todos ateus, todos me detonavam, né? Porque eu andava com uns adesivos, assim, enormes, no peito. “Sou Católica”, e etc. E comecei a entrar em rota de colisão nas minhas tradições com eles. Aí, quando eu falei que eu já tinha lido a história da igreja, um deles falou assim: “- Rapaz! Você entendeu a história da igreja? Não aprendeu nada? Ainda quer continuar nela?” E aí, assim, acabaram me deixando muito desanimada e eu era catequista, dava aula de catequese e, aí, isso foi me angustiando...

Eu cheguei num momento de crise muito grande, eu procurei o padre da minha igreja e falei pra ele: “- Olha, eu não posso mais continuar, porque eu tô ensinando pras crianças uma coisa que eu tô vivendo o maior conflito. Eu não vou deixar de acreditar em Deus, eu não vou deixar de acreditar em Jesus Cristo, mas eu não dou conta mais de fazer parte da igreja. Tô muito dividida, tô muito arrebatada por dentro... Então, primeiro, eu não posso mais ser catequista. Não posso mais, não posso ser desonesta comigo mesma, porque eu tô falando de uma coisa em que eu não acredito mais, porque eu tô duvidando o tempo todo” Eu fiquei noites e noites sem dormir de tão perturbada que eu fiquei! Eu fiquei sem chão, me senti sem chão... Eu era coordenadora da catequese, dirigia um grupo de quarenta catequistas., a igreja era enorme. Em 1983, eu saí da igreja formalmente.

As primeiras experiências como professora de História e como coordenadora de ensino

No segundo ano do curso, fui acompanhar um amigo numa entrevista de emprego. Ele estudava Letras e a vaga de professor de Língua Portuguesa já havia sido preenchida, mas a escola estava precisando de um professor de História. Eu assumi na semana seguinte, como professora substituta de História e comecei a dar aulas na Escola Estadual Coração de Maria, para as sétimas e oitavas séries. Fiquei no emprego durante um ano e meio e, a partir desta experiência, decidi que seguiria a carreira docente. Depois disso, fui aconselhada por uma professora da Faculdade de Educação a me candidatar para uma vaga de professora de História de quinta a oitava séries numa escola que sua colega estava dirigindo. Fiz uma entrevista, fui selecionada e passei a trabalhar, pela primeira vez como professora efetiva, com a carteira assinada e um salário que aumentou bem o meu poder aquisitivo. Mudei do barracão onde morava para um apartamento mais perto da Universidade, com outros colegas. Continuei dedicada ao meu curso e trabalhando ao mesmo tempo.

Eu estava na metade do curso já, estudando, participando do movimento estudantil, fui do Diretório Central de Estudantes - DCE da minha escola, fui pros eventos da UNE, todos do Brasil inteiro e dando aula e animada, estudando muito, estudava muito, sempre fui muito estudiosa, fui boa aluna. E muito criteriosa com as minhas coisas. Continuei trabalhando

nessa escola e depois do primeiro ano eu fui convidada pra ser coordenadora de ensino da segunda fase do Ensino Fundamental. Em 1984 eu já me tornei coordenadora. Foi uma experiência complicada porque eu não tinha experiência de direção de nada, mas foi muito bom pra mim, porque o corpo docente da escola era muito qualificado gente muito boa e aí obviamente que eu comecei a ser autoritária e meus colegas disseram: “- Uai, perai, você era nossa colega ontem, você vira nossa chefe aí e quer bancar de autoritária...”. Então, foi um aprendizado um choque, mas foi muito bom.

A entrada para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – “... fiquei deslumbrada com aquele tamanho de escola, laboratórios de todos os tipos, a escola limpíssima, nenhuma parede pichada, todos os alunos estudavam muito, muito...”

Concluí o curso na Universidade e minha vida mudou bastante. Passei a trabalhar em três escolas diferentes, com o dinheiro que eu tinha, eu entrei no sistema nacional de habitação, comprei um apartamento, comprei um fusca, aprendi a dirigir para poder também andar “pra cima e pra baixo” e dar aula em vários lugares diferentes. Numa destas escolas fui chamada pelo grupo de colegas a assumir a direção e permaneci por um mandato de quatro anos, o que foi um marco importante porque ela já existia há cinco anos e todos os diretores que passavam por lá não ficavam. Foi uma experiência muito boa para mim que estava começando na carreira. Neste meio tempo prestei concurso para a Escola Técnica Federal de Goiás e passei. A partir daí, pedi demissão das outras escolas em que trabalhava e fiquei atuando como diretora na escola que havia assumido este cargo e como professora na Escola Técnica.

A entrada pra escola técnica fez a minha vida mudar de novo, porque eu nunca imaginei como é que era trabalhar numa escola profissionalizante. Olha, eu fiquei chocada. (pausa). Chocada por várias razões. A primeira, como eu trabalhava só à noite e no sábado à tarde, por conta do meu trabalho da manhã, eu só encontrava fundamentalmente com professores homens. Curso de mecânica, estradas, eletrotécnica, informática, de edificações... Então, 99% dos professores eram homens. As mulheres, só iam de dia praticamente, poucas professoras no noturno. Então, eu dava aula, ia na sala dos professores, tomava café, tomava água e, ‘vupt’, voltava pra sala de aula correndo. Eu, com aquele jeito ainda, calça jeans, camiseta, cabelão, meio ‘riponga’, sabe? Então, eu não fiz muitas amizades durante os primeiros anos da escola técnica, mas fiquei deslumbrada, né? Primeiro com aquele tamanho de escola, laboratórios de todos os tipos, tudo muito bem montado, a escola limpíssima, nenhuma parede pichada, todos os alunos estudavam muito, muito, muito, muito. Então, me impressionou muito, fiquei muito, assim, muito motivada.

No ano seguinte, fiz um curso de especialização em Educação Profissional. Busquei entender esta modalidade de ensino, como era ensinar história para quem estava fazendo um curso profissionalizante, qual era a importância disso... Pensei em fazer um Mestrado para discutir essas questões, mas temia me fechar num único tema e não conseguir entender aquela escola como um todo, como eu desejava.

Adiei a realização do Mestrado, porém aprendi muito na especialização, convivi com os colegas dos outros cursos, com professores mais experientes, foi um momento muito importante na minha carreira. Neste curso desenvolvi minha outra tônica de estudo e de reflexão, que é a relação entre educação e trabalho. Depois de um tempo, com o crescimento da escola técnica, pedi dedicação exclusiva e saí da outra escola onde trabalhava. Fui coordenadora de área e de curso, entrei para o sindicato e no ano de 1992 fui eleita diretora de ensino.

Então, meu mundo mudou numa década... Eu saí de professora, como primeiro momento de carteira assinada, pra diretora de ensino de uma grande escola, com trezentos

professores, quatrocentos técnicos, seis mil alunos... Então, assim, em uma década, exatamente em dez anos, eu fiz uma trajetória extremamente promissora... Tanto salarialmente, quanto profissionalmente, em enriquecimento e conhecimento. Viajei o Brasil inteiro com meu diretor, o diretor-geral da escola. E por ser muito desbocada e corajosa de perguntar tudo e de querer saber e entender, fui conhecendo, conheci bem a Rede Federal. Nessa época, conheci todo mundo que tá aí até hoje, se aposentando.

O casamento, o convite para trabalhar no Governo e a ida para Brasília

Além da transformação na vida profissional, em janeiro de 1996 me casei com o professor Sérgio Paulo Moreyra, que foi meu professor e chefe de departamento quando eu era aluna do curso de História na UFG. Nós nos tornamos amigos depois de um episódio, liderado por mim, quando nos juntamos num grupo de estudantes e fomos até ele exigir a saída de uma professora que julgávamos despreparada para ministrar a disciplina que lhe era atribuída. Ele admirou minha coragem e iniciamos uma amizade que mantivemos ao longo dos anos.

Depois de passarmos um tempo afastados, tivemos um reencontro em 1995 e começamos a namorar. Fomos morar em Hidrolândia, uma cidade do interior do Goiás, e no ano seguinte nos casamos em Itiquira, minha cidade natal. Tivemos dois filhos, uma menina e um menino, Ana Carolina e Tiago. Incentivada por ele, resolvi fazer o Mestrado em Educação, na UFG, quando discuti a reforma da Educação Profissional.

Logo após minha defesa, em 2003, fui convidada para trabalhar em Brasília, compondo uma equipe do governo como professora de História. Eu cheguei em casa e falei pro meu marido: “- Me convidaram pra ir pra Brasília. Você topa? Ele disse: “- Topo.” Ele era secretário de planejamento da prefeitura de Goiânia no governo do PT. Pediu demissão, eu saí da direção, eu era diretora da escola técnica, do CEFET, e fomos embora pra Brasília.

Foi uma experiência muito boa, mas em 2004, com a saída do professor Cristóvam Buarque, meu marido ficou muito desestimulado com Brasília. Nós pedimos demissão e fomos embora, mas aí, o Ministro Tarso Genro me chamou de volta e eu topei. Mesmo sem a convivência e as bênçãos do matrimônio, eu voltei para Brasília e fiquei indo em casa, todas as semanas, esses sete anos, de 2004 até fevereiro de 2011. Quando aceitei o convite de volta do ministro fui, na verdade, para Alagoas, dirigir o CEFET do estado como interventora, onde fiquei de janeiro a setembro de 2004.

Voltei para Brasília, trabalhei na equipe de Tarso Genro um tempo e depois na equipe do professor Fernando Haddad, quando ele assumiu o cargo de Ministro da Educação. Atuei na Diretoria da Rede Federal de Políticas de Educação Profissional do Ministério da Educação - MEC até 2007, em seguida fui para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE onde fiquei até 2008.

O Instituto Federal de Brasília

Então, eu fiquei esses anos no governo, fiquei de 2003 até setembro de 2008, ano em que o professor Fernando me pediu pra vir compor a equipe que iria instaurar o Instituto Federal de Brasília.

Tinha uma dificuldade pra desenrolar especialmente essa área dos terrenos, pra desembaraçar essa relação com o GDF, como eu conhecia todo mundo e muita gente... Inicialmente atuei como Pró Reitora de Relações Institucionais, cuidando dessa parte dos terrenos, depois como Pró Reitora de Extensão e por último, como Diretora Geral do *Campus Planaltina*.

O Campus Planaltina e a gestão de uma agrotécnica

Como Pró-Reitora, eu participei de uma audiência pública realizada no *Campus* Planaltina em 2008, quando eu conheci a equipe de técnicos e professores da escola. Além disso, atuava como professora no curso técnico em Guia de Turismo que era ofertado na instituição. Eu considerava a equipe de trabalho do *Campus* muito competente, e conhecia a realidade dos alunos, pessoas que, em geral, enfrentavam muitas dificuldades para conseguirem se manter na escola, muitos com defasagens na formação escolar, que demandavam uma atenção especial dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem deles.

Como o *Campus* Planaltina era o primeiro em funcionamento do Instituto Federal de Brasília, vivia um momento de crise por conta das diversas mudanças políticas em decorrência da transição de gestão do GDF para o Governo Federal. A escola estava se adaptando à nova configuração que se desenhava com a criação dos Institutos Federais no fim de 2008. Por conhecer todo este contexto, eu quis assumir o cargo de Diretora Geral na expectativa de contribuir com a minha experiência na área de gestão, num momento político determinante pro *Campus*. Eu me candidatei, assumi a Direção Geral e fui viver essa experiência lá de um ano e meio e foi, pra mim, assim, uma coisa muito, muito boa, muito importante.

Assumir a Direção Geral do IFB-CPLA pra mim, assim, foi uma experiência ímpar, porque eu não sou da Rede Federal da área das agrotécnicas. Não dirigiria uma escola agrotécnica, talvez, em hipótese alguma... Então, foi uma experiência fantástica, aprendi muito. O meu desconhecimento da área técnica me fez, por exemplo, deixar prosseguir um projeto cheio de erros, porque primeiro, o projeto estava andando quando eu cheguei. Segundo, eu não conhecia e, mesmo quem conhecia, não veio me dizer “professora, com o seu poder, você pode mudar isso”.

A competência técnica, ela não tem como andar desvinculada da decisão política. Ela, ela é a base da decisão política. Então, assim, a minha contribuição era de dizer “-Olha, é possível, com uma pessoa que tem experiência de gestão, você reunir uma equipe que conhece tecnicamente aquele problema e achar a solução pra esse problema”. Foi isso que eu dei conta de entender e nunca deixei de dizer “-Olha, eu não conheço essa área, mas vocês conhecem, por isso, que eu acho que, pela minha experiência, o caminho pode ser esse, mas vocês podem achar outros, vocês conhecem a área técnica,”. E foi isso que eu fiz.

Passei a conhecer a realidade de uma escola agrotécnica, pois até então havia tido apenas contatos esporádicos, como representante de Direção, quando era convidada para participar em formaturas no Instituto Federal Goiano, *Campus* Urutaí. Nestas visitas, percebia que as pessoas que estudavam nas agrotécnicas viviam uma relação muito diferente do que eu via na escola da cidade, tanto pelo fato de morarem, quanto pelo fato de trabalharem na fazenda.

Em Planaltina um dos meus maiores desafios foi enfrentar os diversos problemas que surgiam diariamente relacionados à residência estudantil. Por isso, na minha gestão, estabeleci uma relação de muito diálogo com os estudantes na tentativa de compreender suas necessidades para tentar solucionar os problemas. Eu tive que interromper o trabalho que vinha desenvolvendo no *Campus* para cuidar dos meus pais, que foram morar comigo em Hidrolândia devido a problemas de saúde.

Balanço da sua trajetória

Então, assim, acho que isso... Isso é um pouco a minha trajetória! É a minha vida profissional nesses últimos 20, quase 25 anos de carreira no serviço público federal e na

escola especificamente. Então, assim, eu acho que o meu prazer de trabalhar, e de trabalhar especificamente na Educação Profissional, fez a minha cabeça, a minha vida mudar em relação ao que é o Brasil, a entender um pouco melhor o povo... Entender as razões que levam os trabalhadores, às vezes, a não querer que o filho dele faça uma escola técnica, por ser uma sociedade que tem muito preconceito em relação ao trabalho, não é ao trabalho manual, ao trabalho mesmo!

O trabalho é o que faz a gente ser humano, ser gente, ser homem, ser mulher... O curso de História me deu um pouco essa dimensão, mas a vivência na Escola Técnica Federal lá de Goiânia, me fez ter essa consciência, me deu essa visão e essa compreensão. E também o trabalho no Ministério da Educação, o fato de viajar e conhecer o Brasil inteiro, e também lugares fora do país. Eu penso que isso me fez ser o que eu sou hoje, lutar pela compreensão das pessoas e pela perspectiva de visão em relação ao que é o trabalho!

3.2.4 Professor Vicente de Paulo Borges Virgulino da Silva⁴³

A infância entre os sítios dos pais e a escola de D. Luizinha

Meu nome é Vicente de Paulo Borges Virgulino da Silva, eu nasci em Campina Grande, Paraíba, no dia cinco de julho de 1965, tenho seis irmãos e sou o mais novo entre os homens. Meu pai tem origem paraibana, de uma cidade chamada Esperança e minha mãe, pernambucana, de uma cidade chamada Taquaritinga do Norte. Campina Grande é uma cidade do interior da Paraíba, Esperança e Taquaritinga são cidades bem menores que Campina, ainda mais interioranas.

Meus pais se encontraram e se conheceram em Campina, onde montaram toda a infraestrutura familiar, porém nunca deixaram de ir, tanto para Esperança quanto para Taquaritinga, pois os dois eram de origem rural, viviam em roça. Eu convivi com essa origem dos meus pais, conheci e frequentei muito essas cidades, principalmente na adolescência e na infância.

Nós morávamos em Campina, mas tínhamos que cuidar dos sítios e como meu pai trabalhava e meus irmãos estudavam, faziam faculdade, acabei assumindo essa responsabilidade, passando assim a adolescência cuidando do sítio de Taquaritinga, principalmente, e mexendo com construção.

Na infância a gente brincava mais na rua, mas eu entrei para a escola, pela primeira vez, com três anos e meio, muito novo, minha infância foi meio perdida por conta disso. Nessa escola eu fiz o jardim e a pré escola, que equivale hoje à Educação Infantil. Passava o dia no galpão onde ela funcionava, estudava nos períodos da manhã e da tarde, e fiquei lá até entrar para o primário, o que hoje equivale ao Ensino Fundamental, quando tinha oito anos. Essa escola exigia muito dos alunos e tinha uma única pessoa que era diretora, coordenadora,

⁴³ Possui graduação em Engenharia Agrônoma pela Universidade Federal de Lavras (1990), graduação em Esquema I pela Universidade Católica de Brasília (1998) e mestrado em Agronegócio pela Universidade de Brasília (2005). Já atuou como professor da UPIS – Faculdades Integradas, nas áreas de Gestão de Agronegócio, Análise e Desempenho de Cadeias Produtivas, Administração e Economia Rural (2005/2007). Atuou de 1997 a 2010 como professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF, na modalidade de EJA e no IFB-CPLA, cedido pela SEEDF por força de um convênio de cooperação técnica. No IFB-CPLA atua, hoje, nos cursos de técnico em Agropecuária e tecnólogo em Agroecologia, nas áreas de administração, cooperativismo e associativismo e vivências. É doutorando em Educação e Ecologia Humana, na área de Educação do Campo, do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB, trabalhando com valores cooperativos na formação de professores da Licenciatura em Educação do Campo, sendo orientado pela Prof^a Dr^a Mônica C. Molina desde 2008.

enfermeira, que era tudo, e professora de todas as séries, num galpão só, chamada Dona Luizinha, que foi professora de praticamente toda a minha família.

No galpão tinham seis quadros negros, para cada quadro, tinha uma série de umas quatro filas de banco de madeira grande. Ela passava a lição por ordem de série, primeira série, segunda série, terceira série, e tinha a mesa dela, que ficava na parte maior, mais elevada, de onde o aluno só saía à tarde depois de dar a lição do dia, ele tinha que responder todas as questões, inclusive oralmente para ela. Eram em torno de cem crianças, e ela pegava a lição de um por um, todos os dias, enquanto isso, o pai ficava esperando do lado de fora até o menino responder todas as questões.

O seu presente de Natal – A passagem na prova de admissão para a quinta série

Quando ia passar da terceira para a quarta série, a minha irmã estava passando da quarta para a quinta série e teria que trocar de colégio. E papai ficou naquela pressão, ele dizia: "- Ah a menina, sempre foi pra escola com menino, você sempre foi responsável dela, como vai fazer, eu trabalho o dia todo, não sei o quê, não sei o quê...", aí eu falei, "- Se precisar passar...". Antigamente existia uma prova de seleção na escola pública que era muito mais concorrido que esses vestibulares de hoje em dia, se você passasse era porque realmente você tinha condições de frequentar.

Para continuar acompanhando minha irmã, a professora permitiu que eu realizasse o teste de admissão para a quinta série, mesmo sem ter cursado a quarta, por julgar que eu teria condições de acompanhar a turma, assim passei no teste, pulei o ano, e fui para a quinta série. Na verdade eu fiz a quarta série junto com a terceira pra dar conta de fazer o curso de admissão do fim do ano. Eu lembro dela falando, a professora disse assim: "- Eis aqui o seu presente de Natal", meu presente de Natal foi a quarta série (risos).

A única dificuldade que senti por ter adiantado uma série foi a diferença de faixa etária em relação aos meus colegas. Já existia uma defasagem de idade, de seriação no Nordeste nessa época e eu era muito novo frente aos outros alunos. Não sofri mais com essa defasagem porque, ainda quando estudava com D. Luizinha, era um garoto arisco, os meninos em geral, não costumavam mexer comigo, eu não gostava de muita brincadeira, então eles mantinham certa distância. Eu não dava muito espaço para aproximação, até mesmo como uma forma de autoproteção, já que era mais novo. De qualquer forma, o pessoal não gostava de arriscar a reação...

Do ginásio ao científico (que equivale hoje ao Ensino Fundamental e Médio, respectivamente) eu estudava numa escola vinculada à Universidade Estadual da Paraíba. Quando alcancei a sétima série, as atividades da escola foram interrompidas, então essa passagem dos dois anos da quinta e sexta série foi uma passagem muito rápida, da qual não guardo muitas lembranças.

O desafio maior nesta fase era a questão esportiva, apesar de que já soubesse nadar, soubesse fazer muita coisa, eu tinha que me superar porque era difícil, por exemplo, fazer atletismo, correr 5.000m ou fazer salto à distância na caixa de areia, atividades que não eram muito fáceis para um "guri pequeno".

Nas áreas das disciplinas teóricas, como português, matemática, etc., nunca tive muita dificuldade, só fui ter dificuldade em disciplina na sétima série, numa matéria que se chamava Fonética, em Português, que era uma matéria muito difícil para todos.

Disciplinas e professores que lhe chamavam a atenção no Ginásio

Duas matérias que me chamaram a atenção no ginásio, uma foi essa matéria de Fonética, que quase me leva à reprovação e uma matéria chamada Desenho Técnico, que

tinha uma base de geometria muito grande, da oitava série. Eu sempre me remeto a essa disciplina de Desenho Técnico, eu sempre acho que ela é a grande culpada de eu ter uma facilidade maior em matemática, eu não sei por que não se vingou essa matéria dentro dos currículos, porque ela abria muito a capacidade de observar, de enxergar materialmente a questão matemática, tanto algebricamente como numericamente. Porque nos desenhos você enxerga a questão de distância, de escalas, de volume, de áreas, de tudo, você equaciona problemas e a partir de um ângulo reto você desvenda toda a história da matemática, toda a história, e eu acho que foi nessa disciplina que eu me despertei para isso. Mas não lembro do professor, lembro da disciplina. E nem me lembro da professora de português, que era difícil também.

Lembro pouco dos meus professores de ginásio, de professor, eu só me lembro de um professor de História, já do segundo ano científico e outro de Literatura. Eles me chamavam a atenção porque esses dois tinham uma capacidade de verbalizar muita coisa, assim, de saber sintetizar um conhecimento muito amplo em poucas palavras. O de Literatura sabia o nome de todo mundo e de todas as obras, era uma enciclopédia o camarada, e era pastor, era realmente fantástico. Ele sabia tudo quanto que era escritor de tudo quanto era país também.

Você conversando com o professor de História ele te falava da história da China e como que se confluiu com a União Soviética... Sabe uma coisa que você imagina muita coisa e ele sabia com detalhes? E ele sabia falar isso com fluência! Mas só me lembro desses dois também, eles realmente me impressionaram, devem ter se dedicado muito, a uma leitura muito grande.

A saída do Nordeste para o Sudeste - de Campina Grande a São Paulo, Rio de Janeiro e Lavras

O meu pai era leitor e colecionava enciclopédia e livros, de diversas áreas, por isso eu tinha acesso a muito material de estudo em casa. Eu sempre fui curioso e a partir das minhas leituras e vivências, comecei a questionar a ideia que era transmitida pela mídia e pelas pessoas em geral que o que existia de “supra-sumo” de desenvolvimento e de boa educação estava no eixo Rio - São Paulo e em Minas Gerais.

Assim, existia um preconceito muito grande com o Nordeste e o restante do país a gente nem escutava falar, Centro Oeste aqui era como se não existisse, Norte muito menos. Na minha época, quando se falava de avanço, de coisa boa, era São Paulo, era Rio, São Paulo, tinha até piadinhas disso... Se falava pro nordestino, “quando você crescer você vai pra São Paulo”, isso existia realmente.

Lógico que grande parte das pessoas ficou e se fizeram por lá mesmo, mas eu sempre fui muito curioso, então eu tinha uma curiosidade danada de saber que diabo de educação tão... E que avanço tão grande era esse e aí eu resolvi fazer academia militar, em Rezende, e academia militar era o que existia de mais difícil de vestibular.

Fiz a prova motivado pela curiosidade de conhecer isso tudo que diziam existir de tão bom nesta região e também por ser um facilitador para que meu pai aceitasse a minha saída de casa, já que eu ajudava muito no sítio. E eu acho que eu passei nesse concurso de cadete para a escola militar de Rezende por conta de um material que eu comecei a ler da Abril Cultural, que eram uns fascículos semanais que papai comprava toda semana, eu não li metade eu acho, mas eram muito bons.

Assim, nunca fui de estudar muito não e vi depois também que o que se tinha de estudo aí no Sudeste, neste contexto aí do Sudeste não era essas coisas toda não. O Nordeste não ficava tão assim pra atrás, muito pelo contrário, culturalmente e em determinadas áreas do conhecimento, Campina Grande era bem mais avançada, então era apenas um preconceito mesmo. Agora eu não sei nem se isso era de fato uma coisa que acontecia, ou se isso era uma

coisa criada na minha cabeça, essa história de dizer que o Nordeste não prestava, que era subdesenvolvido. Eu tenho a plena impressão que eu vivia e sentia isso entendeu? Mas eu não sei em que nível que isso atingia a maioria, o coletivo, se isso era uma verdade de fato ou se isso atingiu só eu e algumas pessoas que eram do meu convívio.

Como durante meu Ensino Médio, na época o chamado científico, eu tive algumas defasagens no ensino, pois faltavam uns professores, como de Física, de Matemática, as pessoas à minha volta acreditavam que eu não teria a mínima chance de passar na prova. Mesmo assim, quando estava terminando o terceiro ano, fiz e passei, sendo que do Nordeste foram aprovados apenas eu e um rapaz de Feira de Santana. Mas não fiquei quase muito tempo, não foi significativo, não gostei, não tinha nada a ver comigo, não sei se é porque eu sempre tive uma ideia muito de liberdade, de contravenção de, de... Nos dois primeiros meses fiquei preso, não podia ir para lugar nenhum e como nunca tinha saído de casa, era muito novo, tinha quase dezessete anos, pensei “eu não vou ficar aqui”.

Sempre fui meio do contra, eu e exército não tinha nada a ver, eu ia acabar... Sei lá o quê que ia acontecer. Foi pouquíssimo tempo, foi difícil de sair porque o pessoal não entendia porque eu queria sair, como eu evitei dar muitas explicações, aí eu fiquei o resto do ano assim, sem fazer praticamente nada, fui pra São Paulo, meu irmão estava lá fazendo residência, tinha uns parentes meus no Rio de Janeiro, aí eu fui pra lá, eles moravam em Nova Friburgo, fiquei uns três meses lá.

“... a dinâmica da escola me chamou atenção porque recebia gente de vários lugares, era um ambiente muito saudável e eu percebi a Agronomia como uma das ciências que mais se aproxima de uma formação integral, interdisciplinar por si mesma.” - ESALC

O meu irmão se formou em Agronomia e foi pra Lavras, fazer o Mestrado, foi aí que eu conheci a cidade, fiz vestibular lá e cursei Agronomia. Comecei com a intenção de perceber como era o curso, sem muita certeza se iria concluir. Porém a dinâmica da escola me chamou atenção porque recebia gente de vários lugares, europeus, africanos, chilenos, uruguaios, da América latina como um todo, era um ambiente muito saudável, onde havia muita relação com os professores, diretor...

Não tinha a configuração de uma Universidade, não tinha a figura de reitor, por exemplo, era a Escola Superior de Agricultura de Lavras, ESAL, depois que virou Universidade Federal. Era um centro de referência em Ciências Agrárias e existia um grupo de professores que eram muito habilitados, que dominavam muito cada área de conhecimento, então eu continuei e concluí o curso.

Outro fator que me estimulou a cursar Agronomia foi percebê-la como uma das ciências que mais se aproxima de uma formação integral, interdisciplinar por si mesma. Nós estudamos disciplinas da área de humanas, como Extensão Rural, Economia Rural, Administração Rural, da área das ciências exatas, todas as engenharias, Construções, Mecanização, Irrigação, Alfatrígonometria, Topografia, da área biológica, Genética, Melhoramento Animal, Vegetal, Bioquímica, Química Analítica, Orgânica, Físico-Química, Química de Solos, etc.

Apesar de termos sofrido influência da “Revolução Verde”, que fomentava a produção de “pacotinhos tecnológicos” de insumos agrícolas, a base conceitual que a gente tinha no curso permitia ter uma visão crítica deste movimento. Eu participei do início de todo o apelo pela Agroecologia, nos encontros brasileiros de agricultura alternativa, era do Diretório Central dos Estudantes – DCE e do Centro Acadêmico – CA. Participei também de vários encontros e seminários, regionais e nacionais da área, principalmente os relacionados aos movimentos sociais.

Início da sua carreira de professor e ida para Brasília

Terminei a faculdade em 1990 e fui trabalhar com reforma de agência bancária no norte de Minas, depois fui para Brasília trabalhar com pesquisa, na Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA, onde fiquei praticamente um ano. No final de 1991 conheci Rosângela, com as duas filhas pequenas, uma semana depois a gente estava morando junto, isso há dezoito anos...

Saí da EMBRAPA e comecei a dar aula, em 1993, na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Comecei a dar aulas no Centro de Ensino Fundamental 01 de Planaltina, dei aulas no curso técnico de nível médio em Magistério e em Administração, e passei dezessete anos dando aulas de física, suprimindo a carência de professores desta área.

Prestei o concurso para professor de Práticas Agrícolas, mas dei aulas mesmo desta disciplina por uns dois anos apenas. Trabalhei numa escola no Vale do Amanhecer, onde dei aula de Práticas Agrícolas, Matemática e fui responsável pelo projeto do vídeo escola. Eu assistia a todos os programas da TV escola e gravava aqueles que, depois de conversar com os professores, os convencia de que o programa era bom e que podia ser utilizado em suas aulas.

Dei aulas também de matemática para quinta série em outra escola e até mesmo de religião com o objetivo de completar carga horária. Fui pegando as coisas pra fazer... Esse negócio desse vídeo escola deu muito certo, era muito usado. A escola comprava as fitas, tinha toda a relação das fitas, com as sinopses em todos os filmes, ele trabalhava junto com o professor.

O Colégio Agrícola de Brasília - “Não sei se isso era bom ou era ruim, só sei que a gente trabalhava no contrato de 40h, mas trabalhava quase 60h...”

Quando entrei pro antigo Colégio Agrícola - hoje Instituto Federal de Brasília, *Campus Planaltina* – IFB-CPLA - ministrei aulas de Matemática e Física, nos três anos do Ensino Médio Integrado, fiquei responsável pelo laboratório de informática do colégio, e ministrei aulas também nas áreas técnicas, em diversas disciplinas como Olericultura, Irrigação, Higiene, Sanitização, Conservação e Armazenamento de Matéria Prima, Controle de Qualidade, Cooperativismo e Associativismo, Administração, Economia.

Fiz quatro especializações, uma sobre a TV Escola, uma sobre Educação a Distância - EAD, uma de Informática e Educação, uma de Gestão Ambiental e outra de Controle de Qualidade. Eu montei o laboratório de informática do Colégio Agrícola, que foi o primeiro a ser montado lá, inclusive já existia informática no currículo, mas não tinha laboratório. Eu tive que pegar durante um semestre pra dar aula a noite porque os alunos não tinham outro horário pra frequentar o laboratório. Nesta época se trabalhava de manhã, de tarde e de noite...

Quando você trabalha de manhã e de noite, como eu trabalhava no magistério de manhã e no curso técnico de administração à noite, você sempre arruma coisas na escola que te ocupa todo o tempo. Não sei se isso era bom ou era ruim, só sei que a gente trabalhava no contrato de 40h, mas trabalhava quase 60h e as disciplinas de matemática, física e tal eram cargas fechadas de 15h/a semanais, pelo menos três dias na semana, eu estranho hoje essa condição dos Institutos Federais aí, tendo no máximo 12 horas aulas.

A maioria das professoras que estão hoje na Secretaria de Educação, da Educação Infantil, veio da nossa formação no curso técnico de nível médio em Magistério. O curso era realmente muito bom, o pessoal estudava de manhã e de tarde, se preparava bem e a gente se envolvia nessa formação integral das pessoas, mesmo oficialmente trabalhando só de manhã e a noite a gente de alguma forma, a gente se ocupava de vez em quando nesse meio tempo aí no período da tarde.

As nuances políticas da carreira docente na Secretaria de Educação do Distrito Federal

Acompanhei algumas conquistas da classe dos professores ao longo do tempo, direitos conquistados como a jornada ampliada, dia de formação, foram incentivos para o profissional, porém muitas mudanças que foram propostas para a melhoria do atendimento educacional, ficaram só no papel, sem transposição para a prática. Ações como coordenação, planejamento de aulas, realização de diagnósticos nas comunidades, estavam previstas nos documentos oficiais, mas pouco se via sendo realizado efetivamente. Era previsto que os professores fizessem um planejamento por área, a orientação das regionais de ensino era juntar os professores de todas as escolas, com os monitores, para fazerem este planejamento num determinado dia da semana, a depender de cada área específica.

A gente tinha que ficar à disposição no dia que era determinado para este planejamento coletivo, para o caso de ser convocado a participar, porém raramente acontecia. Mas isso foi intencional... A gente sabe disso, porque essa flexibilização da carga horária e do professor era dentro dessa ótica do neoliberal, de liberar as relações assim dos docentes com as direções pra que os professores pegassem outros empregos e não valorizasse em relação a sua prática docente. A maioria dos meus colegas, o quê que fizeram? Arrumaram um emprego na Universidade Estadual de Goiás - UEG, nas universidades e faculdades particulares. Ganhavam pouco, mas tinha flexibilidade de horário então, foi a forma que o governo fez de desvalorizar a categoria e dar mais eficiência ao sistema.

Mas a gente ainda foi tachado... (Como, é mesmo?...) Saiu no jornal, Correio Braziliense... (Como é que é?...) Os infratores, uma palavra bem forte assim, bem de efeito, os infratores da Secretaria de Educação, isso, inclusive se prometeu processos e coisa e tal, mas foi se percebendo na abertura desse processo que tinham diretores de escolas que estavam assim historicamente fazendo essa prática, a gente pra poder pagar as contas trabalhava 60h e ganhava dedicação exclusiva na Secretaria de Educação, então isso era ilegal, ter outro emprego, mas isso era uma prática histórica, todo mundo dentro da Secretaria de Educação fazia. Pessoas que tinham força política também faziam essa prática, então por uma questão de pressão política, perdoaram, fizeram panos quentes na história... Fomos perdoados (risos).

O Mestrado em Agronegócio e seus desdobramentos - “... decidi participar da seleção porque pensava que agronegócio se tratava de saber negociar o que se produzia”.

Cursei Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Agronegócio da Universidade de Brasília – PROPAGA, na Faculdade de Agronomia, no período de 2004 a 2005. Quando surgiu esta linha de pesquisa na Faculdade de Agronomia, decidi participar da seleção porque pensava que agronegócio era alguma coisa que falasse de viabilidade econômica de um processo produtivo, que se tratava de saber negociar o que se produzia. Cheguei lá, apresentei o pré-projeto, passei nas provas, que era uma prova de economia, praticamente era economia só o que tinha na prova, um pouco de administração e mais economia, e matemática. O meu pré-projeto foi aprovado, possibilitando que eu fosse para a próxima fase, a da entrevista.

Durante a arguição da banca avaliadora no momento da entrevista, eles me disseram que eu havia feito um projeto de pesquisa com a estrutura correta, porém que o conteúdo do mesmo não se encaixava naquela linha de pesquisa. Uma das pessoas que estavam entrevistando era da área de controle e qualidade e que naquela época era meio inovador, programa de alimento seguro, que eu já trabalhava há quase quatro anos, eu dominava isso já, e a pessoa me perguntou isso. Meu projeto não tinha nada a ver com isso, mas ela me perguntou: “-Tu interessa alguma coisa na área de controle e qualidade?” Ela deve ter visto alguma coisa no meu currículo, aí eu falei os trabalhos que a gente já tinha feito em relação a

controle e qualidade, eu acho que foi ali que eu fui selecionado, naquela pergunta, naquela hora, pela aquela pessoa.

Quando eu entrei eu percebi que o curso de agronegócio não é pra agrônomo, não tem nada a ver com agrônomo, apesar de ser na Faculdade de Agronomia. Agronegócio é pra economista e administrador, é a junção das duas áreas de profissão. Mesmo assim, entrei em março de 2004, cursei as disciplinas, escrevi a dissertação e terminei o Mestrado em julho de 2005. Mas não me arrependi em nenhum momento, metodologicamente o curso é perfeito, a metodologia do agronegócio é muito bem pensada, agora a intenção dela é perversa, perversa, é uma coisa maquiavélica, inclusive.

No dia da defesa da minha dissertação a minha orientadora, Ana Maria, tinha que viajar pra Europa, o camarada que era verificador externo atrasou, o que era interno tinha que viajar, passagem marcada... Ele já tinha lido o trabalho todo, aí eu só fiz apresentar o trabalho, as pessoas falaram, "- Isso tá bom". Eles não tiveram nem reunião depois da apresentação, nada, eu não fiz nenhuma correção. Sou uma pessoa de sorte (risos). Foi bom, a Rosângela estava lá no dia... Logo após a defesa o Programa recebeu uma ligação de uma faculdade particular de Brasília, UPIS - Faculdades Integradas, pedindo uma sugestão de nome para ministrar a disciplina "Gestão de Agronegócio" no seu curso de Agronomia. Quem atendeu ao telefone respondeu que estava com a pessoa pronta, ali mesmo, para assumir a disciplina e eu aceitei o convite.

Dar aulas de Gestão de Agronegócio foi um momento meio que conflituoso, porque eu dava o processo metodológico, como que é uma metodologia pra fazer uma análise de diagnóstico de desempenho de cadeias produtivas, como que fazer cenário de futuro de mercados, estratégias de competitividade, de planejamento de... Porque o vetor do Agronegócio é inovação tecnológica, mercado, mercados puxando mercados, é o sistema produtivo no meio, setor primário no meio, setor secundário de insumo e setor secundário na transformação, o pequeno produtor lá imprensado nos dois... Sistema secundário se apropriando do setor primário. Imagina lá o agricultor, os bens de transformação e de insumos de um lado da cadeia, setor de beneficiamento do outro lado da cadeia e você dependente de todos esses insumos aí pra você ser competitivo e quem é mais competitivo é quem tem mais inovação tecnológica... Perverso. Não é pra pequeno.

Foi um momento conflituoso, em que a gente veio descobrir que valores cooperativos e humanitários dentro dessa lógica de mercado, existem, mas é completamente deturpado. A lógica, uma lógica também perversa. Para ministrar essas aulas, tive que sair do Colégio Agrícola, pois não compatibilizaram meu horário. Na verdade, as últimas direções do GDF foram tão ruins que apesar de eu sempre gostar muito da escola, eles não quiseram compatibilizar o meu horário e eu também não fiz a menor questão de ficar. Eu realmente estava num ambiente muito ruim, politicamente estava um ambiente horrível. Trabalhei de 2005 a 2007 como professor da Secretaria de Educação e da UPIS, saindo da última em 2008, quando entrei para o doutorado em Educação do Campo, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

“O Colégio Agrícola cumpriu bem o seu papel social e educacional por muito tempo, mesmo dentro dessa lógica de mercado...”

Mesmo distante, mantive contato com meus colegas e quando estava para acontecer a federalização, voltei cumprindo vinte horas semanais no Colégio Agrícola. Não consegui ser liberado para cumprir as quarenta horas do meu contrato todas lá, por falta de substituto para assumir a disciplina de física que sempre assumi nas outras escolas da Secretaria onde dava aulas. O processo de federalização do Colégio Agrícola havia detonado antes da minha saída para a UPIS, inclusive fui um dos que puxou a discussão sobre isso, juntamente com muitos

dos colegas que permaneceram na escola, como os professores Walter Rodrigues e Hamilton Guedes, por exemplo. Essas pessoas perceberam que o colégio, dentro da lógica de Secretaria de Educação estava fadado a fechar, a perder sua importância enquanto instituição de ensino. Os últimos diretores do Colégio Agrícola fizeram gestões catastróficas no que se refere a perceber aquilo ali estrategicamente, como importante. Era só cargo político que importava, perdeu completamente a função a escola, eles fizeram de tudo para destruir aquela escola ali.

O contexto era que a escola estava perdendo sua identidade no que se refere à clientela, as pessoas do campo estavam procurando cada vez menos, proporcionalmente a clientela da escola estava vindo mais das cidades satélites do Distrito Federal, Planaltina, Plano Piloto, Ceilândia, Taguatinga, as pessoas de origem rural vinham ainda, mas muito pouco, comparado à períodos anteriores quando vinha gente do Piauí, Bahia, e etc. O curso de Agropecuária não era voltado para a agricultura familiar e também não acompanhava o avanço tecnológico do grande agronegócio, então começou a se deteriorar conflituosamente o modelo que era adotado.

O Colégio Agrícola cumpriu bem o seu papel social e educacional por muito tempo, mesmo dentro dessa lógica de mercado, mas as coisas foram perdendo um pouco a importância até porque começou a emergir problemas de conflitos de modelos. Não sei se você vai entender, mas a clientela que nos interessava, que vem da zona rural, que é nosso foco de interesse, se eles quisessem se preparar pro mercado, pra atender o mercado, eles se sentiam defasados. Muito natural, porque a função da escola não é de competir com o mercado, principalmente o tecnológico, a escola é uma instituição pública de ensino, não é uma instituição de produção e de pesquisa de desenvolvimento tecnológico.

Por outro lado, os alunos que eram da zona rural mesmo e que voltavam pra tentar adotar os modelos que eram colocados na escola, que eram aprendidos na escola, entravam em conflito com práticas, vamos dizer assim seculares, da agricultura familiar, tradicional do campo... Era pouco pro agronegócio e era muito pra agricultura familiar, então não se entendia nada, entendeu? Entrava em conflito inclusive com pais, o menino falava, “-Não pai, tem que comprar tal equipamento pra produzir leite”, mas o pai sabia que ele não ia conseguir pagar esse equipamento, ele não ia conseguir acompanhar esse avanço tecnológico que estava aí, ele tem que fugir dessa lógica de mercado.

A mudança de gestão, a sua entrada para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a implantação do curso superior de Tecnólogo em Agroecologia

A mudança da gestão do Colégio possibilitou inseri-lo num outro fórum de discussão, mais avançado em diversos aspectos, como na questão da construção agroecológica, por exemplo. A implantação do curso superior de Tecnólogo em Agroecologia tornou-se uma demanda institucional. Eu participei do processo de construção deste curso juntamente com outros professores que, assim como eu, já tinham conhecimento da existência desta nova construção, desta nova ciência e nós gostávamos da ideia. O IFB-CPLA abriu concurso para agroecólogo já pensando na formatação e oferta do curso. Estes professores se reuniram e montaram todo o plano de curso, o que não foi uma tarefa muito fácil. Foi um desafio pensar sobre a operacionalização desta oferta, tendo em vista a necessidade de se trabalhar de uma forma diferente do que de costume nos cursos mais tradicionais.

A Agroecologia é uma ciência de natureza diferenciada que exige, antes de tudo, uma formação integral, menos fragmentada. Quando fomos pensar a matriz curricular, começaram a colocar as disciplinas formatadas em “caixinhas”, o que me causou incômodo e estranhamento porque eu pensava que um curso de Agroecologia não poderia ter este formato. Mostrei a matriz curricular do curso em Agroecologia do Paraná, que já estava em curso, sem matérias, baseada em três eixos de ação, porém o grupo não concordou. Depois de muita

discussão, decidiram criar uma disciplina chamada vivência, que foi inserida na matriz curricular com alguma dificuldade, por não se tratar de uma disciplina com conteúdos teóricos fechados, nos moldes de todas as outras.

Consegui resolver minha questão funcional quando passei no concurso do Instituto Federal de Pernambuco, para agroecólogo, porque até então, por questões políticas, não havia conseguido atuar as quarentas horas do meu contrato da Secretaria de Educação no Colégio Agrícola. Passando neste concurso, pedi licença para interesse particular na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Tinha a intenção de ficar em Pernambuco, mas não fiquei, tanto pelo doutorado, que ainda preciso concluir, como pelo momento histórico do Instituto Federal de Brasília. Este momento representa uma oportunidade de realizar algo que eu vinha tentando instituir a quinze anos no antigo Colégio Agrícola e atual Instituto Federal de Brasília, *Campus Planaltina*, que era formar turmas em alternância.

Pedagogia da Alternância – “A humanização da educação, ela tem que privilegiar os valores das pessoas, o que elas realmente querem e ajudar pra que elas conquistem da melhor forma, não enquadrá-los”.

Já havia estudado sobre os Centros de Formação por Alternância, de origem francesa e conhecido escolas por alternância, escolas famílias agrícola, que se aproximam da realidade da comunidade, dos pequenos agricultores e estudam a realidade deles. Tive a oportunidade de, finalmente, ser um dos professores que fez isso acontecer, participando ativamente da formação da primeira turma do curso técnico em Agropecuária, com ênfase em Agroecologia, em regime de alternância do IFB-CPLA.

Esta turma é formada por moradores da região de Padre Bernardo e entorno que entrou no curso técnico em Agropecuária em regime de alternância através de uma parceria entre o Programa Nacional da Reforma Agrária – PRONERA, o INCRA e o Instituto Federal de Brasília. O processo de implantação deste curso foi lento e trabalhoso, pois exigiu uma grande sensibilização do grupo de professores quanto à metodologia da alternância e toda uma articulação política por parte da equipe gestora.

Quando você... Você estudou em diversas escolas aí diferentes e tal... E está acostumada com um processo, um modelo de educação ao qual você foi forjado, moldado, tua estrutura mental tá dentro desse modelo, pensando nesse modelo, que você tem aí. Quando você entra pra um jogo do outro lado, como professor, a referência que você tem é esse modelo, mesmo que você o questione você fala assim, “não, eu não concordo do jeito que eu fui formado, mas a minha tática vai ser essa porque eu aprendi foi assim”, não é assim que acontece? E até você ter segurança de como fazer desse jeito, vai um tempo, você tem receio até desse jeito, mesmo questionando que ele seja errado.

Pra mudar, fazer algo diferente, dentro dessa estrutura que você já tem formada, montada, é difícilimo. A humanização da educação, ela tem que privilegiar os valores das pessoas, o que elas realmente querem e ajudar pra que elas conquistem da melhor forma, não enquadrá-los.

A relação que a gente tem com esse pessoal da Educação do Campo, quando você começar fazer as visitas desse pessoal do PRONERA e se aproximar da casa deles e do modo de vida deles, você vai sentir a necessidade de fazer a sua prática de outra forma, porque você humaniza o processo, não é o saber fazer por si só alguma coisa, é saber fazer dentro das condições, dentro das possibilidades de cada um, dentro do momento histórico das pessoas, dentro das possibilidades que elas têm de evoluir, e do tempo de vida que elas têm até de aprender. O tempo de vida de aprender...

O primeiro ano do curso técnico em Agropecuária, o segundo ou terceiro, cada um tem o seu tempo, então a estrutura, ela não permite isso, a estrutura que se tem implantada dentro de uma escola do Distrito Federal ela tem que ser mudada. Quando a gente conquistou uma disciplina tipo Vivência, que pro IFB-CPLA é um absurdo, ninguém queria aceitar, nem os colegas professores, a gente sabia que era uma porta para que os alunos mesmo percebessem que o que eles realmente precisam num curso de Agroecologia é vivência.

Balanço da sua trajetória

Durante toda essa trajetória enquanto professor, eu fui construindo minha maneira de me relacionar com os alunos. Eu não trabalho com reprovação... Eu acho que as pessoas evoluem nas condições que elas têm e na velocidade que elas têm pra evoluir, mas dentro de um processo participativo, evolutivo. Eu conheço uma pessoa que não tem condições de fazer uma conta de divisão, certo? E depois consegue fazer uma conta de viabilidade econômica num projeto, o salto proporcional dessa pessoa dentro do processo de formação é altíssimo, mesmo que seja com limitações, mas consegue fazer, só que isso tem que ser bem individualizadamente. Isso aí, você aprende nas teorias que se tem aí nas Políticas Públicas Educacionais, que eles ditam isso, eles preveem isso, mas que ninguém alcança essa prática porque ninguém tem a pedagogia do cuidado nem da cooperação com outros e a visão de ajudar mesmo, ajudar as pessoas. Acho que o processo de ensino e aprendizagem só se justifica se você tiver uma consciência de ajuda, de ajudar o outro. Agora eu só consigo lhe ajudar se você quiser ser ajudado, se você não quiser minha ajuda eu não consigo.

Rapaz, a única coisa que eu falava quando eu era menino, era que eu queria ser qualquer coisa, menos professor, mas depois que eu entrei, eu nunca pensei em sair, em nenhum momento. Pra mim, a gente existe pra satisfazer necessidades de alguém e não existe necessidade maior de um povo do que viver refletindo com consciência sobre as coisas que faz, e isso só a educação. Não precisa fazer nada, não precisa atender a necessidade nenhuma, mas ele ter consciência dos níveis de necessidade que ele tem e de quais as possibilidades de satisfazê-las, de como pode satisfazê-las, só de ele ter essa possibilidade de reflexão já é muita coisa. O problema é que o povo acha que é algo transcendental, acha que as coisas são assim porque são assim mesmo, porque Deus quer, ou coisa parecida...

Desde que comecei a trabalhar como professor tinha a expectativa de mudar alguma coisa dentro do que já pensava estar errado no sistema educacional. Fui para a Educação de Jovens e Adultos - EJA, para ver se acontecia algo mais voltado para a realidade das pessoas, pois na EJA o objetivo maior não era preparar para mercado ou para vestibular, se tratava de uma formação mais humanizada, mais unilateral, mais global. Mesmo assim, percebia que a estrutura da escola condiciona as práticas e que enquanto você não mudar as estruturas, não muda nada. Penso na possibilidade de ir me aposentar em Cabedelo, Pernambuco, onde tudo começou e depois disso, iniciar uma prática docente diferenciada, dentro das comunidades.

Eu tenho a pretensão de acabar o doutorado e começar a fazer atendimentos assim, de turmas locais, de coisas realmente que mudem a realidades das pessoas... E isso é dinâmico, se a gente tem curso de técnico Agropecuária ali no colégio agora, essa é uma primeira demanda, um primeiro nível de necessidade das pessoas, o próximo pode ser um curso de Construções, de Engenharia Elétrica, ou de Medicina, porque eles precisam de tudo e lá naquele locus dele lá no campo, na materialidade de origem deles, então você não pode pensar em algo estanque assim, um curso formatado, preparado pra atender 'n' pessoas numa duração de tempo 'x'. Então, a gente vai ser escolas itinerantes mesmo, vamos ser professores que vamos atender aonde... Como diz aquela história, o artista toca onde o povo está (risos). A educação também tem que ser assim...

As diferentes moradias, as brincadeiras da infância e a sua família

Meu nome é Walter Antonio Rodrigues, sou filho de trabalhadores rurais, nasci no Bairro do Ouvidor, localizado na zona rural da cidade de Machado, em Minas Gerais. A família do meu pai morava na periferia da cidade e foi a este bairro para desenvolver uma atividade de serraria, onde ele conheceu minha mãe e os dois casaram-se. A família dela era de origem mais rural e meu pai era sitiante. Durante meus cinco primeiros anos de vida eu morei em propriedades rurais onde meus pais trabalhavam, em geral como agregados. Eles iam de uma propriedade a outra e se instalavam aonde conseguiam trabalhar, algumas vezes eram remunerados com parte da produção, outras vezes eram meeiros. Sou o quinto dos sete filhos, sendo quatro homens e três mulheres.

Até os cinco anos, na zona rural, no bairro do Ouvidor, quando meu pai conseguia, a gente morava numa casa da fazenda, que era cedida por proprietários rurais. Era bem estruturada, normalmente era de alvenaria, o chão era de tijolo, sem cimento, o tijolo era colocado, forrado... As paredes rebocadas com tabatinga, que é um barro, uma argila... Mas muitas vezes quando acabava a possibilidade de trabalho, como não tinha vínculo empregatício nenhum, porque a zona rural não seguia a lei trabalhista urbana, ele saía da fazenda sem direito algum ou nem pleiteava os direitos né? Aí acabava a possibilidade e iam pra outra fazenda e chegando lá combinavam, “- E aí como é que é?” “-Ah! Não tem casa” “Mas eu posso fazer uma casa?” Aí o cara locava um espaço e meu pai e minha mãe, meus irmãos mais velhos, tinha período que eu nem nascido era ainda, construíam uma casa de pau-a-pique ou taipa. E, então pra gente na época, que não tinha outro parâmetro, a gente gostava da casa... A casa era fresquinha, minha mãe cuidava muito da limpeza, na cozinha as vasilhas eram de alumínio, eram areadas, com palha de milho e areia, areia mesmo. Às vezes chegava visita aí pisava e estragava o chão que estava branquinho, aí após a pessoa ir embora, minha mãe dava uma varridinha. Ela tinha uma vasilhinha com barro preparado, vinha e corrigia aqueles defeitinhos que ficavam. Então a casa era arrumadinha...

Quando o meu avô, faleceu, ela herdou um pedaço pequeno de terra, pois a família era muito grande. Com o valor dessa herança, meus pais compraram um lote na periferia da cidade. O local ainda era considerado zona rural e eles continuaram trabalhando com “bicos”, nas atividades que surgiam. Meu pai tinha uma carroça e um cavalo, então ele fazia fretes, vendia produtos como laranja, marolo, às vezes banana na cidade. Nos finais de semana, quando tinha partida de futebol, ele levava para a porta do estádio, mexerica, laranja e comercializava também. Como a região era de Cerrado, havia uma grande quantidade de marolo, e a gente podia fazer a extração deles gratuita. Minha mãe, e os meus irmãos que já

⁴⁴ Nascido na área rural de Machado-MG, filho de trabalhadores rurais, residiu na infância, junto com seus pais e os seis irmãos, em várias propriedades diferentes, onde se conseguia emprego. Em virtude das dificuldades existentes, toda família participava das atividades necessárias para a subsistência como, panha de café em fazenda vizinha, cultivo de arroz em terras cedidas (como meeiros), criação de suínos e galinhas em instalações improvisadas nos quintais onde moravam. Em 1968, prestou vestibular para o Ginásio Agrícola, onde estudou por quatro anos em regime de internato e ao concluir o curso foi diplomado Mestre Agrícola. No ano de 1972, em função de um acordo existente entre os Ginásios e Colégios Agrícolas, ingressou no Colégio Agrícola de Brasília, (hoje, *Campus Planaltina* do IFB), onde também estudou em regime de internato e concluiu o curso de Técnico Agrícola. Antes de tomar outros rumos, pois na época, 1975, existiam algumas possibilidades de emprego, foi convidado a fazer experiência profissional atuando como Professor Colaborador de Ensino, na área de bovinocultura, no Colégio Agrícola de Brasília, onde fortaleceu suas raízes. Após a efetivação no emprego, atuou como professor nas áreas de Agricultura Geral, Professor e Supervisor das atividades de Mecanização Agrícola, Transportes e Oficinas.

podiam trabalhar, juntavam e comercializavam essas frutas para gerar a renda que complementava no sustento da família. Além disso, minha mãe fazia cata e seleção de cafés, pois havia várias empresas que trabalhavam com a exportação do produto na cidade.

Nessa chacarazinha da periferia, que era um lote de meio hectare o meu pai, sem saber trabalhava com agroecologia, então ele plantava de tudo, criava galinha, suínos, às vezes tinha uma ou duas vaquinhas pra tirar leite. Mesmo que o espaço não era suficiente, mas ele conseguia pasto com os vizinhos...

Na verdade ele plantava e remunerava o proprietário com uma parte da produção dele. Acaba sendo um meeiro também, mas já tinha uma liberdade, era ele quem preparava o solo, escolhia os trabalhadores... Aí já tinha três trabalhadores negros, que trabalhavam com ele, mas não era escravo mais não, eram os filhos da dona Gersa, e o Sr. José Tristão, era um brancão alto, me lembro bem dele.

O tratamento do meu pai para com esses trabalhadores era muito interessante e servia de exemplo pra gente. Então ele chegava, ele os alimentava, e normalmente o que nós comíamos, eles comiam também, cuidava até da água deles, era uma maneira de cuidar bem deles e o serviço render também... Então, ele gerava esses quatro empregos aí, que eram sazonais e o meu pai tirava esse sustento dessas terras de arroz. E o trabalho era muito árduo, carregando balaio, e o meu pai batendo, e tinha que secar o arroz e era muito serviço.

Durante a infância, eu e os meus irmãos brincávamos muito juntos, de brincadeiras como pique-esconde, pique-pegas, futebol. Quando a gente ia para uma vila perto de casa, onde teriam outras crianças, minha mãe determinava com quais delas nós poderíamos brincar. Apesar dela não fiscalizar, normalmente a gente obedecia, pois, caso ela ficasse sabendo de alguma forma que a gente tinha desobedecido, eles ficavam de castigo e não poderiam mais sair.

Além disso, costumávamos improvisar brinquedos a partir do material que tínhamos em mãos. Já tinha bola de gude na época, mas era uma raridade porque custava caro, então a gente tinha pouquinhas. Futebol, às vezes a gente improvisava, juntava roupa velha e fazia uma bola de pano, e aí brincava. Às vezes no Natal a gente ganhava uma bolinha de borracha. Os ricos ganhavam uma bola de capotão, e a gente ganhava bola de borracha. A gente dava alguns chutes nela e ela rachava e já acabava o sonho... Não prestava mais.

A gente improvisava muito brinquedinho. Fazia brinquedinho de chuchu... Cortava duas rodeiras, fazia um eixo e fazia um carrinho de carretel, a gente ficava de olho enquanto minha mãe costurava, quando ela desocupava o carretel da linha a gente fazia o carrinho. Meu irmão fazia também, o que os meninos utilizam hoje de carrinho de rolimã. Ele fazia quase todo de madeira, porque a gente não tinha o rolamento, pra fazer o rolimã, aí ele montava tudo e a gente descia brincando, cada um uma vez na estradinha, na inclinação que tinha lá...

Meu pai conseguiu ainda estudar até a quarta série primária. Quando chegava na quinta série é que empacava, porque era vestibular que tinha que fazer, pra seguir. Minha mãe conseguiu passar pro segundo ano primário, e não estudou mais. Eu acho que a gente foge um pouco, não sei, de estatística, que as pessoas falam do sofrimento dos pobres... Eu acho que em função do carinho, da família, assim, eu não tenho essa lembrança de sofrimento... A gente percebia que meus pais trabalhavam muito, eles se esforçavam muito, mas eu não sei se era natural deles, a gente não percebia que estava sofrida a vida.

Mas hoje, analisando a gente percebe, minha mãe saía de madrugada, chegava tarde em casa... Nós ficávamos sentados esperando, Alzira ia mamar ainda, tinha quase quatro anos de idade... O meu pai, ele trabalhava e chegava tarde em casa, suado... E ele era muito carinhoso, botava a Alzira no colo, e ficava cantando músicas religiosas e eu encostava, e gostava do cheiro dele, do suor... (pausa emocionada). E a gente esperava a chegada deles, tanto o pai quanto a mãe, felizes...

A Escola D. Pedro I e o Ginásio Agrícola de Machado

Iniciei minha vida escolar aos sete anos quando minha mãe me matriculou no Grupo Escolar Dom Pedro I. Havia esta escola que ficava no centro da cidade e outra escola mais perto de onde a gente morava. A primeira recebia, em geral, crianças de famílias que tinham maior poder aquisitivo na cidade e a segunda, as crianças da periferia. Mesmo tendo que enfrentar o desestímulo da própria escola em nos receber, julgando que ela não conseguiria mantê-los, custeando uniformes e materiais que eles exigiam, minha mãe insistia em nos matricular no Grupo Escolar Dom Pedro I. Assim, eu estudei da primeira à quarta série primária nesta escola, com crianças de famílias consideradas da elite da cidade. No fim da quarta série primária, os alunos eram submetidos a um vestibular para que pudessem prosseguir com os estudos e avançar para a próxima etapa, que seria o Ginásio.

Quando eu terminei a quarta série primária entrei para a Escola do Comércio, onde fiquei estudando até a quinta série. Para passar da quinta série para o primeiro ano ginásial precisava passar numa prova, a qual realizei duas vezes e não obtive êxito. Neste período, trabalhei na confeitaria que era propriedade de um dos meus irmãos, saí durante um tempo para trabalhar numa fábrica de componentes eletrônicos, em média um ano, e depois voltei para a confeitaria. Após o trabalho eu costumava ir brincar com outros garotos da cidade, até que um dia um dos professores do então Ginásio Agrícola de Machado me abordou na rua perguntando se eu gostaria de participar de um curso preparatório para a prova de admissão do colégio.

Foi assim, um dia o Marcelo Pereira, que era um dos professores do Ginásio Agrícola de Machado, ele vendo aquela meninada brincando ali, me chamou (porque cidade pequena conhece todo mundo pelo nome), aí ele falou “-Escuta eu vou dar umas aulas pro exame de seleção do Ginásio Agrícola. Você Walter, não quer fazer, é que seu pai mexe lá na chacinha...”? Aí fomos vários, pagava uma taxazinha e eu tinha dinheiro, que eu já tinha meu empreguinho, já era de volta na confeitaria... Fizemos um mês lá de cursinho, nesse horário da folga, de quatro às seis horas e fomos lá, fizemos as provas e aí passamos. Ah! Eu tinha cotas também. Filho de produtor rural concorria só com filhos de produtor rural, 50% das vagas eram reservadas. Eu passei nas cotas, na época que era a chamada Lei do Boi, que era desde a Universidade até pras escolas agrícolas. Aos catorze anos entrei pro Ginásio Agrícola, em regime de internato.

A escola - O regime de internato e as relações estabelecidas entre professores, alunos e diretor

No regime de internato eram estabelecidas as normas de convivência e nós tínhamos o direito de sair regularmente da escola aos fins de semana. A existência destas normas não impedia que a gente pudesse negociar com a Direção caso quiséssemos, por exemplo, sair durante a semana. Para conversar com o diretor, um engenheiro agrônomo, Dr. Marcelo Diógenes Maia, ia o representante de turma com mais dois colegas. Eles explicavam as razões pelas quais desejávamos ir até a cidade e como a gente tinha horário de estudo noturno o diretor autorizava a saída apenas daqueles que estavam com suas notas acima de sete. Os colegas que não estavam nesta situação ficavam estudando, como o combinado. Quando a saída era autorizada a gente só precisava comunicar ao inspetor de alunos da decisão do diretor e ele então, ia nos levar e buscar.

Era período de ditadura militar, que às vezes as pessoas falam isso e aquilo, e eu não entendo muito, porque eu não vivi recluso, porque os professores eram todos de brincar com a gente, super democráticos, de jogar bola com a gente, brincavam com a gente, então eu não percebia isso, foi de 1968 a 1972. E o doutor Marcelo ele não exigia, mas fazia parte da nossa

educação, fomos orientados quando ele se aproximasse a gente levantava e dava bom dia pra ele. E ele dava bom dia e dizia que não precisava, “-Fica a vontade, senta”. E às vezes a gente queria falar com ele no gabinete e ele mandava a gente sentar, servia até água pra gente. Então o aluno era tratado com certa... Certa igualdade, pra não dizer que é com distinção. Então, esse exemplo do doutor Marcelo, esse tratamento de sentar e conversar, dialogar, do diretor da escola, sentar na frente dos meninos, porque nós éramos meninos, eu levei pra minha vida.

Servidores e histórias que marcaram a sua formação no Ginásio

Durante o curso muitos professores e servidores do Colégio marcaram a minha formação. A maioria dos professores eram homens, as mulheres que trabalhavam na escola, em geral, exerciam funções na cozinha, na lavanderia, então a gente não tinha contato direto com elas. Havia apenas duas mulheres que lidavam com os estudantes diretamente, a professora Magali Godói que dava a parte de Geografia - e só de eu lembrar hoje o nome dela e a disciplina que dava, já é um fato interessante, porque geralmente a gente não lembra - e a dona Zilda, quem exercia a função de bibliotecária. Eles eram muito queridos mesmo! A Magali, quando a gente ficava “bonitinhos”, na semana, ela tirava um horário, e lia “O Pequeno Príncipe” pra nós. Aí se a gente aprontasse, não tivesse bom aproveitamento, então ela dizia: “- Hoje eu não vou ler o livro não, não vou continuar a história, não”. Olha que bonitinho! Então eu tenho boas lembranças dela.

E a professora Zilda... Essa aí eu vou chorar. (pausa) Na verdade ela não era professora, era dona Zilda... Na biblioteca a gente falava, “- Dona Zilda, nós vamos fazer uma pesquisa sobre o ovo”. “- Peraí meu filho, péra”! Ela pegava o livro na página da pesquisa da gente, dois, três livros e trazia. “- Olha aqui, dá pra pesquisar sobre o ovo”. Era uma delícia ficar na biblioteca, às vezes ela deixava a chave com a gente, ia embora e a gente ficava até de madrugada na biblioteca e no outro dia cedo a gente entregava a chave pra ela. Não tinha essa desconfiança de que vai roubar livro, não sei o quê, essas coisas...

A relação entre os colegas em geral era de proximidade e cumplicidade. A gente tinha um professor de Língua Portuguesa chamado Cleuton Gonçalves, que havia sido seminarista e talvez, influenciado por esta formação anterior, trazia propostas diferenciadas, de interação entre todos. Realizava atividades como jogos em que competiam alunos contra professores. Ele conseguia fazer com que no momento da competição, todos se tratassem de igual para igual, quebrando a distância que existia entre uns e outros. O professor costumava promover encontros, organizava peças de teatro e foi numa destas atividades que eu e os meus colegas superamos uma rivalidade que existia entre nós e um dos alunos, que era excluído por todos os garotos.

Nós fomos pra praia no rio, porque lá tem praia de rio, em Machado, aí nós fomos fazer um piquenique. Descolamos um lanchinho no refeitório e ele sentou, fez a roda e perguntou, “- Vocês tem algum desencontro, alguma desavença entre vocês”? Eu acho que ele percebeu que a gente implicava com o menino, aí os covardes ficamos todos calados... “- Tem algum problema Walter”? “- Tem algum problema, Afonso”? Aí o cara deu show: “- Eu tenho! Eu não tenho culpa de ter nascido numa família de pessoas que tem melhores condições do que os colegas. Eu vim pra essa escola aqui e fiquei muito feliz porque eu queria conviver com pessoas mais simples, porque a minha família é um porre.” Aí ele se humilhou todinho... “- Eu gosto de ver que vocês fazem praticamente o que vocês querem. Lá em casa a gente é obrigado a fazer as coisas que meus pais querem. Meu irmão é advogado, minha irmã é não sei o quê e eu tenho que ser igual a eles, e eu não quero ser igual a eles. E eu tento fazer amizade e vocês me rejeitam e eu sou discriminado” Nossa Senhora, me emocionei muito nesse dia! O professor fez todo mundo se abraçar. Apesar de naquele tempo, ser difícil pra homem abraçar homem, entre nós não tinha isso, deitava um no colo do outro, só que com o

Afonso, era só ele chegar que o pessoal fugia. Isso foi na segunda série. Mas aí, depois desse encontro nós fizemos um pacto de amizade, foi maravilhoso.

“Eu era um líder, não era revolucionário, mas conseguia fazer as ligações, a articulação...”

No decorrer do tempo eu acho que acabei me tornando um líder no grupo por conseguir articular bem entre os interesses dos colegas, professores e direção da escola. Além disso, eu ajudava sempre os alunos que tinham dificuldades no horário de estudos que era estipulado pela escola.

Certo dia, eu recebi uma carta da casa paroquial, me convidando para participar de um curso de liderança em São Paulo. Quando eu li a carta me lembro que pensei até que o curso fosse da área de telecomunicação, pois li apenas a sigla, TLC, que na verdade significava Treinamento de Liderança Cristã. Aceitei o convite imediatamente e só percebi que era um curso ligado a um programa religioso quando me explicaram os detalhes da viagem e eu descobri que iria com um padre e uma freira. O curso durou três dias e foi realizado numa região que enfrentava problemas com a violência, em São Paulo.

Eles pediram pros professores indicar alguém pra ir. E os professores tinham ligação com a igreja entendeu? Então certamente falaram lá, “- Arranja um menino, pra liderar a turma”, aí deu certo e eu segui. Quando eu voltei, eu fui participar da Comunidade Amiga de Jesus Cristo, aí toda a quarta-feira tinha reunião. Às vezes eu ia no carro da escola ou a rural da casa paroquial que ia me buscar pra participar da reunião, eu era autoridade, minha filha! Às vezes dependendo do horário “- Ah, eu vou lá na cidade” podia ir lá em casa pra comer... Tinha vezes que o padre falava, “- Não, você vai lá na casa paroquial”, aí eu ia lá pra jantar com ele. Eu era um líder, não era revolucionário, mas conseguia fazer as ligações, a articulação...

Quando chegou a época da formatura nós organizamos os eventos tradicionais como o baile e a missa católica. Porém na minha turma, entre todos os alunos católicos, havia apenas um colega evangélico. Eu propus então ao meu amigo que convidasse a família para participar da cerimônia na igreja católica, para que a gente não se separasse neste momento de fechamento, depois de termos feito todo o curso juntos. Ele me lançou então o desafio de que se eu convencesse a turma a participar do culto evangélico na sua igreja, ele convenceria a sua família e até mesmo o seu pastor a ir à missa.

Foi um desafio, pra mim e pra ele. Falei “- Poxa vida, e agora?” O que eu fiz? Eu usei as meninas! As meninas bonitas que participavam dos encontros na escola. Tinha uns meninos na nossa turma e eles diziam “- Ah não, tem a minha mãe, se eu for na Igreja Presbiteriana ela me excomunga, Nossa Senhora”. Aí eu orientei algumas meninas a falar pra eles, que não tinha nada a ver não, que era um culto ecumênico... E todos foram pro culto, e você tinha que ver que maravilha! Lindo demais. Prepararam lá a igreja deles toda...

O nosso também foi bonito, mas como nós já estávamos acostumados, não foi tão impactante. Eles organizaram uma ala na frente e chamaram um por um lá pra você se apresentar, quase uma colação de grau, sabe? Muito bonita. E o Rossini até hoje é meu amigo e eu sou amigo dele apesar da gente não tá encontrando tanto. A maioria de nós assim tem esse link, a certeza de que pode chegar na casa do outro e vai ser bem recebido, e eles têm certeza de que se chegar aqui vai ser bem recebido, e eles tem liberdade de estar aqui...

Ingresso no Colégio Agrícola de Brasília

Como os Ginásios Agrícolas tinham convênios com os Colégios Agrícolas, eu já tinha minha vaga garantida no Colégio Agrícola de Muzambinho para cursar o Ensino Médio.

Enquanto eu ainda estava no ginásio, um dos meus irmãos foi embora com a família para Brasília, onde abriu um restaurante. Passado algum tempo que estavam na cidade, minha cunhada escreveu uma carta dizendo ter conhecido o Colégio Agrícola de Brasília.

Na carta ela dizia ainda que eles estavam se sentindo muito sós e me incentivava a cursar o Ensino Médio neste colégio, em Brasília, pois era uma escola bonita, aparentemente até melhor do que a de Muzambinho. Assim eu convenci quatro amigos mais próximos do Ginásio a irem comigo e, para fazer companhia aos meus familiares, resolvi cursar o Ensino Médio no Colégio Agrícola de Brasília.

Meus pais apoiaram a minha decisão, assim como várias das iniciativas que tomávamos em casa. Meus pais quase sempre aprovavam e apoiavam, e compravam enxoval, sempre com muita dificuldade, que hoje eu percebo o quanto era difícil pra eles. Porque tinha que ter enxoval, normalmente a escola exigia. E a gente tinha que comprar roupa de cama, duas toalhas, duas toalhas de rosto, duas fronhas, dois lençóis, duas colchas, e normalmente eles definiam a cor também assim, pra ficar tudo padronizadinho.

Então eles compravam, e tinha o dinheiro da passagem, no caso, lá em Machado não, porque era tudo pertinho de casa, a gente ia até a pé mesmo, mas aqui em Brasília, tinha a passagem de ônibus, tinha que reservar o dinheiro de vir, tinha a passagem das férias, então eu tinha essa garantia do apoio deles. Nós cinco chegamos em Brasília, quando tínhamos, na faixa de uns dezoito anos.

De volta ao internato e as novas relações de amizade e de respeito entre todos

No Colégio Agrícola de Brasília a organização do internato era feita de forma que alunos do primeiro, do segundo e do terceiro anos ficavam misturados num mesmo quarto. Havia dez camas em cada quarto e essa dinâmica de não separar por idade ou turma facilitava a interação dos mais velhos com os mais novos e o entrosamento entre os alunos. Além disso, a escola costumava fazer um rodízio, assim ao término de alguns semestres eles faziam um remanejamento dos alunos nos quartos para que a gente pudesse ter a oportunidade de conviver com outros colegas. Eu gostava dessa organização! Foi a oportunidade que eu tive de fazer amizade com o pessoal do Mato Grosso, pessoal do Piauí... Porque se fossem os mesmos colegas no quarto desde o começo ia ficar só aquela turminha. Desse jeito a gente visitava os outros colegas no quarto deles, ia lá convidava pra sair, “- Vamos lá em Planaltina”, e você ia aumentando o grupo de amigos. E o nosso grupo era forte, Minas, Mato Grosso e Piauí. Então quando ia sair, saía os três Estados juntos pra passear...

Continuei mantendo o perfil de um aluno disciplinado, tirando boas notas e participando de todas as aulas. Era aprovado sempre com notas acima de sete, nas disciplinas mais teóricas, eu fazia as provas e os trabalhos, cumpria o que era estabelecido, porém como o que era estudado depois não era utilizado, acabava caindo no esquecimento. Já nas aulas práticas a gente se dedicava a projetos em que aprendíamos muito para ter sucesso no alcance das metas que eram estabelecidas.

Havia o estágio, que era realizado na própria escola e consistia em realizar duas disciplinas práticas, Laboratório de Prática e Produção - LPP, que era uma atividade desenvolvida para a escola e Práticas Agrícolas Orientadas - PAO, que era um projeto dos alunos, desenvolvido em grupos. Nas férias de fim de ano eu ia para Machado, nas do meio do ano ficava em Brasília, trabalhando em algum lugar fora ou na própria escola, pois a gente podia ganhar diária para colher arroz e feijão, por exemplo, dava para tirar um “troquinho” e era bom. (risos)

Eu tinha o meu dinheirinho guardadinho no fundo do armário. Eu emprestava às vezes pro Afonso Balbino, que era filho de rico e recebia o que equivaleria mais ou menos a um salário-mínimo de mesada que chegava todo mês pra ele pelo correio. Aí ele perguntava: “-

Walter, você tem aqueles quarenta? Você me empresta?” “- Empresto”. Quando chegava o dele ele me devolvia, aí ele gastava o dele, e pegava de novo emprestado... Outra coisa interessante que esse dinheiro ficava no armário, nunca aconteceu de ninguém mexer. Tinha outros colegas que até podia acontecer de pegar e falar, “- Oh! Peguei um cruzeiro lá no seu armário, beleza?” E era uma coisa muito interessante, comparando com os dias de hoje, né?

Permanência na escola como professor colaborador de ensino - “... assim, eu não tirava nota muito grande, mas também não caía muito. E foi uma das razões do Diretor me chamar...”

Sempre imaginei que voltaria para Machado quando terminasse o curso, porém o diretor convidou os alunos para permanecer uma semana a mais depois da formatura, pois seria ofertado um curso de Mecanização Agrícola que deveria ter sido realizado no semestre letivo, mas por problemas técnicos não ocorreu. Não ficaram todos os alunos, e nesta semana um professor foi redistribuído para Lavras. O diretor decidiu contratar, ao invés de um veterinário para substituí-lo, dois técnicos em agropecuária.

Na formatura eles davam uma medalhinha, de acordo com a classificação geral de nota ao longo dos três anos. Primeiro chamaram o Nelson Coco que era o primeiro lugar, aí legal. Depois chamaram o Camilo outro rapaz, segundo lugar. Aí, Walter Antônio Rodrigues, terceiro lugar, medalhinha... Eu mantinha uma média, assim, eu não tirava nota muito grande, mas também não caía muito. E foi uma das razões do Diretor me chamar, porque chamaram o Nelson, mas ele já tinha arrumado emprego. Chamaram o Camilo, ele também já tinha arrumado. O concunhado de meu irmão havia me convidado para trabalhar como contínuo no banco, mas aí o salário aqui era umas quatro vezes mais do que ele ia me oferecer pra trabalhar lá, então eu desisti do banco, fiquei aqui.

Assim, permaneci na escola como professor colaborador de ensino e comecei atuando nas aulas práticas de bovinocultura. O trabalho era realizado na Unidade de Ensino e Produção – UEP, juntamente com o professor que ministrava a disciplina de Bovinocultura. O professor, que era veterinário, orientava as atividades práticas que eu deveria desenvolver com os alunos. Essa parte prática valia nota na disciplina e eu quem atribuía esta nota, que era somada à obtida nas aulas teóricas e a nota final do aluno era a soma das duas notas dividida por dois. Isso fazia com que os alunos levassem a sério as atividades na UEP, em geral se desenvolviam bem e não tinham maiores dificuldades.

E foi interessante que eu tinha acabado de terminar o terceiro ano, e fui contratado pra trabalhar com o pessoal do segundo, então se eu não tivesse tido uma conduta respeitosa com eles, possivelmente eles não iriam me respeitar. Já fui trabalhar com prática de bovinocultura com os meninos que eu poderia ter dado trote. Uma coisa que eu sempre preservei na escola, desde o Ginásio, era respeitar os colegas que estavam chegando. E nunca, sem nenhuma obrigação, é que eu achava que alguns tipos de trote eram ridículos, ficar humilhando as pessoas, aquilo não me fazia bem.

Sempre mantive um respeito muito grande com os colegas que vinham nos proteger, por gratidão, e com os que estavam chegando pra perpetuar uma coisa boa e isso me ajudou profissionalmente sem eu nunca ter pensado nisso... Eu não sabia que eu ia ficar aqui, mas como eu tinha trânsito entre eles, tinha amizade, não tinha distância e esse fato de eu não ter dado o trote, não senti dificuldade não, foi muito tranquilo, eles me obedeciam como se eu fosse um professor velho, eles colaboravam muito comigo. Iam todos na aula, todas as atividades que você pedia, até mesmo fora do contexto ali da aula, consertar cerca, limpar curral, fazer serviços pesados mesmo, eu senti que faziam em consideração. A gente trabalhava junto.

Efetivação no Colégio Agrícola como professor, o primeiro fusca e a ida à Itália

Permaneci na escola e me efetivei no quadro de professores após nove meses de experiência profissional, através de um concurso interno. Nessa mesma época comprei meu primeiro fusca, do professor Mauricio Dutra Garcia, que dividiu o valor do carro para que eu pudesse pagar da maneira que me fosse mais conveniente ao longo do tempo. Iniciei em 1975, como professor de Bovinocultura, disciplina que ministrei até 1976, ano em que o professor de Mecanização Agrícola saiu da escola e eu fui convidado para ministrar a disciplina. O pessoal achava que eu entendia de mecânica por me ver mexendo no fusquinha aqui na porta, eu regulava o platinado, ponto de ignição dele, e aí o diretor na época fez uma reunião com a equipe e me convidaram pra dar aula de Mecanização Agrícola. Eu argumentei que não sabia muito, mas eles não deram ouvido, aí eu falei “- Então tá bom!”. Aí comecei a ler, a estudar e comecei a trabalhar com a disciplina.

Passado alguns meses, já terminando de pagar as últimas prestações do fusquinha, eu fui até o professor Mauricio para lhe entregar o dinheiro, como costumava fazer todos os meses e foi quando eu vi um panfleto de cursos na Itália, aí eu perguntei se ele ia fazer os cursos, ele disse “- Não. Isso aí tá melhor pra você”, ele insistiu e eu acabei ficando com aquele panfleto. Um dia eu dei carona pra uma amiga, ela fuçou no porta-luvas, onde eu havia deixado o panfleto, catou o papel e disse “- Quê que é isso aqui?” “- Não, isso não é nada...” “- Ah não, vamos lá ver como é que é!” Fomos na Embaixada da Itália e o cara explicou como que era. Eu apresentei um currículo e pensava que não seria classificado, mas eu fui classificado e fiz um curso na Itália de mecanização, por causa do fusquinha do Maurício. No final de 1977 eu parti do Brasil para participar deste curso, que foi patrocinado pela Embaixada da Itália.

O casamento e as residências dentro da escola

Voltei em maio de 1978 e continuei ministrando aulas de Mecanização Agrícola. Conheci minha esposa, Lucimar, com quem me casei em 1981, no próprio Colégio Agrícola, quando ministrava aulas para a turma dela no curso de Agropecuária. Algum tempo depois de formada ela teve uma oportunidade de trabalho em Brasília e nós dois iniciamos o relacionamento que logo depois se tornou um casamento.

Eu morava com outros professores numa das casas da escola e quando casamos, chegamos a procurar casa para morar em Planaltina, mas não encontramos. Diante desta situação o gerente de agropecuária propôs que eu morasse provisoriamente no incubatório da escola. Eu acabei morando no local por oito anos com Lucimar, minha esposa e Roberta, nossa sobrinha e filha adotiva.

O incubatório era o local que chocava os ovos, pra produzir pintinhos e o prédio estava subutilizado. E lá tinha umas máquinas que precisavam ser monitoradas quase que por ouvido, então precisava de alguém pra monitorar e coincidiu com a minha época do casamento, né? Aí o Dr. Bendito falou que se eu não me importasse e quisesse dar uma arrumada lá e morar, provisoriamente, até eu encontrar uma casa adequada, eu podia. Aí eu arrumei uma porta, isolei o lado do incubatório pra evitar cheiro essas coisas... O taco tava soltando, colocamos cerâmica e ficou um ambiente gostoso. Fomos morando lá e com a vinda da Roberta, fechei mais uma área, sempre com a autorização da escola.

Eles achavam bom que eu ficasse lá, era interessante pra nós, não estávamos pagando aluguel, gostávamos do ambiente, e em contrapartida eu estava lá vigiando a máquina. Aí aconteceu aqueles momentos de denúncia e alguém falou no jornal que era um absurdo, que junto com a produção de não sei quantos pintinhos, lá estava residindo um professor. O diretor apavorou com aquilo e pediu pra que eu mudasse pra essa casa aqui, casa número 2,

que estava detonada. Fizemos os mutirões aqui e pintamos, arrumamos a casa e mudamos pra cá. Os três meses que era pra ficar provisoriamente no incubatório, ficamos oito anos e eu só vim pra essa casa aqui porque na época praticamente a direção exigiu que viesse em função dessa notícia. E nós continuamos aqui até hoje. Então, trinta menos oito, dá vinte e dois anos que eu estou nessa casa. Vinte e dois anos...

Formação em nível superior e a Gerência de Administração

Passei muitos anos lecionando com a formação de técnico agrícola, até que se instituiu a lei de que os professores em exercício sem nível superior deveriam se capacitar para continuar exercendo a profissão. Como eu e mais outros colegas da área de práticas agropecuárias estavam na mesma situação, estar atuando como professores do Ensino Médio sem formação em nível superior, a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI fez uma parceria com a Escola Superior de Agricultura de Lavras - ESAL para habilitar estes profissionais. Através desta parceria cinquenta e um professores fizeram este curso de Licenciatura para professores em exercício. A seleção foi feita através de vestibular, as aulas ocorriam no período de férias na ESAL e teve duração de dois anos.

Na verdade, eu estava trabalhando, feliz da vida, dando aula como técnico em agropecuária, não tinha grandes pretensões, mas aí a legislação exigia que para dar curso, para lecionar, tinha que ter Licenciatura. Nós tivemos que fazer vestibular em Lavras, tínhamos um medo danado de ser reprovado porque era o vestibular normal da ESAL – Escola Superior de Agricultura de Lavras, então nós estudávamos aqui na hora do almoço, tínhamos alguns professores, como de matemática, que tiravam um tempo pra nos dar aula.

Fomos aprovados e o curso teve algumas dificuldades porque alguns professores passavam exercícios tão malucos, talvez pra fazer pressão pra gente estudar, que a gente tinha que procurar especialistas da área pra ajudar a gente a resolver. Normalmente era tudo nota dez. Fazia tudo certinho, eu sempre posso dizer que fui um aluno de sala de aula, entendeu? Eu vou na aula, presto atenção na aula, faço as provas e não preocupo mais. Fizemos esse curso de licenciatura e voltamos pra cá. Eu já dava aula há uns dez anos já, então se a legislação não obrigasse a fazer, talvez nós estivéssemos trabalhando como técnico até hoje, com nível médio só.

Na época em que o Colégio Agrícola de Brasília estava sob a gestão do Governo do Distrito Federal - GDF, como ficou até 2007, fui convidado a assumir o cargo de gerente administrativo, cargo este que exerci durante vários anos na instituição. Isso porque vieram pessoas estranhas à comunidade trabalhar na escola, que deve ter sido indicações políticas, e eu me lembro do nome do rapaz que era gerente administrativo, Edivaldo. Um dia nós estávamos numa atividade com os alunos, e tinha que levar o almoço lá, aí eu comentei com o motorista “-Oh! Não atrasa não que dá problema lá, é um dia de campo tem horário pra começar”. O gerente administrativo se aborreceu com isso, disse que eu tava interferindo nas decisões dele. Isso criou aquela polêmica, aí eu disse que já sabia que tava tudo organizadinho, foi só um alerta que eu fiz. O tal do Edivaldo “-Ah! Então não vou ficar aqui não!” E o diretor me pediu pra ficar no lugar dele alguns dias até ele conseguir outro gerente administrativo, aí eu fui ficando...

Todas as vezes que havia mudanças no governo do Distrito Federal a equipe de gestão do Colégio Agrícola mudava. Eu ocupei o cargo de gerente administrativo por vários anos, acompanhando os diferentes diretores que passaram pela escola. Continuei ministrando aulas, porém com cargas horárias menores dedicadas à sala de aula. Acumulava o cargo de gerente administrativo com o de coordenador de estágio, por isso continuava mantendo contato direto com os alunos. Como eu sempre gostei de residir aqui, de morar aqui dentro, então eu ficava disponível.

O diretor saía para fazer os contatos fora e ficava despreocupado porque tinha alguém aqui, tomando conta da casa. E cada dia ficava mais difícil de deixar a vice-diretoria, porque não tinha na comunidade outra pessoa que estaria inteirada dos assuntos da escola, dos assuntos domésticos da escola. Então foi isso, a minha passagem pela Direção foi mais isso, é que convinha pra escola...

A mudança de gestão do Colégio Agrícola e a entrada no Mestrado – Residência Estudantil como tema de pesquisa

Quando o Governo Federal reassumiu a escola cogitaram a possibilidade de me nomear na época, como diretor, mas acabaram nomeando o Marcelo, que também me convidou pra colaborar com ele. Quando o Marcelo saiu e entrou a professora Ivone eu cheguei na época a ir entregar o cargo, porque eu achava ético, já que o Marcelo estava de saída, eu achava que todos os cargos que estavam envolvidos com ele deveriam acompanhar. Mas aí a professora Ivone quis que eu continuasse junto na gestão dela e eu continuei. Tive algumas desilusões porque as pessoas ficavam relacionando os diretores com as equipes né? Então toda vez que falavam alguma coisa, como eu participava, aquilo às vezes me maltratava um pouco. Mas em março de 2010 eu percebi que tinha que ter um administrador mais profissional, que conduzisse melhor a Diretoria de Administração, e eu não tinha preparo, aí decidi e entreguei o cargo pra ela.

Mas aí foi bom porque fomos contemplados com o início do Mestrado e foi bom para mim. Eu resolvi me inscrever no processo seletivo do Mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ porque meus colegas haviam escrito um projeto para enviar e me perguntaram se eu não iria enviar também. Tomei conhecimento do edital e incentivado por eles decidi escrever também um projeto. Escolhi escrever a respeito do Internato, em função das demandas que recebia dos alunos quando ocupava o cargo de gerente administrativo.

Eu achava que a residência estudantil tinha que ser mais bem estruturada, aí eu fiz alguma coisa, não consegui inclusive referencial que procurava, porque não tinha quase nada escrito nas escolas. Um dia eu estava quase desistindo, mas aí um dos colegas que me incentivou a escrever o projeto leu e ele achou que estava bom, aí falou: “-Rapaz, eu to achando que isso aqui tá mais focado que o meu”. Eu dei pra dois doutores lerem e eles também não tinham muito que acrescentar porque eles não entendiam muito da sistemática do internato, fizeram algumas correções, bastante úteis, mas acharam que estava bom também. E pra surpresa nossa o trabalho foi selecionado e depois nós fomos pra entrevista e arrumamos esse problemão (risos).

Balanço da sua trajetória

Eu ministrei aulas para turmas do Ensino Médio Integrado e do Subsequente no curso técnico de nível médio em Agropecuária, a maior parte do tempo trabalhei com as disciplinas de Bovinocultura e Mecanização Agrícola. Após a criação do curso de Tecnólogo em Agroecologia, passei a ministrar aulas também para os alunos de nível superior. Na minha trajetória como professor, não tenho lembrança de uma disciplina que eu tenha ministrado que tenha sido a principal causa da reprovação de um aluno. Normalmente os alunos gostavam tanto de Bovinocultura quanto de Mecanização Agrícola, o que facilitava o aprendizado.

Desde o momento em que fui convidado para trabalhar como professor colaborador no Colégio Agrícola de Brasília eu nunca pensei em sair da escola ou da carreira docente. Pode ser até meio ruim acomodar desse tanto... Mas eu achava interessante trabalhar na escola, aquilo ali me envaidecia. Você receber os ex-alunos falando que a escola, e até a gente

mesmo, que foi importante pra formação dele. Aquilo ali dava uma retroalimentação e acho que a ideia era aposentar mesmo como professor da escola agrícola.

Bem no início surgiu uma vaga na Embrapa e fomos convidados pra ir pra lá. Os salários lá eram até mais convidativos, mas a atividade, a gente já estava meio que assim... Convencido que a atividade daqui era mais gratificante do que a da Embrapa, e ficamos. O que poderia (poderia, tudo no condicional) ter acontecido na Embrapa? Poderia ser que a gente tivesse dedicado mais ao estudo, tivesse se aperfeiçoado mais, mas não tenho arrependimento. Fui ficando, ficando... E estamos aqui.

4 CAPÍTULO IV

RELACIONAR AS MEMÓRIAS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

4.1 Memórias: Afetividade

A primeira infância de Abiana foi marcada pela presença marcante de familiares em sua casa. Foi pré-alfabetizada pelas tias, irmãs mais novas de seu pai e entrou para uma escola cuja escolha da mãe foi baseada especificamente pela pessoa que seria a professora de sua filha, que era sua amiga de confiança. Dessas experiências ela traz na memória a forma como teve seus primeiros contatos com o conhecimento formal, através de pessoas com quem estabelecia uma relação de intimidade, afetividade e cuidado. Na sua primeira experiência como professora, numa escola de Educação Infantil, onde a questão da afetividade tem influência direta na aprendizagem das crianças ela ensina estabelecendo as mesmas relações que suas tias e a sua primeira professora estabeleceram com ela. Assim, ao estabelecer relações com seus alunos pautadas em intimidade, afetividade e cuidado, sua prática educativa se identifica com o que Freire fala sobre a abertura ao querer bem aos educandos e o espaço da afetividade no exercício da docência:

[...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 1996, p.141).

Quando ela escolhe “enfrentar” a direção da escola e desenvolver o trabalho de inclusão com Augusto ela demarca sua postura enquanto docente, revelando a forma como entende a relação professor/aluno. Mais adiante, durante outras experiências trazidas, também aparece esta forma de se relacionar com seus alunos e com o conhecimento. Quando ela identifica a diferença, por exemplo, entre os perfis de alunos das agrotécnicas e das escolas técnicas, onde os cursos ofertados são mais elitizados, ela ressalta que essa diferença de perfis não alterou em nada sua vontade e ânimo em estar em sala de aula.

Ela traz assim, em sua prática educativa, uma forma de “pensar certo”, no que se refere ao respeito por seus alunos, como diz Freire (1996, p. 36), “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, classe, ou gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”

Quando Domingos fala da sua infância ele relembra a relação com seus pais, os costumes e tradições em casa, as brincadeiras com a sua irmã e ressalta a sua relação de interesse, gosto e proximidade com a natureza. Suas lembranças da infância, em geral, seu

sonho em ser “Doutor de vaca”, as brincadeiras e os interesses, remetem às relações que estabelece com a natureza e com a sua família, baseadas em laços que ele chama, com frequência em sua narrativa, de amor. Este sentimento presente em sua prática educativa o leva a estabelecer uma relação de respeitosa e afetuosa com seus alunos.

[...] o amor desempenha um papel decisivo nas nossas relações com os outros mesmo quando estes não fazem parte da nossa família e dos que nos estão próximos. É, com efeito, sobre a nossa capacidade de experimentar um sentimento afectuoso, compassivo e compreensivo relativamente ao nossos “irmãos” e “irmãs” em humanidade que se vai fundamentar a nossa capacidade para desenvolver uma alteridade solidária e autenticamente respeitadora [...]. (JOSSO, 2002, p. 69).

Apesar de ter realizado cursos na sua área depois de ter se formado em técnico agrícola, uma licenciatura e duas especializações, a sua referência para ministrar as disciplinas que assume é o aprendizado empírico adquirido com seus pais. Quando fala de seu gosto pela leitura, associa isto ao prazer de ir ler embaixo de uma árvore e não ao conteúdo específico de suas leituras. No transcorrer de suas memórias ele demonstra que foi através das relações que estabeleceu com seus pais e com seus professores que adquiriu seus aprendizados relacionados ao saber-fazer.

Domingos leva seu pai para dar curso com ele de derivados da cana de açúcar, que ganha inclusive diploma de instrutor de moagem. A ligação que Domingos estabelece com a escola se torna ainda mais parecida com a relação de alguém que está em sua própria casa. A situação legitima-se quando seu pai trabalha junto com ele e é formalmente reconhecido pela instituição. Conhecendo a relação que ele estabelece com os espaços da escola – o auditório, o engenho, por exemplo, em função dos momentos marcantes que viveu lá – com seu pai – entendemos seu apego ao local e resistência a determinadas mudanças.

Ivone começa contando que tinha vontade de ir à escola ainda com dois anos de idade, pois achava uma coisa muito bonita ir para a escola, uma lembrança contada por sua mãe. Logo depois fala da sua insistência com o pai para assistir às aulas da vizinha que gostava de lecionar para crianças em sua casa. Com a autorização dele, ela levava sua cadeira na cabeça e ia para as aulas onde convivia com crianças mais velhas e aprendeu a ler e a escrever, mesmo antes de entrar na escola. Nesta experiência, sua vontade, iniciativa e insistência já apontam⁴⁵ as características de liderança que Ivone vai desenvolver mais tarde. Ela quis ir aprender com as outras crianças, insistiu com seus pais que de início não deixavam que ela fosse, mas Ivone persistiu até conseguir.

Depois que termina o Ensino Médio, presta vestibular na UFG para o curso de História por ter gostado da experiência de ser professora. Na verdade, sua primeira opção era o curso de Arquitetura, porém ela reprovou na prova de desenho por não conseguir se concentrar em razão da situação que viveu em casa pouco antes de sair para realizar a mesma. Apesar de seus planos não terem se concretizado ela toma outro caminho e os refaz, adequando seu movimento de estar no mundo a esta nova realidade.

Nessa memória, Ivone revela uma característica importante que aparece em outras experiências, a resiliência, característica que reflete na relação com seus alunos:

⁴⁵ Sobre esta observação Vygotsky (1987, p. 50, apud REGO, 2008, p. 79) esclarece: as formas de atividade intelectual típicas do adulto (pensamento conceitual) estão embrionariamente presentes no pensamento infantil: “o desenvolvimento dos processos, que finalmente resultam na formação de conceitos, começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade.

[os professores] podem ser encarados como tutores de resiliência⁴⁶, de seus alunos se, além de se ocuparem da transmissão dos conteúdos acadêmicos, também os auxiliarem e os fortalecerem na capacidade de responderem de modo consistente às dificuldades da vida, superando possíveis eventos traumáticos. (LEAL; ROHR; RÉGNIER, 2011, p. 5)

Seu pai tem uma influencia decisiva em mais de um momento importante em suas memórias (a ida para a casa da vizinha para estudar, a assinatura na tarefa escolar para que a professora soubesse que ela era alfabetizada, a ida para Goiânia para prestar vestibular na cidade...). Ela acata as orientações de seu pai, conciliando com a busca da realização de seus desejos, anseios e vontades, cria as condições necessárias para conseguir agir de acordo com o que deseja alcançar e, em geral, consegue realizar seus desejos. Ivone desenvolve uma “fibra”, um potencial de decidir o que quer, e ir atrás do que acredita, do que considera importante. Desde cedo seu envolvimento com a escola e com seus contextos sociais – sua turma da escola, times nos quais jogava, igreja que frequentava, revela uma pessoa que se relaciona e se envolve, “veste a camisa”, “mergulha de cabeça” no que faz e no que acredita. Isso faz com que sua prática educativa nas passagens pelas escolas aonde atuou, tanto como professora como quanto gestora, vá ao encontro do que Freire (1996, p.112) descreve quando fala que ensinar exige tomada consciente de decisões:

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito as diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua presença na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido.

Vicente faz concurso para o IFPE, passa e volta para Brasília para concluir o seu Doutorado e para se engajar em mais um projeto, que sonhou por quinze anos instituir: turmas em alternância no IFB-CPLA. Inspirado pela ideia de uma proposta metodológica em que a escola se aproxima da realidade da comunidade, dos pequenos agricultores e a organização curricular é voltada para que o conhecimento possibilite uma intervenção e melhoria desta realidade.

Seu vínculo aos pequenos agricultores está ligado à realidade que ele sabe qual é e viu de perto desde pequeno, na sua infância e adolescência, cuidando do sítio de seus pais. Sua ligação com a terra, com a origem de seus pais, com a roça, com o interior, com o pequeno, só vai se fortalecendo ao longo do tempo. Assim, sua ideia do que deve ser uma escola se aproxima do que Rego (2008, p. 188) descreve:

Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas

⁴⁶ A resiliência, conceito originário da Física, sendo um de seus precursores o cientista inglês Thomas Young que descreveu, em 1807, experimentos sobre tensão e compressão de barras, buscando a relação entre a força que era aplicada num corpo e a deformação que essa força produzia. A Psicologia apropriou-se deste conceito para se referir à capacidade do sujeito para resistir ou para enfrentar as adversidades e com a superação das mesmas aprender, crescer, se desenvolver e amadurecer, portanto, se transformar. (LEAL; ROHR; RÉGNIER, 2011).

informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado.

O trabalho dos pais, o esforço para sustentar a família é muito lembrado, enfatizado e destacado por Walter. Sua condição financeira, sua moradia na zona rural estão em suas lembranças, como uma referência muito importante e marcante, de forma que o diferencia e o identifica enquanto “presença no mundo”. A superação dessa condição faz da lembrança de como os pais se esforçaram para sustentar a família muito forte e significativa para ele. Sua prática educativa é marcada então pela compreensão de que a escola pode ser um espaço de mudança e superação, conforme a ideia:

Mas, se nunca idealizei a prática educativa, se em tempo algum a vi como algo que, pelo menos, parecesse com um que fazer de anjos, jamais foi fraca em mim a certeza de que vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de ser mais. Naturalmente, o que de maneira permanente me ajudou a manter esta certeza foi a compreensão da História como possibilidade e não como determinismo, de que decorre necessariamente a importância do papel da subjetividade na História, a capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir de romper [...] (FREIRE, 1996, p. 145)

As marcas das diferenças sociais aparecem forte em suas memórias também. É a diferença entre o pobre e o rico, entre o negro e o branco, entre o dono e o empregado, ao mesmo tempo em que elas vêm marcadas pelas memórias de superação: de meeiro o pai passa a ser proprietário, de empregado a patrão. O negro que trabalha para ele já não é mais escravo e é tratado com cuidado e dignidade, o pobre estuda na escola do rico, etc. Até mesmo nas brincadeiras da infância essas relações são demarcadas na lembrança de sua mãe diferenciando as crianças “boas” e as “más”, determinando com quem eles poderiam brincar... A discriminação é um aspecto muito relevante na sua história que faz com que ele valorize futuramente as situações em que as pessoas, mesmo hierarquicamente em posições diferentes da sua, tratem-no de igual para igual. Diante deste contexto, a relação estabelecida com seus alunos se dá também no nível pessoal:

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica. (FREIRE, 1996, p. 144)

As relações estabelecidas afetivamente, os vínculos de amizade com os professores, com os colegas da escola o marcam e ele as valoriza e preserva. As questões relacionadas à igualdade, exclusão, discriminação, como a situação em que seu professor promove a superação da situação de exclusão de um dos colegas pelos demais são marcantes na sua formação.

A dialética entre discriminação e igualdade que aparece constantemente, de uma forma muito forte, tem a ver com a percepção na infância de que tinha condições financeiras

diferentes de muita gente (os donos das terras onde moravam, os colegas ricos da escola, etc.), Walter tora-se um educador atento a tais questões.

4.2 Memórias: Escolarização e Profissionalização

Abiana se encanta com o professor de História pelo quanto ele demonstrava saber e conhecer. Ela diz que estudava muito para tentar saber pelo menos um pouco do que ele sabia. Este encantamento pela sabedoria permaneceu nela ao longo de sua vida, que continuou estudando, especializando-se, lendo, atualizando-se em busca de mais conhecimento. Ela sente também encantamento quando entra como estudante na Universidade Federal do Ceará – UFC, onde fica estudando, durante três semestres, Engenharia de Alimentos, mesmo não tendo a menor identificação com o curso. Quando se torna professora ela, assim como os professores por quem tinha admiração, se dedica a sala de aula de forma a deixar a sua marca entre os alunos por seu comprometimento com sua profissão.

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 1996, p. 66)

Apesar de ter identificado desde cedo sua afinidade com a área das humanas e sentir vontade de ser professora, ela não consegue usar estas “informações” para basear sua primeira escolha quanto ao curso de nível superior que iria fazer. Após os três semestres que ficou na UFC, ela passa no vestibular para Filosofia. Entra para um curso com o qual se identifica de pronto, que gosta e pelo qual decide definitivamente pela profissão docente. Neste momento ela alia seu gosto pelo saber e sua relação de afetividade com o conhecimento, associando-o às pessoas.

Pela forma como se relaciona com o conhecimento, de uma maneira próxima e não distante, Abiana tem a prática de contextualizar conteúdos e aproximá-los às realidades dos alunos. Desde seus primeiros relatos no primeiro emprego como professora, quando falou sobre Unidade de Terapia Intensiva – UTI, com os alunos porque um deles havia sido internado recentemente, ou quando seu aluno da quinta série trouxe o tema da AIDS, ou mesmo quando ela levou a movimentação das eleições para dentro da sala de aula e ainda quando simula ser repórter do Jornal Nacional com seus alunos no IFB-CPLA. Ela tem a preocupação em aproximar o conhecimento a seus alunos, a partir de seus interesses e motivações, se comprometendo com a consciência crítica de seus alunos.

A curiosidade ingênua, de que resulta necessariamente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito ao estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 1996, p. 29).

Domingos se refere à sua primeira escola apenas quando fala da sua entrada no Ginásio Agrícola, pois o período escolar que ele traz é o que viveu a partir de sua entrada

neste. A primeira lembrança que traz do Ginásio Agrícola é o fato de ter ficado responsável pela biblioteca. Ele associa a professora a uma pessoa dedicada e amorosa no exercer da sua profissão por gastar de seu próprio dinheiro para comprar brindes que dava aos seus alunos quando promovia gincanas. Além disso, ela os levava para sua casa, ao seu ambiente familiar no fim de semana, onde todos interagem e se divertiam. Nessa memória fica claro o que ele apreende de como deve ser a relação aluno-professor. Assim como a lembrança que ele traz da escola é a leitura embaixo da árvore, a lembrança que ele traz da professora é a de alguém que tratava os alunos como filhos. Neste sentido, vai ao encontro com o que Freire explicita:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 1996, p. 145).

Ele volta a se lembrar do Colégio Agrícola de Brasília tendo como referência as relações que seus professores tinham com suas profissões, mais uma vez, amor e dedicação. E como aconteceu com a professora do Ginásio Agrícola, que gastava seu dinheiro com eles, viu seus professores do CEP-CAB fazerem isso também. Ele valoriza muito a atitude desses professores e os admira por representar, para ele, o amor e dedicação deles para com seu trabalho. É a referência que ele tem para dizer, numa fala mais à frente, que teve a melhor equipe técnica do país em sua formação no Colégio Agrícola, docentes e técnicos, como a enfermeira, com quem gostava de ir “se consultar” somente para conversar e suprir um pouco da falta da família. E, novamente, neste sentido sua prática educativa vai ao encontro com o que Freire explicita:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1996, p. 120).

A primeira vez que menciona sobre sua experiência profissional é quando é convidado para participar da montagem de uma escola agrícola para menores carentes de Brasília. Inicia-se aí a sua inserção profissional na Educação, porém suas lembranças dessa experiência giram em torno de como foi significativa para a sociedade a montagem dessa escola e da “beleza” do projeto, de como seria bom se tivesse tido continuidade, mas não se atém às relações pedagógicas.

O início da sua carreira como docente se deu numa junção de “acaso e iniciativa”. Saber, pelas crianças que passavam em frente à sua casa, que havia carência de professor de Práticas Agrícolas numa escola das proximidades o incentiva a ir atrás e conseguir preencher a vaga. Na escola onde começa a dar aulas conhece a mulher com quem vem a se casar. As relações que ele estabelece com os alunos e com a escola, agora como professor, são semelhantes às que estabelece lá atrás, enquanto aluno, tanto no Ginásio quanto no Colégio Agrícola. Suas memórias da escola dizem respeito a um espaço onde ele estabelece relações afetivas. Sua efetivação na secretaria e definição da sua profissão se dá de uma forma circunstancial, em que ele “agarra” a oportunidade e inicia seu caminho como professor, formado inicialmente como técnico agrícola.

Logo que entra no CEP-CAB como professor de jardinagem, onze anos depois de ter saído da mesma como aluno, com seis meses no colégio, assume a Supervisão de Disciplina e Internato, onde atuou por cinco anos. Nesta função ele estabelece uma relação paternal com os alunos. Para basear e fundamentar suas ações em relação às medidas disciplinares aplicadas aos estudantes, ele se remetia à sua experiência como aluno anteriormente, atuando como ele gostaria que o supervisor tivesse agido com ele no passado. Suas referências estão baseadas nas relações, no empírico, mais do que em qualquer embasamento teórico, seja de regimento interno, lei, autor, entre outros.

Ele cursa a licenciatura por uma exigência institucional e, mais uma vez, ele traz seu pai, relembra que ele teve o sonho realizado em ver um filho técnico. Quanto ao seu sonho de infância de ser “Dr. de vaca”, ele sente como se o tivesse realizado pelos rumos que tomou na vida, apesar de não ter tido condições financeiras de fazer o curso de medicina veterinária. Assim como nas memórias da Prof. Ivone, também nas Domingos aparece como característica importante a resiliência, que faz com ele desenvolva as características descritas a seguir em sua prática educativa:

O professor necessita de amor, paciência, esperança, persistência e disciplina para ajudar os alunos no enfrentamento das adversidades porventura surgidas. Manter-se produtivo e otimista, envolvido efetivamente com sua prática, atento em atrelar a transmissão dos conteúdos pedagógicos à vida afetiva do aluno, colaborando para criar um ambiente favorável à aprendizagem, de acolhimento, disponibilidade e, sobretudo, confiança reveste-se de grande importância para uma prática pedagógica efetiva. (LEAL; ROHR; RÉGNIER, 2011, p. 7)

O professor cursou mais duas especializações em Jardinagem e Paisagismo. Além disso, ele ministrou aulas em diversas disciplinas na instituição, componentes diferentes em cursos diferentes. E por ele aceitar os novos desafios e se empenhar em vencê-los foi assumindo um papel de “faz tudo”, ou “Severino”, como ele citou. Essa vontade de fazer e fazer, realizar, criar está sempre presente em suas memórias e sempre ligada a terra e à natureza. Os estudos teóricos, os quais ele não consegue vincular com a prática direta, têm pouca significação para ele, seu foco está sempre no processo de fazer e ver os resultados das ações realizadas, concretamente. A escola é quase uma extensão da sua casa e os alunos e professores e colegas uma extensão da sua família. Este aspecto de sua prática é em geral, pouco valorizado na avaliação da experiência docente, porém, é como diz Freire (1996, p.45):

O que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao “ser educado” vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua a curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

Com seis anos Ivone é matriculada numa escola católica, já alfabetizada, e seu pai lhe diz que ela precisa contar à sua professora que já sabe ler e escrever, mas por ser muito tímida ela não o faz. Ele a orientou então que assinasse o nome na tarefa de casa para que a professora percebesse que ela já estava alfabetizada. Assim Ivone fez e a professora desconfiou que foram seus pais quem assinaram a tarefa. Mesmo com toda a timidez, ela não

deixa a professora acreditar que foram eles os autores da assinatura, como a professora havia pensado. Ela se posicionou, mesmo tendo vergonha de falar. Nesta experiência la aponta características de liderança que virá a desenvolver ao longo de sua formação.

A lembrança dessa escola é de um lugar bonito, organizado, limpo, com uma biblioteca bonita e bem cuidada. Mais tarde, como professora, ela se admira e se encanta pela grandeza, limpeza e organização da primeira escola onde dá aula depois de ter entrado para a RFEPCCT, onde segue sua carreira docente. Estes espaços bem cuidados revelam sobre o valor que se dá ao processo educativo:

É incrível que não imaginemos a significação do "discurso" formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso "pronunciado" na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (FREIRE, 1996, 45).

No Ensino Médio optou por fazer dois cursos técnicos no intuito de prestar vestibular para Engenharia. Começou a dar aulas de reforço para conhecidos e a dar aulas de catequese na igreja. Gostava, mas não pensava em ser professora. Ela destaca a mudança na personalidade, de menina tímida e acanhada para a Ivone que é hoje, “sem vergonha de falar em público, destrambelhada e desbocada”. A “chave” que a “destravou” não conhecemos, porém sua trajetória até então demonstrava sua forma de se relacionar no mundo, participando, envolvendo-se, interagindo, paralelamente estudando e se dedicando às suas tarefas. Possivelmente todas essas interações em seu contexto social e as leituras que foi fazendo desencadearam esse processo de desenvolvimento da sua autoconfiança que gerou a segurança de si necessária para sustentar sua forma de estar no mundo, continuando a participar, mas agora se colocando, se posicionando sem medo.

Ainda no ensino Médio tem sua primeira experiência profissional, como professora de segunda série do Ensino Fundamental. Apesar de ter sofrido com a rigidez das coordenadoras, aprendeu muito e viu que gostava de dar aulas. Mas ainda não pensa em seguir carreira no Magistério. Ela inicia nesse trabalho aproveitando uma oportunidade que teve, mas deseja seguir em outras áreas quando planeja seu futuro profissional. Em Goiânia faz o terceiro ano num colégio particular da cidade e um curso orientado para quem pretendia prestar vestibular para Arquitetura. Estuda muito e continua engajada na Igreja Católica. Ela consegue criar as situações para que suas ações se realizem em função de seus objetivos, demonstrando a busca por alcançá-los. E é movida pelos seus gostos, interesses e crenças - a participação efetiva na igreja, a escolha do curso que prestaria vestibular. As memórias destas experiências demonstram como Ivone cria as condições para assumir a si mesma e possibilitar a assunção de seus alunos:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p. 41).

Depois de ter sido reprovada na prova de Arquitetura e aprovada na de História ela resolve cursar História tendo em vista que se identifica com a proposta do curso e se dedica ao

mesmo. Mais uma vez, o que é recorrente em sua vida: ela se insere naquilo em que se identifica, que faz sentido com o que pensa e o que gosta e se entrega, dedicando-se. Ela só “se conforma” em não fazer Arquitetura porque a outra opção faz lhe sentido. No segundo ano de faculdade começa a trabalhar como professora substituta de História e, a partir dessa experiência, decide seguir a carreira docente. Essa decisão, como as outras a levam a uma dedicação e compromisso com o que faz, sempre com envolvimento e proatividade. Logo depois começa em outra escola como professora efetiva.

Na sua primeira experiência como coordenadora repete-se o processo que vivenciou como docente. Não sabia fazer, sofreu para aprender, mas continuou e se manteve na coordenação, esforçando-se para, com o tempo, conseguir acertar. Importante nesses dois momentos é sua abertura para aprender com os erros e a vontade de acertar, de fazer efetivamente aquilo que se dispõe a fazer. A entrada na escola técnica a impressiona pela grandeza do local e a motiva, pois ela está num ambiente/espço educativo que lembra o seu primeiro colégio. Seguindo sua característica fundamental: ela se engaja e faz uma especialização em Educação Profissional porque desejava entender a escola como um todo, “entra de cabeça”, como ela diz. Ao longo de sua trajetória, é possível identificar qualidades essenciais, que fundamentam sua prática pedagógica como a abertura ao novo, disponibilidade à mudança e a persistência na realização de seus objetivos.

Vicente entra numa escola unitária com três anos e meio, onde passava o dia inteiro convivendo com crianças de diferentes idades e matérias das diferentes séries. Assim, aprende desde muito cedo a conviver com a diversidade e a proteger a si mesmo e o seu espaço. Esse primeiro contato com esse tipo de escola remete à sua relação, anos depois, de identificação com a universidade, onde ele destaca que tinham pessoas das mais diferentes localidades e culturas em que as relações eram muito próximas e depois, como professor, sua identificação com a Agroecologia que não se encaixa em grades, em caixinhas de conhecimento e se caracteriza justamente pela integração do conhecimento. Além disso, a entrada logo cedo na escola influencia significativamente seu desenvolvimento:

Na perspectiva vygotskiana, embora os conceitos não sejam assimilados prontos, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos científicos em particular. A escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade. Por envolver operações que exigem consciência e controle deliberado, permite ainda que as crianças se conscientizem dos seus próprios processos mentais (processo metacognitivo). [...] o aprendizado escolar exerce significativa influência no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, justamente na fase em que elas estão em amadurecimento. (REGO, 2008, p. 80).

Essa entrada precoce na escola teve papel fundamental em sua facilidade com as disciplinas durante sua vida escola como um todo, desde cedo venceu facilmente seus desafios intelectuais. Passa em vários testes de seleção muito concorridos, como o teste de admissão para a quinta série, a prova de Rezende, vestibular, especializações, mestrado e doutorado. As disciplinas que mais marcaram são a de Fonética em Português e Desenho Técnico. Isso porque, como sempre teve facilidade, ele se lembra da que lhe desafiou em termos de dificuldade que o conteúdo apresentava e o que lhe oportunizou maiores conhecimentos em termos do despertar para outra forma de ver a realidade. Lembra-se pouco

de seus professores e dos dois que lembra, um de história e outro de literatura, recorda-se deles pela quantidade de conhecimento que possuíam.

Vicente entra no curso de Agronomia em Lavras com o intuito de perceber como era o curso e resolve continuar porque recebia gente do mundo todo – diversidade, o ambiente era muito saudável – liberdade, o grupo de professores era muito habilitado – desafio intelectual, e percebia a Agronomia como uma ciência que mais se aproximava de uma formação integral e interdisciplinar – pensamento complexo, organização do conhecimento fora das grades disciplinares. Todas essas relações remetem ao início da sua escolarização - à forma como ele apreendeu essa realidade. Ele desenvolve e alia sua curiosidade, inteligência (facilidade e afinidade com os conteúdos teóricos), espírito de liberdade e contravenção (como ele se descreve) e sai em busca de si mesmo nas suas decisões. Vai buscando não só saciar sua curiosidade, mas também entender ou descobrir a realidade com a qual tem contato, qual seja o local onde ele está, tal como descreve Freire:

[...] aí radica [na inconclusão do ser humano] a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade e um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. (FREIRE, 1996, p. 69).

Após a conclusão de seu curso, trabalha um tempo com reforma de agência bancária, um ano com pesquisa na Embrapa e inicia sua carreira como professor na Secretaria de Educação do DF. Entrou na Educação, para o EJA, uma modalidade de ensino voltada para uma educação mais global, segundo ele, pensando em mudar algo que percebia desde sempre que estava errado no sistema educacional. Descrevendo a sua trajetória na Secretaria, ele fala de experiências como o envolvimento quase integral no desenvolvimento de atividades nas escolas onde trabalhava, o envolvimento de todos na formação no curso de magistério, o repertório de vídeos que deixou numa das escolas, a montagem do laboratório de informática no Colégio Agrícola, que remetem a *ecoformação*, que pode ser definida como:

[...] uma maneira de buscar o crescimento interior, a partir da interação multissensorial com o meio humano e natural, de forma harmônica, integrada e axiológica. Tentando ir além do individualismo, do cognitivismo e do utilitarismo do conhecimento. Partindo do respeito à natureza (ecologia), levando em consideração os outros (alteridade) e transcendendo a realidade sensível (transpersonalidade). Fomentando a cooperação e o entorno de colaboração em contraposição à competitividade, criando “cenários” de intercâmbio e diálogo, procurando ambientes agradáveis de trabalho e estratégias dinâmicas, flexíveis, desafiadoras, como entornos virtuais que tanto atraem e motivam os jovens. (MORAES; TORRE, 2008, p.13)

Sua relação com a escola, com a educação, como professor, estabelece-se na busca de autonomia. Nessa profissão, Vicente tem a oportunidade de buscar não só a sua autonomia, mas de promovê-la nos grupos por onde ele passa através da conscientização. A sua motivação para cursar o Mestrado em Agronegócio é, mais uma vez, uma busca da possibilidade de autonomia pelo que achava que ia encontrar de conhecimento no curso. Mesmo percebendo e entendendo a lógica que ele denomina “perversa” do Agronegócio,

aceita o convite de dar aula na UPIS. Nessa etapa de sua vida, o que o move é o desafio intelectual, a experiência, a oportunidade de dar aula na graduação sobre um assunto que é “muito bem pensado metodologicamente”, mas segundo ele mesmo, cruel. Seu pensamento se aproxima ao de Freire (1996, p. 130):

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres. A um avanço tecnológico que ameaça a milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior.

A busca da autonomia e da liberdade e sua curiosidade o levam a não se conformar com os determinismos como, por exemplo, simplesmente aceitar a “perversidade” do agronegócio, as jogadas políticas de interesse capitalista por detrás das manobras envolvendo as carreiras dos professores, como a jornada ampliada, ou a forma como as estruturas das escolas engessa a prática do professor. Além de não se conformar com o preconceito⁴⁷ pelo nordestino⁴⁸.

A federalização do CAB fez com que acontecesse a implantação do curso de Tecnólogo em Agroecologia. A natureza do curso, suas concepções filosóficas vão ao encontro de suas ideias educacionais. Mais uma vez ele está num projeto que busca uma formação menos fragmentada, que lembra a formação que teve na primeira infância, como a que seu curso de Agronomia se aproxima. Ele entra num debate ideológico com seus colegas, tenta implantar um currículo sem matérias, porém o máximo que consegue, efetivamente, implantar, na tentativa de alcançar uma formação integral⁴⁹, após muitas discussões, é uma disciplina chamada vivência. O convencimento e a luta por suas ideias fazem parte de sua prática educativa, como na época em que convencia, mas não só isso, ele busca as formas de

⁴⁷ Sobre este preconceito, Casali (2008, p. 27) escreve: Dizer “nordeste”, no Brasil, sabemos, não é dizer um ponto cardeal. “Nordeste” é sobretudo, uma noção social e cultural: ali onde a vida é mais negada e onde, paradoxalmente, jorra uma vitalidade cultural extraordinária. O “Nordeste” é a região brasileira que talvez melhor represente o país: miséria econômica coexistindo com belezas naturais e exuberância cultural.

⁴⁸ Na sua fala Vicente conta que sentia o preconceito existente em relação ao Nordeste, mas não sabia até que ponto atingia o coletivo. Este é um ponto que merece destaque, pois há uma coincidência interessante entre seu local de origem e Paulo Freire, autor com o qual muitas de suas ideias se identificam. Casali (2008, p. 27) traz um pouco da influência desta origem do educador que tem muito a ver também com Vicente: “Paulo Freire emergiu de onde a vida humana era (e continua a ser) mais radicalmente negada neste país: o Nordeste. A miséria social nordestina dos anos 1920-1950 foi seu berço cultural e o ponto de partida do seu itinerário pedagógico. Penso que essa experiência fundamental da “falta” (na verdade, historicamente falando, de “perda”) ajuda a compreender porque foi Freire (e não outro educador) quem produziu a intuição pedagógica que se tornou sua marca e um marco definitivo na história da educação mundial, sobretudo, na educação do “oprimido”: a educação como libertação da negação da vida (negação da negação) por meio do diálogo intercultural e por uma *praxis* de transformação social.

⁴⁹ Sua concepção de formação integral se aproxima da análise que Sanz (2008, p.200) faz da utilização do termo “integral”, utilizado no filme “Quem somos nós?”, fazendo uma relação com a aplicação do termo à Educação: “O termo ‘integral’ foi usado para proporcionar modelos inclusivos, tanto ‘dentro’ como ‘entre’ os diferentes campos da ciência. Aplicado ao conteúdo atual da educação, podia-se entender como ajuda ao processo evolutivo da pessoa, a partir de um determinado modelo de realidade, de pessoa, de sociedade, de natureza, de vida. Constituem referentes que podem variar com o tempo e de acordo com a forma de interpretá-los, mas que devem ser conhecidos em seus pressupostos e contextualizados social e historicamente.

materializar essas ideias, como via materialidade do mundo abstrato na disciplina de desenho técnico à qual se remeteu como uma das que mais deixou marca nele.

A entrada de Walter na escola se dá aos sete anos numa escola “para ricos”. Após concluir a quarta série primária, tem dificuldade (como seu pai teve) em passar para o ginásio. Ele agarra a oportunidade que surge de ir para o Ginásio Agrícola, faz as aulas preparatórias e passa na prova, dentro do sistema de cotas por ser filho de produtor rural. É essa origem rural que lhe dá condições de continuar os estudos, de crescer.

Ele entra no Ginásio Agrícola e sua primeira lembrança diz respeito ao funcionamento do internato. Fala também sobre o tratamento do diretor com os alunos, da mesma forma que trouxe a forma como seu pai tratava os negros que trabalhavam para ele. Estas relações de respeito em que o diferente, ou o “subalterno” não é discriminado, pelo contrário, é respeitado e tratado bem, são aprendidas por Walter nestes exemplos, e assim ele vai tratar seus alunos futuramente. Para Walter, relação que seus professores estabelecem com os alunos é de igualdade e isso tem um papel decisivo em sua formação, como descreve Freire na passagem em que narra sua própria experiência como aluno:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. Estava sendo, então, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança. O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o ser ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança e cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. (FREIRE, 1996, p. 42-43).

Na passagem do ginásio para o Ensino Médio, Walter decide ir para o Colégio Agrícola de Brasília motivado não por algum desejo seu, *a priori*, mas pela circunstância do irmão estar morando em Brasília. Após concluir seus estudos, permanece na escola - por circunstância e não escolha - e começa dar aulas para alunos que foram seus colegas de turma. Era contra o trote, o que é natural tendo em vista toda a sua relação com a questão da discriminação e tratava os alunos como ele viu seu pai e o diretor do ginásio tratarem quem estava “abaixo deles”, de forma igualitária, afinal, em suas palavras, “a gente trabalhava junto”.

4.3 Memórias: Política, Território e Espaço

O engajamento político na participação da campanha eleitoral de Lula, ainda quando Abiana lecionava em Crato, é motivado por um posicionamento político pela defesa dos

interesses de uma classe menos favorecida. A participação e interesse pelo tema se desenvolvem em sua trajetória e será seu tema de pesquisa mais à frente no Mestrado. Ela tem um desejo de que a sociedade seja mais democrática e quando entra em contato com a realidade do IFB-CPLA, anos depois, cria a oportunidade de discutir sobre democracia e participação naquele contexto. Assim como ela trouxe o tema para sua realidade através da pesquisa, ela o levou para sua sala de aula, influenciada pelo momento político que viviam, adotando uma postura ética em sua prática educativa:

Minha presença de professor, que não pode passar dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 1996, p. 98).

Caminham juntas sua busca pelo saber, pelo conhecimento e a ligação que ela faz deste com a sua realidade, assim como Freire: “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 29). Quando seu marido é transferido para Brasília a trabalho e Abiana o acompanha ela escolhe sair de sala de aula, pois sabia que na cidade não havia escolas da Rede Federal em que pudesse atuar. Ela vai trabalhar no MEC e há uma grande ruptura em seu ritmo de vida. Ela passa a conhecer pessoas e lugares novos e a se engajar em novos projetos na área da Educação, agora em nível “macro”. Mesmo fora de sala de aula ela continua estabelecendo suas relações de proximidade com o conhecimento e criação de vínculos afetivos com estudantes, quando os acompanhava nas viagens em que participava da organização como coordenadora do Brasil no Mercosul.

Mesmo tendo se engajado em diferentes projetos educacionais, ela tem necessidade de voltar à sala de aula e isso acontece quando o Governo Federal reassume o Colégio Agrícola de Brasília. Ela volta, por força do acaso, a uma escola Agrotécnica e se depara com uma realidade que, para ela, é a mesma que viu anos atrás quando deu aula na agrotécnica de Crato. Depois de viajar por todo o Brasil e para o exterior, de viver uma série de experiências diferentes em Educação, no MEC, no INEP, mesmo anos depois, ainda continua viva sua vontade de estar em sala de aula, de estabelecer novamente suas relações de vínculo, proximidade e afeto com os alunos e com o conhecimento.

Domingos fala com orgulho de sua participação em alguns movimentos em prol da melhora do Colégio Agrícola, para tirar a direção da época. Ao falar da transição GDF - MEC ressalta os tempos difíceis que passaram pela falta de verba destinada à escola pelo governo. Mas o que lhe aflige nessa transição é a mudança/perda de vínculos entre as pessoas, consequentemente a sensação de estar em família na escola. Ele não consegue se adaptar à tecnologia, uma vez que a responsabiliza pelo afastamento das pessoas umas das outras e sente-se magoado com o processo de transição e as mudanças na escola ocorridas sem a devida valorização do passado da escola. Freire faz um alerta sobre a resistência sem reflexão a determinadas situações:

Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar os alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, um rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão

dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo (FREIRE, 1996, p. 33).

Ele fala sobre os deslocamentos de seu pai, sempre levando a família junto, com o objetivo de tentar uma vida melhor. Seu pai lhe propõe que participe do processo seletivo do CEP-CAB com este mesmo objetivo. Com a aprovação de Domingos, ele retorna à Brasília com toda a família, pela mesma razão que esteve nela anteriormente, fugindo das limitações ocasionadas pela seca. Desta vez volta para acompanhar o filho, que estava assegurado quanto à moradia e alimentação por três anos. Este contexto em que se dá sua formação de técnico agrícola evidencia o papel da escola não só na sua mudança de vida, como na de toda a família, situação que fortalece sua forma de relacionar com este ambiente depois, como professor. O espaço escolar deixa de ser um espaço formal de transmissão de conteúdos, mas um local em que ele deposita seus sonhos e sua vida, em si, levando isso para a sala de aula e para a relação com seus alunos.

Ivone participa ativamente das atividades de seu colégio, no esporte e na “política”. Era atleta, representava a escola em campeonatos, era representante de turma e fundou o grêmio estudantil. Mesmo se dizendo muito tímida, Ivone era uma estudante engajada nos processos educativos da escola e se descreve como séria, compenetrada e responsável. Além disso, enfatiza a influência da igreja e do padre em sua formação política e iniciativa de fundar o grêmio, mesmo num contexto ainda de censura e repressão às manifestações de ideias contrárias ao poder instituído da época.

A partir de 1990, inicia uma trajetória ascendente na RFEPCT, crescendo e assumindo cargos de gestão cada vez mais altos. É claro como ela vai desenvolvendo ao longo da sua trajetória o perfil de gestora que está ligado menos aos interesses do “poder pelo poder”, mas a um caminho de pôr em prática, viver, materializar suas ideias, desejos e crenças acerca do mundo e das pessoas. Nos espaços por onde esteve – escola, família, igreja – foi construindo sua consciência política e posicionamento diante dos desafios enfrentados para alcançar seus objetivos, desenvolvendo uma prática educativa que implica utopias, como descreve o autor:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, **utopias, ideais**. Daí a sua **politicidade**, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 1996, p.69, grifo meu).

Quando começa a trabalhar no governo, inicia uma trajetória de muita participação em projetos desafiadores. Interessante notar que esse perfil de gestora, de líder, vai se desenvolvendo ao longo de toda a sua vida, nas diversas interações em seus espaços sociais. E que, naqueles dois momentos de início, onde começaram suas carreiras, a de professora de uma turma de segunda série do ensino fundamental e a de diretora na escola onde dava aula, alguns fatores foram fundamentais para sua carreira: oportunidade – o que ela fez dela – erro – chance – persistência – acerto – continuidade (o mesmo acontece quando assume a direção do IFB – CPLA). A ação de assumir a Direção Geral do *Campus* Planaltina num momento de crise⁵⁰ é motivada por acreditar que sua experiência em gestão, aliada a uma equipe que

⁵⁰ “Crise” se origina da palavra grega *krísis* e significa fase grave, complicada, difícil, um momento de tensão ou de impasse na vida de uma pessoa, de um grupo social, na evolução de determinadas situações. É também definida como manifestação violenta e repentina de ruptura de equilíbrio ou um estado de dúvidas e incertezas, um momento perigoso ou decisivo, de muita tensão e conflito. (PEREIRA, 2011, p. 35).

considerava muito competente poderia significar uma mudança de quadro para uma situação mais favorável aos atores daquela instituição de ensino. Ela assume os desafios, cria convicções, desejos, e a partir deles se mobiliza e age.

Quando foi morar em Goiânia, estudando na UFG, Ivone participa do Projeto Rondon, onde conhece a realidade do interior do país num estado do Nordeste, o Piauí, o que foi uma experiência definitiva para sua dedicação ao curso. Nos lugares por onde passa, ela estabelece uma ligação, uma troca de saberes, deixando sua contribuição nesses locais e aprendendo com suas experiências vividas neles. A relevância da construção de sua carreira e esta forma de atuar está relacionada à sua visão do papel do trabalho⁵¹, em específico seu trabalho como educadora, para a formação humana.

Apesar de ser arisco Vicente, lá no começo de sua escolarização e até mesmo depois, quando não dá satisfação para as pessoas no momento que decide sair da academia de Rezende, ele desenvolve uma “visão” do coletivo muito forte. Durante sua trajetória, vários momentos são marcados por sua participação nas organizações e movimentos estudantis na universidade e nos encontros nacionais realizados na sua área, em especial os voltados para os movimentos sociais. Sua prática educativa é voltada para a mudança da realidade vigente e da não aceitação de determinismos:

[a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias] Trata-se, na verdade – não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas – de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado. (FREIRE, 1996, p. 80).

Ele inicia sua fala enfatizando a sua origem e a de seus pais, nordestinos do interior. Isso significa muito para ele, como vai ficar perceptível ao longo da sua trajetória/biografia. A forma como ele se relaciona com essas raízes define muito de seus interesses e projetos realizados ao longo de sua vida. A curiosidade mesclada a uma estratégia para conseguir sair de casa levam à sua decisão por fazer a prova para cadete da academia militar de Rezende. Ao passar dois meses preso, sem poder ir para lugar algum, decide sair de lá e passa por cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, até ir para Lavras, cursar Engenharia Agrônômica. Ele leva consigo e para a sua prática educativa, a dificuldade de se encaixar em padrões pré-estabelecidos sem questionar.

Walter assumiu o cargo de gerente administrativo do Colégio Agrícola aceitando o convite do diretor da época e considera sua manutenção no cargo por anos, mesmo com mudanças na gestão, uma questão de conveniência para a escola pela sua disponibilidade em se dedicar ao trabalho, por morar na fazenda. Mesmo em cargo de direção, estando fora da sala de aula, ele fazia questão de manter o contato direto com os alunos, para isso, acumulava

⁵¹ Ela desenvolve uma visão de trabalho que se aproxima da ideia de trabalho no materialismo-dialético de Marx e Engels: É através do trabalho, uma atividade prática e consciente, que o homem atua sobre a natureza. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. A noção de produção pelo trabalho (encarado pelo motor do processo histórico) não apenas diferencia o homem dos animais como também o explica: é pela produção que se desvenda o caráter social e histórico do homem. O homem é um ser social e histórico e é a satisfação de suas necessidades que o leva a trabalhar e transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, construir a sociedade e fazer a história. É entendido assim como um ser em permanente construção, que vai se constituindo no espaço social e no tempo histórico. (REGO, 2008, p. 96-97).

o cargo de Coordenador de Estágio. Após anos no cargo, Walter pede para sair alegando ter percebido que o *Campus* precisava de um administrador profissional. Sua maneira de conduzir a prática educativa se dá de uma forma muito próxima dos que estão a sua volta, com participação e esforço para manter um bom relacionamento com todos.

Ele não deixa de fazer escolhas, porém identifica-se na maior parte do tempo com a “posição existencial⁵²” descrita por Josso (2002, p. 192), o sábio,

que se remete para a sabedoria da posição de “largar de mão”, reconhece todos os seus quereres, mas também todas as causas e condições que pesam sobre a sua humanidade, todas as suas ilusões de procura de protecção ou de prevenção, remetendo-se para uma oportuna sincronização ou para uma feliz coincidência. Se não se tornar num asceta, o jogo dos desejos enviados como garrafas no mar pode ser uma maneira de estar, desejando sem apego uma espécie de terceira via.

Durante os seus cinco primeiros anos de vida ele morou em propriedades rurais onde seus pais trabalhavam como agregados ou meeiros. E durante toda a sua escolarização e depois de tornar-se professor ele passa a residir por vários anos na escola, primeiro onde estudava e depois onde trabalhava. E ainda, para completar, seu interesse de pesquisa no Mestrado é a Residência Estudantil. Essa relação com as moradias evidencia essa sua forma de estar no mundo, de uma maneira circunstancial, muitas vezes, o que não influencia de forma negativa em sua postura ao assumir com responsabilidade e dedicação seus compromissos profissionais na Educação Agrícola.

⁵² As posições existenciais são formas de estar no mundo desenvolvidas pela autora a partir de seus trabalhos com investigação-formação em História de Vida. Ela determinou um “circuito entre as posições existenciais: “desafio” (intenção), “refúgio” (remeter-se a), “largar de mão” (desejar sem empenhamento) e “expectativa” (desejar sem fazer nada). Ao longo da vida, mas também no decorrer de uma mesma experiência, este circundar interior torna-se aparente, conscientemente determinável” (JOSSO, 2002, p. 191).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa baseada nas histórias de vida dos professores entrevistados permitiu que se revelassem suas memórias por meio de suas biografias e trajetórias. Através da construção das narrativas biográficas e a posterior leitura delas foi possível identificar a relação entre a forma como apreenderam algumas de suas experiências e a construção de suas práticas educativas. Busquei entender como suas memórias estão presentes em suas práticas, considerando que o exercício da profissão docente está marcado pelas relações subjetivas que são estabelecidas a todo o tempo no ambiente escolar.

Os estudos em Educação têm demonstrado que a profissão docente é altamente enviesada pela pessoa que exerce a profissão, ou seja, mais do que um aplicador de técnicas de ensino, a pessoa do professor define a forma como vai ensinar e essa definição influencia na forma como acontecerá o aprendizado do aluno, como também a forma como esse professor exercerá sua profissão em todas as atividades que envolvem a prática educativa no ambiente escolar. Adentrando as memórias dos cinco professores entrevistados pude perceber como foram construindo suas práticas ao longo das experiências vividas nos diferentes contextos sociais aos quais fizeram parte. Foi possível entender como suas cidades de origem, família, profissionalização e suas interações, enfim, foram formatando, desde a infância, suas modalidades de produção intelectual que se materializam em suas profissões.

A instituição escola, nesse caso em específico o IFB-CPLA, tem uma proposta política pedagógica em que todos os profissionais da Educação que trabalham nela têm participação. Porém a forma como cada um se integra a este projeto único e coletivo diz respeito a seus próprios projetos pessoais em relação às suas vidas e profissões. Estes projetos de vida dos sujeitos que se entrecruzam na realidade institucional são pouco valorizados e considerados nos estudos educacionais em geral. Isso porque carregamos uma herança cultural no nosso pensamento ocidental em que entendemos e vemos o mundo como algo externo e independente em relação a nós, como se não fôssemos parte dele e como se não tivéssemos implicados, de maneira orgânica, em seu próprio funcionamento (REY, 2005).

Assim, apesar de ter escolhido trilhar um caminho metodológico desafiador, utilizando a abordagem biográfica, compreendi Pineau (*Apud*, PASSEGI; SOUZA, 2008, p. 21) quando ele escreve que “ser interlocutor de uma história de vida em projeto de formação é participar de uma cosmogênese. É ser confrontado ao nascimento de um universo pessoal, projetado socialmente pela expressão de um sujeito”. Percebi que ainda é preciso avançar para vencer os desafios que se impõem na utilização de histórias de vida, por sua inovação epistemológica. Mesmo em busca de um modelo hermenêutico para a compreensão do mundo humano, neste recorte no ambiente educacional, ainda é difícil sair da tendência em “verificar resultados” e “comprovar verdades absolutas”.

O resultado que obtive foi importante para entender os processos daqueles sujeitos em específico e poder aproximar a visão sobre suas vidas de tal forma a religá-las à realidade da instituição em que estão inseridos. Conhecer suas histórias e experiências transformou meu olhar sobre suas práticas que antes conhecia estanques, descontextualizadas. Todo o processo de pesquisa me levou não só à reflexão sobre suas memórias e práticas educativas, mas me levou também a refletir sobre minhas próprias memórias e minha prática profissional. Assim como para os participantes, o momento de contar suas histórias de vida representou um instrumento de reflexão sobre eles próprios. Os momentos, como estes de balanço sobre os percursos pessoais e profissionais são, para os professores, momentos em que cada um tem a oportunidade de produzir a ‘sua’ vida, o que significa também produzir a ‘sua’ profissão.

Experimentar o mundo dos professores entrevistados junto com eles na viagem de volta aos seus passados através da memória e da linguagem oral representa uma forma de encontro que acredito ser necessário numa escola em que convivemos de formas diferentes com as mesmas pretensões de formação humana traçadas pela instituição em que estamos atuando e que somos nós também em alguma medida. Foi aberto um canal importante para que possamos (eu e o leitor) conhecer esses docentes do ensino agrícola.

As narrativas biográficas e as relações feitas entre as memórias e as práticas educativas são as partilhas realizadas. Acredito que o momento de expansão e mudanças que rege a RFEPCT e a crise ideológica que passa o Ensino Agrícola no país são oportunos porque representam mudança e transição. Dessa forma, os sujeitos que atuam neste contexto têm a oportunidade de participar destes processos de uma forma mais direta, implicando seus próprios sonhos e projetos. Como foi o caso do professor Vicente, por exemplo, que pôde participar da concretização de um desejo que tinha desde que começou a atuar como professor, de montar e formar turmas na proposta metodológica da Pedagogia da Alternância.

Voltar o olhar para como os sujeitos apreendem suas realidades e como fazem e se fazem em seus contextos sociais é um caminho inverso do que normalmente é feito, quando se tenta entender como as estruturas sociais definem os sujeitos. Se a Educação é feita por gente para gente, nada mais coerente que qualquer mudança que se deseje fazer na ou pela Educação seja entendendo quem são essas “gentes”, suas necessidades, especificidades, suas histórias, seus desejos, seus sonhos... Como diz Freire (1996, p. 77, 79):

No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. [...] É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político - pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão - de - obra técnica.

A transformação social a que se propõe a RFEPCT, em especial no contexto da Educação Agrícola, deve ser feita a partir de e para essa gente, que tem uma história, sonhos e desejos que são levados para as escolas aonde atuam. Os professores têm um papel fundamental na construção de realidades devido à especificidade de suas profissões, enquanto formadores de gente. Assim, o reconhecimento e a valorização das histórias de vida de professores do ensino profissional e tecnológico agrícola e o resgate de suas memórias são fundamentais ao se pensar em promover mudanças que possam contribuir para consolidar uma prática pedagógica mais comprometida com um ensino de qualidade na formação humana que desejamos realizar.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Práticas de formação de professores: O seminário de investigação-formação como lugar de aprendizagem e de (re) invenção de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana M. N. (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Ed. Paulus, 2008.

ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do Cpdoc. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.

AMORIM, Maria Aparecida B. V. **No interior... Ditadura Militar e Ensino Superior (FAFI/UNESP) – Memórias sobre a intervenção na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto**. Dissertação (Mestrado em História Social). 252p. São Paulo, SP. USP, 2009.

ARAÚJO, Marivânia Conceição de. **A linguagem segundo Berger, Luckmann e Castoriadis**. Estudos Sociedade e Agricultura, 3, novembro 1994. p. 189-193.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembranças de velhos. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1994.

BRAGA, Elisabeth dos Santos. **A constituição social da memória**: Uma perspectiva histórico-cultural. Ijuí, RS: Unijuí, 2000.

BRASIL, **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, Ministério da Educação, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acessado em 23-06-2011

CARVALHO, I. C. M. Invenção e auto-invenção na construção psicossocial da identidade: A experiência constitutiva do/a educador/a ambiental. In: GUIMARÃES, Mauro (org). **Caminhos da educação ambiental**. Campinas, Papirus, 2006.

CASALI, Alipio. O Legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto) biográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana M. N. (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Ed. Paulus, 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. A lógica dos magmas e a questão da Autonomia. In: **“Encruzilhadas do labirinto 2”**. RJ: Paz e Terra, 1987, p. 407-442.

_____. O imaginário: a criação no domínio social-histórico. In: **“Encruzilhadas do labirinto 2”**. RJ: Paz e Terra, 1987, p. 233-251.

_____. O estado do sujeito hoje. In: **“Encruzilhadas do labirinto 3”**. RJ: Paz e Terra, 1992, p. 201-238.

_____. Poder, Política, Autonomia. In: “**Encruzilhadas do labirinto 3**”. RJ: Paz e Terra, 1992, p. 121-149.

_____. Da Mônada à Autonomia. In: “**Encruzilhadas do labirinto 5**”. RJ: DP&A, 1999, 1992, p. 91-115.

_____. Para si e subjetividade. In: PENA-VEGA, A. (org.). **O Pensar Complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Garamond, 1999

DOMINICÉ, PIERRE. Biografização e Mundialização: Dois desafios contraditórios e complementares. In: PASSEGI, Maria da C.; SOUZA, Elizeu C. (Org.). **(Auto) biografia**: formação, território e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

FERREIRA, Amauri Carlos; GROSSI, Yonne de Souza. Da memória: com a venda nos olhos. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; VIEIRA, Martha Lourenço. (Org). **Memória, Subjetividade e Educação**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm; Três Corações, MG: Unicor, 2007.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GARCIA, Amélia N. C. **Experiências de vida e formação continuada de arte-educadores**. Dissertação (Mestrado em Artes). 220p. São Paulo, SP. UNESP, 2008.

HART, Paul. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental: questões de qualidade. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José V. (Orgs). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí/RS: Unijuí, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013**. Brasília, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Editora Cortez, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.

LEAL, Ana L. G.; ROHR, Ferdinand; RÉGNIER, Nadja A. **A resiliência e seus efeitos na prática docente**. Trabalho apresentado no X CONPE – Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em < <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/32.pdf> > . Acessado em 14 jul. 2012.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2003.

MARCONI, Marina de A. & LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo, SP. Ed. Atlas, 2010.

MARTINS, P.; OLIVEIRA, C.; RODRIGUES W. **Reflexões históricas sobre o Instituto Federal de Brasília – Da Escola Agrotécnica de Brasília ao Campus Planaltina do IFB** (Política Educacional. Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola). 50p. Seropédica, RJ. UFRRJ, 2010.

MENDES, Abiana Campos. **A participação e a democracia no processo de mudança de esfera administrativa do atual Campus Planaltina do Instituto Federal de Brasília (2007–2009)**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). 66p. Seropédica, RJ. UFRRJ, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO MEC/SETEC. **(Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – Documento Final**. Brasília, 2009.

MOITA, Maria da C. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

MOMBERGER, Christine Delory. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Ed. Paulus, 2008.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PASSEGI, Maria da C.; SOUZA, Elizeu C. (Org.). **(Auto) biografia: formação, território e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

PEREIRA, Júlio E. D. **O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira**. R. BRAS. EST. PEDAG., Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial**. EDUCAÇÃO E PESQUISA. São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago, 2006.

PLENCOVICH, María C.; VALENTINI, Lidia; TESTATONDA, Ana M. Trayectorias, biografías pedagógicas y ejercicio docente em escuelas rurales: dimensiones temporales y sociales. In PLENCOVICH, María C. [et.al.] (Orgs) **Educación, ruralidad y territorio**. Buenos Aires: Fundación CICCUS, 2011.

PRAZERES, Sandra Mary G. **Constituição da subjetividade docente: As implicações na prática educativa**. Dissertação (Mestrado em Educação). 227p. Brasília, DF. UnB, 2007.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. – (Educação e conhecimento)

REIS JÚNIOR, L. P. **Leituras de si – Saberes docentes e histórias de vida dos formadores de professores do Campus universitário de Castanhal/UFPA**. Dissertação (Mestrado em Educação). 159p. Belém, PA. UFPA, 2008.

REY, Fernando G. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Papyrus, 1994.

RODRIGUES, Rosângela L. de N. **Criado na Roça: Trajetória e Construção Identitária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Santa Inês (1993-2008)**. Dissertação, (Mestrado em Educação Agrícola). 147p. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012.

ROSSATO Noeli D.; BOTTON João B. Tempo narrado: Ricoeur e Agostinho. In: LEONHARDT, R.; CORÁ E. (org.). **O Legado de Ricoeur**. Guarapuava: Unicentro, 2011.

ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideias**. São Paulo: UNESP, 2010.

ROSARIO, Cláudia Cerqueira do. **O Lugar mítico da Memória**. MORPHEUS - REVISTA ELETRÔNICA EM CIÊNCIAS HUMANAS. Ano 01, número 01, 2002. ISSN 1676-2924.

SANTOS, G. A. e SANCHEZ, S. B. **Guia do Mestrando – Turma 1-2010**. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2010.

SANZ, Gabriel. Quem somos nós? Níveis de realidade e de consciência. In: TORRE, Saturnino de L.; PUJOL, Maria Antonia; MORAES, Maria Candida; **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo, SP: TRIOM, 2008.

SHOLZE, Lia. **A linguagem como elemento privilegiado na construção da reflexão de si**. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 139-153, junho, 2007

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRE, Saturnino de L.; PUJOL, Maria Antonia; MORAES, Maria Candida; **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo, SP: TRIOM, 2008.

7 ANEXOS

Anexo A - Cartas de Cessão de Uso dos Depoimentos dos Professores
Entrevistados

CARTA DE CESSÃO



Brasília, 13 de fevereiro de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Eu, Abiana Campos Mendes, nº de identidade 93029113132 SSP, CE
declaro para os devidos fins que cedo os direitos autorais de minha
entrevista gravada em 06-05-2011, para Pollyana Maria Ribeiro Alves
Martins usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou
citações, desde a presente data.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes quanto ao objeto dessa
carta de cessão, subscrevo a presente.


Assinatura do Depoente



CARTA DE CESSÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Brasília, 10 de Fevereiro de 2012

Eu, Domingos Sávio Fernandes da Silva, nº de identidade 772506 SSP DF, declaro para os devidos fins que cedo os direitos autorais de minha entrevista gravada em 28-04-2011, para Pollyana Maria Ribeiro Alves Martins usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes quanto ao objeto dessa carta de cessão, subscrevo a presente.

Domingos Sávio Fernandes da Silva

Assinatura do Depoente

CARTA DE CESSÃO



Brasília, 11 de junho de 2012

Eu, Ivone Maria Elias Moreyra, Carteira de Identidade n. 3865538 SSP-GO, declaro para os devidos fins que cedo os direitos autorais de minha entrevista gravada em 05-05-2011, para Pollyana Maria Ribeiro Alves Martins, usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes quanto ao objeto dessa carta de cessão, subscrevo a presente.

Assinatura da Depoente

CARTA DE CESSÃO



Brasília, 14 de fevereiro de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Eu, Vicente de Paulo Borges Virgulino da Silva, nº de identidade 934186 SSP-PB, declaro para os devidos fins que cedo os direitos autorais de minha entrevista gravada em 18-04-2011, para Pollyana Maria Ribeiro Alves Martins usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes quanto ao objeto dessa carta de cessão, subscrevo a presente.

Assinatura do Depoente

ANEXO
CARTA DE CESSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Brasília, 10 de 2011

Eu, Walter Antonio Rodrigues, nº de identidade 306200 SSP/DF, declaro para os devidos fins que cedo os direitos autorais de minha entrevista gravada em 10-05-2011, para Pollyana Maria Ribeiro Alves Martins usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes quanto ao objeto dessa carta de cessão, subscrevo a presente.

Walter Antonio Rodrigues

Assinatura do Depoente