



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Marilene Alves Maia

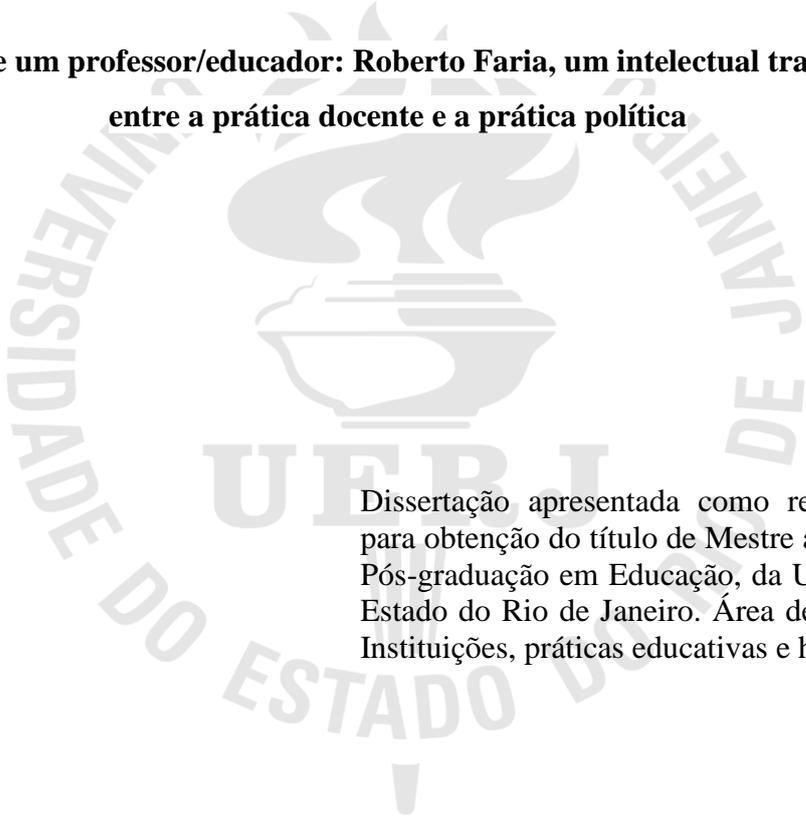
Trajetória de um professor/educador: Roberto Faria, um intelectual transformador entre a prática docente e a prática política

Rio de Janeiro

2014

Marilene Alves Maia

**Trajétória de um professor/educador: Roberto Faria, um intelectual transformador
entre a prática docente e a prática política**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Instituições, práticas educativas e história.

Orientadora: Prof. Dra. Lia Ciomar Macedo de Faria

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M217 Maia, Marilene Alves.
Trajetória de um professor/educador: Roberto Faria, um intelectual transformador entre a prática docente e a prática política / Marilene Alves Maia. – 2014.
94 f.

Orientadora: Lia Ciomar Macedo de Faria.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação

1. Educação– Teses. 2. Professores – Teses. 3. Memória – Teses. I. Faria, Lia Ciomar Macedo de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marilene Alves Maia

**Trajetória de um professor/educador: Roberto Faria, um intelectual transformador
entre a prática docente e a prática política**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Instituições, práticas educativas e História.

Aprovada em 22 de agosto de 2014.

Banca examinadora:

Profª Dra. Lia Ciomar Macedo de Faria (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
Faculdade de Educação – UERJ

Profª Dra. Adelia Miglievich
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Rio de Janeiro

2014

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha querida Dulce Motta, por estar sempre ao meu lado, confiante na minha capacidade e, por isso mesmo, tornou-se uma grande incentivadora das minhas iniciativas.

Dedico a Mazé, minha mãe, por ter me dado o dom da vida. Por ter me auxiliado com os cuidados da casa nas minhas viagens a congressos, e, por nunca me deixar sem uma palavra de otimismo e carinho nos momentos de angústia.

Dedico a Tainã e ao Cauã, minha filha e meu filho, respectivamente, por serem frutos do meu maior desejo na vida, ser mãe! E por vê-los, hoje, adultos que muito me orgulham.

AGRADECIMENTOS

A concretização desse trabalho resultou de muitas incertezas, tensões, preocupações e muitas lágrimas. E, no saldo final, quanto aprendido!! Foi uma experiência daquelas que dói muito, mas que acrescenta, fortalece, encoraja, e revela a confiança necessária para avançar!!

Para fazer essa travessia do mestrado, muitas foram as pegadas que me acompanharam, deixando profundas e indeléveis marcas. A essas tantas queridas pessoas, o meu mais inexprimível afeto.

Primeiramente, a minha, para sempre, orientadora, Lia Faria, que, mais que orientar, me acolheu com o calor e a força da “mãe do céu rosado”. Para essa mulher, que carrega uma história de luta, de garra, sem, contudo, jamais perder a ternura, deixo toda minha gratidão. Era em sua vitalidade que eu recarregava minha bateria, quando o que restava de mim era o desespero por ter apenas a tenebrosa folha em branco.

Minha gratidão à amiga Rose, pois que esteve presente antes mesmo dessa etapa, quando, ainda na graduação, já era minha maior motivadora!! A ela devo inclusive o canudo de pedagoga!!! E, se entrei para o mestrado, também foi por seu encorajamento!

À amiga Guará por todos os argumentos dispensados para que eu levasse o investimento adiante! Pelas leituras que, tão gentilmente, fez por diversas vezes; pelas dicas e críticas ao trabalho!!

À amiga GraciDani que me acompanhou, quase em estado de vigília, na produção do capítulo final!

A todos que me receberam solícitamente para dar as entrevistas.

À Faperj, por ter-me possibilitado estudar com bolsa!

A Deus, por toda oportunidade que me proporciona, com o fim de me tornar um ser humano melhor, nessa jornada que se chama vida!

Eu apenas queria que você soubesse que aquela alegria ainda está comigo e que a minha ternura não ficou na estrada, não ficou no tempo, presa na poeira.

Gonzaguinha

RESUMO

MAIA, Marilene Alves. **Trajétoria de um professor/educador: Roberto Faria, um intelectual transformador entre a prática docente e a prática política.** 2014. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

A pesquisa buscou, através da trajetória de Roberto Faria (1942-2011), refletir sobre questões educacionais, especialmente da educação rural da região serrana fluminense, local onde Roberto escolheu para morar e trabalhar. Convicto de sua arte-ofício atuou como professor de Matemática na rede de ensino estadual do Rio de Janeiro, com mais de 35 anos em sala de aula. O período recortado compreende o ano da fusão dos antigos estados da Guanabara e Rio de Janeiro, em 1975, quando Roberto muda-se com a família para Friburgo, até a defesa de sua tese de doutorado, 2010, no ano anterior ao de sua morte. O produto da investigação, ora em curso, dá visibilidade a essa trajetória/experiência de vida nos aspectos mais significativos em relação à sua atuação no projeto educacional da região serrana para a proposição desse trabalho. Para tanto, utilizamos, além de bibliografia atualizada referente ao tema, entrevistas com professores, alunos e amigos da localidade, projetos para a escola rural e produções intelectuais do educador. Dentre muitas realizações, destacamos sua contribuição para o Colégio Estadual Leopoldo Oscar Stutz, em Barra Alegre, na zona rural. Nessa instituição, conseguiu com incansável esforço ampliar a oferta de ensino, elevando-a ao nível de segundo grau, com o curso de formação de professores. Toda sua produção está permeada pelas críticas ao projeto de educação na sua articulação com as políticas sociais neoliberais, enfocando as ações pedagógicas prioritárias desenvolvidas pelos sistemas públicos, visando identificar a cultura política que permeia as ações educativas.

Palavras-chave: Roberto Faria. Educação do campo. Memórias docentes.

ABSTRACT

MAIA, Marilene Alves. **Trajectory of a teacher / educator: Roberto Faria, an intellectual transforming between teaching practice and political practice.** 2014. 94 f. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Education, Rio de Janeiro State University, Rio de Janeiro, 2014.

The research sought, through the path of Roberto Faria (1942-2011), to reflect on educational issues, especially on rural education in the mountainous region of Rio de Janeiro, where Roberto chose to live and work. Convinced of his art-craft, he worked as a Mathematics teacher in the state education network of Rio de Janeiro, with more than 35 years in the classroom. The cut-off period comprises the year of the merger of the former states of Guanabara and Rio de Janeiro in 1975, when Roberto moved with his family to Freiburg until the defense of his doctoral thesis in 2010, the year before his death. The product of the research, now under way, gives visibility to this trajectory / life experience in the most significant aspects in relation to its performance in the educational project of the mountain region for the proposition of this work. For this, we use, in addition to updated bibliography on the subject, interviews with teachers, students and friends of the locality, projects for the rural school and intellectual productions of the educator. Among many achievements, we highlight his contribution to the Leopoldo Oscar Stutz State College, in Barra Alegre, in the countryside. In this institution, he managed with an untiring effort to expand the offer of education, raising it to the second level with the teacher training course. All of its production is permeated by criticisms of the education project in its articulation with neoliberal social policies, focusing on the priority pedagogical actions developed by public systems, aiming to identify the political culture that permeates educational actions.

Keywords: Roberto Faria. Education of the field. Teaching memories.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 MEMÓRIA(S) DE UM LORD CAMPONÊS	14
1.1 Campo e Magistério: percursos que seguiu	18
1.2 Boas vindas: “Roberto, fadado a ser Faria”	27
1.3 Educação: caminhos, pressupostos e contradições	31
2 RUMO À REGIÃO SERRANA	47
2.1 Educação: em tempos de Fusão	48
2.2 O encontro com suas raízes: redescobrimo antigos/novos caminhos	54
2.3 Memórias do Colégio Leopoldo Oscar Stutz (CELOS): a fala de quem viveu...	61
2.4 Os caminhos da práxis: militância política e produção teórica	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89
ANEXO - Cronologia acadêmica-política-profissional	92

INTRODUÇÃO

Perdemos alguém - "Viver é perder amigos". No meio do feio e do amargo, no tumulto e no desgaste, tivemos mil diminutos de felicidade, no ar, no olhar, na palavra de afeto inesperado, que sei? Espera, eu sei. É a única lição que tenho a dar; a vida é pequena, breve e perto. Muito perto - é preciso estar atento.

Millor Fernandes

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa.

Foucault, 1996, p.1

O fascínio pelo sujeito humano constitui traço característico, presente nas obras de escritores, filósofos, literatos, que, através do gênero biográfico, narram histórias de vida, que tanto despertam a curiosidade de leitores desejosos pelo lado *demasiadamente humano* do ser. Quando o sujeito que nos desperta interesse é o amigo que perdemos, parece-nos razoável mantê-lo bem perto, vivo em nossa memória. Logo, biografar é também trazer para perto quem perdemos.

Meu entusiasmo por explorar a trajetória do professor Roberto Faria iniciou no decorrer do caminho do mestrado, especialmente nas discussões do grupo de pesquisa *Ideário Republicano e Educação Fluminense*¹, quando tive a oportunidade de conhecer o trabalho realizado por este educador, que, na época, concluía seu doutorado sobre os sistemas públicos de ensino na Região Serrana do Estado Rio de Janeiro². Interessou-me investigar sua produção intelectual e a forma como atuou enquanto educador e militante político, um

¹ Grupo de pesquisa coordenado pela Prof. Dra. Lia Faria, na linha de pesquisa Instituições, Práticas Educativas e História do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da UERJ, que concentra suas pesquisas na temática do pensamento educacional brasileiro manifestado nos governos fluminenses e as políticas realizadas nos anos de 1975 a 1987.

² A conclusão de seu doutorado desencadeou em nosso grupo de pesquisa uma fértil discussão a respeito de políticas para a educação do campo, resultando, em seguida, na realização do I Seminário de Educação do Campo do estado do Rio de Janeiro, na Faculdade de Educação da UERJ, em agosto de 2012.

personagem que fez da sua profissão uma ferramenta para contribuir com significativa mudança na escola e na vida de sua comunidade.

Se houve um tempo em que o gênero biográfico se dava com mais frequência no campo da literatura, por vezes atrelada a uma narrativa considerada mais fictícia e imaginativa e, assim, rejeitada pelos historiadores, a partir de meados do século XX o seu uso passa a se expandir e se diversificar, instalando-se em outros campos de saberes³. O uso biográfico, na história e na historiografia, passa a ser utilizado dentro de um contexto de reflexão e análise, cujas representações e ações dos sujeitos históricos são valorizadas e articuladas às engrenagens sociais que, em parte, dão inteligibilidade ao modo como uma sociedade se organiza, e, em parte, constrói um lugar de memória, onde pessoas podem ser lembradas desde sua vida ordinária até importantes feitos para a história individual e coletiva.

Para a confecção dessa história, compreendemos que o uso biográfico é uma ferramenta bastante pertinente, uma vez que se constitui como fonte e como abordagem narrativa. A partir desse recurso, nos aproximamos do personagem investigado, de modo a identificar fatores e circunstâncias que contribuíram para sua formação pessoal, profissional e política, e, por conseguinte, refletiram nas suas preocupações e nos caminhos tomados na área da educação, especialmente educação do campo, destacando as relações e representações do contexto social e político.

Cabe ressaltar a relação desse gênero com diversas correntes historiográficas, tratados pela nova história francesa, pela nova história cultural, pela micro-história, entre outras. Tal diversificação é atestada e discutida por autores como o historiador francês Jacques Le Goff⁴, um dos principais expoentes que animaram a terceira geração da Escola dos Annales, na nova história francesa; Giovanni Levi⁵, reconhecido como um dos fundadores da micro-história italiana; e ainda, na sociologia, com Pierre Bourdieu⁶ (1986), o qual tece considerações, chamando a atenção para os desafios e pertinências desse campo de estudo teórico.

Um aspecto interessante suscitado pelo gênero biográfico é o emprego de fontes antes vistas com pouca ou nenhuma credibilidade, tais como cartas, bilhetes, relatórios, romances, diários, correspondências, fotografias e testemunhos orais, as quais, colocadas em cena, apontam, revelam, expressam, constroem e restauram caminhos, trajetórias e experiências de vida. Tais recursos, embora fujam dos rigores institucionais da produção documental, vêm

³ O tema do gênero biográfico foi desenvolvido por Benito Bisso Schmidt: *História e Biografia*. In: Ciro Flamarin Cardoso e Ronaldo Vainfas (Org.) *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. Cf. PRIORI, 2009

⁴ Le Goff ao fazer a biografia de *São Luís (1214-1270)*, 1996, retoma a importância do gênero biográfico.

⁵ Cf. Levi, Giovanni. *Usos da biografia*, 1989.

⁶ Cf. Bourdieu, Pierre. *A ilusão biográfica*, 1986.

sendo mobilizados por pesquisadores interessados em relatos e histórias da experiência humana. Vale enfatizar que, como quaisquer documentos, mesmo com essa diversificação de fontes, nem sempre são suficientes para dar conta da própria complexidade que envolve o sujeito biografado. Giovanni Levi alerta que as fontes “não nos informam acerca dos processos de tomada de decisões, mas somente dos resultados destas, ou seja, acerca dos atos. Essa falta de neutralidade da documentação leva muitas vezes a explicações monocausais e lineares” (Levi, 1989, p.174-75).

O autor problematiza outros aspectos na biografia, como por exemplo, a própria concepção de indivíduo. Para Levi, a nova compreensão de individualidade, “a complexidade da identidade”, “sua formação progressiva e não-linear e suas contradições”, deve ser interpretada à luz de um contexto que torne suas condutas possíveis e, dentro de uma normalidade, já que “uma vida não pode ser compreendida unicamente através de seus desvios ou singularidades, mas ao contrário, mostrando-se que cada desvio aparente em relação às normas ocorre em um contexto histórico que o justifica” (1989, p.174). Nesse sentido, ainda que as experiências individuais sejam valorizadas, é no seio da sociedade e de suas normas que elas devem ser analisadas.

Em se tratando do meu objeto de pesquisa, podemos observar que é no contexto social e coletivo que a narrativa das experiências de Roberto Faria como professor, militante e pequeno produtor agrícola ganha sentidos e significados. Investigar a história e trajetória profissional do professor possibilita-nos assinalar aspectos de sua vida particular, mas também rever fragmentos que formam e fazem parte de processos e acontecimentos históricos e historiográficos situados no contexto de uma época, salientando características daquela geração. A discussão nesse aspecto alcança então o campo da história da educação, uma vez que envolve, entre outros elementos, a gênese dos sujeitos históricos, os quais imprimem também suas marcas no exercício de práticas docentes.

Neste trabalho, procuro explorar a trajetória desse educador com a tarefa de destacar sua participação no campo educacional, bem como identificar repercussões de suas produções intelectuais que podem vir a contribuir para a formação da identidade e da memória escolar fluminense, circunscrito a uma determinada localização, especificamente a comunidade de Barra Alegre, na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro. O período em destaque compreende o ano de 1975 – ano em que o professor se mudou com a família para Nova Friburgo, até 2010, quando defendeu a tese de doutorado. Ao longo desse período, Roberto Faria trabalhou incessantemente em defesa do direito à educação pública, em especial, à

escola pública do meio agrícola – tomando por referência a região que escolheu para trabalhar como professor e como produtor rural.

Para realizar esta pesquisa, privilegiei a análise de suas publicações e entrevistas com sua irmã Maria Dulce; o filho Paulo Roberto; seu companheiro de militância e amigo, o professor João Raimundo; sua colega de faculdade (FNFi), Nilda Alves (atualmente professora titular da UERJ); a secretária do Colégio Oscar Stutz, Polyana; a professora de história Joscely Baptista, colega de trabalho; Vitor e Marcele, alunos deste colégio.

Consideramos sua história um recurso pertinente tanto no aspecto de privilegiar um olhar, como na oportunidade de dar visibilidade à realização de um trabalho, cujo empenho incansável sobre a problemática da educação, possibilitou-lhe significativa colaboração para a discussão de políticas para o campo educacional. Isso porque Roberto Faria se dedicou não só às questões de ordem prática, mas também investiu na pesquisa e, por algum tempo, se dedicou ao exercício da gestão pública, como secretário municipal em Trajano de Moraes. No decorrer de sua atuação, na região serrana fluminense, observou como as condições da escola pública se relacionavam a questões nucleares da sociedade, como produção, moradia, emprego, população (configurada pelos mais diversos atores sociais e as diferentes relações de força junto aos movimentos sociais).

Para dar conta dos objetivos propostos, a dissertação foi estruturada em dois capítulos. No primeiro, “Memória(s) de um *lord camponês*”, houve a preocupação em seguir procedimentos historiográficos referentes à micro-história italiana, a partir das leituras de Giovanni Levi, as quais nos auxiliaram no desenvolvimento do assunto, mediante o uso da redução de escala, que conduziram à construção da noção de trajetória, considerando o contexto social, a pluralidade de campos em que o sujeito biografado age e o caráter fragmentário, próprio das histórias de vida, por suas tensões, seus recuos, seus cortes, interrupções e desvios.

Assim, passeamos por sua infância, seu ambiente doméstico, percorremos a genealogia familiar da parte do pai, esta que lhe foi referência na profissão docente, logo, inspiração para seguir a carreira de professor, também observamos o processo de sua formação política-ideológica na Faculdade Nacional de Filosofia (futura UFRJ), alguns aspectos da formação da profissão docente e, por fim, seu ingresso no mundo do trabalho, até o momento de sua saída da cidade para o campo, um sonho que sempre acalentou. Ao longo dessa primeira seção, objetivamos reunir elementos que nos auxiliaram na constituição de um perfil, a partir de indícios, marcas, vias, que engendraram escolhas e caminhos no trajeto do personagem, identificados especialmente através de sua base familiar e escolar.

No segundo capítulo, “Rumo à Região Serrana”, abordamos aspectos relacionados à participação do educador na comunidade escolar, em especial no Colégio Leopoldo Oscar Stutz (CELLOS), no bairro de Barra Alegre – 4º distrito de Bom Jardim, interior do Estado do Rio de Janeiro, considerado um dos distritos mais rurais dessa região. O que o estudo assinala é que a natureza, a qualidade e o resultado de sua experiência docente foram de significativa contribuição não só para essa instituição, como para a comunidade local, sobretudo por seu acentuado comprometimento com os projetos e políticas, visando a melhoria da educação do meio rural.

A pesquisa sublinha suas experiências de enfrentamento em relação à complexidade das questões da escolarização da região serrana, sua luta para democratizar e ampliar o nível escolar nessa região. Para pensar o lugar do professor, dialogamos com os pensadores Antonio Gramsci e Henry Giroux, que trabalham a concepção de professor em diferentes categorias: *intelectual orgânico* e *intelectual transformador*, respectivamente. Estes conceitos se complementam, convergindo na importância que ambos atribuem à figura do professor, tomando este como um dos principais agentes de transformação social, a partir do meio escolar. O outro pilar da estrutura foi o uso das leituras de algumas das produções intelectuais do professor em destaque, ancoradas teoricamente pelos autores citados acima. As produções privilegiadas foram as realizadas entre os anos de 1980 e 2000 – frutos de suas investigações na própria Região, finalizando com seus dois maiores investimentos acadêmicos, que são sua dissertação de mestrado, defendida em 1992) e sua tese de doutorado, de 2010.

Com efeito, pretendemos nessa pesquisa evidenciar matrizes ideológicas que orientaram os percursos desse educador e que, em se apropriando e servindo-se dessas, construiu sua carreira e produziu meios que lhe permitiram proceder e intervir, através de ações políticas e da prática docente, na educação pública, sempre acreditando e apostando na responsabilidade do seu papel na sociedade, numa busca incessante por novas possibilidades e por melhores condições para aquelas comunidades pesquisadas, em particular o Distrito de Barra Alegre.

1 MEMÓRIA(S) DE UM LORD CAMPONÊS

[...] essa vida campestre tem muitos significados: em termos de sentimentos e de atividades; no espaço e no tempo.

Williams, 2011

“Lord camponês” – assim Roberto Faria foi adjetivado em sua missa de sétimo dia, em 9 de agosto de 2011, pelo reitor da UERJ Ricardo Vieiralves de Castro⁷, seu companheiro de longa data. Roberto foi vítima de um câncer de pulmão, vindo a falecer no dia 3 de agosto, após uma luta de três anos. O contato de ambos se deu em Nova Friburgo – Ricardo e sua família são friburguenses, juntos participaram da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) nessa mesma região e ambos se candidataram ao cargo de vereador nas eleições de 1982. Foi a partir dessa proximidade que Ricardo Vieiralves construiu suas memórias a respeito de Roberto Faria.

No pronunciamento de homenagem póstuma, o reitor afirmou que Roberto, mesmo sendo um homem essencialmente do campo, com toda sua simplicidade e com uma desenvoltura muito própria de quem sempre esteve nesse meio como seu *habitat*, apresentava-se trivialmente com elegância, gentileza e erudição, o que lhe revelava uma fina educação. Ricardo encerrou seu discurso de despedida descrevendo-o como um homem que construiu seu caminho abraçado à terra, forjando nela um modo melhor de se viver, fecundando-a com seu conhecimento, sua fé, seus valores, seu entusiasmo, sua alegria; que se lançou, com coragem e esperança, aos desafios implicados na relação entre a formação de cidadãos rurais, de baixa condição socioeconômica e os investimentos públicos insuficientes para o sistema de ensino local.

Se para Raymond Williams⁸ a vida rural compreendia muitos significados, para o professor Roberto Faria, provavelmente, não fora diferente. Ainda que tenha vivido até o

⁷ Reitor da UERJ desde 2008, sendo o primeiro a ser reeleito nesta universidade (eleição de 2011).

⁸ Raymond Williams (1921-1988) nasceu no País de Gales. Filho de trabalhador ferroviário tornou-se acadêmico, crítico e romancista. Participou, junto com Edward Thompson e Richard Hoggart, do projeto de educação de trabalhadores operários. Ex-membro do Partido Comunista, participou do movimento que ficou conhecido como “Nova Esquerda”, o qual se opunha ao elitismo e ao conservadorismo da direita e contra o dogmatismo e o reducionismo da esquerda de Stalin. Crítico do pensamento marxista, Raymond Williams se afirmou como um teórico materialista cultural. *O campo e a cidade* é uma obra escrita pelo autor na década de 1970, cujo objetivo é estabelecer a relação entre os diversos argumentos produzidos e oferecidos tanto na literatura, quanto no pensamento social, a esses dois tipos de espaços que representam as comunidades humanas frequentemente contrastadas, através dos tempos: “as relações não são apenas de ideias e experiências, mas também de aluguéis e juros, situação e poder – um sistema amplo” (Williams, 2011, pág.21).

início de sua juventude na cidade do Rio de Janeiro, foi no meio rural que viveu seus sonhos, suas inquietações, seus fracassos e realizações.

Na obra *O campo e a cidade*, Raymond Williams (2011) descreve e analisa imagens e associações que persistiram na identificação dessas diferentes comunidades humanas, uma vez que tais espaços são caracterizados, sobretudo, por seus contrastes. O autor esclarece o lugar de sua fala: numa ocasião em que a Grã-Bretanha já se sobressaía como zona urbana e industrializada, “quis o acaso que eu nascesse numa aldeia remota, entre uma antiquíssima povoação do interior, na fronteira entre a Inglaterra e o País de Gales” (WILLIAMS, 2011, p. 13). Já na introdução da obra, Williams chama atenção para os significados do meio rural em sua vida, a partir de suas memórias sobre personagens, fatos, cenários:

São os homens na tarde de novembro, voltando para casa depois da poda, as mãos enfiadas nos bolsos dos casacos cáquis; e as mulheres de lenço na cabeça, paradas às portas das casas, esperando pelo ônibus azul que as levará para o campo, onde trabalharão na colheita durante o horário escolar. É o trator descendo a estrada, deixando a marca denteada dos pneus na lama; é a luz acesa na madrugada, na criação de porcos do outro lado da estrada, no momento de um parto; o caminhão lardo na curva fechada, repleto de carneiros amontoados na carroceria; o cheiro forte do melaço na forragem. [...] (WILLIAMS, 2011, p. 13).

Nesse sentido, é possível interpretar a ida de Roberto para o meio rural configurada entre muitos significados: as lembranças das férias, quando menino, na fazenda de sua segunda mãe, Ruth; o sabor de retornar às origens, já que seus avós e bisavós paternos eram oriundos do município de Cantagalo⁹; o sonho de poder morar e se dedicar ao trabalho de produtor rural, de levar uma vida com simplicidade, cercado pela natureza, com haveres que tanto lhe davam prazer. Sua saída para o interior do Estado decorreu dos muitos anseios que o motivaram a escolher esse local como espaço de identidade, de luta e de sonhos.

Para situar o leitor sobre a região, vale a pena trazer algumas informações sobre a localidade. Como pode ser observado pelo mapa a seguir (fig. 1 e fig. 2), Barra Alegre é um distrito de Bom Jardim, que é um dos quatorze municípios que compõem a Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro. Fazem parte da circunvizinhança os municípios de Cordeiro, Duas Barras, Nova Friburgo e Trajano de Moraes, com sistema de produção formado por hortigranjeiros com predominância da pequena produção. Em sua pesquisa de mestrado¹⁰, Roberto enfatiza sobre as condições gerais de “carência e exploração do mundo rural do Estado do Rio de Janeiro” (FARIA, 1992, p.14), destacando a situação precária de

Williams traz em suas abordagens um lugar comum ao do personagem pesquisado, qual seja, a presença do meio rural, a partir de sua experiência particular.

⁹ Cantagalo: município que, hoje fica a 55 km de distância de Barra Alegre, distrito de Bom Jardim, local onde se situa o Colégio Leopoldo Oscar Stutz (CELOS), no qual foi professor de 1984 a 2004, quando se aposentou.

¹⁰ Instituto de Estudos Avançados em Educação – IESAE, Fundação Getúlio Vargas

frequentada pelos Faria. Roberto, já nessa época, demonstrava grande interesse pelo modo de vida do meio rural e, em especial, pela pecuária leiteira. Dentre todos os irmãos, era o único que manifestava singular atrativo pelas conversas dos colonos. A respeito disso, sua irmã Maria Dulce afirma que, dos que iam para fazenda, só ele mesmo gostava de ouvir as prosas sobre criação e cuidados dispensados aos bois e cavalos. Foi com essas pessoas, os criadores e os colonos, que Roberto passou a construir um tipo de referência, a qual lhe serviria de modelo e inspiração para suas investidas na vida futura.

Se na infância seu interesse se concentrava, sobretudo, na criação de animais, na idade adulta, buscou conciliar esse desejo com o magistério. E foi assim que Roberto foi tecendo seu caminho, conciliando sua vida entre a atividade de pequeno agricultor, a escola, a pesquisa, sem, no entanto, descuidar da sua função de pai e marido. A forma de se relacionar com a vida ancorava-se substancialmente na perspectiva do conceito da filosofia da práxis, defendido por Gramsci, cujo princípio é integrar o homem à natureza, o ser à sua capacidade intelectual, a atividade à matéria, o sujeito ao objeto.

Com base nessas observações/convicções, via o trabalho como uma atividade de oportunidade à consciência das forças materiais presentes no modo de produção. Foi nesse sentido que buscou realizar na sua ação docente o incentivo para que os alunos tivessem incluído em suas atividades escolares experiências com algum tipo de ofício, do qual o próprio meio dispunha. Roberto procurou formas que proporcionassem aos alunos condições de cursarem, além da formação geral, a opção de se prepararem e se habilitarem para uma profissão, tanto em nível do ensino fundamental quanto no do ensino médio. Para o educador, o trabalho era fundamental, esclarecendo que:

O grupo social não produz apenas vida material, mas que, ao produzi-la, elabora também um conjunto de ideias e representações intimamente ligadas a uma existência, que pode levá-lo a ultrapassar as condições existentes, levando-o a uma transformação da realidade objetiva. (FARIA, 1992, p.12)

Nas entrevistas que realizei para essa pesquisa, as pessoas enfatizaram que Roberto não media esforços para mobilizar a comunidade em favor da educação escolarizada e habilitar os alunos para uma atividade profissionalizante, considerando inclusive como uma condição de cidadania, a qual se daria pelo processo de escolarização. Durante sua pesquisa de mestrado, Roberto chegou à seguinte convicção:

Assim é que ao longo de 30 anos de ensino e pesquisa adquiri uma convicção: **a formação da cidadania passa pela educação**, seja ela de primeiro, segundo ou terceiro grau. Mas ela nem sempre é ensinada na escola. Creio que ela surge no cotidiano da luta construída objetiva e obstinadamente nas reais possibilidades do dia a dia, num universo que a escola, em todos os seus graus, está inserida. **A luta**

por uma escola melhor é parte da luta por uma sociedade melhor (FARIA, 1992, p.8, grifos meus).

Tal convicção não lhe irrompeu no momento de sua pesquisa, mas já se lhe afigurava nas referências que fizeram parte de sua experiência acadêmica, uma vez que sua formação na graduação foi marcada pelos ideais socialistas. Roberto, pelo apreço que tinha pelo espaço interiorano, observava com profunda insatisfação a negligência dos governantes a essas regiões mais distantes dos centros urbanos. Uma de suas muitas críticas ao modo de produção capitalista foi sobre os impactos negativos, ao longo de séculos, em suas manifestações, sob a forma imperialista, às prioridades básicas – especialmente no que remete a questão da educação da zona rural, particularmente, que, de um modo geral é mais agravada.

Quando Roberto saiu da cidade e passou a viver a realidade do meio rural, compreendeu que o lugar que antes lhe remetia à alegria do lazer, do passatempo e da tranquilidade da vida bucólica, era também um lugar de contradições e carências. Roberto, ao retratar a região serrana, abordava as implicações advindas do próprio desenvolvimento do ambiente em que misturou o escravizado africano, o colono português e os colonizadores alemães e suíços, “numa forma de luta de classes”, produzindo um modo social caracterizado pela amálgama do poder econômico com o poder político. (FARIA, 1992, p. 24). Desse modo, Roberto, com sua erudição, elegância e gentileza, calçou as botas, colocou o chapéu, arregaçou as mangas e foi lá... como que embalado pela música de Milton Nascimento, “afagar a terra, conhecer os desejos da terra, cio da terra à propícia estação, e fecundar o chão”.

1.1 Campo e Magistério: percursos que seguiu

Campo e magistério foram mais duas veias que ganharam vida em Roberto, pulsando o sangue que lhe revigoraria o entusiasmo para continuar na luta pelo qual valia a pena viver. Foram duas vias que muito lhe exigiram, e, ao que muito se doou: lutar pela escola pública, por melhores condições de vida e de trabalho no meio rural.

Para falar um pouco do estreitamento entre essas duas áreas de luta, faz-se pertinente abrir um espaço para narrar um pouco de sua história antes mesmo do seu nascimento, priorizando a família paterna, com a história de seus bisavós, histórias que se cruzaram tanto pelo espaço geográfico, quanto pela profissão do magistério. A família paterna de Roberto é a que estava ligada à região analisada em suas pesquisas de mestrado e doutorado, a Região Serrana.

Figura 3 - genealogia da família de Roberto Faria, por parte de pai



Essa foto recompõe a genealogia da família de Roberto Faria, por parte de pai. Aqui estão os bisavós, Dionísio e Diana, com os filhos Adalberto, Aurora e José Augusto, sendo Aurora mãe de Ernesto Faria Junior, avó de Roberto. Essa é uma foto-montagem, pois como pode ser observado, a imagem de José Augusto não corresponde ao período dos outros membros, podendo ser percebida tanto pela idade, já que ele era o mais novo dos filhos, quanto pelo tipo de vestimenta. Fonte: Foto acervo de família.

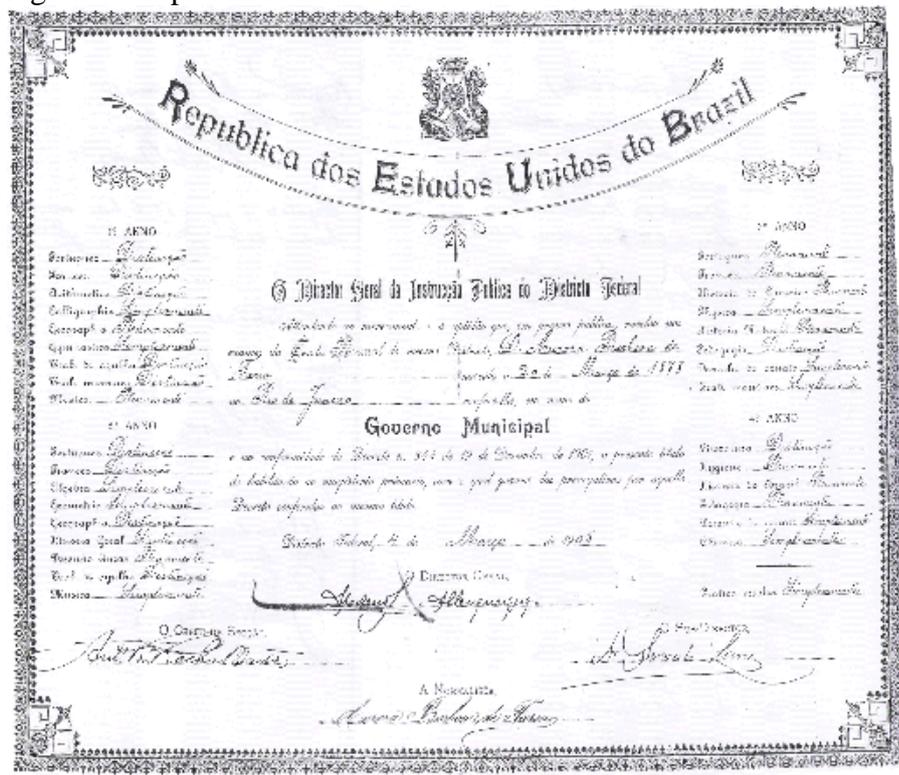
As notícias de seus familiares advêm especialmente da história dos seus bisavós paternos, Dionísio Barbosa e Diana Smith Barbosa. Seu bisavô, era o provedor da família, trabalhando como tabelião do 1º Ofício de Notas, em Cantagalo. Em consequência da febre amarela (epidemia que assolou parte da população, em princípio de 1891, na região), veio a falecer de modo prematuro. O filho Adalberto foi igualmente atingido pelo mesmo mal, tendo igual fim. Em decorrência dessas perdas, sua bisavó vendeu tudo e mudou-se para a capital do Rio de Janeiro, com o casal de filhos que lhe restara, Aurora, de 15 anos e José Augusto, com 12.

Diana, por ser descendente de suíços¹¹, dominava o francês, idioma estrangeiro de maior influência no Brasil, naquele momento. Tal domínio, somado à sua habilidade em pintura e desenho, permitiu-lhe exercer a profissão de professora – profissão esta que lhe deu condições de criar seus filhos. Augusto formou-se em Odontologia, pela Faculdade de Medicina e Aurora fez o magistério, tornando-se professora.

¹¹ Essa parte da família provinha da imigração suíça. Quanto à colonização Cf. FARIA, Roberto (1998), o qual descreve como imigrantes majoritariamente suíços e alemães, foram parar nessa região. Com relação aos suíços eram principalmente de agricultores e artesãos. Em virtude de muitos complicadores, como a má administração das terras e solo pouco produtivo, tiveram inicialmente suas tentativas frustradas de se organizar tais colônias, muito embora o autor ressalte que “o fato [da colonização] teve grande influência no desenvolvimento de toda a região de Cantagalo e Nova Friburgo” (p. 56)

Aurora casou-se com Ernesto Faria¹² e ficou viúva por volta dos 30 anos, quando ele, um funcionário público, foi vítima de tuberculose. Aurora teve então que, sozinha (a exemplo de sua mãe), arcar com a responsabilidade do único filho que tivera, Ernesto de Faria Junior, com três anos e meio de idade, à época. Após formar-se, Dona Aurora recebeu, em 1905, o diploma da Escola Normal do Distrito Federal, habilitando-a ao magistério primário¹³, sendo aprovada para lecionar pela prefeitura do mesmo distrito.

Figura 4 - Diploma de Aurora Barbosa Smith.



Fonte: Acervo da família.¹⁴

Cabe ressaltar que a primeira metade do século XX foi marcada pelo movimento em prol da consolidação do regime republicano, o qual vislumbrava um projeto de nação

¹² O nome de Ernesto aparece nas três gerações da família. Na primeira geração, Ernesto Faria, avô; em seguida, Ernesto Junior, pai de Roberto, e, na terceira, Ernesto Faria Neto, filho mais novo de Roberto Faria.

¹³ O decreto n. 844 de 19 de dezembro de 1901 estipulava que o ensino primário do Distrito Federal compreendia: ensino primário; ensino normal. O mesmo determinava que somente as normalistas diplomadas poderiam administrar o ensino em jardim-de-infância e escolas primárias.

¹⁴ O diploma, que é de 1905, traz algumas informações sobre a cadeira de Pedagogia, a qual só aparece no currículo no 3º e 4º anos, o que, para Lieté Accácio (2006), já significava um avanço na formação pedagógica, uma vez que, em 1890, a cadeira fora suprimida da grade curricular, retornando somente em 1897. Sobre o assunto, ACCÁCIO destaca ainda a exigência de um estágio em escola primária, com seis meses de duração. Observa-se que, embora o ensino da Escola Normal fizesse parte de um debate nacional, cuja preocupação era de formar professores primários mais bem preparados e mais qualificados, sua estrutura e organização se desenvolviam entre avanços e retrocessos, evidenciando-se bastante insipiente. Sobre formação de professores na Escola Normal do Distrito Federal Cf. ACCÁCIO (s/d), TANURI (2000) e SANTOS (2013).

inspirado nos ideais iluministas, cujo discurso pautava-se nos lemas “ordem” e “civilização”. A escola, já consolidada como um campo de legitimação dos princípios que orientam e desenvolvem a sociedade, passa a ser uma das apostas para a superação do que chamavam de atraso nacional. Nesse sentido, muitos foram os investimentos que possibilitaram tal ideário, como a produção de uma legislação própria para o ensino e para a formação de professores. Assim, desenvolveram-se projetos para a Escola Normal com objetivos de formar alunos credenciados ao exercício da profissão docente, de modo a forjarem também uma identidade nacional. Pelo interesse de formar essa identidade, agentes do governo dedicaram-se à normatização com critério modelar, isto é, com pretensão de homogeneidade. Não obstante, pesquisas e estudos já produzidos na história da educação no Brasil¹⁵ confirmam a resistência a esse formato, justamente pela prevalência das muitas particularidades verificadas, tanto entre os estados, quanto nas regiões de uma mesma cidade.

Quanto à Aurora, agora já professora, foi lecionar na escola pública do 8º Distrito, local onde matriculou o filho, Ernesto, para cursar seus primeiros estudos. A preocupação com a boa formação do filho revelou-se como um ideal a ser atingido. Ernesto Faria Junior pode desfrutar da excelência de bons estabelecimentos de ensino¹⁶. Um deles foi o Colégio Anchieta, internato jesuítico em Nova Friburgo, com reconhecida fama por receber filhos de notáveis figuras¹⁷, de vários lugares do Brasil. Roberto relata, numa de suas lembranças, que seu Ernesto, seu pai, certa vez lhe falou sobre a rigidez desse Colégio, e das zombarias feitas aos padres, por serem estrangeiros e terem dificuldade com o nosso idioma; lembra também que seu pai fora um aluno mediano, e que um dia recebeu nota zero em Latim – quis a ironia do destino que Ernesto Faria Junior se tornasse um latinista de referência nesse campo de saber, reconhecido nacional e internacionalmente¹⁸.

Depois que Ernesto concluiu seus estudos secundários, iniciou o curso superior de Direito (para satisfazer o desejo da mãe), porém, como foi seduzido pelas aulas de latim, português e francês, abandonou as leis para seguir as letras, tornando-se um eminente latinista¹⁹. A homenagem feita por Roberto na Universidade Federal Fluminense (UFF)²⁰, por

¹⁵ Cf. Marcilaine Soares Inácio...[et al.], 2006; Thais Nívia de Lima e Fonseca, Cyntia Greive Veiga, 2003;

¹⁶ Estudou no Ateneu Brasileiro, e em 1918, no Colégio Santos Rosa, em Niterói, mas nesse, permaneceu apenas por um ano, mudando-se, em 1919 para o Colégio Anchieta, em regime de internato. Tal regime permitiu que sua mãe continuasse a morar no Rio, com a tranquilidade da distância do filho.

¹⁷ O filho de Rui Barbosa, Joãozinho; o filho de Euclides da Cunha, Quidinho; Carlos Drummond de Andrade, são exemplo dos que estudaram nesse Colégio.

¹⁸ A década de 1950 foi bastante favorável à expansão do desenvolvimento do seu trabalho em terras estrangeiras. A convite de congressos e conferências, esteve presente na França (Sorbone), Lion, Portugal (Lisboa, Coimbra e Porto), Inglaterra, Itália, Dinamarca, Hungria, Tchecoslováquia, Romênia.

¹⁹ Sua reconhecida excelência nesse campo, possibilitou-lhe ocupar muitos espaços relevantes, no cenário da educação - ocupou a presidência da Associação de Estudos Clássicos do Brasil, lecionou em colégios de ensino

ocasião da comemoração do centenário do nascimento de seu pai, destaca três aspectos: a representação de pai, a de professor e a de homem-cidadão. Aspectos estes que se fizeram marcas em Roberto, deixando traços tanto na vida pessoal, afetiva, como na profissional.

Quanto à profissão docente, verificamos que foi um traço comum presente nessa família, já que o exercício do magistério foi manifestado desde sua bisavó paterna, passando às gerações posteriores. As reminiscências de Roberto sobre sua família paterna decorrem, sobretudo, a partir desse aspecto, da força da profissão.

Tais recordações nos levam a uma imersão no seu universo familiar, orientando-nos na compreensão de situações vividas pelo personagem em questão, sobretudo quanto às práticas enquanto educador, temática desta investigação.

Desse modo, as recordações revelam também um modo de produção de memória que, de certa forma, materializam uma intimidade a partir de elementos tão pessoais, tão particulares, mas que, contextualizados, são capazes de transmitir perspectivas, características, dimensões de uma realidade social, coletiva, bem como de uma geração.

Naquela homenagem feita ao pai, destaca ainda que, quando no ano de 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)²¹, retiraram o ensino de latim do curso ginásial e do colegial. Tal decisão, totalmente contrária à proposta de um dos maiores defensores da cultura clássica, na universidade brasileira, foi fator crucial para que Ernesto Faria se sentisse atingido não só ideologicamente, como também fisicamente. Após manifestar, em reunião da Congregação da Faculdade Nacional de Filosofia

médio importantes como o Lycée Français, a Escola Carmela Dutra e o colégio Amaro Cavalcanti. Participou da articulação e da fundação da antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil – onde também se destacou depois de ser aprovado para a Cátedra de Língua e Literatura Latina. Entre vários livros publicados, estão: *A pronúncia do latim*; *Curso de Latim* e, *O latim pelos textos*.

²⁰ Entre os dias 24 a 28 de abril de 2006 foi realizado no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF) o Colóquio Ernesto Faria Comemorativo do Centenário de Nascimento, produzido pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFF e pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRJ, em parceria com a Biblioteca Nacional.

²¹ Roberto Faria em *O debate entre o “humanismo clássico” e o “tecnicismo pragmático” na lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961*, (s/d) – trabalho de mestrado apresentado na disciplina Filosofia da Educação Brasileira – faz algumas considerações a respeito dessa lei, dentre as quais vale destacar uma interessante reflexão na sua conclusão: “se Anísio Teixeira estava tão eufórico com os resultados da lei recém aprovada (depois de tanta luta) para, provavelmente, mais tarde se decepcionar, era porque na euforia da vitória, ele mesmo se esquecera do título e do conteúdo do artigo que estava escrevendo: ‘Valores Proclamados e Valores Reais nas Instituições Escolares Brasileiras’, onde ele mostrava a distância entre os valores proclamados nas leis e programas educacionais e a realidade da aplicação destas mesmas leis e programas na Escola”. FÁRIA, traz ainda uma fala de Anísio, a qual julga em “tom profético”: ‘progrediremos em educação, como em agricultura, em indústria, em medicina, em direito, em engenharia (...)’ Com efeito, FÁRIA assevera sua confirmação, complementando com dados estatísticos: “somos o 2º país em exportação de grãos, a 8ª ou 7ª economia do mundo, possuímos algumas das maiores obras da Humanidade e uma legislação completíssima que inclusive determina a aplicação de 18% do orçamento da União e 25% dos estados e municípios para a educação, e, no entanto, o povo passa fome, não usufrui do PIB, e possui um dos maiores índices de analfabetismo”.

(FNFi), sua indignação contra a nova legislação²², foi acometido por um edema pulmonar, causando-lhe morte súbita, sendo velado na própria FNFi²³. O modo como se comprometeu com seus investimentos levou a emérita professora Cleonice Berardinelli²⁴ a afirmar: “é próprio das almas puras a paixão pelos problemas nacionais, e, para Ernesto Faria, o Latim no curso médio não era problema de âmbitos restritos, era problema nacional, de preservação da cultura e da tradição humanísticas de nossa juventude”²⁵.

As circunstâncias desta perda não se referem somente a uma situação particular, revelam também as tensões próprias das políticas educacionais, que implicam em decisões que ordenam, normatizam, regulamentam procedimentos, e, ao mesmo tempo, desvelam a presença da diversidade de atores sociais, com diferentes interesses, agindo nesse campo – que sempre cumpre uma função política, logo um lugar de constante disputas, e, ganha quem tem maior pressão e/ou maior poder de influência.

O contato com as lembranças de Roberto a respeito do pai traz à pesquisa determinados aspectos históricos relacionados à educação e à própria importância do professor/pesquisador Ernesto Faria nos debates educacionais. A Revista de Estudos Clássicos HVMANITAS, editada pela Universidade de Coimbra e de grande circulação internacional, publicou no ano de 1945, o trabalho “*A formação da personalidade de Pérsio*”, em que Ernesto fala sobre os mestres e suas influências no pensamento do poeta satírico de Roma, Pérsio. Em 1947, a revista destacou a atuação emblemática de Ernesto:

Ernesto Faria é professor de latim desde 1923. O conspecto das suas obras já publicadas ou em vias de publicação denuncia da sua parte, ao lado de uma preparação científica actualizada, uma orientação didáctica deveras louvável, condicionada pelas necessidades do ambiente cultural brasileiro e, por isso mesmo, mais directa e proficiente.

²² A sugestão do professor Ernesto Faria era de renovar o ensino do Latim, na doutrina e na metodologia. Entendia que ao latim não deveria se buscar “falar” nem “escrever”, “pois que já não se falava nem se escrevia”, o que gerava uma “irracionalidade à sensibilidade e à inteligência dos estudantes”. Em seu entendimento, o ensino da língua deveria ser uma chave que ajudasse na “aquisição constelar da língua portuguesa de cultura e, com ela, das línguas românticas de cultura e, com elas, das línguas de cultura”. (Ibidem, p.43)

²³ Ernesto Faria cumpriu sua função na cátedra até aquela tarde de 14 de março de 1962, em plena Congregação da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi). Com problemas de saúde causados pela própria sobrecarga com a vice-direção da faculdade, mais a continuidade de sua obra, para legar-nos uma notável bibliografia, somou-se ao duro baque, a exclusão do latim, como disciplina obrigatória do curso ginasial, pela LDBEN (Lei nº 4024, de 24/12/1961).

²⁴ Cleonice Berardinelli (28 de agosto de 1916) recebeu o título de professora emérita da UFRJ e da PUC/RJ. Graduou-se em Letras Neolatinas, no ano de 1938, pela USP. É a maior autoridade em Camões e Fernando Pessoa, no Brasil e em Portugal. Em 2009 foi eleita para ocupar a cadeira nº 8, que fora ocupada pelo escritor brasileiro Antônio Olinto, na Academia Brasileira de Letras.

²⁵ Citação de um texto apresentado por Cleonice Berardinelli e Aída Costa no *Colóquio Ernesto Faria Comemorativo do Centenário de Nascimento*, que ocorreu entre os dias 24 e 28 de abril de 2006, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Texto esse que me foi disponibilizado pela própria professora emérita.

Figuram entre as suas obras não só aquelas que poderíamos considerar subordinadas a intuítos de divulgação histórica e literária greco-latina, como também outras de intenção escolar mais determinada. Em todas elas é fácil descobrir que Ernesto Faria se apresenta familiarizado com as mais recentes aquisições da filologia clássica, mas que também não perde de vista os problemas da educação e da cultura em geral. A sua experiência do magistério dá às suas publicações um sentido utilitário, no significado didático da palavra, sem que por isso percam a segurança científica imprescindível. O *Vocabulário Latino-Português*, que data de 1943 e que veio suprir uma grave lacuna nos livros escolares dos nossos estudantes, revela ao mesmo tempo uma informação filológica actualizada e um claro sentido da didáctica mais moderna. *O Latim e a Cultura Contemporânea*, por sua vez, adquire uma feição mais geral, torna-se um livro de divulgação inteligente e, ao mesmo tempo que informa e esclarece, mostra-nos que o seu autor não utiliza o saber greco-latino como instrumento sem ponto de apoio, antes sabe referi-lo a outros problemas da cultura e dar-lhe o alargamento de horizontes necessário. (HVMANITAS, vol. 1, Coimbra, 1947, grifos da revista)

Ainda sobre a carta de homenagem de Roberto, está evidenciado o olhar com que enxerga seu pai, revelando explicitamente que Ernesto Faria Junior, além de um pai carinhoso e zeloso, era um homem com firmeza de carácter e resistente às situações difíceis. Traz a público dois momentos em que a qualidade de carácter se revela categoricamente. A primeira foi quando seu pai foi fazer prova para o concurso do Colégio Pedro II, e, tendo sua tese criticada por um examinador que, embora reconhecesse ser esta bastante inovadora, lhe censurava, mas sem apontar objetivamente os erros. Roberto narra o diálogo dessa ocasião:

- Meu pai: V. Excia. me permite uma parte? Se V. Excia. não apontar onde está errado, eu não poderei fazer a defesa. Por favor aponte a página, parágrafo...
- O examinador abrindo aleatoriamente o seu exemplar da tese, começa a ler dizendo a página e o parágrafo.
- Meu pai: V. Excia. me permite outro aporte? V. Excia. sabe ler?
- O examinador: como?
- Meu pai: se V. Excia. soubesse ler, teria visto que este trecho está com aspas e é uma citação de J. Marrouzeau, catedrático da Sorbone!
- O examinador: Então o J. Marrouzeau também está errado!
- Meu pai: V. Excia. me perdoe, mas eu prefiro errar com J. Marrouzeau, do que acertar com Vossa Excelência!... (Carta de Roberto em homenagem ao Pai no Colóquio Comemorativo do Centenário de Nascimento de Ernesto Faria, UFF, 2006)

Depois disso, a arguição não evoluiu mais, tendo como resultado a reprovação – fato que provocou protestos nos jornais, de acordo com Roberto.

Na sequência, Roberto relata o segundo episódio de demonstração dessa sua firmeza de carácter, quando o pai abandona as aulas que dava aos filhos do então presidente Getúlio Vargas, no Palácio do Catete, pelo motivo do golpe de 37, e da inauguração do Estado Novo.

Quanto à resistência, quis o destino colocar à prova a capacidade do pai para lhe dar com as intempéries. A década de 1940 foi a eleita para testar essa virtude. Foi o ano das perdas irreversíveis. Começou com o trágico acidente que levou sua filha Dulce; depois foi a

vez da sua mãe, dona Aurora; depois sua sogra, dona Igenes, e, por último, sua amada esposa, Nair.

Ernesto Faria, um homem alto, chegou a pesar, nessa época, 46 quilogramas, muito abaixo de seu peso normal. Resistindo à dor que dilacera, mas que fortalece a quem a supera.

Ernesto Faria foi uma personalidade de grande respeitabilidade, nacional e internacionalmente, nos estudos de latim. A atuação e repercussão do seu trabalho o levaram a construir uma rede de sociabilidade junto a outros intelectuais, como Adelino Magalhães²⁶, Joaquim Mattoso Câmara Junior²⁷, Maria Junqueira Schmidt²⁸, e o educador Paschoal Leme²⁹, entre outros. Entre seus alunos e orientando, estiveram Celso Cunha e Antonio Houaiss. Roberto guardou consigo cartões postais enviados por Antonio Houaiss à família, com recomendações ao “Prof. Faria”. Sobre o início dessa relação entre seu pai e o aluno Houaiss, Roberto escreve:

Antonio Houaiss era filho de uma família de imigrantes que lutava com dificuldades; seu pai precisava que ele interrompesse seus estudos e se dedicasse ao comércio, ajudando a família. Sabendo do problema, meu pai procurou e convenceu-os de que Antonio era um aluno brilhante e que seria um desperdício tirá-lo dos estudos. Com seu apoio, Houaiss formou-se na FNF, mostrou-se uma das mais brilhantes inteligências do séc. XX. (Carta de Roberto em homenagem ao Pai no Colóquio Comemorativo do Centenário de Nascimento de Ernesto Faria, UFF, 2006)

Como pode ser verificado, a infância de Roberto se deu em meio a figuras notáveis, especialmente para o campo da educação. O próprio fato de seu pai ter trabalhado em escolas com preocupação de uma educação mais humanista, sob a inspiração dos ideais de Anísio

²⁶ Adelino Magalhães (1887-1969) nasceu em Niterói; formou-se em direito, embora tenha ingressado no curso de medicina, estudando apenas por dois anos. Mas seu reconhecimento se deu mesmo na literatura com casos e impressões, aliás, fez parte, juntamente com Graça Aranha e Raul Pompéia, de um dos maiores representantes do impressionismo na literatura brasileira.

²⁷ Joaquim Mattoso Câmara Junior (1904-1970), carioca, formado em arquitetura e direito, fez também vários cursos de especialização linguística no Brasil e no exterior, chegou a ter aulas inclusive com Roman Jakobson. Atuou como responsável pelo primeiro curso de pós-graduação em linguística do Brasil, dando início aos estudos descritivistas das línguas indígenas. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Joaquim_Mattoso_C%C3%A2mara_J%C3%BAnior.

²⁸ Maria Junqueira Schmidt, além de escritora e historiadora, foi educadora. Foi professora e pedagoga nas décadas de 1930 e 1940. Sua obra compõe-se de livros sobre educação, pedagogia, ensino de língua e literatura estrangeiras, mais biografias de mulheres da nobreza nacional, como *Amélia de Leuchtenberg*, a segunda imperatriz do Brasil, e *Princesa Maria da Glória*. Entre seus livros, temos *Educar para responsabilidade: Também os pais vão à escola*.

²⁹ Paschoal Leme (1904-1972), educador e discípulo de Anísio Teixeira, foi um defensor da “escola ativa, progressista, socializada, única, pública, obrigatória, gratuita, mista e leiga” (LEMME, 1991, v. 4, p. 389, Apud Maria de Lourdes Fávoro In *Paschoal Leme: O educador e suas idéias*). Sua contribuição à luta pela educação esteve articulada diretamente a uma perspectiva social e política. Em suas discussões, acerca das reformas educacionais, se vinculavam perspectivas políticas perpassadas pela visão marxista. Em 1930, foi vice-diretor do Colégio Amaro Cavalcante, designado por Fernando de Azevedo. Nesse momento Paschoal e Ernesto Faria estreitam relação de amizade, vindo a ser compadres: Ernesto, padrinho de batismo de Antonio Cesar Leme (hoje conhecido como Dr. Leme, continua atuando como clínico médico), e Dona Carolina, esposa do Paschoal, também professora, madrinha do filho, Roberto Faria.

Teixeira – como foi o caso do Colégio Amaro Cavalcante, contribuiu para que o debate sobre educação se fizesse permanentemente presente (inclusive no espaço doméstico), especialmente no que se refere à inovação e à democratização do ensino.

Roberto Faria cresceu já numa relação de familiaridade com questões que dizem da educação e do magistério. Sem contar que em sua casa sempre frequentaram os alunos e amigos de seu pai, dentre os quais, havia os alunos-mestres no Colégio de Aplicação (CAP), que participavam das pesquisas de Ernesto Faria. Roberto também faz menção sobre isso, na carta ao pai:

Aliás, a nossa casa sempre foi frequentada pelos alunos e amigos de meu pai, tanto da Faculdade, quanto do Instituto de Educação, do Colégio Pedro II, da atual UFF, ou mesmo da UDF, que funcionou na dependência do Colégio Lafayette e mais tarde se transformou na UEG [Universidade do Estado da Guanabara], hoje, UERJ. Nos aniversários de meu pai estavam sempre Silvio Elia, Celso Cunha, Antonio Houaiss, Carneiro Leão, Raul Bitencourt, Eremildo Viana, Haroldo Lisboa da Cunha, Ismael Coutinho, Serafim Neto.

Para Roberto, toda a formação humana, ética e de caráter, dele e de seus irmãos, deveu-se principalmente à sua segunda mãe, D. Ruth, que conseguiu construir, junto com seu pai, uma família unida e amorosa, mesmo com todas as atribulações de uma família grande, e da necessidade de, muitas vezes, ficar só, com o cuidado dos filhos, em virtude do trabalho e das viagens do marido. Com essas viagens, muito do que era essa relação ficou registrada através das trocas de cartas entre o casal. As cartas revelam fragmentos do cotidiano, do amor, do cuidado, das conquistas, como podemos observar nestas duas:

Rio, 29/08/54

Meu querido,

Você não pode imaginar a satisfação que tive ao receber a sua carta de Dakar ontem pela manhã. Ela veio me avivar saudades que já são por demais vivas.

Se você sente falta minha em ambientes novos e estranhos, pode imaginar a que eu sinto de você aqui em nossa casa onde todo canto, enfim tudo me fala de você. Estamos distantes um do outro, mas meu pensamento está constantemente em você. Acompanho-o em todos os seus passos, nas suas viagens de avião, nas suas refeições, horas de sono, reuniões do congresso, tudo levando em conta as quatro horas de diferença. Hoje é que estou em dúvida se você viajou para Londres. [...]

Para você, meu marido, um beijo e muitas saudades as sua

Ruth

Minha querida Ruth,

Aqui continuo a contar os dias esperando a tua chegada. As saudades continuam aumentando numa progressão assustadora. Tudo aqui me faz lembrar de ti e dos filhos a tóda hora.

O congresso vai correndo sem incidentes. Tenho assistido a algumas comunicações interessantes e fui das poucas (âpenas dois) a discutir uma das comunicações sôbre a contribuição pessoal da obra de Cícero.

O que tem sido excepcionalmente aqui tem sido o tempo. Desde que chegamos tem feito dias belíssimos, de céu azul e sem nuvens, com um sol maravilhoso. Mas ainda assim um pouco frio. Temperatura quase igual à de Friburgo nesse último inverno.

Ontem, quarta-feira fizemos uma excursão magnífica a Greenwich, viajando numa lancha através do Tâmis. Passeio muito bonito.
 O que é terrível aqui é a comida. Os ingleses têm uma habilidade tôda especial em tirar o gôsto de tudo. Galinha, pato, carne de vaca, peixe, tudo enfim, ou vem sem gôsto nenhum, ou com gôsto de remédio, o que ainda é pior.
 Já comprei o capote. Custou-me seis mil e poucos cruzeiros. Era o que havia de melhor na casa Burtan, e me ficou uma luva. Dizem que aqui as roupas são muito mais baratas do que em Paris. Quando vieres verás.
 E os meninos, como vão? Têm acordado na hora para o colégio? Têm-se portado bem? E o Paulo, Maria Lúcia, meu Tio e todas?
 Manda as tuas cartas para a embaixada brasileira em Paris: Av. Montaigne, 45, 8°. Sem mais, minha querida, um longo e saudoso beijo, e até mais breve possível. Lembranças a todos.

Ernesto.

Bisneto, neto e filho de professores, Roberto herdou a paixão pela docência. E foi por essa estrada que construiu sua trajetória profissional, pessoal e política.

1.2 Boas vindas: “Roberto, fadado a ser Faria”

...Lhe damos as boas-vindas, boas-vindas, boas-vindas. Venha conhecer a vida. Eu digo que ela é gostosa. Tem o sol e tem a lua; tem o medo e tem a rosa. Eu digo que ela é gostosa. Tem a noite e tem o dia; a poesia e tem a prosa. Eu digo que ela é gostosa. Tem a morte e tem o amor; tem o mote e tem a glosa. Eu digo que ela é gostosa.

Caetano Veloso

Roberto foi o terceiro filho dos quatros que Ernesto Faria Junior teve com Nair Pereira³⁰, a qual lhe trouxe à vida no dia 26 de maio de 1942, três dias depois de seu pai completar 36 anos (23 de maio). Porém foi registrado como nascido no dia 31 de maio. Antes de Roberto nascer já existiam sua irmã Dulce (1930) e seu irmão Paulo (1932). O nascimento de Roberto veio como consolo da dor da perda da primogênita do casal. Sua irmã Dulce, aos 12 anos, foi vítima de um violento acidente provocado por um ônibus (o socorro só veio duas horas depois, e Dulce, não resistindo, faleceu nos braços do pai). Três anos depois de seu nascimento, Roberto ganha mais um irmão, Augusto Celso.

Roberto nasceu numa maternidade de Copacabana, mas seus pais moravam na Rua Araújo Lima, nº 70, no antigo bairro Aldeia Campista, hoje Andaraí, na zona norte do Rio de Janeiro. Como define Bia (Maria Beatriz), sua cunhada, em homenagem feita a Roberto pelos

³⁰ Nair Pereira, filha de pais portugueses, nasceu a 28 de março de 1908, no Distrito Federal.

seus 60 anos, “nasce fadado a ser Faria, em uma bela e sólida casa (sólida de paredes, afetos, formação moral e intelectual)” (Carta de homenagem, maio de 2002 – acervo da família).

Aos seis anos, ficou órfão. Sua mãe faleceu em 1948, em decorrência de um câncer de fígado. Roberto recordou a recomendação de sua mãe – feita um pouco antes dela despedir-se dessa vida – para que seu pai procurasse uma esposa para cuidar dos filhos, principalmente dos dois menores (ele mesmo e Augusto Celso). Paulo, o primogênito, na época, já estava com 16 anos.

Em três de janeiro de 1950, Roberto presenciou a união de seu pai com Ruth Junqueira, uma colega de trabalho. Ruth³¹ era professora de latim no Instituto de Educação, onde Ernesto também lecionava. D. Ruth além de se dedicar com zelo aos cuidados da família, participava ativamente como colaboradora nos trabalhos e publicações do marido, entre eles, o *Dicionário Escolar Latino-Português*, publicado pelo Ministério da Educação em 1955 e o *Novo Curso de Latim De 1952 a 1954*.

A família aumentou de 1952 a 1954, quando nasceram mais três irmãs, Maria Helena, Maria Dulce e Regina Lúcia, respectivamente; e no ano de 1958, a casa se completou com o nascimento de Francisco Eduardo, mesmo ano em que nasceu sua primeira sobrinha, Cristina, filha do irmão Paulo com a esposa Maria Lúcia.

Roberto contou que era o mais levado, e, por isso mesmo, levou “muitos cascudos e algumas correias” – sublinhando que, embora o pai fosse enérgico, era muito carinhoso, indo sempre ao quarto para conversar e aconselhar.

Roberto lia muito – hábito que lhe viera desde a infância, quando, mesmo nas férias, seu pai dava aos filhos a obrigação da leitura de algum livro: “neste período [de férias], li quase todos os romances de José de Alencar, vários de Machado de Assis, e, aos doze anos li *Os Sertões*, de Euclides da Cunha”. O que demonstra que, além do próprio ambiente doméstico já bastante profícuo ao desenvolvimento cultural, sua própria rotina se fazia equivalente em seu desenvolvimento intelectual, numa fase ainda muito precoce de sua vida.

Sua vida escolar iniciou aos seis anos, no Jardim de Infância do Instituto de Educação, instituição em que seus pais trabalhavam. E aí Roberto continuou até terminar a quinta série (hoje, sexto ano). Sempre foi bom aluno, mas, em matemática, suas notas eram ainda melhores. Segue na íntegra uma cartinha que enviara para seu pai em 1º de setembro de 1954:

Querido Papai
Sinto muitas saudades suas e sobretudo agora que tive boas médias:

³¹ Ruth Junqueira de Faria ingressou, em 1962, como professora na Universidade do Brasil, atual UFRJ. No final dos anos de 1980 passou a ser professora titular.

Em matemática tive de 8,5 a 10;
 Em geografia, 9; na arguição de Francês 9; Em história, 6,5; Trabalhos manuais
 ainda não sei; mas fiz boa prova, Português também.
 O resto ainda não fiz.
 Espero que esteja bem e com vontade de voltar.
 Afetivamente
 Roberto

A cobrança pelo rendimento escolar fazia parte da rotina da casa, bem como recompensas pelos resultados favoráveis. Em uma correspondência de seu pai aos filhos, Roberto e Celso, demonstra essa relação: “A minha promessa do ano passado está de pé. Se passarem bem nos exames terão uma viagem a São Paulo ou a Belo Horizonte, de avião. Então, vale?” (Carta, sem data).

Na mesma carta, seu pai adverte da necessidade de Roberto cooperar no auxílio aos irmãos mais novos, “principalmente com os exemplos”; e lhe coloca na qualidade de “homem da casa” durante sua ausência.

Com o falecimento de Ernesto, em 1962, Ruth teve sua responsabilidade redobrada no cuidado dos quatro filhos menores. Na homenagem ao pai, Roberto estendeu o reconhecimento às suas duas mães:

Eu gostaria de abrir, aqui, um parêntesis para homenagear também essas duas mulheres. Primeiro D. Nair, minha mãe biológica, sempre protetora e companheira e de meu pai, nos anos mais difíceis, e co-participante de todas as suas atividades. [...] Em seguida, minha segunda mãe, D. Ruth, que também seguindo o conselho de seu pai nos educou e criou como seus filhos. Meu avô teria dito a ela: minha filha, v. vai casar com um homem que já tem 3 filhos. Lembre-se sempre que deverá criá-los como se fossem seus e jamais fazer diferença entre eles e os seus filhos biológicos. E assim foi.

Quanto a seu pai, assim Roberto encerra seu tributo:

Eu termino aqui, visualizando a imagem de meu pai, Ernesto Faria, sempre terno, e sempre sorrindo...Talvez sorrindo de nós que muitas vezes acreditamos sermos donos da verdade. Mas certamente sorrindo para nós, filhos, netos, alunos, amigos e colaboradores para que continuemos tentando, neste mundo de hoje, cheio de contrastes, de ilusões e tragédias. (2006)

Além das sólidas referências dos pais, outro personagem fez parte do ideário de Roberto. De acordo com a Bia – na já referida homenagem – Roberto fez-lhe uma confissão: “desde a infância sonhava ser Roy Rogers³²”. Observamos assim, que suas referências se fizeram bastante presente no seu modo de vida: seu pai, suas mães e o cantor e ator Roy Rogers! Roberto serviu à docência, foi pequeno agricultor, teve suas vacas leiteiras, usou o

³² Roy Roger (α 1911 - †1998), nasceu na Califórnia, EUA, foi cantor e ator, no estilo cowboy, fazendo sucesso, especialmente entre as décadas de 1930 e 1950.

chapéu de *cowboy*, não cantou nem atuou como Rogers, mas foi um pé de valsa. E, para fazer par nessa dança, teve ao seu lado, sua amada, que também se tornou uma Faria – Lia Faria³³!

Ele do subúrbio, ela, da zona sul.

Ele das exatas, professor de matemática. Ela, das humanas – formou-se em jornalismo (1967) e história (1972), ambas pela UFRJ. Também se tornou professora.

Roberto, de uma família de professores acadêmicos. Lia, filha de uma mãe dona de casa e de um pai militar.

Enquanto Roberto se relacionava de modo reservado, Lia, era quase um levante por onde passava – impossível ficar alheio à sua presença. Mas nos bastidores era a ponderação de Roberto que muitas vezes segurava os impulsos dessa senhora dos ventos e das tempestades.³⁴

Tantas diferenças não foram suficientes para impedir o desígnio do encontro! Foi na festinha de uma amiga da Lia, em Copacabana, que se conheceram e deram seu primeiro beijo. Viveram juntos até que a morte os separasse.

Mais Farias vieram dessa união, seus filhos, Adriana, que nasceu em 1969, Paulo Roberto, em 1971, e Ernesto Junior, em 1978.

O principal legado que Roberto deixou aos seus descendentes e a todos os que lhe cercaram foi sua alegria de viver, seu entusiasmo pela vida, que, acredito, traduzia-se muito nesse sentido: apesar de todas as dificuldades – especialmente as causadas, predominantemente pelo modo de produção capitalista (como ele sempre ressaltou), valia a pena conhecer a vida, pois, tal qual a canção de Caetano, “eu digo que ela é gostosa”, “tem o

³³ Lia Ciomar Macedo de Faria é Pós-doutora em Educação pela Universidade de Lisboa (2012) e em Ciência Política, pelo Instituto de Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro (IUPERJ/2008); doutora pela UFRJ (1996); mestra em Filosofia da Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação, pela Fundação Getúlio Vargas (IESAE/FGV/1989). É professora associada da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd /UERJ). Suas pesquisas são desenvolvidas na linha História da Educação, com ênfase em História da Educação Fluminense; Gestão dos Sistemas Educacionais, e Memória Fluminense – sendo líder do grupo de pesquisa *Ideário Republicano e Educação Fluminense*. Lia Faria coordena o Laboratório Educação e República, o qual contribui significativamente sobre o pensamento da educação fluminense. Em 2008, foi eleita Diretora da Faculdade de Educação da UERJ, finalizando sua função em 2012. Autora e/ou organizadora dos livros: *Ideologia e Utopia nos anos 60: um olhar feminino* (EdUERJ, 1997); *Chaguismo e Brizolismo: territorialidade da escola fluminense* (Quartet, 2011); *CIEP: a utopia possível* (Livros do Tatu, 1991). Lia sempre foi uma combatente no campo social e político, embora reconheça a forte influência de Roberto na construção de sua orientação política.

³⁴ Uma alusão à Iansã, orixá dos ventos, raios e tempestades. No candomblé Iansã é uma guerreira por vocação, vai à luta por prazer em defender o que é seu - o que lhe move é a batalha do dia-a-dia. Sua função é conquistar, seja no ímpeto do confronto, seja na arte do amor. Demonstra a sua dedicação e a sua alegria contagiante na mesma intensidade que revela a sua raiva, sua ira. Passou assim a identificar-se muito mais com todas as atividades relacionadas com o homem, que são desenvolvidas fora do lar – o que lhe faz não apreciar os afazeres domésticos, rejeitando o papel feminino tradicional. A Senhora das tempestades, dos raios e dos trovões é aquela que afaga seus filhos e sai à luta. Para quem conhece Lia Faria, pensaria que é da própria que se trata, e não da entidade.

sol e tem a lua, tem o medo e tem a rosa”, “tem a noite e tem o dia, a poesia e tem a prosa”, “tem a morte e tem o amor, e tem o mote e tem a glosa”.

E assim, do assunto, do argumento e da temática – a trajetória de Roberto Faria, pelo espectro político, criamos uma explicação, uma interpretação – sua contribuição nos espaços em que atuou. Tem o mote e tem a glosa!

1.3 Educação: caminhos, pressupostos e contradições

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.

Paulo Freire

Como já destacado, o tema educação, por ser algo bastante presente no cotidiano da vida familiar de Roberto, constituiu-se um verdadeiro legado de elevado valor, vindo a fazer parte de suas reflexões em sua prática docente e nas suas produções acadêmicas.

Todo o trabalho desenvolvido na sua dissertação e tese situa o leitor sobre as concepções, os projetos e as políticas de educação escolar do século XX, no Brasil, de um modo geral, e, mais especificamente na região serrana. Roberto discutiu, entre tantas questões, o caráter da democratização escolar, tendo como perspectiva a formação humana para a cidadania. Em sua pesquisa de doutorado, buscou problematizar como a escola se estruturou no sentido de democratizar o acesso a todos, a participação popular e a democratização do conhecimento:

Por **democratização do acesso à educação**, entende-se a ampliação da população atendida pelas escolas: crianças, jovens e adultos que têm respeitados o seu direito de acesso à escola básica e à formação técnica e intelectual necessária para a ampliação de seus conhecimentos e inserção crítica e ativa no mundo do trabalho. A **democratização da gestão da educação** é entendida, buscando-se a compreensão dos movimentos populares, como a participação do povo na construção e implementação do projeto escolar. Já a **democratização do conhecimento** significa tanto o acesso a uma educação de qualidade, portanto, que trabalhe tanto com conhecimentos substantivos para a formação do cidadão, quanto, também, com a democratização do próprio conceito de conhecimento, incluindo, neste, os conhecimentos populares (FETZNER, 2008 apud FARIA, 2010, p. 57, grifos meus)

Roberto ressaltou o papel da escola articulada às relações sociais capitalistas, conformada a uma sociedade cuja realidade social e econômica produz contradição, desigualdade e exclusão – deixando de fora a população mais pobre. Em suas pesquisas,

analisou como tais condições se consolidam no meio rural (particularmente na região por ele estudada), por meio de práticas sociais dentro da escola pública, interrogando a dimensão da escola que se instala nessa dupla face: como dispositivo de reprodução e como instrumento de transformação, “à medida que o conhecimento é sempre uma fonte de libertação” (FARIA, 1996, p. 5). Nesse sentido, suas considerações partem de seus estudos sobre o processo histórico, culturalmente forjado pela exclusão social, buscando entender até que ponto a escola tem efetivamente contribuído para o processo de democratização do ensino, em meio ao pensamento neoliberal assumido pela classe dominante brasileira.

Importa realçar o próprio modo como a sociedade brasileira se organizou enquanto nação, optando pelo peso da ação do Estado, caracterizado pelo autoritarismo, pelas formas burocráticas, e, como enfatiza Carlos Nelson Coutinho³⁵, pela manutenção “de várias características da propriedade fundiária pré-capitalista”, tendo por consequência a grande presença dos donos de latifúndios, decorrendo daí a base da “‘moderna’ burguesia industrial”, que opta por “conciliar com o atraso a aliar-se às classes pobres (2006, p. 175). Nessa direção Ricardo Romano, é categórico na sentença:

À massa popular é negada soberania. Sem direitos individuais, impera o arbítrio dos que dirigem os coletivos. É próprio de sociedades escravas desprezar os indivíduos, em especial os pobres, para dar crédito apenas aos governantes e aos seus prepostos, como a polícia e similares. Os que ostentam armas em nome do Estado julgam-se acima das leis e dos homens. Os ‘cidadãos comuns’, crianças desobedientes, só merecem castigo. Conservadora é a sociedade em que ricos devoram a renda nacional e recebem louvores de governantes e das colunas sociais. (ROMANO, 2006, p.163-164)

Roberto destaca ainda sobre a relação entre educação e cidadania no Brasil figurar na pauta política desde os tempos do Brasil colônia, e ainda hoje ser um desafio, com evidência de grandes atrasos se comparados a outros países, como o Japão, visto que há, nesse país, indicativos da vinculação do “crescimento econômico, político e tecnológico à educação” (FARIA, 1992, p. 213). A discussão sobre educação e cidadania, sobre os direitos dos cidadãos e os deveres do Estado, é explorada de modo detalhado na sua dissertação. No capítulo IV, *Escola e Cidadania – relações e representações*, Roberto parte das indagações de Miguel Arroyo, para pensar a justificativa da exclusão e desprezo pelas camadas populares:

Por que eclesiásticos, reformadores, políticos, intelectuais e educadores desde os séculos XV e XVI, até nossos dias, não são capazes de conceber a liberdade, a participação política do povo comum e a emancipação humana sem a passagem pelas instituições educativas? Por uma ilusão no poder da ideologia? Para defender

³⁵ O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: Júlio César França Lima; Lúcia Maria Wanderley Neves. (Org.). Fundamentos da Educação Escolar do Brasil contemporâneo. 1ªed.Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p. 173-200.

seu espaço e seu prestígio como “Classe de Cultura” e do espírito? Ou por que, de fato, a educação está ligada à lógica da nova ordem social e política, e os efeitos que ela vem produzindo na formação de novos súditos, de homens “livres”, vão além dos efeitos, tão criticados, de inculcação ideológica? (ARROYO, 1988, p. 39 apud FARIA, 1992, p. 213).

Roberto salienta que durante o processo de colonização, ocorrido entre a metade do século XVI e a metade do século XIX, não havia instituições independentes, já que a organização política era em sua maioria controlada pela igreja e pelos representantes da metrópole. O substrato da sociedade era constituído pelos índios; representantes da coroa portuguesa; negros escravizados; e senhores. A base econômica incluía o extrativismo vegetal e mineral, o que significava pouca variação nas modalidades laborais, requerendo, portanto, um mínimo de qualificação da mão de obra – em sua maioria escravizada. A escola, com pouquíssima difusão, não se fundamentava na qualificação da força de trabalho. Para a formação dos dirigentes da administração do Estado do Brasil (como o país era designado nesse período, ou ainda, Reino do Brasil) havia os colégios e seminários, prevalentemente jesuítas – garantindo com isso a “reprodução dos seus próprios quadros hierárquicos e educacionais” (FARIA, 1992, p. 214). Tal configuração coloca a igreja católica como principal instrumento de inculcação da fé e da cultura europeia, encarregando-se da subjugação da população indígena e de docilizar os corpos dos africanos escravizados, para o qual só lhe interessava a força de trabalho.

A educação passou a ter uma predominância mais relevante a partir da transferência da Corte portuguesa para o Brasil, quando da necessidade de se criar e desenvolver escolas técnicas, acadêmicas, de nível superior e militares (FARIA, 1992, p.215). Nesse contexto, ressalta a importância de se intensificar a reprodução ideológica como forma de fortalecimento da sociedade política pela educação, através da escola, preservando assim a relação de poder da classe dominante. Roberto constata que a região investigada³⁶ em seu mestrado se configura do mesmo modo, e revela:

Os elementos das classes subalternas que, “por caridade cristã”, eram recrutados e frequentavam os bancos dessas escolas, sofriam a discriminação dos colegas e professores, além de serem encaminhados para as tarefas de limpeza e serviços gerais, ou seja, a educação era “profissionalizante”. (FARIA, 1992, 216)

Mesmo havendo certa mudança estrutural, a partir da Era Vargas essa questão permanece pouco alterada. A mudança referida, se dá quando o poder dos latifundiários passa

³⁶ Roberto cita os institutos de ensino emblemáticos da região pesquisada: Colégio Freezer, em Friburgo; Colégio Lafayette e o Liceu Cantagalense, em Cantagalo; Colégio Modelo, em Barra Alegre – Bom Jardim; Colégio Anchieta, dos Jesuítas; Colégio Nossa Senhora das Dores, das Irmãs Dorotéias. Esses foram colégios de referência pela excelência do ensino, os quais recebiam os filhos das famílias mais ilustres do país.

a ser dividida com uma nova burguesia que emerge, a partir do movimento tenentista – tal movimento surge dentre as forças sociais em luta, reivindicando sua parte na representatividade política, em oposição à força predominante daquele período, a das oligarquias. Sobreposta a esse movimento houve o desdobramento das manifestações culturais organizada na Semana de Arte Moderna, no ano de 1922, em São Paulo, cujos participantes envolvidos na política já anunciavam a necessidade da modernização da sociedade, a partir de profundas críticas ao mundo cultural dominante.

Tais mobilizações no interior do país somadas às crises internacionais, produziram grandes repercussões nos anos de 1930. É uma década marcada pela sua importância histórica e expressiva na política brasileira, decorrente especialmente pela crise estrutural já deflagrada no nível econômico e político, pela Grande Depressão e pela Revolução de 30.

Com a Chegada de Getúlio Vargas ao poder, através do Golpe de 30, várias propostas foram implementadas, mesmo em se tratando de um Governo Provisório. Uma delas foi a criação do Ministério de Instrução e Saúde Pública, dirigido por Francisco Campos³⁷, o reformador da instrução pública (1927), em Minas Gerais.

Em campanha para as eleições presidenciais de 1º de março, Getúlio profere discurso em 2 de janeiro de 1930, sobre sua plataforma de governo (da Aliança Liberal), delineando as questões fundamentais da situação brasileira. Sobre o trabalhador e a educação, afirma:

Tanto o proletário urbano como o rural necessitam de dispositivos tutelares, aplicáveis a ambos, ressalvadas as respectivas peculiaridades. Tais medidas devem compreender a instrução, educação, higiene, alimentação, habitação; a proteção às mulheres, às crianças, à invalidez e à velhice; o crédito, o salário e até o recreio, como os desportos e cultura artística. É tempo de se cogitar da criação de escolas agrárias e técnico-industriais, da higienização das fábricas e usinas, saneamento dos campos, construção de vilas operárias, aplicação da lei de férias, lei do salário mínimo, cooperativas de consumo etc. (<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/getulio-vargas/perfil-parlamentar-de-getulio-vargas>)

No entanto, afirma Roberto:

A velha aristocracia rural, a burguesia financeira e a industrial continuavam formando os quadros dirigentes da Nação em escolas de elite. A maioria das escolas de 1º e 2º grau continuava sendo particular e as oficiais possuíam um difícilimo

³⁷ Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968) pertencia a linhagem de uma das famílias tradicionais e dominantes na vida social, política e econômica de Minas Gerais. Formou-se em Direito pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, no ano de 1914. Ocupou, nessa mesma faculdade, a cadeira de direito público constitucional, em 1918. Por seu reconhecido destaque intelectual e seu desempenho no concurso da faculdade, foi convidado a integrar ao Partido Republicano Mineiro (PRM), sendo eleito como deputado estadual, atuando entre os anos de 1919 e 1922. Quando Antônio Carlos tomou posse no governo de Minas, Francisco Campos ficou responsável pela secretaria do Interior, desse estado. Tomando como referências os postulados assumidos pelo movimento da Escola Nova, iniciou significativa reforma da educação em Minas.

sistema de admissão, que reforçava a exclusão das classes populares. (FARIA, 1992, 217).

Para a zona rural, as oportunidades mais modestas se fizeram ínfimas frente a uma realidade com grande deficiência escolar. Sobre isso, Roberto comenta:

O déficit educacional, na área rural, excluiu o campesinato da possibilidade de profissionalização e qualificação técnica, o que veio reforçar, ainda mais, as condições de submissão e exclusão da classe subalterna e a manutenção da estrutura de classes. O filho do fazendeiro pode ir estudar fora, enquanto ao filho do camponês basta, quando muito, aprender a ler, a escrever e a fazer as quatro operações. Depois disso, volta para a enxada e para o leito. (FARIA, 1992, 217)

As inquietações, reflexões e reivindicações de Roberto foram orientadas por pressupostos humanistas, e, nesse sentido, dentre os muitos que lhe ensinaram, destacamos dois pensadores que se ocuparam de um tema comum: a educação como aprimoramento do homem e como caminho para a formação cidadã. Embora Roberto não tenha trabalhado diretamente com as referências de Platão, consideramos relevante retomar alguns de seus pressupostos, para sublinhar a importância da educação, na Grécia Antiga - portanto cinco séculos antes da nossa era -, enquanto princípio formativo para as crianças e para os jovens, integrando, em um conjunto de práticas, a mente, o corpo, e a alma, preparando-os, especialmente para suas atribuições políticas.

O outro referencial é o italiano marxista, Antonio Gramsci. Este foi um dos teóricos mais utilizados por Roberto por identificar nele grande contribuição tanto para a compreensão de mundo, quanto para seu exercício como professor, educador, gestor e pequeno agricultor - naquilo que mais lhe preocupava, a formação do homem e do cidadão, a partir da educação, para seu desenvolvimento intelectual e, por conseguinte, para uma efetiva intervenção na transformação da sociedade.

Iniciamos com Platão (428-7 a 348-7) – apenas para obedecer uma ordem cronológica na linha histórica, cuja base da sua filosofia considera a educação como proposta de aprimoramento dos indivíduos. Platão foi um dos primeiros pensadores a desenvolver o assunto a respeito do valor e da imprescindibilidade da educação - o que pode ser verificado, entre outras obras, no livro *A República*.

Platão analisa, em seus dez livros³⁸, questões filosóficas como a virtude; o bem; a alma; a justiça; como chegar ao conhecimento; sobre a importância da educação; a formação

³⁸ *A República* é uma obra composta por dez livros, assim divididos pelo autor. É no Livro VII que se encontra uma das mais famosas passagens de toda sua obra. Platão desenvolve seu tema a partir de uma alegoria, tomando Sócrates como principal personagem, em diálogo com Glauco. Nessa alegoria utiliza a caverna como metáfora do mundo das ilusões. Lá residiriam homens aprisionados e privados da luz do sol, cabendo-lhes apenas ver as sombras, das que por ali passassem e seus objetos, projetadas pelo fogo situado na parede oposta

política da *pólis*. No Livro VII, o filósofo evidencia, através de uma alegoria, que tal como a luz se faz necessária para enxergar a realidade e distinguir os objetos, indispensável é a educação para orientar o corpo e a alma na contemplação do Ser e da parte mais brilhante do Ser, o que Platão denomina de o Bem (PLATÃO, 2008, p. 214).

A educação seria, portanto, o instrumento que daria meios para se chegar, “a custo”, isto é, com muito esforço, à ideia do Bem. E, “uma vez avistada, compreenderia que ela [a ideia do bem] é para todos a causa de quanto há de justo e belo” (PLATÃO, 2008, p. 213).

Neste sentido a matriz paradigmática da formação humana passava por uma acepção ético-político-pedagógica, a qual confere à educação a função de modelar o homem em sua conduta e comportamento, a partir de um *ethos* do qual depreende valores, costumes e práticas cotidianas, conformados a uma teoria do Saber, “a uma concepção do que é, do estatuto do animal homem e de seu devir” (CHÂTELET, 1974, 104). O aspecto político é enfatizado pela relação que se estabelece com os outros sujeitos, na organização da sociedade, a partir da ideia do bem, pois “é preciso vê-la para ser sensato na vida particular e pública” (Ibidem). Ao final da interpretação daquela alegoria, Platão mantém a ênfase nesse duplo movimento (o particular e o público): “depois de terem visto o bem em si, usá-lo-ão como paradigma, para ordenar a cidade, os particulares e a si mesmos, cada um por sua vez, para o resto da vida [...]” (PLATÃO, 2008, p. 237).

Quanto ao aspecto pedagógico, ressalta Platão, àqueles que receberam educação, portanto, que alcançaram o conhecimento, devem “descer novamente à caverna”, a fim de estimular aos que lá ainda estão prisioneiros, a terem uma vida melhor. O filósofo julga que “à lei não importa que uma classe qualquer da cidade passe excepcionalmente bem, mas procura que isso aconteça à totalidade dos cidadãos”³⁹. (PLATÃO, 2008, p. 215).

Roberto, observando e pesquisando sobre a organização da sociedade brasileira, entende que sua estrutura se mantém a partir do grupo dominante que se encontra no poder,

da caverna. Se alguém libertasse um desses prisioneiros, esse sofreria, até se habituar à intensidade da luz solar, essa que possibilita ver a realidade das coisas como são. Platão, com esta alegoria, compara “o mundo visível dos olhos à caverna da prisão, e a luz da fogueira que lá existia à força do sol”. (Platão, p. 212, 2008). Demonstra assim a presença dos dois mundos, o do sensível e do inteligível, é para este que a alma ascende quando conhece a realidade da verdade.

³⁹ Cabe destacar que Platão descendia de uma das mais nobres famílias de Atenas, desse modo torna-se compreensível a forma como naturalizava a distribuição hierárquica, o lugar de cada um na sociedade. O Estado cabia à nobreza intelectual; artesãos e agricultores cuidariam das atividades profissionais; e os escravizados cuidariam das atividades domésticas e dos serviços mais pesados. Era comum na aristocracia da Grécia antiga valorizar as atividades intelectuais, políticas e artísticas, enquanto se desprezava as outras atividades, como por exemplo, o trabalho nos campos, o trabalho artesanal, o trabalho nas minas. Nesse sentido, Platão, embora defendesse uma sociedade justa, manteve as divisões de classe, entendendo que cada grupo desempenharia sua função de acordo com sua classe social, e assim, todos contribuiriam para que o Estado fosse administrado satisfatoriamente.

prevalecendo praticamente o mesmo desde sua colonização: a burguesia latifundiária. E que, para manter seu status quo, faz-se mister oprimir, explorar e negligenciar boa parte da outra parcela da população, a qual se estabeleceu destituída dos meios básicos para uma vida digna, tais como, saúde, infraestrutura, emprego, moradia e educação. Ou seja, o que impera aqui, na nossa sociedade, é que é preferível que a maioria da população passe mal, em detrimento dos poucos que comandam/governam, a fim de que estes passem excepcionalmente bem.

A escola que Roberto critica é justamente a que toma a educação como instrumento de reforço e reprodução da estrutura de classe da sociedade, mantendo seu povo prisioneiro na caverna da ignorância. O maior desafio de quem está na função de educador é fazer com que a luz possa alcançar os muitos que sequer se dão conta da sua realidade social. Roberto acredita que “a luta por uma escola melhor é parte da luta por uma sociedade melhor” (FARIA, 1992, p 9).

Mas como suscitar essa tomada de consciência até chegar ao desenvolvimento do pensamento crítico, de modo que os indivíduos passem a exercer sua cidadania e a exigir seus direitos de cidadãos? Nesse aspecto, Roberto trabalha ancorado pela perspectiva gramsciana da filosofia da práxis.

Um das maiores contribuições de Gramsci, no campo da educação, foi sua insistência na formação do homem com bases na superação do senso comum à consciência crítica; na refundição entre o intelectual e o manual; na possibilidade de se reconhecer como fração de uma determinada força hegemônica, ao que Gramsci significa como consciência política – tal hegemonia só se dá com lutas entre os muitos interesses em disputas, com direções contrastantes tanto no campo da ética, como no da política no cenário social (GRAMSCI, 1984, p. 21).

De acordo com Antonio Gramsci, o papel formativo do desenvolvimento intelectual de todo ser humano deveria constituir-se pelo princípio da *práxis*, um paradigma que se faz na “necessária conexão entre a ordem das ideias e a da ação”, ou seja que conjuga prática pensada, refletida e o agir, num mesmo movimento, mantendo uma unidade, não de forma automatizada, mas num processo que Gramsci chamou de “devenir histórico” (GRAMSCI, 1984, p.21). Ou seja, um processo que principia naquilo que há de mais elementar, difuso, disperso até se chegar a fases com processos intelectuais mais complexos, organizados, coerentes. Ao longo de sua obra, enfatiza que “a organicidade do pensamento e a solidez cultural” só ocorreriam se, na relação entre intelectuais e simplórios, houvesse a mesma unidade que deveria existir entre teoria e prática. É essa unidade que engendra um “bloco intelectual-moral de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, 1984,

p. 20). Ao mesmo tempo, destaca que “não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes”. A formação educativa tem, assim, um papel decisivo na preparação de categorias especializadas para formar cidadãos com capacidade técnica e dirigente, isto é, para cumprirem a função de intelectuais. Nesses termos, Gramsci afirma:

Os intelectuais de um país influenciam a cultura de um outro país e a dirigem, etc. Uma emigração de trabalhadores coloniza um país sob a direção direta ou indireta de sua própria classe econômica e política dirigente. A força expansiva, a influência histórica de uma nação não pode ser medida pela intervenção individual de pessoas singulares, mas pelo fato de que estas pessoas singulares expressem consciente e organicamente um bloco social nacional. (GRAMSCI, 2001, p)

Com efeito, o princípio educativo passa então pela consciência da nossa historicidade, percebendo que determinados problemas colocados pela realidade podem sofrer modificações não apenas pelo que cada um pode mudar em si, mas por associação de forças que desejam a mesma modificação, “e se esta modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes” (GRAMSCI, 2001, p. 40) e, deste modo, modificar o ambiente, e até pode criar uma outra cultura⁴⁰. A mudança promovida pela consciência crítica passa, sobretudo, pela realidade da vida política, e não mais necessariamente por uma circunstância existencial do ser (por uma lei que o rege internamente), mas sim por uma normatização que dita e impõe regras, de acordo com os contratos estabelecidos pela sociedade.

Logo, o debate sobre a necessidade e a importância da formação educativa do ser humano circula desde os tempos mais remotos da civilização ocidental. Para a nossa pesquisa, a intenção de recuperar esses dois pensadores, foi não só o de buscar seus conceitos de formação humana, mas também de reflexão e propostas de sociedade e de escola. Ao mesmo tempo, identificando recorrências dessas concepções na formação e nas práticas políticas e pedagógicas do professor e educador Roberto Faria. A opção por dar destaque a esses dois pensadores vale apenas para verificar aspectos ideológicos no processo formativo de Roberto, enquanto uma chave para se compreender melhor determinadas práticas, que produzem formas de viver e se relacionar com a sociedade.

A partir dessas reflexões aqui desenvolvidas, passamos a ter uma ideia de por onde se constituiu os ideais do professor/educador Roberto Faria, compreendendo, com isso, alguns princípios políticos e filosóficos que nortearam sua educação escolar.

Roberto sempre estudou em escolas públicas. Como já dito, ingressou aos seis anos, em 1948, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ)⁴¹, cursando o Jardim de Infância

⁴⁰ Gramsci coloca em nota o que está designando por “criar uma nova cultura”, é “sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral” (GRAMSCI, 1984, p. 13)

⁴¹ O Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) foi constituído, desde sua criação em 1932, de uma Escola Secundária e de uma Escola de Professores, tendo como anexos, para fins de demonstração e prática de ensino, um Jardim de Infância e uma Escola Primária. (Cf. HELOÍSA MARINHO: Educadora de Educadoras na

– curso reconhecido por sua excelência pedagógica nessa área – e, em seguida, o primário e o ginásio. Não se pode desconsiderar o privilégio que era, na época, poder fazer parte de uma classe escolar, cuja instituição reunia o que havia de mais moderno em termos de modelo pedagógico para a educação, inclusive, para o ensino primário e pré-escolar.

Vale destacar a importância do Instituto, utilizando, apenas como alinhamento de pensamento, algumas informações da pesquisa da professora Sonia Lopes⁴². A autora, ao analisar um dos periódicos, conclui que “à luz dos paradigmas que transformavam o pensamento educacional da época, pretendeu-se fixar na memória coletiva as imagens do Instituto de Educação do Rio de Janeiro como centro irradiador de uma nova ordem, uma nova cultura pedagógica que se expandiria para o restante do país”. (LOPES, 2005, p. 27)

O Instituto de Educação foi, conforme já amplamente divulgado e debatido na história e historiografia da educação republicana brasileira⁴³, resultado de uma proposta política de âmbito nacional para o sistema de educação e ensino, inspirado nas orientações estabelecidas pelo documento *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*⁴⁴. Com efeito, foi através do Decreto nº 3810, de 19 de março de 1932, que a Escola Normal se transformara em Instituto de Educação, muito embora, agora com uma organização mais complexa. Sonia Lopes observou o seguinte:

Acentua-se, pelo texto dos Arquivos, **a ideia de um sistema educacional completo, com oportunidade de educação em todos os graus**, em que **o mesmo aluno poderia passar dezesseis anos seguidos** (três no **jardim de infância**, cinco **na escola primária**, seis na **escola secundária** e dois ou mais **na Escola de Professores**). Essa circunstância permitiria não só a observação contínua da criança e do adolescente, nas fases de maior interesse para a educação escolar, a consequente experimentação com rigoroso controle dos resultados dos processos didáticos preconizados pela Escola Nova, bem como facilitaria o armazenamento de dados objetivos para o estudo da educação brasileira – um verdadeiro laboratório de práticas e pesquisas educacionais. (LOPES, 2005, p.7, grifos nossos).

Educação Infantil do Rio de Janeiro). Pelo Decreto estadual nº 24338, D.O. de 04 de junho de 1998, o Instituto de Educação foi elevado à Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Fonte: <http://iserj.net/>.

⁴² Cf. o artigo *Arquivos do Instituto de Educação*, publicado na Revista Brasileira de História da Educação nº 9 jan./jun. 2005. Sonia Lopes é Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁴³ Cf. BRITO, Mário de. Lourenço Filho e o Instituto de Educação In: *Associação Brasileira de Educação. Lourenço Filho um educador brasileiro*, 1959; MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José (orgs.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. 2003; SILVEIRA, A. B. da. *História do Instituto de Educação*, 1954.

⁴⁴ Ana Maria Magaldi e José Gonçalves Gondra, ambos professores do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pesquisadores com experiência na área da História da Educação, organizaram um livro *A reorganização do campo educacional no Brasil*, Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003, o qual reúne vários nomes consagrados no campo da educação, como Libânia Xavier, Clarice Nunes, Zaira Brandão, com o objetivo de dar a ver os diversos aspectos dos manifestos e cartas, entre esses o do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

O Instituto de Educação foi, portanto, criado como proposta de um *lócus* de referência⁴⁵ em formação e aperfeiçoamento dos profissionais do magistério, consoante às reformas organizadas pelos muitos agentes emblemáticos da nossa sociedade – entre eles, Anísio Teixeira, no momento em que esteve à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (1932-1935). As escolas-laboratórios figuraram como a pedra de toque na proposição de uma educação renovada, pois esse seria o espaço criado para que os professores se formassem com base na experimentação pedagógica ancorada pelos novos avanços da ciência, e que utilizassem, quando formadas, tendo em vista o desenvolvimento social e psicológico da criança.

A respeito da atuação do Instituto, quanto à prática docente, Diana Vidal conclui em seu livro, com base no exercício disciplinado do olhar⁴⁶, que “saber observar, estar apto a analisar em profundidade situações vividas, coisas e palavras, foi um dos maiores investimentos do ensino implantado no Instituto”, que a autora identifica como sendo “suportes de uma prática laboratorial, que transformava o aluno em pesquisador e em objeto de pesquisa” (VIDAL, 2001, p. 250).

Como pôde ser observado, Roberto fez parte então da classe de alunos que puderam, desde o início da infância, ter a sensibilidade aguçada, graças às inovações, que, enquanto recursos, visavam não só explorar e despertar nas crianças suas diversas habilidades, como, no caso da leitura, ampliar suas experiências de mundo, de modo a estimular o campo mental das mesmas. Como atesta Vidal (2001), em suas considerações sobre as salas e os livros de leituras, “a Escola Primária do Instituto foi precursora na introdução desta prática” (VIDAL, 2001, p. 219).

Quanto ao espaço de aprendizagem, Clarice Nunes (1993) também dá destaque à diversificação dos recursos utilizados na pedagogia do ensino renovado do Instituto de Educação, pois incluía “as bibliotecas, os laboratórios, a rádio-educativa, os teatros, os cinemas, os salões de festa, os pátios, as quadras de esporte, os refeitórios, as ruas, as praças e os estádios desportivos” (NUNES, 1993, p. 189-190 apud VIDAL, 2001, p. 249). Tais

⁴⁵ O modelo instaurado para o funcionamento da instituição manteve-se até a mudança política no Brasil com o golpe militar de 1964, quando foi alterado para atender a outras exigências na área da educação. Sendo que Anísio, por conflitos políticos, demitiu-se do cargo no ano de 1935.

⁴⁶ Em 2001, VIDAL lançou pela editora da Universidade São Francisco o livro *O Exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)* – integrando à Coleção Estudos Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH), compôs a Série Historiografia. O livro foi inicialmente elaborado como tese de doutoramento defendida no ano de 1995. Sua orientadora, Marta Maria Chagas de Carvalho, é quem prefacia o livro, e é por sua apresentação que trago em síntese o teor da obra: “o livro descreve e analisa vários dispositivos destinados a institucionalizar um programa de formação docente vazado em preceitos da chamada pedagogia da escola nova.” (p. 12).

observações se revelam de modo muito positivo numa fala de Roberto Faria, quando, em entrevista para o trabalho de final do curso das alunas⁴⁷ de pedagogia da UERJ, sobre sua vida escolar no Instituto, assevera: “aprendia coisas incríveis, que hoje só se aprende no segundo grau”.

Roberto Faria passou oito anos de sua vida no Instituto, três no jardim de infância e cinco na escola primária. Depois que concluiu o ensino primário, fez o ginásio no Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil⁴⁸, que, na época, funcionava no bairro Lagoa (zona sul do Rio de Janeiro).

Como se verifica, Roberto pôde desfrutar do que havia de melhor na educação pública. Mais uma vez um privilegiado! Ainda que o país enfrentasse um momento de grande efervescência no âmbito da educação, promovido pelos idealizadores de propostas renovadoras para o sistema de educação e ensino, e embora fosse uma preocupação e uma exigência em nível nacional, poucos foram os locais onde efetivamente se realizou tal intento. Todavia, o Colégio de Aplicação (CAp) da FNFfi foi um desses poucos espaços constituídos para atender e equipar o professorado com metodologias e técnicas pedagógicas inovadoras, de modo a propiciar uma melhor forma no ensinar, tendo em vista um melhor desempenho na aprendizagem dos estudantes.

Entre 1952 e 1962⁴⁹ o CAp funcionou num prédio da antiga sede da Escola Senador Correia, na Praça São Salvador, Flamengo. Roberto fez todo o ginásio, iniciando o curso científico (hoje Ensino Médio), mas, por ter repetido o primeiro ano, seu pai o transferiu para o Colégio Estadual Souza Aguiar, no centro da cidade.

A trajetória do professor Roberto Faria durante o ensino secundário foi marcada por alguns movimentos no campo da educação, que merecem algumas considerações. Muitas reivindicações já vinham sendo debatidas e exigidas desde a Constituição Federal de 1932, quando no Art. 5º, inciso XIV, já constava a necessidade de se traçar as diretrizes da educação nacional. Em 1947, portanto, 15 anos depois, como bem destaca Faria (2013), se organizou a comissão que iria elaborar o projeto da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

⁴⁷ Alunas do 3º período de pedagogia da UERJ: Ana Catarina Pereira, Cristiane Maria Brandão Correia, Michele Marcondes de Abreu, Michele Cristina Ribeiro da Silva e Kátia Suelen de Moraes Barcelos. Trabalho apresentado, no ano de 2004, para a disciplina História da Educação Brasileira à professora Ana Maria Magaldi, cujo título é: *Professor Roberto Faria: aspectos marcantes na formação*.

⁴⁸ Em 12 de março de 1946 baixou-se o Decreto-Lei federal nº 9053, determinando que todas as Faculdades de Filosofia mantivessem ginásios de aplicação.

⁴⁹ Do ano em que o CAp foi fundado, 1948, até 1952 cumpriu suas atividades em Botafogo, no prédio emprestado pela Fundação Getúlio Vargas. De 1952 a 1962, como já informado, no Flamengo. A partir dessa data, 1962, obteve espaço no prédio cedido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, na rua J. J. Seabra, Lagoa, onde se encontra até o momento.

(LDBEN). No entanto, em decorrência das diversas forças políticas concorrenciais e suas diferentes concepções pedagógicas, somente em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a Lei nº 4024, sendo implantada a partir de 1962. A Lei, embora representasse avanços na medida em que regulamentava o ensino em nível nacional, fora, para a família de Roberto, em especial, motivo de contradições, pois seu pai, enquanto um ilustre latinista, muito lutou para que o ensino de latim continuasse sendo disciplina obrigatória do curso ginásial. Exatamente o contrário do que ocorreu, uma vez que tal exigência fora suprimida da LDBEN (1961).

Mas a decepção com a nova Lei atingiria, no geral, outros atores sociais. De acordo com Moacir Gadotti (1990),

[...] os educadores, estudantes, intelectuais e operários, apesar de reconhecerem nesta lei alguns méritos, com flexibilidade dos currículos, entendiam que, no total, ela representava um “retrocesso de 40 anos”, transformando-se num “mero instrumento de uma retrógrada concepção conservadora” (GADOTTI, 1990, p. 31)

Em 14 de março de 1962, Roberto Faria amargava a perda de seu pai (com apenas 55 anos de idade). Já o latim, perdia um de seus notáveis defensores, pois, como a professora Cleonice Berardinelli bem destacou em homenagem a Ernesto Faria, “chegava sua vida, com o evento de 1962, à meta final, e chegava melancolicamente, com a perspectiva da supressão do latim do nosso curso ginásial”. (BERARDINELLI, 2014)

No ano seguinte, 1963, Roberto prestou concurso para o curso de matemática da Faculdade Nacional de Filosofia⁵⁰. Na faculdade, movido pelo calor político que se generalizou na cidade do Rio, na década de 1960, Roberto se associou ao NEM, Núcleo de Estudo de Matemática, que além de analisar o campo específico da matemática, abordava também questões políticas nacionais. Sobre essa época, declara que,

[...] na faculdade a discussão política era muito intensa [...] tinha um grupo ligado ao Diretório que conseguiu unir os diversos grupos da esquerda e fazer uma chapa única, a moda era unidade. Do outro lado, o pessoal da direita, era chamado GRD (Grupo de Reação/Resistência Democrática), o que ficou na moda também neste ano, foi uma reação ao governo do João Goulart (FARIA, 2004).

⁵⁰ Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) foi criada pelo Decreto lei nº 1190 de 4 de abril de 1939. A finalidade da FNFfi, conforme o artigo primeiro de seu estatuto era:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada e técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de seu ensino.

Essa obra foi solicitada pelo então Presidente Getúlio Vargas, para integrar as diferentes unidades de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro, que envolvia várias áreas do conhecimento em um só local. Para o curso de matemática foram contratados inicialmente vários professores estrangeiros. Cf. Fávero, Maria de Lourdes A. *Universidade Federal do Rio de Janeiro: origens e construção (1920 a 1965)*. Em 1968 a FNFfi foi extinta.

A década de 1960, particularmente no Brasil, foi marcada pelo regime que depôs o presidente João Goulart do poder, através do golpe militar, instituindo a ditadura, associada à instabilidade política no plano internacional, causada pela Guerra Fria. Diante desse cenário, não foram poucas as mobilizações políticas, contra-hegemônicas, por parte da população engajada politicamente, das quais, Roberto, através do diretório acadêmico da FNFi e do NEM, participou ativamente. Nesse momento, as referências político-partidárias eram representadas por dois partidos – o do governo e o da oposição.

A partir da Constituição de 1946, o país foi aparelhado por vários partidos, os quais funcionaram livremente, com exceção do Partido Comunista, por seu registro ter sido cassado em 1947. Após a ditadura civil-militar, através dos instrumentos legais de repressão denominados de “Atos Institucionais”, os partidos foram dissolvidos, estabelecendo em 1966, pelo Ato Institucional nº 2 (AI-2) o sistema bipartidário, permanecendo o partido de oposição representado pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e o partido do governo, Aliança Renovadora Nacional (ARENA)⁵¹.

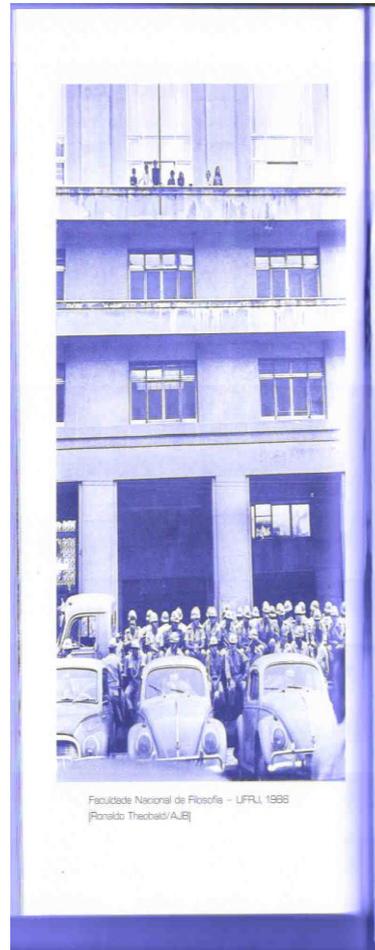
Logo que entrou para faculdade, Roberto adere aos movimentos de esquerda, tomando como referência basilar por toda sua vida, na condição de luta por uma sociedade justa e igualitária. A Faculdade de Filosofia era considerada um reduto de esquerda, o que a tornava um grande palco de agitação política. Um exemplo disso é relatado por Roberto numa entrevista concedida às alunas, já citadas, do curso de pedagogia da UERJ, sobre um episódio ocorrido na FNFi, quando o então governador do estado, Carlos Lacerda⁵², fora convidado para ser o paraninfo da turma de formandos de jornalismo. Na ocasião, foi organizada uma barreira, impedindo-o de entrar, pelo fato de Carlos Lacerda ser considerado um conservador de direita e, suas práticas percebidas antidemocráticas.

Roberto admitiu que, embora tenha estado em várias outras situações de protesto, não participara desse evento. A imagem 4 revela aquele momento de confronto, entre os estudantes da FNFi e o governador do antigo estado da Guanabara (GB):

⁵¹ Cf. CARVALHO, José Murilo de, 2013, p.127.

⁵² Carlos Frederico Werneck de Lacerda (1914-1977) nasceu na cidade do Rio de Janeiro, foi jornalista e político. Iniciou na vida política como militante de esquerda, participou do grupo que articula a Aliança Nacional Libertadora (ANL), tal organização, criada em 1935, teve caráter de “frente popular”, sendo assim, sustentava oposição contra o integralismo, o imperialismo e o latifúndio. Em 1938, Lacerda volta-se para atividades jornalísticas e no ano seguinte se desvincula do movimento comunista. Para o historiador José Ferreira (2011), Lacerda teve sua imagem marcada tanto no nível nacional - já que “esteve à frente das principais crises políticas” colaborando, inclusive com golpes de Estado, ao apoiar a oposição ao Getúlio Vargas, enquanto defendia os militares -, quanto na política carioca – nesse aspecto, “ficou conhecido como o realizador de grandes obras na cidade”, principalmente na zona sul, em contraste à imagem que foi “a do político que ‘não gosta dos pobres’”, muito em decorrência da remoção das favelas e da repressão policial. Cf. FERREIRA, (2011, p. 154, 173).

Figura 6 - Impedimento pelo Diretório Acadêmico da FNFi, da entrada de Carlos Lacerda.



Fonte: Foto do Jornal do Brasil, in, FÁRIA⁵³ (1997).

Os primeiros passos de Roberto como professor foram dados antes mesmo de se graduar. A primeira experiência foi no curso pré-vestibular – Curso Arquimedes, montado com amigos, que funcionava no mesmo prédio da sede do Partido Comunista. Pela insuficiência de alunos, o curso foi fechado. Posteriormente, no ano de 1965, passou a lecionar no Curso Platão, para alunos que prestariam vestibular para psicologia, permanecendo até o ano de 1970.

Roberto destaca que sua atuação como professor, antes de se formar, só foi possível mediante obtenção de autorização especial para tal. Outra oportunidade de significativa importância para sua vida profissional surgiria no ano de 1966, quando passa a ministrar aulas no Curso de Especialização Humaitá, para supletivo de 1º e 2º graus, direcionado a cabos, sargentos e suboficiais da Marinha de Guerra.

⁵³ In FÁRIA, Lia. *Ideologia e utopia nos anos 60: um olhar feminino*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997, p. 78.

Quando já fazia seu último ano de faculdade, em 1967, inicia seu estágio docente no Colégio de Aplicação da UFRJ, atividade obrigatória para os alunos matriculados nos cursos de didática. Para o professor Roberto, tal experiência lhe foi muito proveitosa, sobretudo pela familiaridade que tinha com o ambiente, já que estudara nessa instituição.

Todas essas experiências do professor lhe possibilitaram escapar das estatísticas dos que se graduavam, sem, no entanto, conseguir exercer sua profissão, pois segundo ele próprio, muitos, depois que terminavam o curso, não conseguiam emprego.

Ainda nesse mesmo ano, 1967, dois eventos lhe ocorreram. Um, iniciando um ciclo: no dia 18 de julho, unia-se em matrimônio com a jovem Lia Ciomar Braga Macedo. O outro, fechando: sua formatura – a mesma coincidiu com formatura da sua amada, em jornalismo pela UFRJ.

Muitas foram as oportunidades de trabalhar como professor, logo que se formou⁵⁴. Durante um período inicial de sua carreira, chegou a trabalhar em torno de 70 horas por semana⁵⁵, em colégios particulares, cursos pré-vestibulares, e também em escolas públicas. Com duas matrículas, uma municipal e outra estadual, a primeira, no Ginásio Estadual José Bonifácio, em 1970⁵⁶, e no município, na Escola Camilo Castelo Branco, no bairro do Horto (zona sul da cidade).

Ressaltamos que a década de 1970, no Brasil, em especial no Rio de Janeiro, foi bastante conturbada pela medida política que uniu os estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, dando origem ao atual estado do Rio de Janeiro. Tal mudança revelou-se como um marco histórico, cujas rupturas e permanências circularam entre dois representantes políticos: “a seção carioca, controlada por Chagas Freitas, e a seção fluminense, chefiada por

⁵⁴ Destaco aqui as experiências profissionais do professor Roberto Faria na rede privada de ensino – com exceção das que eu já havia citado. Colégio Notre Dame de Sion, 1º e 2º graus (1968); Curso SEDE – Sociedade Educacional para Fins Didático e Especialização – (1969); Curso Atual, Supletivo e Vestibular (1969); Curso Freud (1972); Escola Técnica de Secretária Maria Lins, 2º grau (1970-1975); Ginásio Integrado Magdalena Kahn, da 5ª a 8ª série ginásial (1975); Colégio Santa Úrsula da Associação Universitária Santa Úrsula, 2º grau (1974 e 1975); foi professor e fundador do Curso União - atual Colégio União - em Nova Friburgo (1980-1983); e trabalhou como professor assistente A de cadeira de Lógica Jurídica no Curso de Direito da Universidade Estácio de Sá, Unidade Nova Friburgo (1996).

⁵⁵ Moacir Gadotti, em *Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito*, 2003, p.123-124, destaca as mudanças na carga horária dos professores: se na década de 1950 um professor dava em média 12 aulas semanais, em 1960, aumenta para 24 aulas, sendo que no regime militar exigia 44 aulas por semana. Moacir demonstra que a profissão além de ser instável, era mal paga. “Chegamos em 1979, com o mais baixo salário da década, e com professores ministrando 70 aulas por semana”. Moacir é professor licenciado em pedagogia e filosofia, hoje aposentado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

⁵⁶ Posteriormente Roberto lecionou nas seguintes escolas públicas: Colégio Estadual João Batista de Mattos (1971); Colégio Estadual Camilo Castelo Branco (1971-1976); Colégio Estadual Pero Vaz de Caminha (1974-1976); Colégio Estadual Jamil El Jaick – Nova Friburgo/RJ (1976-1984); e Colégio Estadual Leopoldo Oscar Stutz (CELOS) – Bom Jardim/RJ (1984-2004). Neste último, se aposentou.

Amaral Peixoto, [os quais] iriam inevitavelmente competir pelo controle da nova situação que iria surgir” (FERREIRA, 2000, p. 132).

De acordo com Faria e Lobo (2005, p. 104)⁵⁷,

O novo estado irá introduzir políticas escolares e mudanças institucionais, substancialmente diversas das duas realidades escolares até então existentes, no intuito de formar um sistema de ensino que reunisse elementos pertinentes às antigas estruturas educacionais, tendo, porém, como paradigma o modelo do município do Rio de Janeiro, agora capital do estado do Rio de Janeiro.

Tal fato político (a Fusão) permitiu que o casal de professores, já com dois filhos, Adriana e Paulo, transferissem suas matrículas para o município de Nova Friburgo. Nesse sentido, a Fusão findou por antecipar a realização do antigo sonho do professor Roberto, ter uma propriedade na região serrana, e lá fazer o que mais gostava, dar aulas e possuir sua terra, seu gado.

De certa forma é a volta para casa, dos seus antepassados...

Tecendo a manhã
Um galo sozinho não tece uma manhã:
Ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele lançou
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos. (Guimarães Rosa)

⁵⁷ Artigo publicado em *Cadernos de História da Educação* - nº. 4 - jan./dez. 2005 103, como o título MEMÓRIAS E DISCURSOS – A ESCOLA FLUMINENSE PÓS-FUSÃO (1975-1983).

2 RUMO À REGIÃO SERRANA

[...] Acredito na melhoria do planeta, confio em que nem tudo está perdido, creio na bondade do ser humano e intuo que a loucura é fundamental. Agora só me faltam carneiros e cabras pastando solenes no meu jardim. Viver é ótimo.

Elis Regina

As palavras da cantora Elis Regina revelam os ideais presentes no movimento da contracultura⁵⁸ referentes à valorização da vida simples. Um dos pontos relevantes desse movimento foi o aspecto ambientalista, retomando aos ideais da primeira geração do Romantismo brasileiro⁵⁹, na questão da relação do homem com a natureza, quando a juventude se mostra contrária ao padrão dominante, ao *establishment*. De acordo com Antonio Risério (2006), esta geração elegeu a figura do índio e seu modo de viver como uma “imagem arquetipal, modelo milenar a ser retomado, em novo contexto e sob novas luzes” (RISÉRIO, 2005, p. 29). A prática de nudismo, “a liberdade sexual”, “a vida comunitária”, “a existência humana em harmonia com a natureza”, passaram a fazer parte dos anseios da juventude daquela época.

Os jovens representavam um dos atores centrais naquele cenário de mudanças. De acordo com a socióloga Helena Wendel Abramo (2007), a juventude dos anos 1960 e 1970 atuou “ameaçando a ordem social, nos planos político, cultural e moral, por uma atitude de

⁵⁸ De acordo como o baiano, poeta, roteirista de cinema e de televisão, ensaísta brasileiro, tradutor e antropólogo Antonio Risério, “a contracultura foi um movimento internacional, que teve a sua ramificação brasileira” que “preservou e nutriu o espírito contestador, obstruindo o rolo compressor da ditadura militar em sua marcha para uniformizar e asfixiar a juventude brasileira” (2006, p. 28). O autor, além de ter sido um militante estudantil em 1968, participou do movimento em questão, o da contracultura, e do qual dará destaque em *Dois ou três coisas sobre a contracultura no Brasil*, In *Anos 70: trajetórias*, publicado em 2005, pela editora Iluminuras, São Paulo, com a participação de vários autores. Ao fazer um balanço sobre esse movimento, Risério destaca como pontos considerados positivos no sonho da contracultura, “o pacifismo”, “o feminismo”, e “o ambientalismo”. Sobre esse último, acredita ser uma retomada ao romantismo literário dos séculos XVIII e XIX, referindo-se à importância dada à relação homem/natureza, que “diante da alienação trabalhista e do pragmatismo cientificista, ergueu os valores da contemplação e da harmonia”, conquistando, nesse sentido, espaço dentro de um contexto “da exacerbação anticológica” predominante no movimento, “em decorrência da crítica à sociedade industrial e de consumo” (p. 27).

⁵⁹ O Romantismo surge no Brasil, inspirado no movimento de origens europeias, porém adaptado às condições do ambiente do próprio país, buscando imprimir uma identidade nacional valorizando as características dos nativos, as quais já haviam sido exaltadas por Montaigne e Rousseau, quando idealizavam a figura do índio como “bons selvagens”. Desse modo, exalta-se a pátria; o modo de viver dos índios na sua relação com a natureza; valorizam-se os aspectos regionalistas, evidenciando a diversidade do país. De um modo geral, o aspecto ambientalista é um dos elementos bastante explorado, articulando-o a uma tradição de pensamento que associava à relação do homem com o seu meio natural uma posição significativa em suas reflexões. Cf. Bernardo RICÚPERO, *O romantismo e a ideia de nação no Brasil (1830-1870)*. São Paulo, Martins Fontes, 2004. 287 p.

crítica à ordem estabelecida e pelo desencadear de atos concretos em busca de transformação”. A autora destaca ainda que tais mudanças passavam pelos “movimentos estudantis e de oposição aos regimes autoritários, contra a tecnocracia e todas as formas de dominação, movimentos pacifistas, as proposições da contracultura, o movimento *hippie*.” (ABRAMO, 2007, p.85)

O retorno do professor Roberto Faria à região serrana se articula a esses movimentos sociais e coletivos que fizeram parte de sua geração. Neste sentido, sua juventude foi marcada pelos acontecimentos das décadas de 1960 e de 1970, que imprimiram também marcas em suas lutas e convicções. Observamos, assim, como tais fatores se aglutinam no processo de formação dos sujeitos, projetando itinerários, construindo representações, delineando trajetórias.

Roberto abraçara muitos daqueles ideais e, assim que teve oportunidade, com o ato da Fusão (1975), conjugou o sonho antigo de ter uma propriedade rural, com os ideais de uma época. Assim, também pôde construir sua “casa no campo”, levando a família e as utopias, não apenas suas, mas de uma geração. Cabe mencionar ainda que, naquele momento, a sociedade encontrava-se emudecida pelo regime de exceção. A ida para o campo se apresentava então, como uma das possibilidades de maior expressividade de rebeldia, tanto para nosso professor, como também para outros jovens e suas famílias, esmagados pelo silenciamento imposto pelo regime militar

2.1 Educação: em tempos de Fusão

O momento da Fusão dos antigos estados Guanabara e Rio de Janeiro, constituiu-se uma nova identidade política para o recém-criado estado do Rio de Janeiro, compreendida no conjunto de medidas concebidas no processo de urbanização do país.

Embora não seja o caso tratar aqui sobre os motivos que levaram à Fusão, vale dizer que tal evento compreendeu muitos embates envolvendo diversos setores da sociedade, ainda que, por algum tempo, o consenso era, segundo observação dos autores Ferreira e Grynspan, de que “o governo não teria deixado espaço para que fosse discutido e analisado de forma mais profunda, quer pelos representantes políticos, quer pela própria população dos dois estados, que em momento algum foi consultada” (FERREIRA, 2000).

Do ponto de vista partidário, para o MDB, partido hegemônico, a fusão “representaria a criação de um novo diretório regional a partir da união dos diretórios anteriores do estado do Rio e da Guanabara. A seção carioca, controlada por Chagas Freitas, e a seção fluminense,

chefiada por Amaral Peixoto” (FERREIRA, 2000, p. 132). Tal fato não se estabeleceria sem concorrência dos grupos interessados em assegurar sua hegemonia no novo contexto político. Como afirma Foucault, a respeito dessa questão de relações de força:

A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não lingüística. **Relação de poder**, não relação de sentido. A história não tem “sentido”, o que não quer dizer que seja absurda ou incoerente. Ao contrário, é inteligível e deve poder ser analisada em seus menores detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas. (FOUCAULT, 2012, grifos nossos).

Na perspectiva da educação, vale ressaltar que a década de 1970 foi marcada por um regime autoritário de incentivo ao ensino privado. A respeito, Gadotti (1990) afirma que, em 1972, o Brasil, na relação com os países da América Latina, foi o país que menos investiu em educação, proporcionalmente. E, mesmo depois do regime militar, garante o autor, não houve mudança significativa. No âmbito do novo estado fluminense, para Lobo e Faria (2005, p. 1-2, grifos nossos)

A situação especial da educação escolar do ensino de 1º grau era grave. O governo do Rio de Janeiro não só teria de cumprir as determinações da Lei nº 5.692/71, como a que prolonga até 14 anos a escolaridade obrigatória - medida que provoca uma reorganização na estrutura de ensino – mas ainda, atender à explosão das matrículas o que traz, para o universo escolar, alunos procedentes de várias camadas sociais. **O quadro que se apresenta para a nova unidade federativa é desolador: altos índices de evasão escolar (81%), repetência nas séries iniciais (30%), déficit de 8 mil professores, 320 mil crianças sem escolas, inadequação da formação do professor, inadaptação de métodos e programas de ensino para atender ao novo público escolar.**

Dentro deste cenário, o estudo assinala dois importantes aspectos que convergiram para possibilitar investimentos nesta área, tomando por base, por um lado, a preocupação em elevar o nível de escolarização; por outro a de adequar o sistema de educação pública às determinações da LDB (1971), cuja obrigatoriedade escolar incluía agora crianças de 7 a 14 anos.

Ao examinar o contexto da época, observamos que a questão da educação vem sempre associada aos aspectos conjunturais, bem como a um projeto de desenvolvimento, sobretudo, no seu aspecto econômico. Para o novo estado, o primeiro Plano de Desenvolvimento Econômico e Social (I Plan Rio) elaborado na gestão de Faria Lima⁶⁰ (1975-1979), além de estabelecer políticas e programas “voltados para a estrutura territorial

⁶⁰ Floriano Peixoto Faria de Lima (1917-2011) nasceu na cidade do Rio de Janeiro. Iniciou sua carreira militar na Marinha. Dirigiu a Escola de Aprendizes de Marinheiros de Recife (1956-1959); exerceu o posto de maior patente de oficial superior da Marinha do Brasil, capitão de mar e guerra, no ano de 1961. No governo de Janio Quadros foi nomeado para o cargo de subchefe da Marinha no Gabinete Militar da Presidência da República, permanecendo aí até a posse de João Goulart. Em 1974, foi nomeado pelo então presidente Geisel para assumir o governo do Rio de Janeiro, quando houve a concretização da fusão entre os dois estados, Rio de Janeiro e Guanabara.

do Estado, apontando para as disparidades regionais e propondo uma Integração Espacial, Setorial e Governamental” (Ipea 2012-2015)⁶¹, apresentou, conforme Xavier, “a ampliação da rede escolar e a reformulação do currículo oficial” como metas para o setor Educação e Cultura, tendo em vista a” sua adequação às *reais necessidades de desenvolvimento regional*” (2001, p.2).

A professora Libânea Xavier ressalta ainda o caráter “economicista” do programa de reformulação curricular para a educação, “sendo este apresentado como instrumento capaz de orientar a participação do alunado (futuros trabalhadores) no desenvolvimento das respectivas vocações econômicas de suas localidades” (XAVIER, 2001). Por outro lado, considera que

Além das expectativas abertas com a reestruturação administrativa pós-fusão, a livre expressão do protesto e da defesa da participação popular na vida social alimentaram a formulação de propostas pedagógicas que tinham como eixo central a ideia de que o acesso ao ensino de qualidade era pré-requisito para a extensão dos direitos civis à população. Em consonância com a defesa de uma “educação cidadã” passou a figurar na pauta do debate educacional a necessidade de adequação do currículo escolar e do próprio funcionamento da escola à realidade cultural dos alunos de classes populares. (XAVIER, 2001, p. 1)

O que o estudo identifica é que as iniciativas de um programa de educação em consonância com essas demandas foram tomadas sob a coordenação da professora Myrthes de Luca Wentzel⁶², primeira mulher a integrar a Secretaria de Estado da Educação e Cultura no novo estado do Rio de Janeiro (1975-1979), convidada pelo Governador Faria Lima. Na gestão de Dona Myrthes, uma de suas grandes contribuições foi a criação do Laboratório de Currículos. De acordo com FARIA e LOBO, tratava-se de “um órgão de pesquisa especialmente criado para orientar ações políticas no campo da educação do novo estado do Rio de Janeiro”.

Em linhas gerais, o projeto educacional implantado objetivou prover a instituição escolar, visando equilibrar os desníveis de padrão de qualidade de ensino entre a cidade do Rio de Janeiro e os municípios do Estado, uma vez que

⁶¹ Relatório de pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea): *Planejamento e Gestão governamental na Esfera Estadual: uma análise comparativa dos processos, conteúdos e sistemas de acompanhamento dos PPAs (Plano Plurianual 2012-2015)*. O Ipea é uma fundação pública vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Fonte:

http://www.ipea.gov.br/redeiipa/images/pdfs/termo_referencia/relatorio_pesquisa_rio_de_janeiro.pdf

⁶² Professora Myrthes de Luca Wenzel (1917-2004) foi bacharel e licenciada em Geografia e História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Distrito Federal. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), recebeu o certificado em nível de mestrado em Administração Escolar e Economia da Educação. Em decorrência de seu estreitamento com Amando Hildebrand – figura com bastante destaque, dada sua influência e função na área do ensino, a saber, criou a Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE), além de ser Diretor da Divisão de Ensino Secundário do MEC e um dos Diretores da Campanha de Desenvolvimento do Ensino Secundário (CADES), cf. Pablo Silva Machado Bispo dos Santos, Revista Contemporânea de Educação, vol. 8, nº 15, janeiro/julho de 2013 –, professora Myrthes foi convidada em 1960 para ser Diretora do Centro de Educação de Niterói (CEN).

a probabilidade de ocorrência simultânea dos padrões de qualidade de ensino já existentes, naquele momento, no Município do Rio de Janeiro com os demais municípios do Estado, era tida como improvável, a não ser que medidas de políticas educacionais fossem tomadas para que todos os municípios alcançassem aqueles valores. Essa é uma operação que o governo do novo Estado do Rio de Janeiro, que assumiu em 1975, propôs-se realizar: formar um novo sistema de ensino estadual com o conjunto de todos os elementos que pertenciam simultaneamente aos dois sistemas estaduais de ensino, tendo, porém, como paradigma o sistema escolar do Município do Rio de Janeiro. (LOBO; FARIA. Ano, p.2)

Sobre a implantação desse projeto, Lobo (2002) adverte, a partir de suas pesquisas a respeito da trajetória profissional da Secretária de Educação e Cultura (SEEC), que foi resultado de experiências (orientadas pelo pensamento de Anísio Teixeira) já desenvolvidas em outras instituições nas quais D. Myrthes trabalhou como professora: a escola Brigadeiro Schörtch⁶³, na rede estadual de ensino médio em Jacarepaguá, e o Centro de Educação de Niterói (CEN)⁶⁴, na rede privada, este último já mencionado.

Quanto à Secretária, LOBO revela ainda que D. Myrthes, antes mesmo de exercer o cargo na SEEC, já era respeitada e reconhecida pelo excelente trabalho desenvolvido na Brigadeiro Schörtch, tida como uma “escola diferente”. De lá, trouxe os princípios teórico-pedagógicos para os cursos de aperfeiçoamento voltado aos professores do Ensino Médio do então estado da Guanabara, desenvolvidos pelo Serviço de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Médio – SADEM, em funcionamento no espaço do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (2002, p. 8). Com a chegada da professora Myrthes na SEEC, foi possível pensar em programas para a educação em sintonia com o que ela já havia trabalhado, em particular, sem, no entanto, abrir mão dos pressupostos defendidos por Anísio Teixeira, cujos anseios consistiam em expandir a educação à população como um todo, mas com especial atenção aos

⁶³ À frente da escola Brigadeiro Schörtch esteve a pedagoga Henriette Amado, a qual foi reconhecida por promover proposta educacional considerada inovadora, cujo trabalho de maior repercussão foi o desenvolvido no colégio estadual André Mourais (1965-1970), no Leblon. Sobre a escola Brigadeiro Schörtch farei um parêntese, para dizer que não encontrei informações a seu respeito, portanto as informações constadas aqui, só foram possíveis através da professora e pesquisadora Yolanda Lobo. Segundo Lobo (2002), os princípios que norteavam a organização pedagógica, tinham indícios de influência do Célestin Freinet. Lobo destaca que o programa pedagógico estava dividido em duas partes, “o programa incluía atividades comuns, que compreendia os conhecimentos técnico-científicos, de formação geral, e uma parte de escolha livre do aluno, música, arte, línguas, desenvolvida em clubes. O forte dessa proposta são as atividades em grupos, onde a cooperação se constitui elemento operativo do programa escolar. A topografia da escola, situada na zona rural da cidade do Rio de Janeiro, favorecia o desenvolvimento de atividades fora da sala de aula. As aulas de geografia, muitas vezes, segundo D. Myrthes, realizavam-se escalando as montanhas de Jacarepaguá ou pescando nos rios que atravessam” (2002, p. 7). O resultado dessa experiência além de render um livro de autoria de D. Myrthes em parceria com Hilda Fernandes de Mattos, publicado pela Editora do Brasil, serviu de base para a implantação da Fundação Centro Educacional de Niterói, bem como para Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura – CADES, o qual passou a utilizá-lo, já que D. Myrthes, também participava dessa Campanha ministrando cursos de Geografia por todo o Brasil (LOBO, Ibidem, p. 7-8)

⁶⁴ De acordo com Santos, P. S. M. B. (2013) “esta escola [CEN] veio a constituir um importante *locus* de formação de educadores e capacitação técnica de administradores educacionais de municípios” (p.217).

setores sociais que, reconhecia ele, tinham pouca acessibilidade ao ensino. A síntese do pensamento de Anísio encontra-se em uma entrevista de 1958, para o programa de televisão, *Falando Francamente*, quando ele assumia a direção Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos⁶⁵ (INEP)

Na entrevista, o jornalista Arnaldo Nogueira traz para o debate a questão da educação não ser para todos, mas sim, para atender prioritariamente a elite, decorrendo com isso, ressalta Arnaldo, “uma pequena elite educada e uma enorme massa deseducada, esmolando, sem meios de cultura para vencer na vida” – ao que Anísio responde:

Evidentemente. Ainda hoje persiste a situação. Com uma diferença, entretanto. Estamos a estender a educação de elite a número bem maior que o anterior. Recusamo-nos a compreender que é de uma nova educação que precisa hoje o Brasil. **A educação ministrada anteriormente destinava-se sistematicamente a educar alguns poucos para governar ou exercer funções públicas em uma sociedade constituída de elite ilustrada e massa ignorante.** A produção - diminuta e escassa - era confiada a artesãos, que se preparavam pelo aprendizado direto, e à grande massa inculta, dos camponeses e lavradores. Assistimos ao desaparecimento dessa sociedade. A industrialização e a crescente urbanização estão a criar uma sociedade nova, com as funções de produção e de serviços não só aumentadas mas extremamente diversificadas. A antiga educação para elite governante não lhe basta. Nem lhe basta nem lhe é já agora adequada. Não havendo, porém, outra, o novo despertar social provocou-lhe a expansão. **E o que vemos hoje é a luta, a ansiedade dos trabalhadores por escolas secundárias acadêmicas, e por escolas superiores, que se estão difundindo por tôdas as partes do Brasil.** O povo brasileiro busca nas escolas uma ilustração absolutamente ineficaz nos dias de hoje. Nem as escolas primárias ministram ensino pròpriamente útil. Reduzem-se, como antigamente, a preparar os alunos para entrarem no ginásio, e êstes a prepará-los para o colégio, que, por sua vez, os prepara para o ingresso no ensino superior. Temos hoje em dia no ensino superior mais de 800 cursos com cêrca de 80.000 alunos. O mesmo número que possui a Inglaterra. Enquanto na Inglaterra, com tôda a sua infância e adolescência educada até os 15 e 16 anos, apenas 80.000 alunos chegam à escola superior, entre nós com menos de 10% de nossa infância no quarto ano primário, e menos de nossa adolescência na escola secundária, temos o mesmo número de alunos nas escolas superiores. É que a educação, continuando, apesar de expandida, a ser uma educação de elite, só se completa com a escola superior. É necessário mudar tudo isso. **É necessário que a escola primária se faça uma escola útil por si mesma.** E o mesmo se dê com a escola média. Uma e outra escola devem habilitar o aluno, acima de tudo, a trabalhar e a ganhar a vida. (Entrevista feita por Sr. Arnaldo Nogueira. Programa de TV: Falando Francamente, 1958) (Grifos nossos; optamos por manter a grafia utilizada no texto original.)

Dada a importância desse educador para a história da educação brasileira, cabe destacar que todo seu esforço e suas iniciativas, expressas em seu pensamento, projetos e ações para a educação, continuam pertinentes para nossa sociedade mesmo meio século depois. E que a advertência feita, ainda nessa entrevista, lamentavelmente se mantém ainda nos dias atuais como a tônica do nosso sistema de ensino. Anísio chama atenção para a

⁶⁵ O Instituto foi criado em 1937, sendo denominado Instituto Nacional de Pedagogia. Em 1938, muda, por Decreto-Lei nº 580, sendo denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Em 1970, quando passa a ser um órgão autônomo, nomeia-se como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

negligência dos governantes brasileiros com a educação popular, considerando inclusive “um milagre a nossa sociedade sobreviver com esse mínimo de educação escolar”. Ao comparar a situação da educação do Brasil com a dos EUA, Anísio enfatiza o déficit depreendido, e assim coloca:

Todo o nosso sistema de educação popular não chega a dar três anos de estudos para toda a população. Na educação de nível médio, mal chegamos a ter cinco por cento dos alunos desse nível de idade. Terminam o ensino médio cerca de 10% dos que concluem o primário, e desses 10%, nada menos de metade prossegue os estudos no nível universitário. qualidade. (Anísio Teixeira. Programa de TV: Falando Francamente)

A partir desses enfoques, observamos que a formação da D. Myrthes foi atravessada pelos ideais da Escola Nova e Anísio Teixeira. Enquanto educadora e responsável pela pasta da educação no governo, mobilizou sua equipe engajando-se na tarefa de produzir políticas e programas para a educação, buscando construir uma nova tradição escolar. De acordo com LOBO, citando informação da SEEC (n.9, 13), a concepção que se tinha era “que educar é função social de que todos participam, e que o âmbito de atuação da escola alcança as diversas agências culturais da comunidade”. Naquele momento histórico, o grande desafio era, portanto, atender a demanda por ampliação da rede pública escolar. No entanto, aos olhos de D. Myrthes, além do desafio, havia a preocupação com a integração escola-comunidade – preocupação essa que já fazia parte das iniciativas de Anísio Teixeira.

Para implementar sua proposta educacional, contou com um modelo de descentralização para “gerir e aplicar os recursos destinados à manutenção e recuperação das escolas e promover a participação comunitária na realização de obras de pequeno e médio porte” (LOBO, 2002, p. 10). O trabalho realizado por D. Myrthes é destacado na tese de doutorado de Roberto Faria, ao confirmar a construção de várias escolas no interior do estado, inclusive nos municípios que foram cenário de sua pesquisa, defendida em 2010. De acordo com ele:

A fusão dos antigos estados do Rio de Janeiro e Guanabara, representa para a política educacional do novo estado, a construção de novas escolas e a criação do Laboratório de Currículos (SEE), com o desenvolvimento de novas diretrizes e a formação continuada para os professores. No estado e especificamente em Trajano de Moraes, Santa Maria Madalena e São Sebastião do Alto foram construídas várias escolas, principalmente no meio rural. Nas sedes são inaugurados colégios estaduais, com os cursos de Formação Geral e Normal. Também foram doados ônibus para transporte escolar. (FARIA, 2012, p.143)

Roberto acredita que somente a partir da fusão o estado do Rio de Janeiro começa a assumir a educação nos municípios do interior. Dessa forma, reforça a importância da gestão na Secretária de Educação da época, ao trazer para sua tese o depoimento de uma professora

do município de Trajano de Moraes que trabalhou na equipe da Coordenadoria (SEEC), no período em que D. Myrthes ocupou o cargo de Secretária:

No início achávamos que a fusão era uma confusão, porque não sabíamos se ia seguir que o Estado do Rio determinava ou se seguia a determinação do Estado da Guanabara, mas com a vinda dos secretários ao interior, começando a conhecer realidade começamos a ter liberdade de não seguir totalmente aquela programação. Então os professores podiam adaptar a programação de acordo com sua realidade. **Dona Myrthes foi a grande secretária que veio conhecer a realidade dos municípios do interior** verificando a distância que um aluno andava de uma escola para outra. Para facilitar esses alunos, pois não havia o transporte escolar como tem hoje, na medida do possível, ela autorizava a criação de uma escola mais próxima, facilitando o aluno a estudar, oportunizando que crianças com menos idade ingressassem nos estudos e as escolas aumentaram o seu quantitativo. Dona Myrthes dava total apoio para que o ensino acontecesse em todas as localidades (Professora Lenina Machado) (FARIA, 2012, p. 143-144, grifos nossos)⁶⁶

Em meio aquele panorama político e educacional, Roberto Faria, motivado pelas mudanças ocorridas com a Fusão, se estabelece com a família no interior do Rio, no município de Nova Friburgo, iniciando uma nova fase em suas vidas.

2.2 O encontro com suas raízes: redescobrimo antigos/novos caminhos

Até para transformar os indivíduos em pessoas éticas e políticas, a educação precisa efetivar-se como formação cultural. No entanto, **em si mesma, a educação não tem como garantir, diretamente, que as pessoas se tornem éticas** – ela é uma experiência eminentemente pessoal – nem como metanoia assegurar o aprimoramento do social – **a revolução política é uma experiência exclusiva do sujeito coletivo em sua especificidade.**

Antonio Joaquim Severino, grifos nossos

A epígrafe acima serve de reflexão teórica, no sentido do que representou o trabalho do professor Roberto Faria, em sua experiência como educador na região serrana, considerando que a educação foi uma das grandes paixões políticas da sua vida.

O educador por nós pesquisado, em sua práxis, exercitou os conceitos que apreendera tanto através das ideias que circularam em seu ambiente doméstico, na trajetória do pai e de suas mães, quanto dos debates políticos que participara nas escolas e na faculdade que frequentou, já que era comum, naquele período, o investimento na formação política nos

⁶⁶ Entrevista dada ao professor Roberto Faria por ocasião de sua pesquisa de doutorado (PPFH), em (09/07/2010).

centros e diretórios acadêmicos. Daí o contato com pensadores e intelectuais que fundamentavam a base de tais debates.

Entre seus referenciais teóricos, sempre estiveram pensadores associados aos ideais humanista/socialistas, tais como Florestan Fernandes, István Mészáros, Ciro Flamarion Cardoso, Paulo Freire, entre outros, com destaque, sobretudo, para as análises de Karl Marx e a filosofia da *práxis* de Antonio Gramsci.

Um ponto importante no pensamento desses teóricos se refere ao papel da escola e do professor, em suas possíveis funções político-sociais, tomando por orientação a formação humanista, “no seu sentido amplo”, como bem afirma Gramsci. Tanto a escola, quanto o professor deveriam assumir a tarefa de possibilitar condições de humanização, de valorização da liberdade, de responsabilidade cidadã e da justiça social.

Nesses termos, o projeto de escolarização compreenderia práticas pedagógicas voltadas para a construção de uma formação sobretudo emancipatória, guiada para objetivos sociais. Em ação conjunta, portanto, promoveriam uma educação que, como bem destaca Paulo Freire, “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 1967, p.36). Ainda, de acordo com Freire, necessitamos de uma educação “para a decisão, para a responsabilidade social e política” (1967, p.88).

No pensamento gramsciano, o papel do professor ocuparia um lugar singular à medida que assumisse a consciência das contradições “entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos” (GRAMSCI, 2001, p.44). O filósofo italiano vai além, assinalando a necessidade de ter consciência “de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior” (GRAMSCI, 2001, p.44). Sobre a participação dos professores, Gramsci, considera fundamental para a integração ativa do aluno com a escola, desde que o trabalho se desenvolva na mediação entre a vida escolar e a vida social e cultural dos discentes.

Ainda vale registrar que os referenciais teóricos que inspiraram Roberto, embora com diferentes abordagens, convergiam na defesa da educação como ferramenta necessária para produzir reformas profundas na sociedade.

Outro consenso refere-se ao entendimento de que a educação, embora importante, não pode ser vista como o apanágio que dará conta de todas as contradições humanas. A educação em si mesma não tem como garantir as alterações na dinâmica da organização social. Assim, Paulo Freire defende uma “ampla ação educativa criticizadora” advertindo, no entanto, no livro *Educação como prática da liberdade*, que:

[...] ao criticarmos a educação inadequada às novas condições do processo brasileiro, estamos advertidos do fato de **não dever ser encarada a educação ingenuamente, como algo milagroso, que por si fizesse as alterações necessárias** à passagem da sociedade brasileira de uma para outra forma. (1967, p.89, grifos nossos)

O que a pesquisa assinala é que, enquanto educador e militante, Roberto percorreu seu caminho entre a serenidade - muito de sua personalidade, com que conduzia sua vida e, as inquietações provenientes de seu inconformismo com as injustiças sociais. E assim, inquietantemente, envolveu-se com a comunidade rural, desde quando para lá se mudou – em parte resultante das forças circunstanciais que exigiam novas demandas, sobretudo, para a comunidade escolar; em parte pelo peso da influência das correntes marxistas (desde a FNFi). Deste modo, o estudo ressalta seu comportamento político, dedicando-se a transformar aqueles pensamentos teóricos, em desdobramentos de ordem prática.

Neste sentido, observamos que, ao se estabelecer no meio rural fluminense, Roberto dedicou-se integralmente àquela região. Ao longo da pesquisa se desvela seu intenso envolvimento com o local, não deixando, assim, margem para associarem sua imagem como de um homem urbano. Em uma entrevista realizada com uma de suas companheiras de profissão e luta política, a professora de história Juscely Baptista, quando perguntamos se, para a comunidade daquela região, havia alguma distinção ou impacto por Roberto ser da cidade, ela responde: “Não, pois o Roberto era dali, aliás, ele tinha uma preocupação muito grande em ser o Roberto da Região”.

Quando se transfere para a Serra, o primeiro lugar em que Roberto e Lia foram lecionar foi o Colégio Estadual Jamil El Jaick (CEJE), em Friburgo. Roberto trabalhou aí durante os anos de 1976 a 1984, sendo que de 1981 a 1983, ocupou o cargo de coordenador do ensino de Matemática.

Conforme anteriormente analisado, Roberto começou a dar aulas antes mesmo de se formar (1967), portanto, nessa ocasião, já acumulava um pouco mais de dez anos de bagagem em sala de aula, regendo em turmas da 5ª série do 1º grau à 3ª série do 2º grau. Foi tempo suficiente para perceber e sentir “nos alunos e professores a preocupação com os caminhos/descaminhos da Educação”, como ele mesmo enfatizara.

Durante três décadas, participou de encontros, treinamentos e conselhos de classe, podendo constatar a crise tanto da escola pública, quanto das instituições particulares. Em sua opinião, considerou que as instituições de ensino além de não formarem integralmente, sequer informavam, apontando também para a “crescente distância entre as propostas educacionais e a práxis educativa” (Ibidem). Com efeito, percebia que alguns professores “ainda insistiam

em práticas ultrapassadas e os orientadores educacionais se utilizavam de uma linguagem distante e hermética – criava-se o ‘pedagogês’”. (Ibidem).

Para Roberto Faria, a atuação do professor deveria se articular às inovações, sem, no entanto, perder de vista a realidade do alunado. Isso justificava sua grande preocupação com a educação do campo, pois sabia que seus pressupostos pedagógicos se estruturavam, em linhas gerais, a partir de modelos adequados à população urbana, ou seja, a uma organização com aspectos e realidades bem diversificados, daqueles necessários à população que vivia nos pequenos municípios fluminenses, em particular, do meio rural.

Ao atuar como coordenador no CEJE, com três mil alunos e 30 professores de Matemática, Roberto se interessou por decodificar as resistências dos professores, bem como em adaptar os currículos de alguns cursos profissionalizantes, inclusive questionando a validade dos mesmos para aquela comunidade friburguense e do entorno.

Quando se muda para a região serrana, toma parte não só dos assuntos referentes ao espaço escolar, como também de outras questões sociais que envolviam a comunidade como um todo, entendendo que essas duas esferas (escola/comunidade) se interpõem sobre um conjunto de elementos (produtividade, organização política, modo de vida, etc.).

Tais relações e suas possíveis representações resultam de acordos políticos e diferentes orientações ideológicas (considerando ideologia numa perspectiva gramsciana, cujos significados se referem ao “mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas”) (GRAMSCI, 2001, p.98-99).

Deste modo, o que a pesquisa busca demonstrar é que esse educador, pela sua própria formação, entendia a linguagem da educação não somente articulada entre teoria e prática, como também circunscrita ao contexto de seu território.

Nesse momento, cabe registrar que o significado de território está sendo tomado na perspectiva de Milton Santos, pelo olhar de Faria Neto⁶⁷, quando afirma que “as questões do trabalho, política, relação social, cultura, economia, círculos de cooperação e sociedade permitem, ao mesmo tempo, pensar o território como ator e não apenas como um palco”, cujo

⁶⁷ Ernesto Faria Neto é o terceiro filho de Roberto e Lia Faria. O único que nasceu em Friburgo, fez a opção inversa do pai, ao sair de lá para morar na cidade do Rio de Janeiro. Formado em medicina, trabalha como médico de família em Niterói. Recentemente apresentou sua defesa de mestrado pela Universidade Federal Fluminense, com o título *O Programa Médico de Família (PMF) em Niterói: o território nas práticas em saúde pública no Preventório*. A análise do seu trabalho trata “das relações entre o território assistido e as práticas em saúde na atenção primária, no (PMF) do morro do Preventório, Niterói/RJ. Se, na opção de moradia, seguiu o caminho inverso de Roberto, na atuação profissional, acompanhou seus passos, ao lutar, na área da saúde, pelos menos favorecidos, pelos excluídos socialmente, defendendo para que estes obtenham atendimento necessário e de direito.

papel desempenhado opera na função ativa, “passando entendimento do território a ser usado como matriz da vida social e fruto da mesma” (2014, p. 31).

Nesse sentido, Roberto volta-se para seu território, atuando em outros segmentos, além da educação, os quais, igualmente, imprimem força política e criam campos de resistência, como por exemplo, a participação e criação de cooperativas rurais; fundação e candidatura a vereador do Partido dos Trabalhadores em Friburgo; e a militância no Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE/RJ). Participou ainda da União Internacional Socialista de Professores, pelo PDT, sem, no entanto, se filiar.

Durante todo esse tempo, teve ao seu lado Lia, que, com o sangue da política pulsando em suas veias, firmou-se em sua carreira no final da década de 70 e na década seguinte, como uma verdadeira líder da categoria dos professores.

Na década de 1970, os sindicatos⁶⁸ estão se fortalecendo e o movimento articulado de professores do Rio de Janeiro promove uma greve⁶⁹ de grande repercussão e força política, que alcançou os municípios, tomando uma proporção tamanha, contribuindo assim, para a formação do próprio Partido dos Trabalhadores, em Nova Friburgo.

Sobre esse assunto, contamos com a entrevista do João Raimundo - professor de história, morador de Friburgo e grande amigo de Roberto. De acordo com seu relato, havia uma brincadeira entre os professores que faziam um trocadilho com o nome do PT, chamando-o de PP (partido dos professores), considerando a constituição majoritária da classe.

João Raimundo rememora a participação ativa do professor Roberto Faria neste processo de fundação e estabelecimento do partido em Friburgo, decorrendo, posteriormente, a candidatura do mesmo para vereador, e de sua mulher, Lia, a vice-prefeita. Embora não tenham sido eleitos, a indicação para os cargos demonstra seu envolvimento no partido e na comunidade friburguense, assim como certa expressividade no meio docente.

⁶⁸ José Murilo de Carvalho, em *Cidadania no Brasil: um longo caminho*, 2013, 16ªed., destaca que o movimento dos sindicatos decorreu especialmente de setores que tiveram expressivo crescimento no período do “milagre” do presidente Médici, como os metalúrgicos de empresas automobilísticas multinacionais e os das siderurgias, máquinas e equipamento das empresas nacionais. As tensões concentravam-se predominantemente em torno das cidades industriais de São Paulo. O autor comenta que nas greves de 1978 havia cerca de 300 operários; na greve de 1979, teve mais de 3 milhões, com adesão diversificada de categorias, incluindo até os trabalhadores rurais. Foi nesse período que surgiu o grande líder sindical Luís Inácio da Silva, o Lula, vindo a se destacar como um dos maiores nomes para a política brasileira. Lula foi eleito presidente do Brasil em 2002 e, reeleito em 2006.

⁶⁹ Roberto destaca que, “as ‘greves’ do magistério envolveram não somente os profissionais das capitais ou grandes centros urbanos, mas alastraram-se por quase todas as pequenas cidades com anuência da população e, em alguns casos, contribuindo para a erupção de outros movimentos populares naqueles municípios” (p. 239).

Desde o momento que trabalhou na fundação do PT, em Friburgo, Roberto manteve-se filiado até sua partida do mundo dos mortais. Já Lia, ao contrário, desfilou-se em 1991, quando - depois de ser convidada por Darcy Ribeiro⁷⁰ para trabalhar no I Programa Especial de Educação (IPEE) -, foi para o PDT.

Roberto, enquanto professor, buscou novas possibilidades para a comunidade de Barra Alegre – através da escola (e depois colégio estadual) Leopoldo Oscar Stutz; enquanto secretário de educação, na Secretaria Municipal de Educação em Trajano de Moraes, nos anos 2001/2002, e 2005/2007, elaborou e implementou a proposta para o plano de carreira dos professores deste município. Participou ainda de diversos encontros da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), atuando também como protagonista na implantação das novas diretrizes educacionais surgidas após a Constituição Federal de 1988 (CF- 1988).

Enquanto isso, Lia, participava, na década de 1980, da implementação dos CIEPs⁷¹, ao lado de Darcy Ribeiro; e, entre os anos de 1999 a 2002, assumiu a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Roberto e Lia, embora atuassem em partidos diferentes, trabalharam de modo efetivo na proposição por uma sociedade mais justa, com escola pública, democrática, para todos.

Na fazenda, Roberto, ao investir nas atividades relacionadas à agricultura e à pecuária, identificou também a necessidade de incentivos aos pequenos proprietários, de modo que pudessem receber investimento e terem seus produtos valorizados no processo de comercialização. Deste modo, toma a iniciativa na criação da Cooperativa dos Produtores Hortigranjeiros da Serra dos Órgãos, LTDA. Assim, com o apoio e incentivo do governador Faria Lima, foi fundada, em 27 de março de 1977, a COOPERSOL. Roberto, em sua dissertação de mestrado⁷² explica que

o Governo Chagas Freitas chegou a distribuir nas escolas de 1º grau, para divulgação uma publicação denominada "Como Melhorar a Nossa Comunidade", como parte de uma série de ações planejadas para adequar as escolas de 1º e 2º graus às necessidades e peculiaridades do meio rural, sempre com a participação das comunidades (FARIA, 1992, 154)

⁷⁰ Darcy Ribeiro foi o vice-governador do Leonel Brizola, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), no mandato de 1983 a 1987. Durante esse tempo Darcy também ocupou os cargos de Secretário de Educação e Cultura e de presidente do Programa Especial de Educação. A elaboração desse programa foi feita a partir de uma Comissão Coordenadora, desenvolvida como parte de um projeto de educação objetivando alfabetizar e formar as crianças, especialmente da população pobre.

⁷¹ Lia Faria esteve à frente como coordenadora da Consultoria Pedagógica de Treinamento de Pessoal (CTP), em 1985, desenvolvendo, nessa função, a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública CIEPs).

⁷² Dissertação de mestrado defendida em 1992, com o título *Análise das Relações e Representações Escola-Sociedade Civil na Região Serrana no Estado do Rio de Janeiro*. Fundação Getúlio Vargas, RJ.

De acordo com o estatuto social da Cooperativa, ficou definido no Capítulo II, Art. 5º, os objetivos sociais, os quais compreendiam, em linhas gerais, “defender os interesses econômicos e o bem-estar social de seus cooperados e dentro dos princípios da doutrina e da filosofia do Cooperativismo”. (Estatuto COOPERSOL). Por Cooperativismo explica: “orientar, coordenar, executar e controlar as atividades direta ou indiretamente ligadas aos problemas de assistência aos produtores hortigranjeiros em sua área de ação, seus cooperados” (Ibidem). Na sequência, enumera as “finalidades primordiais”:

I. Atividades no campo das funções administrativas, contábeis, financeiras, jurídicas e securitárias, que serão exercidas, na COOPERSOL, dentro do objetivo geral de “servir” e, de forma oportuna e econômica, com suas funções de apoio logístico às atividades financeiras;

II. Atividades no campo das funções de assistência técnica-agronômica a que visarão à instalação de áreas de experimentação e laboratório para análises de métodos e de práticas especiais de conservação e utilização racional do solo e de recursos naturais renováveis, diversificação de culturas, execução de serviços de defesa fito-sanitária, produção de mudas e sementes, manutenção de patrulha motomecanizada e de transportes, de fretes e carretos e instalações de oficina mecânica para recuperação e manutenção de veículos e equipamentos e implementos agrícolas e /ou industriais;

III. Atividades no campo da produção industrial que serão realizadas por unidades locais para a produção de embalagens e caixas, adubos, fertilizantes e corretivos de solo, inseticidas, fungicidas, herbicidas e demais insumos e utilidades agrícolas, assim como para beneficiamento e/ou industrialização da produção dos cooperados; e

IV. Atividades no campo das funções comerciais que serão exercidas dentro do objetivo geral de atender ao interesse de seus cooperados na comercialização de sua produção, de forma econômica e oportuna, e, dentro do mesmo espírito, na obtenção de mercadorias e utilidades necessárias às lides agrícolas. (Grifos nossos)

No Capítulo III, Art. 7º, fica estabelecido que para ingressar na Cooperativa, “salvo se houver impossibilidade técnica de prestação de serviços”, poderá ser “qualquer pessoa que se dedique à atividade hortifrutigranjeira, por conta própria, em imóvel de sua propriedade, ou ocupado por processo legítimo, dentro da área de ação da sociedade”, desde que tivesse “livre disposição de sua pessoa e bens”, e de modo que não possuísse outra atividade que viesse a “prejudicar ou colidir com os objetivos da entidade”.

Roberto tinha clareza que um dos fatores responsáveis pelo êxodo rural era a falta de suporte tanto econômico, quanto político. A maioria das pessoas que deixavam aquela região em direção à cidade, faziam-no em busca de novas oportunidades e melhores condições de vida. Sobre essa questão, Roberto tece o seguinte comentário:

Comumente definido em oposição à cidade, o meio rural caracteriza-se por apresentar modo de vida social que dificilmente se enquadra no conceito que temos de “cidade”. O trabalho ali foi sempre caracterizado pelo vínculo com a terra. Como **quase nunca o homem é ali o proprietário, como lhe faltam máquinas para o trato com a terra**, ou os **insumos básicos para a produção de bens** e como as ligações entre camponeses e os grandes proprietários foram substituídos por

empreitadas e diárias pagas aos trabalhadores pelo grande e médio empreendimento, **este homem rural teve seu vínculo com a terra cortado e sofre a exclusão conceitual, política e econômica que daí adveio, a exclusão do deserdado por um sistema que não o incorporou, que o marginaliza como residual na produção e que o trata como inferior, pré-político e acomodado, alvo de políticas “salvadoras”, de educações “conscientizadoras”, de assistencialismos caridosos de todo tipo.** (FARIA, 1994, mimeógrafo/arquivo pessoal, grifos meus)

O que a dissertação sinaliza é que a participação de Roberto na COOPERSOL desdobrou-se em outra luta, junto à comunidade: exigir das autoridades investimentos em escolas que oferecessem, além do ensino formal, uma educação especializada. Portanto, seu objetivo apontava para escolas capazes de formar trabalhadores qualificados dentro de suas áreas, de modo que os moradores da comunidade rural conquistassem uma profissão que lhes desse retorno e certa estabilidade econômica, sem a necessidade de migrarem para os centros urbanos.

Outro aspecto importante a ser destacado na trajetória de Roberto, refere-se à sua participação também na criação do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro – SEPE/RJ⁷³, onde militou por alguns anos.

2.3 Memórias do Colégio Leopoldo Oscar Stutz (CELOS): a fala de quem viveu...

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, **ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.**

Henry Giroux, grifos nossos

⁷³ Roberto elucida que o **SEPE** foi organizado a partir de um grupo de professores e estudantes universitários, que, após as eleições de 1976, se reuniram com o propósito de manter o debate político. No decorrer dos anos teve várias denominações. Em 1976, embora não tenha sido registrada, foi denominada **APERJ** (Associação de Professores do Estado do Rio de Janeiro); entre 1977 e 1979, **SEP** (Sociedade Estadual de Professores); de 1979 a 1988, **CEP** (Centro Estadual de Professores) e de 1988 a 1989, **CEPE** (Centro Estadual de Profissionais de Ensino).

Em 1984, chegava à Escola Estadual Leopoldo Oscar Stutz (E.E.L.O.S) o professor de matemática Roberto Faria, para ministrar aulas em turmas da 5ª à 8ª série do ensino do 1º grau (hoje correspondente ao 6º- 9º ano do ensino fundamental). De lá só saiu para se aposentar, em 2004. Ao longo desses anos testemunhamos o educador empreender transformações significativas no âmbito mais amplo da própria ação escolar, resultando em diversas contribuições importantes tanto para a escola, quanto para a comunidade do entorno. O trabalho abrangente do professor/educador para a referida escola será ilustrado nesse capítulo, compreendido a partir de uma categoria desenvolvida pelo pensador – um dos teóricos que inaugurou a pedagogia crítica -, e também professor, Henry Giroux.

Desta forma, encontrei na categoria intelectual transformador, uma referência bastante interessante e apropriada, em se tratando da atuação do educador Roberto Faria. Embora Giroux considere que tal categoria abranja diversas formas de ser utilizada, ele oferece três modos: primeiramente, por possibilitar “uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos”. Depois, porque “ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais”. A última, por encontrar na categoria uma possibilidade de esclarecimento do “papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas”.

De acordo com Henry Giroux, “uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores”, considerando a categoria de intelectual como um modo de articular “finalidade da educação de professores”, “escolarização pública” e “treinamento profissional”, aos “próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democrática” (GIROUX, 1997, p. 162). Nesse sentido, ao nos debruçarmos sobre a trajetória de Roberto, em especial, no exercício da docência, identificamos sua dinâmica, tanto política, quanto pedagogicamente, na proposição de fazer da educação, algo além do simples ato de ensinar, ou seja, de tornar o ofício um projeto social, com vista a ajudar aos estudantes a serem protagonista da sua própria transformação social, política e cultural.

Em um ensaio, não publicado, de título *Escola de formação de professores no meio rural: uma experiência que deu certo*, Roberto relata como se deu a criação da C.E.L.O.S e as transformações pelas quais passou – ao que detalharei. Ao darmos visibilidade à história dessa instituição, temos por objetivo dar luz à própria trajetória do educador e de sua grande contribuição a essa escola, a partir de sua chegada, 1984.

A Escola Estadual Leopoldo Oscar Stutz, hoje denominada Colégio Estadual Leopoldo Stutz, foi construída num terreno doado ao antigo Estado do Rio de Janeiro, nos anos de 1950, por pequenos proprietários de Barra Alegre⁷⁴, pelos herdeiros de Leopoldo Oscar Stutz - cuja condição foi de a escola receber seu nome; e por Raul Emerick - no caso desse, as filhas foram as primeiras professoras da escola.

Os problemas começaram quando as professoras tiveram que mudar para Bom Jardim – a escola ficava a 20 km de distância da sede do município. A situação foi contornada com a contratação da professora Marilda M. G. Erthal⁷⁵, que lecionou por muitos anos, para todas as turmas, no modo multisseriado, até que a ampliação do número de alunos exigiu a contratação de novos professores. Ainda que tenha surgido, depois, outras escolas em Barra Alegre, o reconhecimento mesmo, de escola mais importante da comunidade, era a Leopoldo, tanto pela localização, quanto pelo respeito à professora Marilda.

Roberto descreve que a escola conseguiu criar as séries do ensino ginasial a partir dos anos de 1980, quando produtores de Barra Alegre inauguram uma Exposição de Agropecuária⁷⁶ “com objetivo de conagraçamento, troca de experiências, mostra de seus produtos e chamar a atenção das autoridades para suas necessidades”. A exposição fez tanto sucesso, que, em decorrência da qualidade dos produtos expostos, foi transformada em Exposição Municipal, passando a fazer parte do calendário de exposições do estado do Rio de Janeiro.

Na exposição de 1982, os produtores e a comunidade aproveitaram para pressionar as autoridades para a implementação da 5ª à 8ª série na E.E.L.O.S, cujo pedido foi atendido, sem muita burocracia, devido aos interesses do governador Chagas Freitas, que estava em período

⁷⁴ Barra Alegre fica situada no 4º distrito de Bom Jardim na Região Serrana Fluminense.

⁷⁵ Erthal é uma das mais antigas e tradicionais famílias dessa região. Foram um dos primeiros imigrantes germânicos a virem para o Brasil no segundo quartel do século XIX. (FARIA, 1992, p. 44-46).

⁷⁶ A Exposição, que teve início em 1980, originou-se com a participação dos moradores de Barra Alegre, tanto prestigiando com sua visita, como expondo seus animais e seus produtos hortigranjeiros. Havia uma parceria entre os produtores e as autoridades municipais e estaduais. A partir da III Exposições, tiveram algumas reivindicações atendidas em função, especialmente, de campanhas eleitoreiras, no qual esse espaço, de exposições, proporcionava. Uma delas foi a obtenção da luz elétrica, inaugurada pelo governador Chagas Freitas. O sucesso da Exposição valeu sua inclusão no calendário oficial das exposições agropecuárias do Estado. Muitas eram as atrações para o evento: área recreativa, com parque de diversão e barracas diversas; shows, com apresentações de artistas renomados; inauguração do concurso Mis Barra Alegre. De acordo com Roberto, houve mudanças na composição do grupo inicial, que, sob a alegação de “que o Estado ou a Prefeitura não poderia oferecer uma ajuda mais substancial a um Parte de Exposição particular” acarretou uma cisão entre os grupos organizadores. Roberto interpreta essa cisão nesses termos: “Na realidade, o que ocorreu a partir da 3ª Exposição foi que ao levar as reivindicações dos produtores às autoridades estaduais e municipais, a direção da exposição, tentando aproveitar os anos eleitorais, acabou entrando num jogo arriscado, onde a herança clientelística e por que não dizer, coronelística, também, exerceu forte influência e acabou cooptando alguns. A partir daí, o papel do Estado passou, de instrumentador da vontade popular, a doador, a "protetor", transformando os participantes da exposição em meros espectadores e receptadores dos "favores" oficiais.” (FARIA, 1992, p.180-186).

eleitoral. Logo em seguida, foi criada a turma de 5ª série, com contratação de uma professora para lecionar todas as disciplinas. Com relação a esse episódio, o professor faz alusão ao “jeitinho brasileiro”⁷⁷, já que um dos fatores que assegurou a efetivação da proposta foi o fato de que uma professora, interessada em ser transferida de outro município, aceitou, em troca, dar aulas de todas as matérias, “independente de habilitação”. Ainda de acordo com Faria, foi graças à dedicação desta professora, “mais uma a fazer milagres pela Educação”, que se iniciou a primeira série ginásial, com aproximadamente 10 alunos.

O professor Roberto Faria só será lotado na escola quando já se iniciava a 7ª série, para ministrar aulas de matemática. Embora a inauguração dessas séries tenha sido uma conquista significativa, havia outro desafio que muito preocupava os professores: o que oferecer para aqueles estudantes quando concluíssem o antigo primeiro grau?

A professora Juscely explica, em entrevista para esta pesquisa, que quando os alunos terminavam, “tinham que sair de Barra Alegre e vir para Bom Jardim, pois só lá tinha ensino médio”. Sabemos que a situação da educação brasileira, especialmente ensino médio ou profissionalizante, é uma realidade brasileira deficitária e muito comum, sobretudo nas regiões mais afastadas da zona urbana.

Portanto, impulsionado por essa preocupação, o professor Roberto encaminhou, em 1984, um projeto elaborado como “síntese das conclusões do 1º Encontro dos professores de 1º grau”, do qual havia participado, objetivando a integração da escola com a realidade rural da região, habilitando os estudantes para o trabalho com a formação dos antigos primeiro e segundo graus. Nesse sentido, a professora explica que “nessa escolha do que fazer... isso foi muito perguntado para o aluno, o que eles queriam..., aí se tentou uma escola agrícola”.

O referido projeto incluía estágios supervisionados por um agrônomo, veterinário ou médico, reivindicando novas metodologias:

assim, nas disciplinas do núcleo comum o aluno aprendia defesa do meio ambiente, relacionaria unidades de medidas universais e regionais [...], identificaria a história e a geografia locais relacionadas com o Brasil e com o mundo, pesquisaria o folclore e artesanatos locais, e faria a leitura e interpretação de contratos de trabalho e parceria entre outras coisas. Da mesma forma na sua casa ou na comunidade próxima faria estágios em sanitário, primeiros socorros, plantação de hortigranjeiros ou criação a manejo de animais. (arquivo pessoal, 1984)

A estratégia de Roberto visava, inicialmente, a ideia de transformar a escola em Centro Técnico Agrícola em Barra Alegre. Na proposta encontramos três objetivos: “instalar

⁷⁷ Cf. VIEIRA, Clovis et al, *O jeitinho brasileiro” como um recurso de poder*. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, FGV, 16 (2): B/31, abril/jun 1982. O autor trabalha com a conceituação do chamado “jeitinho brasileiro”

uma escola agrícola e centro de treinamento de lavradores nos níveis de 1º e 2º graus”, a curto prazo; “disseminar a utilização para a melhoria da produção da região”, a médio prazo; por fim, e talvez o principal, no entanto, a longo prazo, ”sustar o êxodo rural da região” (Ibidem, 1984, p. 1).

Por outro lado, o projeto apontava para a promessa de apoio de parcerias com outras instituições, como a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural no Estado do Rio de Janeiro (EMATER-Rio), a empresa de Pesquisa Agropecuária do Estado do Rio (PESAGRO-Rio), as Secretarias de Saúde e de Agricultura, além de contatos como o escritório do Instituto Brasileiro de Café (IBC) de Nova Friburgo.

De acordo como a proposta, as expectativas eram as melhores já que a instauração do Centro contribuiria tanto para a escola, pois que daria uma formação profissional àqueles que não teriam outro meio de se especializar, como também para a própria comunidade, que teria profissionais disponíveis para atender suas necessidades.

Na elaboração do projeto, foi identificado e explicitado que tal empreendimento não exenderia acréscimo significativo para o Estado. Para abrigar a parte administrativa e ministrar as aulas teóricas, seria utilizado o próprio prédio escolar; quanto às áreas empregadas nas técnicas agrícolas, criação e cortes de animais, manejo, reprodução e alimentação dos mesmos, seriam os da própria comunidade e ainda contaria com as instalações onde ocorre a Exposição Agropecuária. O posto de saúde de Barra Alegre receberia os alunos de Técnica de enfermagem, Primeiros Socorros e Sanitarismo. Com relação aos professores para as disciplinas de núcleo comum, sugerem-se os professores estaduais, preferencialmente os lotados no Centro Regional de Educação e Cultura (CREC) da 8ª região – Nova Friburgo, que moram na região que abrange o centro.

Para as disciplinas profissionalizantes, seriam recrutados: a) dentre os que atuam, aqueles que já fossem formados no nível superior; somente em caso extremo, os de nível de 2º grau -, sendo que entre os agrônomos, veterinários, etc., poderiam vir **através do convênio feito entre a SEE e as próprias empresas**, já referidas, interessadas na parceria com o Estado; b) os agrônomos, veterinários e outros profissionais da **PESAGRO-GRIO, Secretaria da Saúde, da Agricultura e IBC, conveniadas à Secretaria de Educação**; c) os agrônomos, veterinários etc., **moradores interessados no projeto** e, apenas sob necessidade, através de contratação pela Secretaria da Educação.

Quanto a estrutura e funcionamento da escola, ficou estabelecido, no projeto, que o papel social de uma escola rural comunitária deveria estar voltado para o benefício das conveniências da região, considerando o conhecimento da própria comunidade, ou seja,

diferente dos modelos tradicionais que priorizavam basicamente o conteúdo do programa, sem o cuidado com aspectos específicos e funcionando integrados à cultura local, como adverte o texto do professor Roberto.

Na tabela abaixo é possível observar a proposta de disciplinas básicas do ensino para a formação do Centro Técnico:

Área de Comunicação e Expressão	Área de Integração Social	Área de Ciências	Área de Educação Física	Áreas de Técnicas Agrícolas
Português; Literatura; Arte; Artesanato; Folclore locais; Atividades com expressão corporal e cênica	História; Geografia; Tópicos referentes à Hist. e à Geog. das Técnicas Agrícolas, Culturas Agropecuárias, Educação Moral e Cívica e Organização social e política do Brasil <u>Obs.</u> Tendo por preocupação básica “a cultura e valores regionais”.	Matemática; Biologia; Botânica; Zoologia; Física; Química; <u>Obs.</u> Preocupação fundamental com a “ preservação da Ecologia da Região ”.	Ginástica; Recreação; Atletismo; Futebol; Voleibol <u>Obs.</u> Estimular inclusive a participação das mulheres no esporte, já que é muito rara na área rural.	Oleicultura e horticultura; Cafecultura; Avicultura; Suinocultura; Bonivocultura; Apicultura; Nutrição animal; Reprodução animal; Sanitarista; Enfermagem e Prim. Socorros; Contabilidade e Legislação Rural; Indústrias rurais (em nível caseiro); Corte e costura; Mecânica de motores

Proposta para a formação de um Centro Técnico Agrícola em Barra Alegre. Fonte: Arquivo pessoal, 1994.

Para os alunos do curso regular das séries ginasiais, bem como para os da 1ª série do 2º grau, o projeto propõe uma visão das áreas técnicas em geral, e para às últimas séries do ensino médio, uma formação técnica profissional, com especialização numa dessas áreas: Agricultura; Veterinária – saúde animal; Sanitarismo e enfermagem ou Técnicas Industriais Rurais.

O projeto, elaborado pelos professores, deixa claro seu objetivo em atribuir à organização escolar uma ideia de unidade entre “as noções de ciências naturais e as noções dos direitos e deveres”: enquanto uma prepara para as atividades de transformação e domínio da natureza, a outra prepara para a “vida estatal e na sociedade civil”, aspirando ao desenvolvimento coletivo (GRAMSCI, 2001, p. 43). Remete-nos sobre “o conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico prática do homem” (GRAMSCI, 2001, 43). Aliás, essas duas associações já era tema em que o próprio Gramsci chamava atenção ao afirmar que a “insistência exagerada nesta distinção

foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se veem na escola reorganizada por esta pedagogia” (Ibidem).

Quanto à implantação do centro técnico agrícola, a proposta assinala como “início de uma série de reflexões” abrangendo pessoas que aportaram e acreditaram na possibilidade de sua validade e na fácil aplicação, requerendo “apenas boa vontade dos órgãos oficiais”. Assim, propunha-se que, de acordo com o resultado, poderia funcionar do seguinte modo:

1 Apenas nas 5ª e 6ª do 1º grau já existentes na Escola em 1984 e seguindo-se a 7ª em 1985, a 8ª em 1986 e 2º grau em seguida.

2 Apenas nas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º grau em 1984, com adaptação para as 7ª e 8ª séries em regime de crédito para as matérias profissionalizantes;

3 Nos 1º e 2º graus em 1987, com adaptações para as 7ª e 8ª séries e 2ª e 3ª séries do 2º grau. (Proposta, 1984, p. 6)

No entanto, o que o estudo revela é que a proposta de implantação do centro técnico não foi aprovada, porque a EMATER-RJ não quis participar e a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE/RJ) não contratou os agrônomos e veterinários, com o argumento de que não eram professores. Assim, não criou o curso, alegando ser a escola pequena e não haver docentes disponíveis.

Em suas memórias, alguns anos depois, Faria admite ser o projeto “um tanto inocente e utópico”, contudo, acredita que as decisões governamentais a que esteve submetido referem-se menos às normas e princípios padronizados, que à “boa vontade” e “vista grossa” dos órgãos competentes.

Sobre os entraves, Roberto considera⁷⁸ o quanto de burocracia permeia os projetos educacionais e as ações da SEE que pode tanto deixá-los “esquecidos no fundo de uma gaveta” ou devolver tipificando-os como “indeferidos”. Ao mesmo tempo, revela ainda que muitos dos que são efetivados, ocorrem, na maioria das vezes, “nas mudanças de governo”.

Em tom de denúncia, o educador relata como a escola Leopoldo Oscar Stutz passou por essa experiência, quando em situações semelhantes recebeu tratamento distinto: se por um lado, para criar as séries ginasiais, fizeram concessões, aceitando, por exemplo, pessoas sem a devida habilitação na disciplina que iriam ministrar, ou ainda, aceitando uma turma com menos de 10 alunos, por outro, no caso do 2º grau, “com alunos e professores habilitados, grade curricular”, não autorizaram, alegando não atender as exigências legais. Desse modo, identifica que as ações da SEE são de acordo com a interpretação e com o interesse de quem está no comando, promovendo ou impedindo diferentes projetos.

⁷⁸ Roberto desenvolve esse assunto em artigo do mestrado, apresentado no curso Administração da Educação, com o título, *A burocracia e a implementação de projetos educacionais na Secretaria Estadual de Educação*. FGV, IESAE, mimeo, 1986.

Em texto redigido em 1984, Faria refere-se à derrota do projeto como “uma utopia frustrada”. Não obstante, reconhece que “uma batalha não é uma guerra! Várias outras lutas foram travadas nas quais a E.E.L.O.S foi vitoriosa” (FARIA, 1984). Foi o caso da transformação da escola em colégio estadual, com o estabelecimento do segundo grau, com curso de formação de professores. A professora Juscely relembra que Roberto “até conseguiu profissionais, mas não andava, era a parte burocrática do Estado”. Na sequência, afirma que, como o desejo dos alunos de que a escola virasse um colégio agrícola não foi possível, a outra sugestão foi a de um curso de formação de professores e “essa decisão era da própria comunidade”.

Sobre esse processo, o professor Roberto destaca que a implementação do curso de formação de professores venceu toda a resistência que uma proposta dessas costuma causar nas Secretarias de Educação. Mesmo com os argumentos contrários, como carência de professores nas ciências exatas, desfavorável relação custo/benefício em razão do número baixo de alunos, baixa qualidade do curso ser realizado em condições precárias e a prioridade para o 1º grau e para as regiões de periferia urbana, durante sete anos a comunidade lutou, através de abaixo-assinados, processos e estratégias como a de não transferir os estudantes para outras escolas, dar aula extra e incentivar professores a concluírem sua graduação.

Ao longo da pesquisa, o que se observa é que o projeto da escola de formação de professores objetivou resgatar a cultura, auto-estima e identidade locais, com vistas à “formação do cidadão que participa da vida comunitária e procura associar o conhecimento formal à praxis cotidiana”. A proposta pedagógica compreendia um estágio supervisionado na área pedagógica e administrativa, incluindo visitação de escolas, participação em suas atividades, entrevistas a professores, funcionários, pais de alunos e moradores da região, visita a museus e instituições de outros municípios, realização de uma feira estudantil anual, preenchimento de livros e fichas de matrícula, mapas de frequência e merenda escolar, relatórios e participação nas atividades letivas em turmas de primeira à quarta série de escolas da região e no próprio CELOS, sob supervisão de um professor orientador.

A carga horária do estágio seria de 40 horas para observações dos alunos da primeira série, 120 horas de co-participação para os da segunda série e 120 horas-aula de docência. Assim, as próprias turmas do pré-escolar à quarta série do CELOS atuariam como escola de aplicação, o que vinha, de certa forma, a colaborar com a questão das eventuais ausências de professores, que poderiam ser substituídos pelos estagiários.

Ao analisar a experiência do CELOS, Roberto enfatiza que tal experiência – “uma experiência que deu certo”⁷⁹, estava associada ao Estado Moderno, não como “protetor” ou autoritário, impondo políticas sem a participação coletiva, “mas um Estado instrumentador das respostas que busca mobilizar diversos sujeitos sociais e utilizar as soluções concretas para os seus problemas”. (FARIA, 1984)

Assim, o colégio de formação de professores atingiu, já nos primeiros anos, resultados positivos, sendo que os alunos tiveram boa aprovação e começaram a trabalhar na região, sem a intenção de se removerem para escolas urbanas. Ao ser perguntado para a professora Juscely, como essa mudança na escola foi sentida, de um modo geral, responde:

Eu lembro do Roberto falando: Jô olha como os alunos mudaram, pois quando nós começamos a trabalhar eles iam com os dentes estragados, não existia essa preocupação com o visual, quando a gente foi vendo a preocupação com a aparência por parte deles, eles indo ao dentista, indo arrumadinhos, namorando e casando ali na escola, pois um monte de Professor da Leopoldo foram os nossos primeiros alunos que se formaram ali na Leopoldo, porque além do Roberto conseguir o ensino médio ele conseguiu o curso de formação de professores. (Entrevista, 2013)

Alguns professores formados pelo CELOS foram dar aulas em escolas reabertas em pequenas comunidades, facilitando a vida de crianças que tinham antes que caminhar até 5 quilômetros para ir à escola mais próxima. E muitos ex-alunos do CELOS fizeram parte do corpo docente da própria instituição. No entanto, o desafio dos egressos, naquele momento, era ingressar em uma universidade, pois os cursos eram noturnos e não havia nenhuma faculdade em menos de 50 quilômetros de Barra Alegre.

Até hoje não há um centro de curso superior na comunidade, contudo, o próprio Roberto explicitava, há vinte anos, quando escreveu este relato, a existência de “alguns otimistas incorrigíveis que acham que a Universidade ainda vai chegar em Barra Alegre”. Muito provavelmente, era uma autoreferência. O educador das reivindicações comunitárias, projetos educacionais, “utopias frustradas” e conquistas coletivas, era, definitivamente, um otimista incorrigível.

Enquanto a professora Juscely era entrevistada, observamos que usava muito o termo “ele conseguiu”, ao que lhe foi perguntado: “Mas quando você fala assim: “o Roberto conseguiu”, o que isso significa?”, então ela respondeu: “a ideia vinha dele! Ele que ia ao Rio, ele [que] ia à Secretaria de Educação”.

⁷⁹ De acordo com o relato da nova diretora do colégio, Denise Erthal, o curso de formação de professores foi encerrado no ano de 2004, especialmente pela falta de procura suficiente, decorrente do crescente desenvolvimento do comércio.

Ainda na sequência das perguntas, quisemos saber da mesma professora, como a direção do colégio via esse movimento de reivindicações, e assim diz:

Ela [a diretora, dona Marilda] queria que acontecesse, mas esse movimento de ir ao Rio, de pegar e ir à Secretaria de Educação, de perder o tempo, de ter a disponibilidade era do Roberto. A dona Marilda queria que acontecesse, torceu por isso, mas o ir à porta, bater na secretaria, sentar, conversar e esperar foi o Roberto.

De acordo como o relato da professora Juscely, “a má vontade era enorme”, embora tudo estivesse de acordo com as requisições do departamento público. Sendo assim, Roberto “foi na marra, ele foi fazendo, foi abrindo caminho [...], mas aquilo era tão assim, sem andar, que ele foi pro Rio, aí ele conseguiu”.

Uma situação interessante, é quando ela destaca que, mesmo com toda a conquista da escola no que se reivindicava, “na época todo mundo ficou chateado dentro da parte burocrática, porque queria dizer que tinha sido pelas mãos daqui e quem fez foi o Roberto”.

Com relação ao aspecto dele ter conseguido pelo Rio, embora não tenhamos precisão, julgamos que tem a ver mesmo com sua própria rede de sociabilidades na cidade, somada à própria respeitabilidade promovida por sua postura ético-política, e seu incansável empenho na luta pela educação para todos. Porém, pela observação dessa professora a alegria de ter conseguido não bastou, “porque queria dizer que tinha sido pelas mãos daqui e quem fez foi o Roberto, porque ele foi para o Rio e conseguiu agilizar o processo do 2º Grau”.

No relato sobre o projeto de formação de professores, é interessante observar que Roberto o conclui, fazendo um alerta para uma questão latente no campo educacional daquele período, que trata da política governamental de 'demissão voluntária'⁸⁰ e fechamento de escolas sob o pretexto de 'racionalização' do ensino: “e os moradores de Barra Alegre já se preparam para mais um 'round' em defesa de suas utopias”.

O fato de ele ter encerrado o texto com esta frase é um indicativo de uma postura crítica, em um olhar para além de uma experiência exitosa do projeto pedagógico, que observa e analisa as questões políticas mais amplas que poderão implicar em sua escola e na educação como um todo. Roberto, assim, parece antever um “round” entre a comunidade escolar e as políticas governamentais baseadas em um princípio ideológico que vê a educação sob uma ótica neoliberal e utilitária. Cabe destacar que sua compreensão passava pela ancoragem no pensamento gramsciano no que se refere ao “pessimismo da inteligência, otimismo da vontade” (GRAMSCI, 2006, p. 267), o que significa uma atitude de

⁸⁰ Governo do PSDB – Marcelo Alencar – que estimulava a demissão voluntária de professores. Considerado um verdadeiro retrocesso na educação.

desconfiança e cautela na análise das relações e, ao mesmo tempo, ânimo para promover mudanças com consciência dos obstáculos.

A luta de Roberto para transformar essa escola foi incansável, e isso está na fala de todos os que foram entrevistados na escola: professores, alunos, pessoal da secretaria, amigos. Polyana, secretária da escola desde 1992, define a presença do professor Roberto da seguinte forma: “ele fundou o ensino médio aqui, ele tava sempre querendo promover alguma coisa pra escola, trazer alguma coisa pra cá. [...] Ele estava sempre tentando colocar essa escola em evidência”.

Polyana conta que Roberto era um apaixonado pela educação, “ele queria transformar, ele tava sempre tentando transformar em algo melhor, então ele queria que a escola fosse melhor”, daí querer “expandir as modalidades de ensino da escola”, porque “ele queria despertar nos alunos a vontade de ir além, de não parar, ele sempre mostrava que tinha mais, tanto é que ele nunca parou, até doente ainda dava palestra, a vida acadêmica dele sempre continuou”.

Ela considera que Roberto foi um marco para a escola - tanto ele, como a diretora [dona Marilda], já que “ela também permitiu que ele fizesse também isso, de promover sempre a escola”.

Sobre o modo de lidar com os alunos, a secretária diz que Roberto “tinha um relacionamento muito bom com os alunos porque ele também convivia com os alunos fora da escola”. Outros também corroboraram dessa fala. A professora Juscely acrescenta que Roberto gostava dessa interação, então quase todos os bimestres realizava um churrasco que podia ser tanto na fazenda dele, como em outro lugar; saía para dançar “o colégio inteiro”, diz que Roberto tinha um espírito muito agregador, e que isso de certo modo contagiou os que estão lá até hoje, pois todo ano se reúnem, convidando a todos que passaram pelo colégio, isso “é uma coisa do Roberto”.

Vale lembrar que os filhos do professor Roberto, com exceção do seu filho mais novo, Ernesto Neto, todos estudaram no CELOS: Paulinho terminou o ginásio lá, e Adriana estudou e se formou professora. Do mesmo modo a nora, Andrea (esposa do Paulinho) e, depois, os netos.

Quanto à dinâmica da sala de aula, Polyana, lembra que Roberto, embora fosse muito desorganizado com os procedimentos burocráticos, como os lançamentos de notas, por exemplo, dava bastante conta do programa escolar (em termos de conteúdo), ainda que chegasse sempre atrasado nas aulas. Aliás, Polyana conta que brincavam dizendo que “ele não tinha hora pra chegar, mas também não tinha hora pra sair”. Sobre isso, as abordagens eram

justificadas sob diferentes aspectos, mas o fato era: sua impontualidade revelara-se-lhe como algo próprio do seu jeito de ser. Para a professora Juscely,

ele era impontual, pois não tinha essa questão de horário para ele. Ele era subversivo até nisso. Ele gostava tanto da fazenda que ele vivia aquela hora ali na fazenda, quando ele via, já tinha passado a hora, aí ele ia para escola. Ele vivia tão intensamente a escola que terminava as aulas e ele continuava, porque ele não tinha isso, pois ele ia infinitamente a escola se deixasse, pois se a dona Marilda não fosse lá e dissesse: Roberto, acabou! Ele ia toda vida. Ele vivia cada momento intensamente, muito mesmo e sempre muito caloroso. (Entrevista, 2013)

De acordo com sua aluna, Marcele – em concordância com a Polyana -, o atraso se devia não só ao fato de morar longe (Trajano de Moraes), mas também porque “naquele tempo não tinha asfalto, e ele estava sempre envolvido com muitas coisas também, com a vida pessoal, com a fazenda... aí eram os bois..., ele sempre ia muito pro Rio também”. Marcele se lembra do Roberto Faria como uma pessoa sempre muito alegre, “eu não lembro do Roberto triste, mesmo ele chegando atrasado e a gente reclamando com ele, reclamando dele, mas ele sempre dava um jeito de sair bem. E olha que ele sempre teve muitos problemas”. Marcele se refere, sobretudo, aos problemas pessoais com a filha, “com a questão da diabete da Adriana, que depois ficou cega, eu também fui ouvinte da Adriana [na faculdade não tinha ledora], então acompanhei muito isso do Roberto também”. Mesmo com todas as dificuldades, conclui ela, “ele nunca deixava a peteca cair”.

Talvez esse seu comportamento estive mesmo dentro dos limites de sua irreverência, e mesmo causando certo incômodo aos estudantes quanto à impontualidade, sentiam-se compensados pela sua paixão em dar aula, pelo seu cuidado e afeto com os mesmos. Marcele, quando questionada sobre o que a marcou no convívio com o Roberto, afirmou ser justamente a questão da afetividade com os alunos,

ele sempre teve um carinho muito grande, quando tinha alguma coisa extra na escola era sempre ele que promovia, era sempre quem levava a gente pro Rio, a minha primeira viagem pro Rio foi realizada através dele, foi p formatura do 8º ano. As coisas de formatura ele também se envolvia muito. Então essa questão afetiva de ajudar extra classe, isso sempre teve muito presente nele, e isso sempre me chamou muito atenção, porque às vezes o professor está tão atarefado com sua rotina do dia a dia, que o extra se torna uma coisa muito cansativa, e pra ele, não. Pra ele sempre foi muito prazeroso, a gente não via um esforço, sempre fez.

Vitor, outro aluno do Roberto, e hoje, também professor, comenta que o que mais lhe chamava atenção na educação do Roberto era sua preocupação com a consciência política, e seu envolvimento político. Sempre que tinha greve do Estado, “Roberto parava”, sempre participando delas, bem como dos movimentos sociais, “estava sempre agitando”.

Depreendemos daí que Roberto Faria, enquanto professor, desempenhou sua função social buscando na relação com a escola um lugar de troca, de conhecimento, de conexão dos valores políticos, culturais, éticos, morais, com o propósito de atender formas e organizações particulares nessa comunidade, em específico, lutando por garantir-lhes a assistência não só necessária, como também de direito.

Referindo-nos a Henry Giroux, consideramos bastante apropriado reconhecer o trabalho do professor Roberto Faria como *intelectual transformador* à medida que o autor afirma que “os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino”. (GIROUX, 1997, p. 162).

Roberto Faria, *intelectual transformador*, o foi mesmo sem imaginar que assim seriam denominados, por alguns pensadores, os educadores sociais que reconhecessem ser possível promover mudanças, unindo linguagem da crítica e linguagem da possibilidade, manifestando-se “contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas” (GIROUX, 1997, p. 163)

2.4 Os caminhos da práxis: militância política e produção teórica

Os movimentos do campo reivindicavam uma urgente política pública que represente como primeira motivação a defesa de sua permanência na terra e, em seguida, a defesa de sua cultura, identidade, saberes, valores, enfim, a defesa da vida.

Roberto Faria

Ao longo do estudo, destacamos que as questões sociais sempre foram problematizadas por Roberto Faria, sobretudo depois que conheceu de perto as dificuldades que tanto afetavam o meio rural fluminense. Deste modo, Roberto, comprometido com essa realidade - de poucos recursos, precária infraestrutura, e de muito descaso político – utilizou todas as oportunidades para construir condições melhores para a população produzir, consolidar seu vínculo com a terra, e de ampliar seus estudos. Dedicou-se a sua prática, investindo nas pesquisas, buscando identificar e analisar circunstâncias e razões do processo histórico daquela região, que promoveram aquela realidade.

Como anteriormente já destacado, Faria observou que a ausência de políticas voltadas para as especificidades do campo gerava impactos negativos no modo dessa sociedade se

organizar, particularmente para os, historicamente, excluídos social e economicamente. Assim, o que a presente dissertação assinala é que sua produção intelectual aprofunda, as questões referentes à escola pública rural de Barra Alegre.

Durante nossa pesquisa, analisamos vários textos produzidos pelo professor/pesquisador, alguns que não foram publicados, em que denuncia, desvela, critica, e mais, aponta medidas que, desenvolvidas e incorporadas, poderiam vir a se constituir instrumentos no enfrentamento dos desafios daquela região e, assim, ressignificar material e ideologicamente a participação mais efetiva da população rural, no processo sócio-político, via escola pública.

Nessa seção, dialogamos com seu pensamento, através desses escritos produzidos em especial na dissertação de mestrado (IESAE/FGV) e de doutorado (PPFH/UERJ). Em “Reorganização e Vitalização do Ensino em Meio Rural” (1994), cuja discussão passa tanto pela identificação de ausência de um projeto pedagógico voltado para educar e instrumentalizar a população, quanto pelas possíveis consequências, sublinha que “a forte atração” que os jovens passam a ter pelas “possibilidades' e 'facilidades' do meio urbano” pautam-se por uma deformada ideologia de que a ascensão social só pode ser conseguida no meio urbano” (Ibidem). Dentro desse contexto, assinala que no meio rural,

o homem é o chefe da família, e, geralmente, biscateiro, diarista, “bóia-fria” em empreendimentos não necessariamente agrícolas, proprietário ou não, trata a pequena extensão de terra que habita ainda como seus antepassados, tirando dela o que pode para complementar renda e/ou alimentação da família. [...]. Os filhos ajudam nas tarefas caseiras do pai e mãe, podendo estar já incorporados a um empreendimento maior e, **quase sempre estão ausentes da escola. Quer dizer, o público-alvo da escola dita “rural” é este: antes de mais nada um trabalhador envolvido em processos de trabalho desde a mais tenra idade** – o que dificulta ou impede o seu acesso e sua permanência em tarefas que demandam esforço, atenção, responsabilidade e participação ativa. (FARIA, 1992)

Nesse sentido, defende a ideia de que a escola deveria, através de seus atores sociais, desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com essas questões locais, e não simplesmente transportar um modelo pedagógico urbano para sujeitos do conhecimento com outras percepções, outros ritmos, outras dinâmicas, com demandas diferenciadas. Para o educador, o paradigma 'urbano' é tomado como

uma ideia, que dele fazemos e incorremos no erro de vermos as diferenças 'homem' e 'meio rural' mediados por uma luneta viciada que distorce o real, que tem o vício do estereótipo. Assim, **o que não corresponde ao modelo que construímos para 'urbano' jogamos para o campo da exceção, para a margem, onde segregamos** o que vemos como atrasado e ainda por integrar. O vício do estereótipo é que provoca o equívoco de julgar que pensamos o homem e seu meio mesmos, quando, na verdade, estamos pensando abstrações que denominamos 'urbano' e 'rural'. (FARIA, 1992, grifos nossos)

Na sequência, afirma, verificam-se jogos de oposições comandados por tal raciocínio, presente nas representações sociais, que contrapõem moderno e arcaico, nutrido e desnutrido, informado e ignorante, associando os aspectos negativos ao “que não é 'urbano', e, aí, o erro”, já que “carência de alimento, de informação, de saúde, de contatos, de laços sociais sólidos e conscientes, ocorrem em ambas as configurações”. As representações, portanto, são construídas de modo tal que determinadas características se sobrepõem uma em relação à outra, criando tensões e gerando prevalência de um modelo a ser seguido, isto é, a lógica urbana imprimindo seu modo de vida sobre o rural. Para Roberto, “muito mais que meras denominações, 'urbano' e 'rural' são figuras de uma mesma ideologia exclusivista e excludente” e todos os programas assistencialistas e “integradores” para a área rural são pautados nesse pensamento e desvirtuados desde sua gestação.

Por conseguinte, Roberto Faria propõe, por um lado, que a escola, enquanto instituição social, assuma sua responsabilidade de promover meios para explorar as potencialidades humanas no seu aspecto físico, cultural, social, intelectual e político, ajustada aos imperativos socioeconômicos da região serrana fluminense. Por outro, julga que a partir da escola seria possível desenvolver, junto à comunidade, uma “aprendizagem do novo, do transformador, para as inovações transformadoras necessárias, sem negar, mas, ao contrário, afirmando e valorizando o saber ali acumulado; sem desprezar aquilo que é próprio da comunidade que atende, e que é tão rico” (FARIA, 1992).

Uma das sugestões apresentadas pelo professor/pesquisador refere-se à elaboração de novas práticas curriculares, cujas bases teriam como prioridade a preocupação com a natureza desse sujeito do conhecimento e sua condição política e social, bem como sua relação com seu território, atentando-se para as diferentes dinâmicas que há entre o meio rural e urbano. Deste modo, revela a riqueza da pluralidade existente nas diferentes organizações da sociedade para melhor apreendê-la. Portanto, trata-se de desenvolver o sentido crítico da comunidade escolar, para que esta, de forma autônoma, torne-se capaz de intervir no seu próprio meio social.

Através de um levantamento realizado pela Secretaria de Estado de Educação (SEE), Roberto pôde analisar como as escolas estavam distribuídas nas suas respectivas modalidades seriais e o quanto o meio rural, de um modo geral, apresentava um baixíssimo atendimento no ensino, mais especificamente no que tange ao segundo segmento do antigo primeiro grau. Apenas 6% do total de unidades rurais, nos municípios representativos da região político-administrativa do estado fluminense, ofereciam o ensino de primeiro grau completo. Logo, depreende-se a falta de investimento na continuidade dos estudos, no ensino do segundo grau.

Ao longo da pesquisa, identificamos que uma das principais preocupações do educador é a respeito do direito à continuidade e terminalidade da educação básica. A partir desses dados e, participando do cotidiano do meio rural, o professor apresentou nesse referido projeto algumas ações para enfrentar tais contingências.

Enquanto objetivo geral, apontou para a oferta do ensino, investindo em materialidades necessárias, como prédios escolares com instalações físicas, recursos humanos e políticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, ressalta a necessidade do conhecimento básico para as dificuldades e desafios daquelas comunidades, a partir do respeito aos seus saberes locais e regionais. Deste modo, pretende contribuir para a construção de sujeitos, enquanto elementos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Como objetivo específico, sugeriu que se garantisse aos alunos concluintes do 1º grau, “a possibilidade de continuidade de estudos, no seu próprio meio”. Outra medida, refere-se à ampliação do “espaço escolar das escolas rurais e das unidades agrícolas, colocando-o disponível para programas de capacitação, atualização, extensão, qualificação profissional”, direcionados não só à comunidade, como também à população em geral, “independente de escolaridade”, respeitando as solicitações próprias da região. Todo esse investimento deveria procurar articular-se a efetiva participação da comunidade no processo de educação. (FARIA, 1992)

Também recomendou que o projeto fosse estendido “aos demais municípios do Estado que possuem escolas rurais de 1º grau e aos que, após estudos, passam a servir como polos de ensino agrícola”.

Vale evidenciar, nesse projeto, o esforço de Roberto em desenvolver um plano de ação, compreendido como meta 1 para o ensino de 1º grau, e meta 2, para o ensino de 2º grau, conforme reproduzido no quadro abaixo, por ele elaborado:

Meta 1 – 1º grau	Meta 2 – 2º grau
<ul style="list-style-type: none"> -Elaboração de instrumentos para coleta de dados que caracterizem as situações educacionais e as realidades locais. -Articulação com as Prefeituras Municipais. - Aplicação dos instrumentos de coleta de dados. - Análise crítica das realidades existentes. -Identificação de lideranças locais, institucionais ou não. - Articulação com instituições de ensino e pesquisa que desenvolvam projetos em meio rural, para uma ação conjunta através de seus pesquisadores. -A partir dos dados obtidos, definição de uma política de ações locais que resulte de discussões entre Prefeitura, Secretarias Municipal e de Estado de 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de instrumentos de coleta de dados da situação educacional. -Aplicação dos instrumentos nas unidades de ensino. -Definição de uma política de ações locais que resulte de discussão entre as diferentes instituições envolvidas e as lideranças locais. -Estabelecimento de acordos de cooperação técnica com outros órgãos e empresariado (convênios, contratos, etc) visando ao provimento de recursos humanos especializados, cessão/doação de recursos materiais, trabalho integrado que objetiva o atendimento às demandas educacionais e a busca de soluções para problemas detectados nos municípios.

<p>Educação e de Agricultura, instituições ligadas ao ensino e a outras atividades rurais, empresariado e lideranças comunitárias.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Busca de alternativas de utilização/adequação dos prédios das Unidades Escolares Existentes. -Reuniões com comunidade escolar para apresentação do projeto/implementação do Plano Básico de Estudos. -Estabelecimento de acordos de cooperativa técnica (convênios, contratos, etc) com instituições públicas e privadas visando ao provimento de recursos humanos especializados, cessão/doação de recursos materiais e um trabalho integrado que objetive o atendimento das demandas educacionais e a solução dos problemas detectados nos locais. -Identificação dos recursos humanos e materiais existentes e os necessários. -Contato com os órgãos da SEE responsáveis pelo provimento de recursos humanos e pela aquisição de recursos materiais necessários. -Organização de cursos de capacitação visando a adequação dos recursos humanos à especificidade da ação educativa proposta. -Reflexão e reorganização junto com toda a comunidade escolar, das estruturas pedagógicas e administrativas das escolas, adequando-as para atender a especificidade do ensino em meio rural. -Oferta de programas de ensino à distância para atender aos que não podem frequentar regularmente a escola. -Oferta de curso de educação não-formal às comunidades rurais, independente de escolaridade, ouvidas suas próprias solicitações. -Estabelecimento de convênios com prefeituras locais para oferta de transporte escolar diário a alunos que necessitem. -Viabilização a flexibilidade do calendário escolar, adequando-o aos calendários das atividades e projetos específicos relacionados à cultura e economia locais. -Promoção de atividades e projetos específicos relacionados à cultura e economia locais. -Avaliação do processo e possíveis modificações no curso das ações. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificação dos recursos humanos e materiais disponíveis e os necessários. -Contato com os órgãos da SEE responsáveis pelo provimento de recursos humanos e aquisição de materiais e equipamentos necessários. -Organização de cursos de capacitação de docente. -Reflexão e reorganização junto com toda a comunidade escolar, das estruturas administrativa e pedagógica dos colégios, adequando-os para atender as especificidades do ensino de 2º grau em meio rural. -Construção, com a comunidade escolar, de uma proposta metodológica pautada na interdisciplinaridade, que atenda a especificidade do meio e concretize a formação integral do educando, através de uma sólida formação geral aliada aos diferentes conhecimentos teóricos e práticos, específicos de atividades agropecuárias e pesqueiras, conforme o caso. -Provimentos das escolas com oficinas, sala-ambiente e laboratórios necessários a ação educativa, através da aquisição, cessão ou doação de equipamentos e material. -Organização da oferta de cursos de educação não-formal às comunidades locais, independente de escolaridade, ouvidas suas próprias solicitações. -Flexibilização e adequação do calendário escolar ao calendário das atividades de produção econômica dos municípios. -Estabelecimento de convênios com a Prefeitura para o oferecimento de transporte escolar diário aos estudantes que dele necessitem. -Promoção de atividades e projetos específicos ligados à cultura e economia dos municípios. -Reforma dos prédios existentes, adequando-os às necessidades de um ensino de qualidade. -Estudos para oferecimento de novos cursos de 2º grau. -Estudos para a criação de polos de ensino agrícola, que atendam as demandas das diferentes regiões administrativas do Estado.
---	---

O quadro acima nos revela o pensamento e o comprometimento do educador com a oferta de uma escola organizada especialmente para o meio rural, tomando a região como espaço político capaz de garantir a formação integral, desenvolvendo uma educação que associa os conteúdos de conhecimentos geral, aos conhecimentos próprios do meio rural daquela região. Nesse sentido, vale retomar a ideia de Gramsci quanto à elaboração das camadas intelectuais produzida, sobretudo, através do programa da organização escolar, com apoio à escola única, ou seja, uma escola que se preocupa com a formação das habilidades de ordem técnica, consubstanciada a uma formação humanista, despertando nos indivíduos o gosto pela cultura geral.

Gramsci criticava a divisão entre escola profissional e clássica, identificando na primeira um direcionamento às classes instrumentais, preparando-os para as necessidades práticas, técnicas, a fim de atender apenas o desenvolvimento e interesses de base industrial. A escola clássica, ao contrário, destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais, cuja base seria a de uma formação humanista, de cultura geral (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Na proposta gramsciana está a defesa peremptória da escola unitária, ou seja, da escola sem diferenciação e particularização, uma escola que, diferentemente da tradicional, busque o equilíbrio entre uma educação voltada para formação profissional técnico-industrial e outra para formação intelectual/humanista:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. [...]. **A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas** que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos alunos, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Dessa forma, apoiado e inspirado em Gramsci, o educador em destaque, Roberto Faria, também compreendia que a escolarização da população deveria ser da responsabilidade do Estado, em seu papel de garantir à sociedade meios e condições ao ingresso e permanência nas escolas, contribuindo assim para a educação integral de seus cidadãos. A partir dessa diretriz, exige-se que as escolas sejam atendidas tanto no aspecto físico, como na disponibilidade e produção dos materiais científicos e preparação do corpo docente.

Em um texto anterior, *A Escola Rural em Discussão* (1990), Roberto refere-se ao relatório apresentado no “I Encontro Estadual de Escolas Rurais”⁸¹, observando que, cinco anos depois de redigido, continuava pertinente em suas análises, reivindicações e sugestões, já que considerou que “pouco ou nada foi realizado em prol da educação”.

A presente investigação ressalta que a partir dessas inquietações, o educador decidiu investir em pesquisas de mestrado e doutorado, resultando na dissertação *Análise das relações e representações escola-sociedade civil na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro*, 1992, e a tese, *Intervenções das políticas federais de educação nos sistemas públicos municipais de ensino: reflexos na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro (1996-2006)*, 2010. Tais discussões também estão presentes nos seus artigos e projetos para o Colégio

⁸¹ Pelas fontes encontradas/pesquisadas, trata-se do único encontro realizado pela SEE, no segundo governo Brizola (anos 1990), sendo secretária a professora Maria Yedda Leite Linhares.

Estadual Leopoldo Oscar Stutz e a comunidade em torno, algumas já analisadas anteriormente.

Na pesquisa de mestrado, Roberto analisa o movimento das lutas de setores populares da região serrana contra certas decisões do Estado, e suas dificuldades, destacando o esvaziamento das formas organizativas de seus movimentos, assim como as relações de força e a dimensão histórica da educação.

A dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro, “A Região Serrana”, aborda os aspectos geopolíticos e delimitações para o estudo e sua formação histórica, desde a povoação com os primeiros imigrantes, no séc. XIX, até a Nova República, destacando o processo da industrialização nacional, a Revolução de 1930 e o golpe militar de 1964. Também problematiza como os descendentes de negros, índios, sírio-libaneses, japoneses e europeus (italianos, suíços, alemães e portugueses) estão representados na atual sociedade, considerando aquela região.

Em suas análises, observou que estes últimos eram majoritariamente pertencentes à burguesia (os grandes proprietários de terra), a classe média (pequenos proprietários rurais, artesãos, comerciantes e funcionários em geral) e o campesinato⁸². Já o proletariado compunha-se de imigrantes italianos e espanhóis e mascates sírios-libaneses.

Com relação aos negros e índios, informa que:

durante o segundo império, embora os escravos fossem representados exclusivamente por negros, nem todos os negros eram escravos (alguns negros, filhos ilegítimos de barões, ocupavam cargos burocráticos e até se tornavam latifundiários). O lumpesinato era em grande parte formado por negros e índios aculturados, mas também por alguns brasileiros e uns poucos suíços que, sem condições físicas e materiais, acabaram na mendicância. (FARIA, 1992, p. 126)

O texto analisa ainda como cada uma das diferentes classes sociais buscou, na escola, uma forma de ascensão social.

A seguir, o segundo capítulo - “Procurando uma organização – novos movimentos sociais”, inicia-se com a apresentação do referencial teórico da pesquisa, que privilegia a perspectiva do pensador Karl Marx. Em seus estudos sobre a relação entre o Estado e as formas como a sociedade civil se organiza, utiliza como modelo comparativo a análise de Marx sobre o sistema cooperativo da Comuna de Paris, observando variáveis como “a luta pela hegemonia, a qualidade política da participação, o papel do Estado”, bem como as

⁸² Roberto usa o termo campesinato para os “pequenos proprietários, descendentes dos suíços e alemães ou portugueses e, principalmente, pelos ‘colonos’ ou ‘parceiros’ – imigrantes suíços, alemães, italianos e também portugueses e alguns brasileiros.” (FARIA, 2010, p. 91)

variáveis históricas e culturais subordinados às ações políticas de clientelismo e coronelismo no Brasil.

Dando prosseguimento, investiga diferenciadas experiências de movimentos sociais: a ascensão e queda de uma cooperativa de produtores de hortigranjeiros, por problemas na administração, que ficava sob o poder dos grandes produtores em lugar dos próprios trabalhadores rurais; a genealogia da exposição agrícola de Barra Alegre, como vai tomando visibilidade e como é apropriada por políticos para a compra de votos, através das velhas práticas do clientelismo, coronelismo e paternalismo; o protesto e a interdição da rodovia RJ-146 por agricultores dos distritos de Barra Alegre e São João do Ribeirão, revoltados com o não cumprimento da promessa de pavimentação, que embora não tenha tido grandes desdobramentos, demonstrou a efetiva força e organização política do grupo; a Associação dos Produtores de Hortigranjeiros do Centro Norte Fluminense (ACENF), formada por pessoas de fora da cidade (“estrangeiros”), com vida curta em razão de tensões políticas, recursos financeiros escassos, individualismo de alguns associados e por falta de uma ideologia ou identidade de classe; a Cooperativa dos Avicultores do Centro Norte Fluminense (COAVEFLU) credenciava os produtores junto ao posto do Banco do Brasil e viabilizava aquisição de rações mais em conta, não se propondo a modificar as relações dos produtores.

Por fim, no terceiro capítulo, “Escola e cidadania – relações e representações”, aborda as ações dos setores populares de resistência às tentativas de implantação de políticas educacionais por parte do governo nas décadas de 1970 e 1980, analisando experiências e discursos de professores e outros atores participantes do processo.

Inicia com uma discussão sobre a gestão do serviço público no Brasil, a partir do fenômeno “jeitinho brasileiro”, explicando que isso se manifesta na relação em que cargos e favores são negociados em troca de apoio político, quando “o burocrata pode favorecer ou simplesmente ‘engavetar’ o novo projeto ou a nova política. (FARIA, 1992, p.234). A facilidade dessa negociação tem a ver com a força de quem faz parte da transação, pois,

Se o formulador da política é o próprio Estado a efetivação do "jeitinho" fica mais fácil a partir do próprio exercício do poder, uma vez que a organização implementadora deverá ser uma unidade da burocracia governamental. Se idealizada por particular, grupo comunitário. etc. as suas possibilidades de implementação passarão por um intrincado modelo de "jeitos", "jeitinhos", "jeitões", articulações políticas, presentinhos, distribuição de mel e produtos da região e dos conseguidos em ano eleitoral milagres. (FARIA, 1992, p. 234).

Posteriormente, apresenta experiências de lutas do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação, tratando das greves, propostas, assembleias e conflitos, desde o seu início, como uma Associação de Professores. A seguir, narra memórias do Colégio

Estadual Leopoldo Oscar Stutz – “uma escola nem sempre obediente em Barra Alegre”, destacando a história de suas reivindicações e a participação coletiva da comunidade escolar.

Metodologicamente, para justificar “a escola que queremos”, utiliza-se de uma pesquisa com vinte pessoas entrevistadas, entre políticos, professores, pequenos produtores, cooperados e trabalhadores rurais, onde verifica que havia um consenso sobre a necessidade de se criar associações ou cooperativas, como modo de defender interesses e garantir a efetivação de políticas públicas.

Quanto aos sindicatos, estes eram percebidos pelos trabalhadores com conotação assistencialista, enquanto os patrões temiam sua organização em razão das reivindicações.

No que tange à função da escola, os pais que eram pequenos agricultores a viam como necessária para a formação dos filhos, desde que se ajustasse à rotina de trabalho deles, já os fazendeiros queriam a formação de bons técnicos para a agricultura. Não há consenso sobre a forma de participação comunitária na escola – se a associação de moradores, os sindicatos e partidos políticos seriam consultivos ou deliberativos. A direção e os pais dos alunos mostraram-se descontentes com as greves dos professores, enquanto estes viam na paralisação um caminho para exigir seus direitos.

Assim, seu estudo conclui que a tática governamental de deslegitimação da luta dos professores incita aquela sociedade a se mobilizar de forma organizada, como por meio de associações e cooperativas. Tanto o Estado, como a escola pública reproduzem e reforçam uma estrutura que favorece a classe hegemônica, utilizando-se de relações de clientelismo e assistencialismo para manter historicamente as classes desfavorecidas nessa condição. Contudo, acredita Roberto Faria que a escola pode ser um dos instrumentos de emancipação política.

Ao dar prosseguimento às suas investigações, define um objeto em sua tese de doutorado que avança no sentido de demonstrar como as políticas públicas e os programas de educação foram adotados no Estado Fluminense a partir da Constituição Federal de 1988, a Emenda Constitucional n. 14 de 1996 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1986. A pesquisa foi organizada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo da tese, “Desenvolvimento e fetiche do discurso neoliberal e da democracia”, realiza um inventário regional a partir de uma incursão histórica desde o período imperial, destacando o processo da escravidão e a imigração europeia, até o, então, sistema capitalista dependente, marcado pela democracia restrita, a hegemonia dos líderes da economia e o tratamento da questão social, através de políticas assistencialistas, mantendo o paternalismo e clientelismo históricos.

Metodologicamente, utiliza-se do materialismo histórico, tendo como perspectiva a “dialética da totalidade”, enquanto chave para compreender a realidade social em sua totalidade. Destaca como a democracia, cidadania e liberdade estão relacionadas na constituição da nação brasileira e como se refletem nas relações e representações de uma sociedade autônoma e pluralista. O texto relaciona intrinsecamente a cultura escolar à sociedade, apontando o desafio da escola em se contrapor à ordem instituída, propondo a democratização da gestão, do conhecimento e do acesso à educação.

O segundo capítulo, “Origens históricas e panorama educacional nos municípios de Santa Maria Madalena, Trajano de Moraes e São Sebastião do Alto”, retoma o inventário da região, utilizado em sua dissertação, lançando um olhar histórico para esses três municípios. Por outro lado, explana a gênese educacional nessas localidades: a criação das escolas públicas e particulares, no século XIX, com os jogos políticos e conchavos para o ingresso dos alunos; a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no período da ditadura, que previa o segundo grau como formação obrigatória, mas não era cumprida por não haver infraestrutura e professores habilitados; a criação de várias escolas no meio rural para aumentar a oferta de matrículas, durante a fusão dos ex-estados da Guanabara e Rio de Janeiro; a legitimação do clientelismo, no governo de Chagas Freitas, a partir da utilização das políticas públicas como serviços de favor de barganha política; a criação dos Centros Interescolares de Educação Pública – CIEP, pelo governo Leonel Brizola; e o aumento da proporção de escolas municipais com relação às estaduais com a Constituição de 1988, a LDBEN de 1996 e a Lei do FUNDEF de 1996.

Em seguida, o terceiro capítulo, “As políticas e os programas de educação nas interfaces das esferas nacional, estadual e municipal”, desvela as práticas das novas políticas para a escola do campo, que recebe a denominação de “educação rural” na legislação brasileira, mas que ultrapassa os limites do não urbano, atingindo a pecuária, minas, pesqueiros, ribeirinhos etc. A primeira política analisada se refere à proposta de equipar as escolas com tecnologias digitais, como computadores, televisão, aparelhos de cd/dvd, mas que, na sua pesquisa, não contribuem para que os alunos entendam o mundo. Ao contrário, levam a uma cultura do individualismo egoísta, pois não há infraestrutura física adequada e nem professores capacitados nessa área. Também alerta para os critérios do repasse dos recursos para estados e municípios, a definição de custo-aluno e o piso salarial dos professores. Sobre essa questão, ressalta que tais medidas não são administradas por quem está diretamente ligado a elas, o que vem prejudicar a gestão democrática e financeira da educação.

Por fim, este capítulo enfoca as políticas de colaboração e financiamento, como o Plano Municipal de Educação (PME), os conselhos escolares, o FUNDEF, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional de Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Renda Mínima (Bolsa Escola). Apresenta aspectos relevantes sobre a complexidade da implementação de cada política na escola, como a questão do desvio de verbas, mais uma vez as práticas do clientelismo e paternalismo e a gestão inadequada, de cima para baixo, sem participação dos envolvidos na comunidade escolar. No entanto, considera como um avanço para a educação a automaticidade do repasse de verbas em contas específicas, com a redistribuição por matrícula e a criação de conselhos de acompanhamento, destacando a importância de que estes venham a possibilitar a participação de base para serem efetivamente eficazes e reconhecidos oficialmente.

Como um estudo de caso, o último capítulo, “As políticas públicas federais de educação nos municípios de Santa Maria Madalena, Trajano de Moraes, São Sebastião do Alto: valores proclamados e valores reais”, aborda os reflexos financeiros daquelas políticas nesses municípios. O estudo desenvolve e apresenta gráficos de estimativa das receitas aplicadas em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e a evolução do número de matrículas e perdas com o Fundef. O que o pesquisador destaca é que a receita de impostos dos três municípios, assim como dos mais de 2000 municípios pequenos no país, reduz anualmente mais de 10% com o Fundef, tendendo o quadro a se intensificar com as políticas de caráter neoliberal de financiamento. O autor propõe como possibilidade de mudança o recebimento integral dos 25% para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e uma complementação via governo federal, além do desenvolvimento de políticas sociais e de geração de emprego e renda, por parte dos governos estaduais e federal, no sentido de reduzir o êxodo rural.

Por fim, a tese analisa um conjunto de entrevistas e questionários aplicados a professores, funcionários de apoio, secretários e ex-secretários municipais de Educação. Quando perguntados se os temas - valorização e importância da educação, estão nos discursos do prefeito, e se a educação escolar é considerada muito importante para a vida prática, a maioria respondeu afirmativamente. Assim, foram investigadas, nas respostas aos questionários e entrevistas, questões sobre o reajuste do salário dos profissionais da educação e professores, plano de carreira e abono salarial, concurso admissional, critérios e desafios para a constituição dos diversos conselhos, identificação de quem faz a compra da merenda

escolar, prestação de contas, envolvimento da comunidade nos conselhos, Plano Municipal de Educação e Regime de Colaboração.

Ao finalizar sua pesquisa de doutoramento, Roberto Faria destaca que esses municípios não realizam em sua práxis os “valores proclamados” nos discursos sobre a educação das esferas municipal, estadual e federal, assim como no PNE e na Conferência Nacional de Educação (Conae). Devido às contradições encontradas nas efetivas condições materiais e de trabalho dos docentes e dos demais profissionais da educação, conclui afirmando que os fantasmas do passado, dos barões e coronéis, quanto ao manejo da coisa pública, sem transparência e sem controle por parte da sociedade, ainda assombram o presente, desqualificando trabalhadores do meio rural e suas famílias e justificando a oferta histórica de escolas pobres nessas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] adquirimos uma convicção que não diz respeito somente à região estudada [Região Serrana fluminense]: **a formação da cidadania passa pela educação**. Mas ela não é ensinada na escola. Ela surge da luta construída objetiva e obstinadamente nas reais possibilidades do dia a dia, no universo do qual a escola faz parte. **A luta por uma escola melhor é parte da luta por uma sociedade melhor.**

Roberto Faria, 1992, grifos nossos

Ao tratar da formação de Roberto trouxemos antes, as considerações de Platão e Gramsci, explorando a dimensão que estes pensadores atribuíram à educação no processo de formação dos sujeitos. Com efeito, pudemos, ao longo da pesquisa, observar o modo como o professor, educador e militante buscou dialogar com os valores consagrados pela sua família, pela formação escolar e pelos princípios ideológicos presentes na sua formação política, em sua práxis.

Esses elementos se inscrevem no que podemos considerar por cultura, a qual, como observado em Gramsci, articulada à educação, assume um papel preponderante na relação com a educação dos indivíduos. Isso, de certa forma, dá sentido à afirmação de Roberto, quando concebe a formação construída no cotidiano, da qual a escola é uma parte.

Destacamos em Platão que a educação tem por função aprimorar o ser, no intuito de construir o melhor modo de viver para si e para a cidade na sua totalidade. Ao longo da pesquisa, vimos quanto desses princípios humanistas estiveram presentes nas propostas de Roberto para a educação. Além de lutar para que a comunidade tivesse pessoas bem formadas, julgava que a educação, através do desenvolvimento da consciência crítica, poderia formar cidadãos comprometidos também com a luta por condições melhores de vida, pelo fim da exploração e de injustiças sociais. Importava-lhe que a educação fosse o instrumento capaz de garantir a todos uma sociedade melhor.

Os dados investigados demonstraram que a questão da educação sempre esteve presente na vida do professor, mesmo antes de se mudar para a região serrana fluminense, por influência da história de sua família, envolvida no magistério e proveniente da região rural. O contato com a performance do pai em sua densa pesquisa para os estudos de latim e sua fé no papel que as línguas clássicas cumpriram para a compreensão cultural dos jovens, associado ao que Roberto pôde usufruir no percurso escolar, em instituições reconhecidas pela inovação

pedagógica, mais a própria formação acadêmica, marcada pelo pensamento político marxista-gramsciano, impulsionaram-no a ansiar por uma educação libertadora e a atuar efetivamente nas questões político-sociais buscando esse fim.

As mudanças provocadas pela fusão dos antigos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, durante um momento de intenso conflitos políticos, derivados da crise do regime de exceção, suscitaram para o campo da educação o debate sobre qual modelo de ensino deveria ser adotado, uma vez que agora reuniram-se duas realidades significativamente distintas no seu aspecto geral, e na educação, em particular. O novo estado procurou adotar, em escolas de todo o estado, o modelo pedagógico da capital, desconsiderando as diferenças e especificidades regionais. Roberto, que nesta ocasião mudara-se com a família para o interior do estado, participou ativamente do movimento de resistência a este quadro, elaborando e realizando propostas para garantir o respeito às demandas do meio rural, não só no currículo escolar, como também na organização dos pequenos produtores agropecuários.

Nas entrevistas que realizamos com alunos, professores e demais profissionais da educação do CELOS, percebemos que o professor ousou promover o debate político em suas aulas, estimulando os alunos a pensarem criticamente para serem transformadores da realidade social e, ao mesmo tempo, não media esforços para promover a aprendizagem dos conteúdos curriculares com a participação ativa desses sujeitos. Podemos dizer que essas posturas se relacionam ao que Henry Giroux denominou, respectivamente, “tornar o pedagógico mais político” e “tornar o político mais pedagógico”, tidas como essenciais para a categoria de intelectual transformador. (GIROUX, 1997, p. 163). Não adianta um professor trazer para a sala de aula questões políticas, se a sua prática for autoritária, se não der voz aos alunos, se desconsiderar seus saberes, limites e anseios. Nesse aspecto, Roberto foi reconhecido pelos entrevistados, como o professor que agia com respeito às diferenças e subjetividades de seus alunos, o que nos leva a depreender que sua práxis era coerente com a educação libertadora.

Assim também foi sua postura com relação à comunidade escolar, pois sempre buscou inserir a instituição na esfera política, reconhecendo-a como espaço de poder, e, dessa forma, mobilizando a comunidade a reconhecer suas necessidades e reivindicar seus direitos. Tomamos como exemplos disso a ampliação do ensino para a oferta do antigo segundo grau com profissionalização e a criação do curso de formação de professores, no CELOS; o estabelecimento de cooperativas rurais em Bom Jardim; a fundação dos sindicatos de professores em Nova Friburgo; e a construção do plano de carreira e salarial dos professores em Trajano de Moraes.

Sabendo quão desafiadores são os caminhos para lidar com toda a complexificação da vida social, na qual a escola se insere, podemos perceber no percurso de nossos estudos, o quanto Roberto se esforçou para torná-la um espaço democrático, que, mesmo apresentando interesses, não só diversos, como contraditório, fosse compreendida como um lugar de construção social, pautada pelos valores de justiça social, liberdade e respeito. Suas pesquisas de mestrado e de doutorado tiveram como objetivo investigar as problemáticas locais, compreender as implicações das políticas neoliberais e propor possibilidades de transformação.

Hoje, três décadas depois, as problemáticas não permanecem as mesmas. A migração dos jovens daquela região para os grandes centros urbanos não tem a mesma intensidade, pois, há aproximadamente vinte anos têm crescido os investimentos em indústrias de lingerie e têxtil, ampliando a empregabilidade local nas próprias empresas e mesmo em trabalho informal, realizado por sacoleiras.

O CELOS manteve o ensino médio, sem educação profissional, pois o curso de formação de professores foi extinto, de acordo com a diretora, Denise Erthal, por duas razões. Uma, por não haver demanda suficiente. E a outra, por uma questão de medida governamental, que permite a existência de apenas uma escola profissional por município – permanecendo a que ficava na região central de Bom Jardim.

Ainda assim, os princípios que nortearam as propostas político-pedagógicas defendidas por Roberto - como a crítica da realidade e da necessidade de tornar o território, um lugar de legitimidade criada e significada por seus próprios moradores - permanecem vivos na memória dos sujeitos que continuam residindo na região. Em especial, os egressos do curso de formação de professores, como o Vitor e Marcele, que hoje atuam na própria escola, deixando expresso em entrevista, que tais ensinamentos marcaram o processo formativo e se fazem presentes em seu exercício docente. Isso com certeza pode instrumentalizá-los para trabalhar as novas problemática que vêm sendo apresentadas na comunidade escolar.

Nessa perspectiva, quis dar visibilidade ao sujeito comum que, no exercício da carreira docente, se pronunciou de forma expressiva a favor da educação como prática de mediação para a libertação, da emancipação democrática e construção da cidadania. No exercício de homem político, foi um cidadão ativo, militante político, defensor da democracia e da transformação da realidade socioeconômica via educação escolarizada, pois que esta, mais que uma ferramenta, deve se constituir numa das estratégias, voltada para, entre outras coisas, estimular a capacidade crítica na formação dos sujeitos; desenvolver sua racionalidade

filosófica, sua sensibilidade ética e estética; bem como prepará-los para apropriarem-se da ciência e tecnologia disponíveis para principiar o trabalho de intervenção da realidade social.

REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, Liéte de Oliveira. A Criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. In: Anped, 18., 1995, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG, 1995. 1 disquete GT2- História da Educação.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CHÂTELET, François. **A filosofia pagã: do século VI a.C. Ao século III d.C.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

ESTATUTO da Cooperativa dos produtores ortigranjeiros da Serra dos Órgãos. 1994 (não publicado; arquivo pessoal da família)

FARIA, Lia; LOBO, Yolanda. Memórias e discursos: a escola fluminense pós-fusão (1975-1983). **Cadernos de História da Educação**, n. 4, jan./dez. 2005.

_____. **Identidade e campo de produção: o laboratório de currículos da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (1975-79)**. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pósgraduação em Educação (ANPED) - GT 28. *história da educação*. Caxambu, 2005.

_____. Políticas escolares e mudanças institucionais no estado do Rio De Janeiro (1975-1987). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais...** PUCPR: Curitiba, PR, 2004.

FARIA, Roberto. **A burocracia e a implementação de projetos educacionais na Secretaria Estadual de Educação**. 1986. Dissertação (Mestrado em Administração da Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, mimeo, 1986.

_____. **Análise das Relações e Representações Escola-Sociedade Civil na Região Serrana no Estado do Rio de Janeiro**, 1992. 320 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, RJ, 1992.

_____. **Projeto Reorganização e Vitalização do Ensino em Meio Rural**, 1999. (não publicado; arquivo pessoal da família)

_____. Carta de homenagem ao pai, 2006. (não publicado; arquivo pessoal da família)

_____. **Intervenções das políticas federais de educação nos sistemas públicos municipais de ensino: reflexos na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro (1996-2006)**, 2012. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

_____. **Escola de formação de professores no meio rural: uma experiência que deu certo**. s/d (não publicado; arquivo pessoal da família).

FÁVERO, Maria de Lourdes A. Universidade Federal do Rio de Janeiro: origens e construção (1920 a 1965) In: OLIVEIRA, Antônio José Barbosa de (Org.). **A Universidade e os múltiplos olhares de si mesma**. Rio de Janeiro: UFRJ / FCC / SiBI, 2007, p.13-42.

FERREIRA, Marieta de Moraes; GRYNZPAN, Mario. A volta do filho pródigo ao lar paterno: a fusão do Rio de Janeiro. In: FERREIRA, M. M (Org). **Rio de Janeiro: uma cidade na história**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25 ed. São Paulo: Graal. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. **Uma só escola para todos**: caminhos da autonomia escolar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 12ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

LE GOFF, Jacques. **São Luis**: biografia. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2001.

LOBO, Yolanda. **D. Myrthes**: a secretária de educação e cultura da fusão. II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal, UFRN: 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0480.pdf> . Acesso em 10 mai. 2014.

LOPES, Sonia. Arquivos do Instituto de Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 9. jan./jun. 2005

INÁCIO, Marcilaine Soares [et al.], **Escola, política e cultura**: a instrução elementar nos anos iniciais do império brasileiro. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2006.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Martin Claret Ltda, 2008. Trad. Pietro Nassetti.

TEIXEIRA, Anísio. **Falando francamente**. Entrevista (Programa de TV), 1958.

VEIGA, Cyntia Greive; FONSECA, Thais N. Lima (org). **História da educação: temas e problemas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

VIDAL, Diana. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

VIEIRA, Clovis et al, O “jeitinho brasileiro” como um recurso de poder. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, FGV, 16 (2): B/31, abril/jun 1982.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade: na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

XAVIER, Libânia Nacif. Inovações e (des) continuidades na política educacional fluminense (1975-95). In: FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo (orgs.). **Um estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

ANEXO - Cronologia acadêmica-política-profissional

- 1965 a 1971 -- Professor de Matemática no Curso Pré-vestibular Platão.
- 1966 a 1968 -- Professor de Matemática do Curso de Especialização Humaitá – Supletivo de 1º e 2º graus – Curso de Formação de Cabos, sargentos, sub-oficiais da Marinha de Guerra.
- 1967 – Conclusão do curso de Licenciatura em Matemática – Instituto de Matemática – Faculdade Nacional de Filosofia – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- 1968 -- Professor de Matemática (1º e 2º graus) do Colégio Notre Dame de Sion.
- 1969 -- Professor de Matemática do Curso SEDE (Sociedade Educacional para Fins Didáticos de Especialização).
- 1969 -- Professor de Matemática do Curso Atual – Supletivo e Vestibular.
- 1970 -- Professor de Matemática do Ginásio Estadual José Bonifácio
- 1970 a 1975 -- Professor de Matemática (2º grau) da Escola Técnica de Secretariado Maria Lins
- 1971 -- Professor de Matemática do Colégio Estadual João Baptista de Mattos.
- 1971 a 1976 -- Professor de Matemática do Colégio Estadual Camilo Castelo Branco.
- 1972 -- Professor de Matemática do Curso Freud – PSI – FI – Vestibulares.
- 1974 a 1975 -- Professor de Matemática (2º grau) do Colégio Santa Úrsula da Associação Universitária Santa Úrsula.
- 1974 a 1976 -- Professor de Matemática do Colégio Estadual Pero Vaz de Caminha
- 1975 -- Professor de Matemática (1º grau – 5ª à 8ª série) do Ginásio Integrado Magdalena Kahn
- 1976 a 1984 -- Professor de Matemática do Colégio Estadual Jamil El Jaick – Nova Friburgo/RJ
- 1980 a 1983 -- Professor de Matemática e Fundador do Curso União em Nova Friburgo
- 1981 a 1983 -- Coordenador do Ensino de Matemática no Colégio Estadual Jamil El Jaick
- 1982 -- Docente no Curso de Treinamento de Professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro – Nova Friburgo (08/02 a 12/02/1982).
- 1984 -- Elaboração do “ Projeto Barra Alegre” – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.
- 1984 a 1985 -- Coordenador do “Projeto Barra Alegre” (Bom Jardim) junto à Coordenação de 1º grau na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro.
- 1984 a 2004 -- Professor de Matemática no Colégio Estadual Oscar Stutz – Bom Jardim/RJ

1985 -- Docente a nível estadual para treinamento de professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (Coordenação de Ensino de 1º grau da Secretaria estadual de Educação do Rio de Janeiro).

1985 -- Participação no II Encontro de Professores do 1º grau do Estado do Rio de Janeiro como delegado eleito nas fases Estadual e Municipal realizado de 01 a 10 de outubro.

1985 -- Consultor da FESP (Fundação Estadual de Serviço Público) para provas de Matemática

1986 -- Coordenador do “I Encontro de Escolas Rurais do Rio de Janeiro” – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

1987 -- Membro da equipe responsável pela elaboração do “Projeto Educação e Saúde” em Teotônio Vilela, Alagoas. O projeto foi enviado ao BNDE e aprovado, mas não chegou a ser executado.

1987 a 1988 -- Consultor da Planum Engenharia para Educação Rural

1990 -- Participação como Delegado no 36º Congresso da UIPS (União Internacional dos Professores Socialistas) em Lisboa, Portugal.

1990 -- Produção dos artigos “A escola rural em discussão” e “Uma sugestão para o funcionamento das escolas rurais” (não publicados).

1991 -- Palestra “A Escola de Meio Rural” no Seminário promovido pela Universidade Federal Rural de Viçosa/MG, e Sindicato dos professores de Minas Gerais em Viçosa/MG.

1991 -- Participação como Delegado no 37º Congresso da UIPS em Stanburgo, França.

1991 -- Participação do Seminário de Educação Rural, realizada em Nova Venécia/ES, para a elaboração do Plano de Governo de 1991 a 1994 do Excelentíssimo Governador Albuíno Azeredo em 06/02, ministrando a palestra “A Educação Rural”.

1992 -- Conclusão do curso de Mestrado em Educação em Administração em Sistemas Escolares - Instituto Avançado em Educação – Fundação Getúlio Vargas, com a dissertação intitulada “Análise das Relações e Representações Escola – Sociedade Civil na Região Serrana no Estado do Rio de Janeiro”

1992 a 1993 -- Diretor do Interior – Símbolo DAS-8 – do Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ).

1993 -- Docente no curso de Atualização “Trabalho Interdisciplinar na Formação do Professor da Escola de 1º grau” da Secretaria municipal de Educação de Rio das Flores/RJ em 16/02.

1993 -- Participação como Delegado no 39º Congresso da UIPS em Helsinque, Finlândia.

1993 a 1994 -- Consultor do G.T. PROED – Rural da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

- 1994 -- Palestra “A Escola Rural” no Seminário “Em busca da educação de qualidade na escola pública”, promovida pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, em 05/09.
- 1994 -- Palestra e participação em Forum da UNDIME/RJ (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação) em Angra dos Reis.
- 1994 -- Participação como Coordenador no 40º Congresso da UIPS no Rio de Janeiro, Brasil.
- 1994 -- Participação na elaboração do documento inicial do PROED – RURAL, instituído pela Resolução 1715/93 da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.
- 1995 -- Participação como mediador em mesa redonda do Fórum da UNDIME/RJ em Teresópolis.
- 1995 -- Participação no 41º Congresso da UIPS em Pisa, Itália.
- 1995 -- Publicação do artigo na Revista da UNDIME/RJ, ano I, nº 1, intitulado “A Escola Rural – Uma discussão produtiva”, Rio de Janeiro.
- 1996 -- Participação como conferencista no Seminário “Gest”ao Municipal e Democratização” Secretaria Estadual de Planejamento e da Coordenação Geral – Governo do Estado de Amapá – de 14 a 16/08.
- 1997 -- Banca de provas de matemática – NUSEG – UERJ
- 1997 -- Participação no 41º Congresso da UIPS em Praga, República Tcheca.
- 1997 a 1998 -- Professor Assistente A de cadeira de Lógica Jurídica no Curso de Direito da Universidade Estácio de Sá. Unidade Nova Friburgo.
- 1998 -- Publicação do livro “Breve Contribuição à História da Região Serrana”, Editora NUSEG-UERJ.
- 1999 -- Assessor Especial do Subsecretário de Educação – SEE
- 1999 -- Banca de provas de matemática – Fundação CESGRANRIO
- 1999 -- Participação como Delegado no 45º Congresso da UIPS em Budapeste, Hungria.
- 1999 -- Publicação do artigo “A regionalização do Ensino no Meio Rural: a contraproposta ao desemprego e a violência – Jornal dos Sports, Educação e Lazer, 16/05. (p.1)