



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades

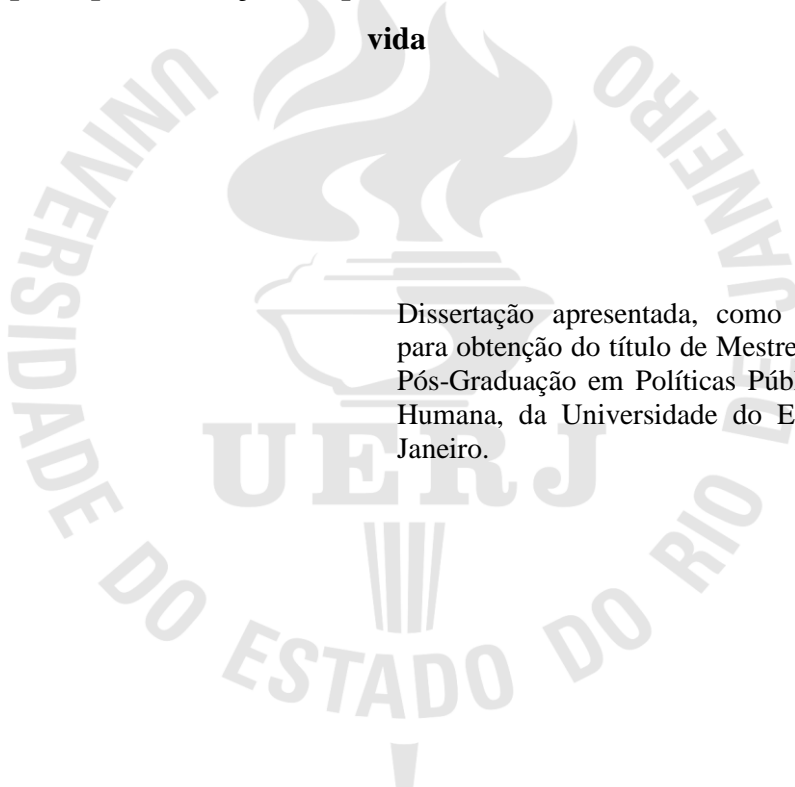
Guilherme Vargas Cruz

**Todos (em disputa) pela educação:
empresariamento da sociedade e militarização da vida**

Rio de Janeiro
2019

Guilherme Vargas Cruz

Todos (em disputa) pela educação: empresariamento da sociedade e militarização da vida



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Profa. Dr.^a Heliana de Barros Conde Rodrigues

Rio de Janeiro

2019

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

C957 Cruz, Guilherme Vargas.
Todos (em disputa) pela educação: empresariamento da sociedade e militarização da vida / Guilherme Vargas Cruz. – 2019.
209 f.

Orientadora: Heliana de Barros Conde Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades.

1. Políticas públicas – Teses. 2. Educação profissional – Teses. 3. Ensino Médio – Teses. I. Rodrigues, Heliana de Barros Conde. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. III. Título.

CDU 374(81)

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

Assinatura

Data

Guilherme Vargas Cruz

Todos (em disputa) pela educação: empresariamento das escolas e militarização da vida

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 25 de outubro de 2019.

Banca examinadora:

Profa. Dr.^a Heliana de Barros Conde Rodrigues – Orientadora
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Profa. Dr.^a Ana Lúcia Coelho Heckert
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Prof. Dr. Edson Passetti
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Prof. Dr. Luiz Antonio Saléh Amado
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

Rio de Janeiro

2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos que se foram. À minha bisavó, Francisca, que na solidão que devem sentir as pessoas que passam dos cem, fez existir um namorado imaginário, para mostrar que sem amar seria tudo mais difícil. À minha avó Filinha, a força maior que eu conheci. À minha avó Lyra, a quem eu e todas as plantas amávamos. Ao meu Avô Odylon, de quem dizem que herdei o jeito e o passo. À minha prima Ivy, que, mesmo tão forte e inteligente, não aguentou a barra, mas deixou duas sementinhas incríveis.

Agradeço aos que me acompanham até hoje. À minha mãe, de onde eu vim, pela sua incansável capacidade de transformação, que me ensinou a questionar e a plantar. A esse garoto aí, que meu pai sempre foi, esperto, sensível e atento. À minha irmã, Mari, com quem divido minhas primeiras lembranças e que, mesmo sem saber, ensinou-me a ver e a admirar. À Marifê, por amar minha irmã e ter me emprestado o livro do Foucault. A Lelê e Rita, as tais sementes. Aos meus primos e primas, que me ensinaram o que é amizade. A meus tios e tias, essas múltiplas referências.

Agradeço aos membros das bancas de qualificação e defesa, Aninha, Passetti, Saléh e Eveline Algebaile, por aceitarem o convite e por compartilharem os seus olhares.

Agradeço imensamente à Heliana que com toda a sua generosa grandeza, confiou e me disse para ter calma.

Agradeço às amigadas e ao amor que o PPFH me deu, que não cabem em duas linhas.

Agradeço ao Cefet/RJ pelos quase nove meses de afastamento para estudo e, principalmente, aos colegas de Maria da Graça que fazem o trabalho ser também festa e pão.

Agradeço a esses garotos e garotas que toparam ser entrevistados e a tantos outros com quem fiz amigadas.

A esses e a todos os outros felizes encontros que fazem linhas e cores em minha vida, serei sempre grato.

Tu é PP ou FH?

Eu fui estudar no PPFH
Tinha que escolher uma linha só
Mas o programa é interdisciplinar
Aí que a cuca deu um nó

É animado ninguém cochila
Chega faz fila pra entrar
Mas no edital já te pergunta
Se tu é PP ou FH

Tu é PP ou FH?
Tu é PP ou FH?
Eu sou PP e FH
Eu sou PP e FH

A poeira sobe o suor desce
A gente vê o sol raiar
O estudante padece
Mas não pode reclamar

Vai agendar a defesa
O prazo já vai acabar
E no final já nem sei
Se eu sou PP ou FH

Tu é PP ou FH?
Tu é PP ou FH?
Eu sou PP e FH
Eu sou PP e FH

RESUMO

CRUZ, Guilherme Vargas. **Todos (em disputa) pela educação**: empresariamento da sociedade e militarização da vida. 2019. 209 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

O empresariamento da sociedade é um fenômeno caracterizado por práticas e discursos que promovem o imperativo neoliberal de utilizar a empresa como o modelo para a gestão e o funcionamento da educação e de outras políticas públicas. No campo da educação, além do empresariamento, outras forças em disputa também se apresentam, como a judicialização dos conflitos e a militarização da vida. Esta dissertação tem como objetivo analisar os embates de forças na educação atual, como disputas entre diferentes formas de governamentalidade, modos de conduzir condutas. Para entender como essas disputas promovem mudanças nas formas de ensinar, foi utilizada, como foco da análise uma unidade, localizada no Rio de Janeiro, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa escolha se deu em virtude da atuação do autor como servidor público neste estabelecimento e diante da relevância deste Centro como um marco histórico da educação profissional no Brasil. Com base na genealogia de Michel Foucault, foi realizado um levantamento da história da educação profissional, a partir de documentos oficiais, arquivos públicos, artigos, dissertações e teses produzidas sobre o tema. A Análise Institucional Francesa foi utilizada como uma importante referência para compreender as forças em disputa pela educação. A partir do conceito de analisador, foi possível interpretar a evasão escolar para além do binômio sucesso-fracasso individual, como um evento que coloca em análise, que explicita as relações de poder presentes no cotidiano escolar. No intuito de melhor investigar esse e outros analisadores da escola (racismo e outras práticas discriminatórias, testes e avaliação, colar, matar aula e outros atos tidos como de indisciplina), foram conduzidas entrevistas semi-estruturadas com oito ex-alunos que abandonaram o curso de Educação Profissional na modalidade integrada ao Ensino Médio. As entrevistas permitiram relacionar empresariamento e militarização como forças que se atualizam nas vidas desses jovens, em suas trajetórias de evasão escolar, em suas práticas de resistência e em suas buscas por inserção no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Educação profissiononal. Evasão Escolar. Empresariamento da sociedade. Governamentalidade neoliberal.

ABSTRACT

CRUZ, Guilherme Vargas. **Everyone (in dispute) for education: entrepreneurship of society and militarization of life.** 2019. 209 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The entrepreneurship of society is a phenomenon characterized by practices and discourses that promote the neoliberal imperative of using business as the model for the management and operation of education and other public policies. In the field of education, besides entrepreneurship, other forces in dispute also present themselves, such as the judicialization of conflicts and the militarization of life. This dissertation aims to analyze current disputes in the field of education, such as different modes of governmentality, the conduct of conduct. To understand how such disputes promote changes in the ways of teaching, an unity of the Federal Network of Vocational, Scientific and Technological Education, located in Rio de Janeiro, was used as the focus of analysis. This choice was made because of the author's activity as a public servant in this establishment and due to the relevance of this Center as a historical milestone of vocational education in Brazil. Based on the idea of Genealogy of Michel Foucault, a historical survey of vocational education was carried out, using official documents, public archives, articles, dissertations and theses produced on this subject. The French Institutional Analysis was used as an important theoretical reference to understand the forces that are currently disputing education. Using the concept of “analyzer”, school dropout could be understood beyond the individual success-failure binomial, as an event that puts into analysis, wich makes explicit the power relations present in daily school life. In the search to better investigate this and other school analyzers (for example: institutional racism and other discriminatory practices, testing and evaluation, cheating, skipping classes and other acts considered to be of indiscipline), semi-structured interviews were conducted with eight former students, who left the Vocational Education course in the Integrated mode with High School (Integrated High School). The interviews made it possible to relate management logics and militarization as neoliberal forces that are updated in these young people lives, in their trajectories of school dropout, in their practices of resistance and in their attempts to access formal work opportunities.

Keywords: Vocational education. School dropout. Entrepreneurship of society. Neoliberal Governmentality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AETI	Agremiação Estudantil Técnica Industrial
ALN	Ação Libertadora Nacional
Aman	Academia Militar das Agulhas Negras
Arena	Aliança Renovadora Nacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial infantil
Cefet/MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Cefet/PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
Cefet/RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEMDP	Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos
CEO	<i>Chief Executive Officer</i> (sigla para Diretor Executivo)
Ciep	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNV	Comissão Nacional da Verdade
Cras	Centro de Referência de Assistência Social
DC	<i>District of Columbia</i> (termo utilizado para se referir à cidade de Washington)
DF	Distrito Federal
DJ	Disc-jóquei
DOI-CODI	Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna
EBTT	Educação Básica e Tecnológica
EMI	Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade integrada ao ensino médio (conhecida como Ensino Médio Integrado)
Enesso	Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
EPL	Estudantes pela Liberdade
ESA	Escola de Sargento das Armas
ESG	Escola Superior de Guerra
EsP	Movimento Escola sem Partido

ETF-CSF	Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca
ETN	Escola Técnica Nacional
FAE	Fundação de Apoio ao Estudante
Faetec	Fundação de Apoio à Escola Técnica
Fecomércio/RJ	Federação do Comércio do Estado do Rio de Janeiro
GE	General Electric
Gife	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
GLO	Garantia da Lei e da Ordem
Lide	Grupo de Líderes Empresariais
IA	Instituto Atlântico
Iedi	Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial
IEE	Instituto de Estudos Empresariais
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IL	Instituto Liberal
IMB	Instituto Mises Brasil
IME	Instituto Militar de Engenharia
Imil	Instituto Millenium
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação
Oscip	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PA ou PAE	Programa de Auxílio ao Estudante
PCB	Partido Comunista Brasileiro
Pecim	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PIB	Produto Interno Bruto
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPP	Projeto Político Pedagógico
Preal	Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe
PRF	Polícia Rodoviária Federal
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
Psol	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores

Reduca	Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RH	Recursos Humanos
RPG	<i>Role Playing Game</i>
Saped	Seção de Articulação Pedagógica
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Siab	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sian	Sistema de Informações do Arquivo Nacional
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TPE	Todos Pela Educação
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UJC	União da Juventude Comunista
Uned	Unidade de Ensino Descentralizada
UniCABA	<i>Universidad del Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires</i>
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Usaid	<i>US Agency for International Development</i>

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 -	Charge sobre o Escola sem Partido.	18
Imagem 2 -	Mantenedores e parceiros do Todos Pela Educação.	23
Imagem 3 -	A Escola de Pondé: fábrica de Dilminhas.	27
Imagem 4 -	Inauguração da Escola Técnica Nacional. Ano: 1942.	41
Imagem 5 -	Presidente Getúlio Vargas e o Ministro da Educação, Gustavo Capanema (à direita) em visita à ETN. Ano: 1944.	41
Imagem 6 -	Alunos da ETN perfilados para recepção de Getúlio Vargas. Ano: 1944.	42
Imagem 7 -	Presidente Getúlio Vargas em visita à ETN. Ano: 1944.	42
Gráfico 1 -	Curvas de vagas e candidatos para a ETF-CSF entre 1967 e 1978.	47
Imagem 8 -	Formatura de turma do Núcleo de Formação de Reservistas da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca. Ano 1977.	49
Imagem 9 -	Formatura de turma do Núcleo de Formação de Reservistas da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca. Ano 1977.	50
Imagem 10 -	Formatura de turma do Núcleo de Formação de Reservistas da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca. Ano 1977.	50
Imagem 11 -	Localização do <i>campus</i> Maria da Graça.	53
Imagem 12 -	Imagem de satélite de 2009, com localização do <i>campus</i> Maria da Graça.	54
Imagem 13 -	Instalações da Fábrica da GE na década de 1920.	54
Imagem 14 -	Mapa do Rio de Janeiro com a distribuição dos campi do Cefet/RJ.	56
Fluxograma 1 -	Procedimento de aplicação da Lei nº 12.711/2012 sobre o ingresso nas instituições federais de ensino.	58
Fluxograma 2 -	Distribuição dos estudantes que acessaram a primeira turma de Ensino Médio Integrado - <i>campus</i> Maria da Graça - Ano 2014 (total de vagas ocupadas pelas cotas de escola pública, raça e baixa renda)....	59
Imagem 15 -	Mapa de distribuição de endereços de alunos do curso integrado de Segurança do Trabalho (SEGMINT) com matrícula ativa em 2018.	60
Imagem 16 -	Mapa de distribuição de endereços de alunos do curso integrado de Manutenção Automotiva (MAUTINT) com matrícula ativa em 2018. ...	60
Imagem 17 -	Mapa de distribuição de endereços de alunos do curso integrado de Automação Industrial (ATMINT) com matrícula ativa em 2018.	61

Imagem 18 -	Ilustrações presentes no jornal da AETI apresentando críticas ao regime disciplinar da escola e à repressão contra estudantes.....	83
Fluxograma 3 -	Comparação entre número de ingressantes/concluintes e percentual de conclusão da 1ª turma do EMI do Cefet/RJ - <i>campus</i> Maria da Graça.	89
Imagem 19 -	One year performance (1980-1981), Tehching Hsieh.....	201
Imagem 20 -	One year performance (1980-1981), Tehching Hsieh.....	201
Imagem 21 -	One year performance (1980-1981), Tehching Hsieh.....	202

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	PRIMEIRO MOVIMENTO: EMPRESÁRIOS PELA EDUCAÇÃO	21
1.1	Empresários e a gênese da escola de massas	24
1.2	Institutos empresariais e <i>think tanks</i>: produção de (pós-) verdade e subjetividade neoliberal	29
1.3	Um adendo: Neoliberalismo e empresariamento das políticas públicas	30
1.3.1	<u>Gerencialismo ou Nova Gestão Pública?</u>	31
1.3.2	<u>A Grande Crise</u>	33
1.3.3	<u>A solução gerencial</u>	35
1.3.4	<u>A gerencialização segue adiante...</u>	37
2	SEGUNDO MOVIMENTO: ENTRE ARQUIVOS, DISSERTAÇÕES E HISTÓRIAS	39
2.1	CEFET/RJ: escola para os desfavorecidos da fortuna?	39
2.2	Cefet/RJ e a ditadura civil-militar	44
2.3	Reabertura democrática, neoliberalismo e expansão da rede	51
2.4	<i>Campus</i> Maria da Graça	53
2.5	Implementação do Ensino Médio Integrado	56
2.6	Cefet/RJ e implementação da Lei de Cotas	58
2.7	Seção de Articulação Pedagógica – Saped	61
3	TERCEIRO MOVIMENTO: UM PASSEIO PELA ESCOLA	63
3.1	Breve nota a quem lê	64
3.2	Escolas Invisíveis	65
3.2.1	<u>Sicúria</u>	65
3.2.2	<u>Enginópolis</u>	65
3.2.3	<u>Automática</u>	66
3.2.4	<u>Propedêucia</u>	66
3.2.5	<u>Sacerdócia</u>	67
3.3	Deligneando	67
3.4	Primeiro dia de aula	69
3.5	Deletar fotos	71
3.6	Vem cá, ver o que esses meninos estão fazendo	74
3.7	Acompanhamento terapêutico	76

3.8	Conselho de Classe Final: somos todos juízes	79
3.9	1967...	81
4	ENTREVISTAS	85
4.1	Analisadores: ferramentas de entrevistar	88
4.2	Entrevista com Menino	91
4.3	Entrevista com Garoto	99
4.4	Entrevista com Rapaz	112
4.5	Entrevista com Moço	122
4.6	Entrevista com Cara, o Dj	130
4.7	Entrevista com Jovem	141
4.8	Entrevista com Moça	156
4.9	Entrevista com Garota	170
5	PARA FINALIZAR: AUTOGESTÕES E ZONAS DE LIBERDADE	187
5.1	Anticorpos e militarização	190
5.2	Cortaram-lhe magnificamente as asas: agora é a sua vez de cortar as dos outros	191
	O QUE PODERIA TER SIDO, MAS NÃO FOI	194
	REFERÊNCIAS	203
	ANEXO A - Parte do Relatório da Comissão Nacional da Verdade sobre Iuri Xavier Pereira	209

INTRODUÇÃO

Poderia apresentar um breve histórico da escola em que atuo como psicólogo. Talvez não tão breve. Um estabelecimento com mais de cem anos demandaria boa parte dos esforços de uma dissertação. Sua fundação, as mudanças pelas quais passou ao longo de governos e políticas educacionais distintas; seu início como escola de artes e ofícios, para ensinar aos filhos dos pobres; o estreitamento das relações de seu diretor e futuro patrono com a Fundação Ford a partir da década de 1950; sua ascensão como centro de formação de excelência atendendo em boa parte aos filhos da classe média; sua escassez de memórias dos tempos de ditadura civil militar; seu processo tardio de democratização do acesso por meio de políticas afirmativas de cotas sociais e raciais, seu futuro sempre incerto.

Poderia escrever uma história da relação entre psicologia e educação. Os discursos e práticas psi sobre o desenvolvimento humano, sobre os grupos e como conduzi-los, as teorias sobre a degenerescência e os vícios dos pobres, a psicométrica de Binet, a ladainha pastoral da salvação de almas por meio dos livros, a psicologia do escolar e sua individualização, a psicologia escolar e o olhar crítico sobre a produção do fracasso.

Mas preferiria não começar por aí. Parece ser um trabalho para depois. Tendo completado três anos de atuação no Cefet/RJ, tento não escrever a partir do começo, mas pelo meio. Coloco-me aqui um desafio rizomático. Partir do rizoma para chegar às batatas e não o contrário. Parto das questões que me afetam no trabalho, no presente.

Escolho começar afirmando a educação como um campo em disputa. Na tentativa de mapear algumas das forças que competem pelos meios escolares de produção de subjetividade, lanço as linhas deste texto. Escolho problematizar questões relacionadas ao cotidiano escolar, aos estudantes, suas histórias de evasão e permanência, bem como questões do trabalhar e do convívio com outros trabalhadores da educação.

Eles venceram

São tantos golpes que já nem sabemos mais de onde vêm. Recebo a notícia de que o pai de um amigo reage à vitória de um certo candidato à presidência desferindo três socos em seu filho gay, que sempre o incomodou. O texto de Luis Antônio Baptista¹ nunca fez tanto sentido. Quem amola a lâmina do ódio, quem amola a lâmina da intolerância? Os discursos do

¹ “A Atriz, o Padre e a Psicanalista – os Amoladores de Facas” (BAPTISTA, 1999).

ex-capitão do exército proferidos em rede nacional produzem realidade e o perigo da morte espreita nas casas, nas esquinas.

No Rio de Janeiro, cidade que desde 2014 me acolheu (à sua maneira), um tal futuro governador, Ex-juiz, ex-militar, promete a instalação de câmeras de reconhecimento facial nas ruas, a utilização de drones que disparam munição e o treinamento de atiradores de elite para “abater criminosos” a longas distâncias². Em São Paulo, o Empresário, eleito governador, afirma que sob sua gestão, a Polícia Militar vai atirar para matar³.

Penso que Foucault estava certo. A política é a continuação da guerra por outros meios. Mas a guerra agora é contra a população. Como saber quem precisa ser morto? Não é simples, como atesta o recente caso de um jovem assassinado por um policial que confundiu um guarda-chuva com arma, pensando que o rapaz segurava um fuzil. Ou outros casos semelhantes, ocorridos com uma furadeira elétrica e uma muleta⁴. É preciso definir um corte, por meio do racismo e outras práticas divisórias: “o corte entre o que deve viver e o que deve morrer” (FOUCAULT, 1999, p. 304). É preciso definir, distinguir, afinal, os cidadãos de bem, dos demais.

As falas do Ex-juíz e do Empresário de tolerância zero guardam um elemento curioso, para além da manifesta perversidade genocida: a segurança pública deve ser mais eficiente. Deve matar mais, matar melhor, com menos perdas policiais. Trata-se de uma estratégia neoliberal de transposição do modelo empresarial de gestão para as políticas públicas. Na lógica neoliberal, é preciso empresariar a sociedade.

Uma crise da democracia representativa atinge a elite autocrática brasileira. Cansados de financiar campanhas políticas, empresários lançam seus próprios candidatos. Têm ao seu favor o argumento de que não são políticos, mas, sim, técnicos, gestores, empresários. Na carona da eleição de um outro empresário para a presidência dos Estados Unidos, o empresário atual governador de São Paulo se torna um exemplo do enaltecimento da figura do gestor privado como técnico e capacitado para a gestão pública.

A eleição de um ex-juiz, ex-fuzileiro naval, também responde aos anseios dos cidadãos de bem, motivados pela cultura punitiva, que desajam punir mais, punir melhor. Na cidade do Rio de Janeiro a gestão do bispo eleito prefeito em 2016, sobrinho do fundador

² <https://oglobo.globo.com/rio/witzel-promete-cameras-de-reconhecimento-facial-nas-ruas-do-rio-23207222>

³ <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/a-partir-de-janeiro-policia-vai-atirar-para-matar-afirma-joao-doria.shtml>

⁴ <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2018/11/5589403-morador-do-alemao-e-atingido-por-policiais-ao-ter-muleta-confundida-com-arma.html>

daquela que dá indícios de se tornar, pouco a pouco, a Igreja Oficial, desponta como solução para uma suposta crise moral.

Quais foram as condições históricas que possibilitaram que o bispo, o juiz, o empresário e o militar fossem eleitos como modelos para governar e defender a sociedade? Ao mencionar duas formas de “doenças do poder”, o fascismo e o stalinismo, Foucault nos dá pistas para responder a essa pergunta:

Uma das razões pelas quais elas [as “doenças do poder”] são, para nós, tão perturbadoras é que, apesar de sua singularidade histórica, elas não são originais. Elas utilizam e expandem elementos e mecanismos já presentes na maioria das sociedades. Mais do que isso: apesar de sua própria loucura interna, utilizaram amplamente as ideias e os artifícios de nossa racionalidade política (FOUCAULT, 1995, p. 232-233).

Uma racionalidade política intensificada é a da crise como técnica de governo, como forma de conduzir as condutas de uma população. A produção do discurso da crise pode ser apontada como condição para o fortalecimento desses modelos moralizantes. Quem produz a crise detém também o monopólio das soluções.

Para a crise econômica e moral causada por anos de corrupção e excessos em governos socialdemocratas, são apresentadas as soluções: a solução gerencial técnica, profissional, moderna e, sobretudo, empresarial; a solução douta e imparcial do guardião das normas, do paladino da justiça, o juiz; a solução religiosa, do bispo que nos conduzirá à salvação; e uma solução final, o uso da força armada, o poder soberano militar. Todas essas figuras permeadas por uma austeridade moralizante que os tempos de ajuste fiscal demandam.

O juiz, o bispo, o empresário e o militar não são figuras estanques, mas intercambiáveis e que se sobrepõem, muitas vezes, como aponta Frigotto ao se referir a um Poder Judiciário “leniente” e avalista do golpe de Estado de 2016:

A delação premiada, figura jurídica trazida do campo religioso (AGAMBEN, 2015), facultou a estratégia da criminalização antecipada como forma legalizada de condenar. A Operação Lava Jato⁵, por sua vez, é a expressão da mistura de conceitos jurídicos, valores religiosos e morais e viés político autoritário, vingativo e de ostentação policial (FRIGOTTO, 2018a, p. 23).

Mas o que a escola tem a ver com isso?

Diante de uma crise de valores, a educação é tida pela direita e pela esquerda como fonte de esperança por dias melhores. Como espaço de produção de subjetividades, a escola

⁵ A chamada Operação Lava Jato é uma investigação envolvendo a Polícia Federal e o Ministério Público Federal em andamento desde 2014 em que são investigadas suspeitas de casos de corrupção envolvendo a Petrobrás.

passa a ser disputada por diferentes forças presentes na sociedade. Empresários, juízes, religiosos e militares também se apresentam na educação com diferentes propostas e soluções. As forças conservadoras não são um todo homogêneo.

Uma reportagem da revista *Época*⁶ aponta o processo de militarização de escolas estaduais em Goiás. A notícia é alarmante: “sob o pretexto de enquadrar os alunos”, escolas públicas estaduais passam a ser geridas pela Polícia Militar de Goiás por meio de um termo de cooperação entre a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria de Segurança Pública.

Apoiadas pelos bons desempenhos em exames nacionais de seus alunos pré-selecionados, as 46 escolas militarizadas e outras 39 em processo de militarização no estado de Goiás ganham visibilidade nacional com o resultado das eleições presidenciais de 2018. Nos moldes das experiências de Goiás, o governo federal lança, às vésperas do feriado nacional de sete de setembro de 2019, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, que visa promover parcerias entre o Ministério da Defesa e o Ministério da Educação, nos níveis federal, municipal e estadual. De acordo com o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, o programa de caráter focal, concederá apoio técnico e financeiro somente para as escolas que aderirem ao programa, prevendo a contratação de militares das Forças Armadas (inativos) e das Secretarias de Segurança Pública Estadual e Municipal (da ativa e da reserva), que poderão atuar nos âmbitos didático-pedagógico, educacional e administrativo das escolas conveniadas.

Em 24 de outubro de 2018, o Supremo Tribunal Federal decide validar a cobrança de mensalidade nos 13 colégios militares da Rede Federal no país, sob a justificativa de que estão vinculadas ao Ministério da Defesa, permanecendo o acesso ao ensino obrigatório, público e gratuito facultado aos estudantes fora de colégios militares⁷.

A charge do cartunista Luiz Gê (Imagem 1), mostra em uma sala de aula simples, sem computadores, *tablets* ou lousa digital, um professor e estudantes acuados por um guerreiro justiceiro com espada em punho, por militares, por censores de livros didáticos com tesouras, pelos cortes de orçamento, pela elite política e econômica brasileira, representada de cartolas. Empresariamento, judicialização e militarização aparecem como forças e processos em disputa pela educação.

⁶ “Número de escolas públicas ‘militarizadas’ no país cresce sob o pretexto de enquadrar os alunos”, Revista *Época*, 23 de jul. 2018. Disponível em: <https://epoca.globo.com/numero-de-escolas-publicas-militarizadas-no-pais-cresce-sob-pretexto-de-enquadrar-os-alunos-22904768> . Acessado em: 3 de nov. 2018.

⁷ “Supremo autoriza cobrança de mensalidade em colégios militares”, Agência Brasil, Empresa Brasileira de Comunicação. Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/justica/noticia/2018-10/supremo-autoriza-cobranca-de-mensalidade-em-colegios-militares> . Acessado em: 03 de nov. 2018.

Imagem 1 - Charge sobre o Escola sem Partido.



Fonte: Luiz Gê (in PENNA, 2018, p.113).

Em posição de surpresa, ou de protesto, o professor da charge é amordaçado, em alusão ao movimento Escola sem Partido (EsP) que visa, por meio de uma proposta de lei, coibir o que seus defensores chamam de “abuso da liberdade de ensinar”. A restrição à liberdade de ensinar, proposta pelo EsP, é descrita por Fernando Penna:

Para o movimento [EsP], os professores não são educadores, mas burocratas que devem apenas transmitir conteúdos definidos por lei, sem mobilizar valores e sem falar da realidade na qual a escola está inserida (PENNA, 2018).

A proposta do movimento EsP visa combater uma imagem de um professor doutrinador, forjada como ameaça, capaz de determinar desde a orientação sexual de seus alunos até a sua filiação político-partidária.

Enguita (1989) e Laval (2004) nos mostram que as formas dispersas de educar sempre estiveram relacionadas com os modos de organização produtiva das sociedades. Mas o que seria educar para o mercado de trabalho? A resposta a esta pergunta varia conforme o momento histórico e de acordo com quem se ensina, se são filhos de ricos ou filhos de pobres.

Segundo Frigotto (2018a), a educação para o mercado de trabalho variaria, de acordo com o posto a ser ocupado: do líder ao subalterno.

Diante da precarização do trabalho desde as crises de acumulação do capital ao longo da segunda metade do século XX, intensificada em 2017 com a Reforma Trabalhista, urge educar não só para o mercado de trabalho, ou para a empregabilidade, mas para criar empreendedores. Empreendedores de si.

Tatiana Roque (2017) avalia que as transformações do mundo do trabalho decorrentes das crises de acumulação da década de 1970, associadas às fragilidades de um Estado de bem-estar social cada vez mais escasso e ao crescimento do setor de serviços, colocam em crise a figura do trabalhador assalariado, que se aproxima cada vez mais da figura do empreendedor. Sob esta compreensão, homogeneizados, somos (quase) todos empreendedores.

Empreendedorismo é um modo de gestão social que mobiliza desde os empresários propriamente ditos até o setor de serviços e a economia informal, ou seja, enseja modos de vida que tocam a maior parte dos trabalhadores atualmente (ROQUE, 2017, p.2).

A respeito das transformações neoliberais, podemos encontrar em Deleuze a ideia de sociedade de controle. Deleuze afirma que a distinção, já proposta anteriormente por Foucault, de um poder soberano (aquele que pode decidir pela vida ou pela morte de alguém) para um poder disciplinar (que indica como se deve viver e deixa morrer aqueles que não se adequam), e aponta que adentramos cada vez mais em uma sociedade de controle. Ultrapassar o poder soberano e o poder disciplinar, não implicaria, porém, que eles deixem de existir, mas que passam a ser substituídos por “uma formação permanente”, por um “controle contínuo” (DELEUZE, 1992, p. 216) atualizado na forma de máquinas cibernéticas, computadores e redes sociais.

Até o momento, a estratégia do movimento EsP de propor projetos de lei em 17 estados e no Distrito Federal, bem como em diversos municípios, não pode ser tomada como bem-sucedida. Somente no Estado de Alagoas um projeto de lei foi aprovado. De todo modo, os efeitos do movimento EsP já estão presentes nas escolas, sobretudo no que diz respeito ao tom denunciante que estimula alunos a filmarem com seus celulares professores que se manifestem politicamente e a reportarem a representantes do próprio EsP via *WhatsApp*. A velha santa-inquisição se atualiza na escola em um devir cibernético.

Se não encontram respaldo legal, o projeto EsP e outras propostas conservadoras para a educação escolar buscam e encontram, em mecanismos jurídicos, os meios para causar constrangimento e deslegitimar a profissão docente.

No campo da educação, judicialização, empresariamento e militarização se atualizam como forças neoliberais em disputa pelos processos de produção de subjetividades. É sobre tais forças que construo este trabalho.

Um salto no vazio?

Aulas de epidemiologia, terceiro módulo da Residência Multiprofissional em Saúde da Família, na Escola Nacional de Saúde Pública – ENSP / Fiocruz. Lembro-me das palavras do professor José Wellington Gomes Araújo, sua voz calma e firme, seu sotaque carregado, ao afirmar que na epidemiologia, como em qualquer outro modo de produção de conhecimento, tratava-se de uma circuncisão do indeterminismo. Melhor, uma circunscrição do indeterminismo. Superando o medo edipiano da castração, lanço-me, então, na tentativa de circunscrever o problema no qual me encontro profissional e afetivamente. Um salto no vazio.

Se nas aulas de epidemiologia a estatística indicava a questão da gestão e do controle das ocorrências de saúde em determinado território e em determinada população, é sobre a questão da governamentalidade que me lanço aqui. Se na distinção de povo para população opera a estatística, como dispositivo de governo e controle dos corpos (FOUCAULT, 2008), aponto também para a questão das práticas de governo dos corpos em uma escola. A saber: corpos docente, discente e técnico-administrativo.

Para fins de análise e de afirmação de um incômodo, considerarei o corpo técnico-administrativo como corpo estranho. Corpo que difere da semelhança gráfica e fonética dos discentes e docentes, que difere por meio de práticas divisórias, de relações de poder. Corpo técnico administrativo por vezes esquecido, omitido em documentos e comunicações institucionais, corpo polifônico, às vezes servidor, às vezes técnico, trabalhador ou simplesmente funcionário. Corpo técnico administrativo.

Não pretendo definir aqui o que identifica esses corpos, mas sim o que os faz diferir. Num impulso de afastar um certo corporativismo (que nutro, não nego), bem como de evitar definições totalizantes, tento me referir a esses corpos sempre no coletivo, subtraindo o uno, escrevendo a N menos um, N-1 (DELEUZE, 2017). Corpos docentes. Corpos discentes. Corpos técnico-administrativos.

Pretendo abordar os embates presentes no campo da educação atual como disputas de governamentalidade dos corpos. Para tal, parto da compreensão apontada por Foucault de que governar é a arte de conduzir condutas. “Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

1 PRIMEIRO MOVIMENTO: EMPRESÁRIOS PELA EDUCAÇÃO

Este movimento tem início com o simples gesto de puxar um fio. Um fio de Ariadne, talvez, não para saber como retornar, mas sim para adentrar o labirinto. Sem buscar saídas, mas pelo gosto de me perder. Para minha surpresa, o fio se liga a outros, fios de tantos Teseus, uma multidão de fios. Uma rede complexa de investidores e especuladores. A rede aos poucos mostra-se rizomática e com pontos que tocam os corpos: docentes, discentes e técnico-administrativos.

O fio que passa a me conduzir chega com uma fala escutada em conselhos de classe: “é uma turma com potencial, mas ainda não estão prontos”. Penso no que é estar pronto. Seriam a maturidade e a vida adulta um estágio sem volta, onde não mais se aprende, onde os processos formativos se encerram? Um estado ideal a ser alcançado? Eles ainda não estão prontos. Penso em pãezinhos no forno. À espera do ponto ideal para serem consumidos pelo mercado.

Lembro-me de Jorge Paulo Lemann, o empresário mais rico do Brasil e um dos trinta mais ricos do mundo em 2018⁸, responsável aqui pelo pouco provável elo entre alunos, pãezinhos e hambúrgueres, gestor de uma ampla carteira de investimentos: mercado financeiro, bebidas, alimentos e educação. Dono de redes de *fast-food* e de escolas particulares, o Fundo Lemann investe também no financiamento de projetos de educação por meio da empresa Gera Venture. Em uma das escolas de educação básica do Fundo Lemann, as crianças cariocas são educadas com métodos finlandeses pela mensalidade de aproximadamente R\$4.000,00 (quatro mil reais).

Entre os projetos e investimentos mantidos pela Fundação Lemann, destaca-se o “Todos pela Educação”, um movimento “apartidário e plural” da sociedade brasileira fundado em 2006, que se tornou uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) em 2014. O movimento apresenta-se com a seguinte missão: “contribuir para que, até 2030, o País assegure educação Básica pública de qualidade a todas as crianças e jovens”⁹.

Novos fios se entrecruzam. Lemann e outros grupos empresariais, sobretudo do setor financeiro e industrial, mostram-se como investidores, parceiros e mantenedores do movimento “Todos pela Educação” - TPE (vide Imagem 2). Empresas de diversas áreas, empreiteiras, redes de supermercados, aviação civil, celulose, comunicações, bancos. Uma

⁸ Dados da Revista *Forbes*.

⁹ Informações disponíveis no site: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/>>, acessado em: 18 de maio de 2018.

genealogia breve nos leva aos sobrenomes de algumas das famílias mais ricas do Brasil: Lemann, Moreira Salles, Marinho, Gontijo, Diniz, Gerdau... além, é claro, de organizações internacionais, como o Preal (Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe, fundado em 1995)¹⁰, Unesco¹¹, Banco Mundial e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), dentre outros (MARTINS, 2016).

Os fios pouco a pouco nos levam a perceber que o TPE é parte de uma rede de iniciativas semelhantes em 14 países da América-Latina. Trata-se da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (Reduca), lançada em 2011, em Brasília-DF, com parceria do BID. Se no Brasil o movimento atende pelo totalizante nome de “Todos pela Educação”, na Colômbia, na Guatemala e no Peru, o nome é um pouco mais exclusivo e sincero: “*Empresários por la Educación*”.

Na Reduca, pode-se perceber a presença de outras parcerias institucionais. No Chile, apoia o movimento “*Educación 2020*” o grupo Luksic, pertencente à família mais rica do país, herdeira do mercado colonial da mineração. No México, as famílias Azcárragas e o Grupo Salinas, donos dos principais canais de televisão apoiam o movimento “*Mexicanos Primero*”. Na Argentina, o “*Proyecto Educar 2050*” conta com apoio do Grupo Pampa, do ramo de energias, de empreiteiras com capital erigido durante a ditadura civil-militar, além do apoio de empresas como *Mastercard*, o banco espanhol *Santander* e a também espanhola *Telefonica*, do ramo das telecomunicações.

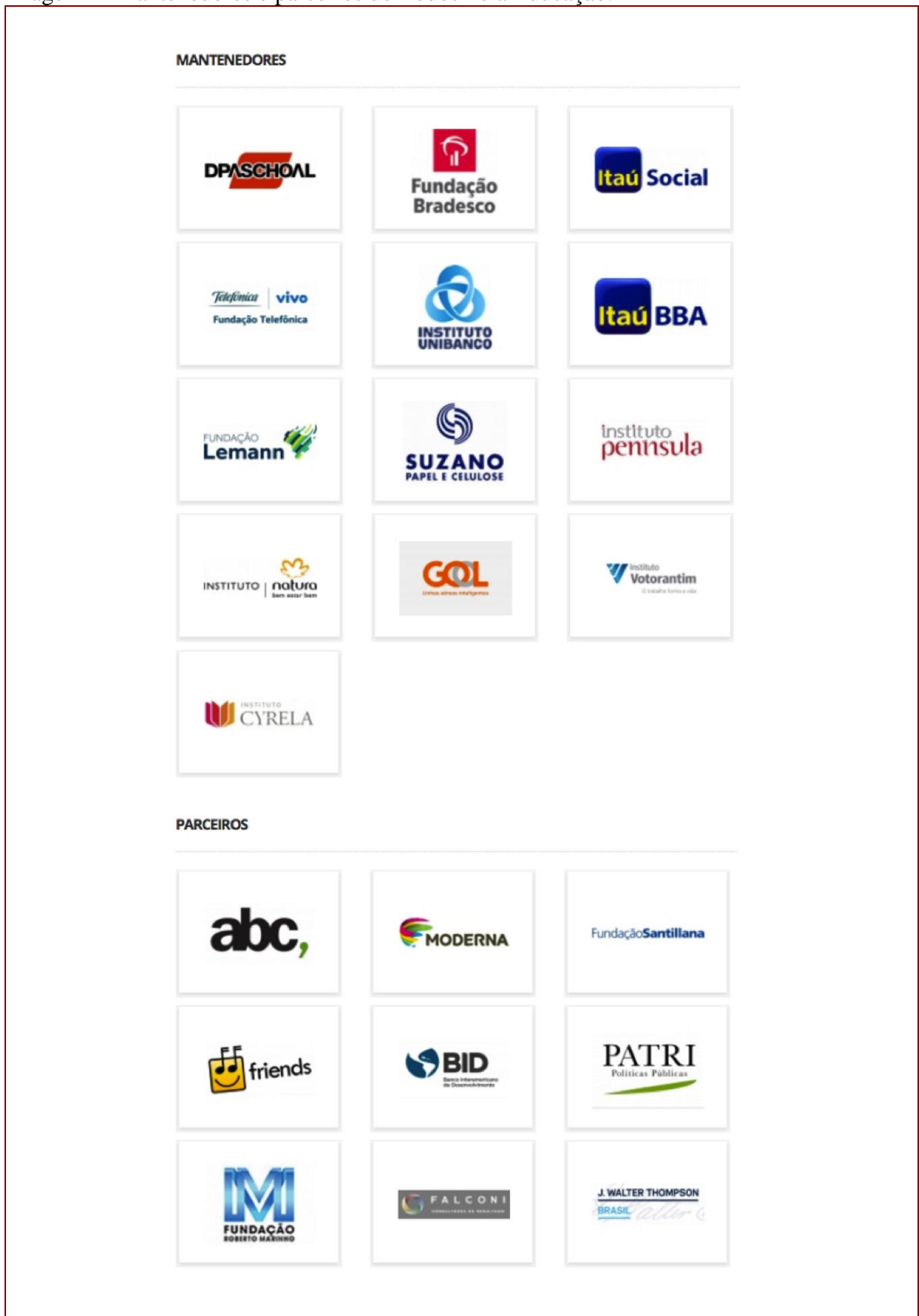
Um levantamento detalhado das redes e fios de capilarização do TPE pode ser encontrado no livro “*Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*”, de Erika Moreira Martins (MARTINS, 2016). A autora resume:

O TPE denomina-se uma aliança nacional apartidária composta pela sociedade civil, pela iniciativa privada e por organizações sociais de educadores e gestores públicos da educação. Seu principal objetivo é incidir em políticas públicas para a Educação Básica brasileira, em nível nacional a partir da bandeira do direito à qualidade da educação (ENGUIA, 1989, p. 109).

¹⁰ “*O Preal é codirigido pela ONG Inter-American Dialogue, em Washington (DC); e pela Corporação para Desenvolvimento de Pesquisa em Santiago do Chile. É financiado pela US Agency for International Development (Usaid); pelo International Development Research Centre, no Canadá; pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); pelo Fundo GE [General Electric Foundation]; e por outros doadores, como a Organização dos Estados Ibero-americanos (PREAL apud MARTINS, 2016, p. 25)*”.

¹¹ Uma das sócias-fundadoras do TPE ligada à Unesco, é a empresária Viviane Senna, irmã do falecido piloto Ayrton Senna e fundadora de outro movimento da “*sociedade civil organizada*” (um termo tão generalista capaz de abarcar um cidadão qualquer até fundos de investidores internacionais), a Fundação Ayrton Senna.

Imagem 2 -Mantenedores e parceiros do Todos Pela Educação.



Fonte: <https://www.todospelaeducacao.org.br/> , acessado em 18 de maio de 2018.

1.1 Empresários e a gênese da escola de massas

Não se trata aqui de nenhuma grande novidade a participação de empresários nas tomadas de decisões referentes à educação pública e privada. Em “A Face Oculta da Escola”, Enguita (1989) constrói uma genealogia da escola de massas, demonstrando como desde a segunda metade do séc. XVIII a instituição escola passa a se desenvolver para atender às necessidades de mão de obra nas fábricas e manufaturas. Para além, Enguita nos mostra que a gênese da escola de massas remonta a práticas de internação da infância pobre. Segundo o autor, os orfanatos aos poucos passaram a assimilar práticas que já eram aplicadas aos adultos marginalizados das relações dominantes de produção, em espaços de internamento e trabalho forçado.

Entretanto, foi o desenvolvimento das manufaturas que converteu definitivamente as crianças na guloseima mais cobiçada pelos industriais: diretamente, como mão de obra barata, e indiretamente, como futura mão de obra necessitada de disciplina (ENGUIITA, 1989, p. 109).

Enguita nos mostra também que no desenvolvimento de instituições de ensino voltadas para a população pobre na França e na Inglaterra, o projeto de universalização da educação enfrentou resistências de boa parte dos pensadores da burguesia, que se dividiam entre a necessidade de disciplinar as massas, de manter a ordem, e de outro lado, com o medo de que educar demasiadamente os pobres poderia “[...] alimentar neles ambições indesejáveis” (ENGUIITA, 1989, p. 110).

A via intermediária era a única que podia suscitar o consenso das forças bem-pensantes: educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la (ENGUIITA, 1989, p. 112).

Assim, adentramos a escola de massas do séc. XIX, uma via intermediária, conciliando aspectos da ideia de progresso pela ciência e educação moral e religiosa. Tal modelo, segundo Enguita, também foi alvo de críticas e disputas. Paralelamente, ao longo do século XIX floresciam redes formais e informais de formação de educação profissional, em torno de mestres artesãos ou por meio de iniciativa popular, compondo um movimento de “autoinstrução”. Este tipo de iniciativa pode ser observado no filme “*Jimmy’s Hall*”, do diretor britânico Ken Loach (2014), que se passa em 1933, quando Jimmy, um operário irlandês vivendo nos Estados Unidos, retorna a sua cidade natal e retoma as atividades de um antigo salão onde ele e seu irmão outrora organizavam cursos abertos de dança, pintura e poesia.

Uma outra parte de sociedades operárias, de orientação marxista, demandavam a existência de escolas financiadas, mas não geridas pelo estado. “Entretanto, a escolarização estatal ou sob a égide do Estado – e a influência mais ou menos direta dos industriais – logo ganhou a partida deste movimento de autoinstrução” (ENGUIITA, 1989, p. 121).

Chama a atenção novamente, no texto de Enguita, a referência à influência mais ou menos direta dos industriais sobre os rumos da educação estatal. Sobre este aspecto cabe ressaltar que este trabalho aqui apresentado se beneficiaria de um estudo mais intenso sobre as formações históricas que promoveram a institucionalização dos modos de educar no Brasil, especificamente, e em outros países colonizados até o século XIX. O domínio por séculos da exclusividade da igreja católica na educação, o uso do ensino como estratégia de colonização moral, linguística e corporal.

Gadelha (2013) aponta, baseado nos estudos de Donzelot (2008), que a modernidade possibilitou a emergência de duas concepções diferentes de infância: a infância pequeno-burguesa (permeada por ideias de pureza, fragilidade, demanda de proteção) e a infância pobre (vinculada a questões de carência, falta, degenerescência, desvios, patologização). Mesmo no campo de dispositivos de intervenção sobre a população pobre, convivem ambas as concepções, produzindo diferenciações entre as crianças passíveis de salvação, de ascensão ou de assemelhamento à infância pequeno-burguesa, e as crianças não passíveis de tal salvação.

Na diferenciação entre infância em perigo e infância perigosa, operam os trabalhadores do campo do social, como nos mostra Donzelot (2008), lançando mão de estratégias disciplinares e de controle para manter a divisão, mas também uma distribuição favorável, entre a infância-pobre e a infância pequeno-burguesa. Como dispositivos do campo social, as políticas estatais ou os projetos sociais promovidos por igrejas e empresários destacam-se como *sarcis*¹² do aparelho repressor do estado, do poder de polícia.

Se Enguita nos mostra que a participação dos industriais nos rumos da educação estatal tem suas origens no século XVIII, Gadelha (2013) e Laval (2004) indicam que, atualmente, o controle das subjetividades e condutas infantis possui aspectos diferentes, vinculados a um capitalismo financeiro, transnacional, que impõe o modelo da empresa como solução à anunciada crise da educação, o que fica claro no exemplos do Todos Pela Educação

¹² Donzelot utiliza o termo jurídico *sarcis*, que se refere a medidas de abrandamento de penas mais severas; a partir de um uso progressivo da força das polícias das famílias, pode-se chegar às últimas instâncias como a retirada da guarda ou do poder familiar e a internação em unidades de reclusão e de reeducação. A esta ideia de últimas instâncias do poder estatal, poderíamos caracterizar no Brasil a estratégia derradeira e não oficial do Estado em sua dimensão de poder soberano: a execução, o extermínio.

e da Reduca. Para o TPE, a educação é vista como um subsistema do setor produtivo e a “crise da educação” é entendida como uma barreira ao desenvolvimento econômico do país. A solução para a crise? Um choque de gestão, sob os moldes gerenciais das empresas (LAVAL, 2004; MARTINS, 2016).

A partir da leitura da obra de Foucault, “O Nascimento da Biopolítica”, Gadelha nos aponta que a arte neoliberal de governar implicaria em “fazer com que o mercado se tornasse o princípio organizador e formalizador do Estado e, ao mesmo tempo, seu vigia” (GADELHA, 2013, p. 219). A governamentalidade neoliberal expressa-se, segundo Gadelha, simultaneamente como sociedade de controle (DELEUZE *apud* GADELHA) e como sociedade-empresa (FOUCAULT, *apud* GADELHA), efetuando-se por meio do empresariamento generalizado da sociedade e da educação.

Christian Laval (2004) apresenta um detalhado estudo da máxima neoliberal de que a empresa deve servir como modelo das relações constitutivas do Estado e das políticas públicas. Embora não seja um modelo acabado, a tendência da escola neoliberal é ser considerada como uma empresa, como uma etapa dos processos de produção e reprodução do capital.

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico (LAVAL, 2004, p. XI).

Nesse modelo, os alunos passam a ser vistos como ativos do mercado, cuja valorização e desenvolvimento devem ser promovidos pela concorrência generalizada (entre alunos, entre professores e entre escolas) e administrados por meio de uma lógica gerencial, com o monitoramento permanente dos resultados obtidos em testes padronizados. O questionamento feito por Laval é, portanto, sobre “o conteúdo e a dinâmica do modelo escolar que se impõe hoje em dia nas sociedades de mercado” (LAVAL, 2004, p.XVII).

A promoção da lógica mercantil como princípio diretivo da educação se intensifica com as transformações do capitalismo desde os anos 1980, ou 1970, se considerarmos as experimentações neoliberais chanceladas pela Escola de Economia de Chicago durante a ditadura de Augusto Pinochet. O exemplo do Chile nos indica que é impossível analisar as transformações relacionadas às artes neoliberais de governar no Brasil e na América do Sul sem considerar as práticas promovidas pelas ditaduras militares¹³.

Ainda na composição do que podemos chamar de leituras do contexto nacional, da sanha neoliberal pelo empresariamento da educação, às vésperas do processo que culminou

¹³ A respeito disso, apresento um estudo do contexto do Cefet/RJ durante a Ditadura Civil Militar no Brasil, no tópico Cefet/RJ e a Ditadura, no 2º Movimento: Entre arquivos, dissertações e histórias.

no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em abril de 2016, o filósofo e psicanalista Luiz Felipe Pondé conclama a classe empresarial a assumir as rédeas da educação:

O pensamento liberal no Brasil não tem raiz na camada intelectual, artística ou acadêmica. E sem essa raiz, ele será uma coisa de domingo à tarde.

A única saída é se as forças econômicas produtivas que acreditam na opção liberal financiarem jovens dispostos a produzir uma teoria e uma historiografia do Brasil que rompa com a matriz marxista, absolutamente hegemônica entre nós. Institutos liberais devem pagar jovens para que eles dediquem suas vidas a pensar o país. Sem isso, nada feito.

Sem essa ação, não importa quantas Dilmas destruam o Brasil, pois elas serão produzidas em série. A nova Dilma está sentada ao lado da sua filha na escolinha (PONDÉ, 2016, página sem numeração).

Imagem 3 - A Escola de Pondé: fábrica de Dilminhas.



O tom ameaçador de Pondé traz as marcas de um pensamento punitivo, daqueles que clamam por penas de morte e execuções sumárias. “E se fosse a sua filha?”, argumentam conservadores em uma discussão sobre o linchamento até a morte de um jovem de 17 anos confundido com um suposto estuprador. Pondé sabe como despertar a atenção de conservadores, em nome da família e da ordem. “E se fosse a sua filha?” atualiza, ao mesmo tempo, a cultura machista e patriarcal da família pequeno-burguesa, ávida por mecanismos punitivos, mas também por dispositivos de segurança que atuem na prevenção, na virtualidade, antes mesmo que as ameaças tomem forma na figura de uma “nova Dilma”.

A resposta do empresariado não tarda. Consumado o golpe de Estado, Michel Temer avança com o congresso nacional para a aprovação da Reforma do Ensino Médio em 2017 e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, em 2018. Além de aprovar a chamada Lei da Terceirização¹⁴, que estabelece a possibilidade de contratação de serviços terceirizados para atividades fim. Deste modo, a educação pública poderia passar a terceirizar a contratação de professores, ou mesmo a gestão de unidades escolares, entregando-as para a gestão de organizações da sociedade civil de interesse público (Oscip), como o “Todos pela Educação”.

Concomitantemente, em outros países latino-americanos onde se instalou a Reducação (Argentina, Chile, Peru, México...), reformas educacionais também são colocadas em pauta, bem como a sofisticação dos mecanismos de avaliação de desempenho e controle do trabalho docente. Na capital Argentina, Buenos Aires, em novembro de 2018, uma série de manifestações de rua em prol da educação pública, questionavam a reforma educacional proposta pelo governo local de unificar todas as graduações de licenciatura em uma única universidade de docentes (Universidad del Docente - UniCABA), que teria seu reitor indicado pelo poder executivo, sem a consulta à comunidade universitária. O projeto de Lei da UniCABA cria também um sistema de avaliação das instituições de formação docente. A formação dos docentes é um dos elementos da disputa pela educação.

Para a avaliação das políticas públicas de educação torna-se cada vez mais comum a importação de estratégias da administração privada, pautada por princípios de qualidade total e livre concorrência. Um exemplo dessas estratégias são os testes padronizados em nível local (Prova Brasil), nacional (Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes) e internacional (Programa

¹⁴ Lei nº 13.429 de 31 de março de 2017: Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros.

Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa), que pressupõem a possibilidade de metrificação da qualidade do ensino.

1.2 Institutos empresariais e *think tanks*: produção de (pós-) verdade e subjetividade neoliberal

O apelo de Luiz Felipe Pondé às “forças econômicas produtivas que acreditam na opção liberal” (2016, sem página) para que invistam em jovens que se interessem pelo tema não é algo tão novo, como nos mostra Casimiro (2018) em seu levantamento sobre a estratégia neoliberal de criação de institutos empresariais, de organizações não governamentais e dos chamados *think tanks* - grupos para a produção e difusão de conhecimento sobre políticas públicas, no caso, de orientação neoliberal. Caberia a essas organizações a tarefa de propor políticas públicas e naturalizar valores caros ao neoliberalismo.

Segundo Casimiro (ibidem), no início dos anos 1980, com a transição “lenta, gradual e segura” da ditadura civil-militar para a democracia, intelectuais vinculados à Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, com formação ligada ao Departamento de Economia da Universidade de Chicago (Escola de Chicago), fundaram o Instituto Liberal (IL), mais precisamente em 1983. Em Porto Alegre – RS, em 1984 é fundado o Instituto de Estudos Empresariais (IEE). Ambos institutos passam, então, a realizar um evento para promover a agenda liberal, o Fórum da Liberdade.

Durante a década de 1990, com o empresariamento¹⁵ de políticas sociais do Estado, como saúde, cultura e educação, são criadas organizações como o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife) e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, que buscaram definir diretrizes para a atuação de organizações não governamentais e fundações sem fins lucrativos.

A partir do agrupamento de grandes grupos industriais e com o objetivo da “[...] produção de um consenso em torno das reformas neoliberais” (CASIMIRO, 2018, p. 42), formaram-se, respectivamente, em 1989 e em 1993, o Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial (Iedi) e o Instituto Atlântico (IA). Este último tem como aliados o Instituto Millenium, fundado em 2006 pelo Chicago Boy, Ministro da Fazenda desde janeiro

¹⁵ A respeito do empresariamento de funções sociais do Estado, ver mais adiante o tópico “Um adendo: Neoliberalismo e empresariamento de políticas públicas”.

de 2019, dentre outros, e o Grupo de Líderes Empresariais (Lide), fundado em 2003 pelo empresário eleito governador de São Paulo em 2018.

O Lide, de acordo com Casimiro (2018), tinha como objetivo propor políticas públicas e reunir forças para apoiar a atuação política de empresários, ou “Fortalecer a Governança Corporativa”, como afirmam em sua página na internet. Como caso de sucesso, o Lide possui as candidaturas de um empresário à Prefeitura de São Paulo, em 2016 e ao Governo do Estado de São Paulo, em 2018, ambas vitoriosas.

Casimiro apresenta ainda uma mudança do perfil de atuação dessas organizações a partir da metade da década de 2000, com o surgimento do Movimento Brasil Competitivo (liderado por Jorge Gerdau Johannpeter, apoiador do Todos pela Educação, membro do IL, do IEE, do Iedi e do Imil) e de grupos como o Instituto Mises Brasil (IMB), em 2010, e o Movimento Brasil Livre (MBL), vinculado ao Estudantes pela Liberdade (EPL), fundado em 2012.

A partir dos anos 1990 e, principalmente, dos anos 2000, observa-se a paulatina substituição de uma postura mais contida e técnica por um discurso bem mais agressivo, com uma forte pauta moralista. Em parte, o modelo original dos anos 1980 foi ultrapassado pela agressividade de seus próprios filhotes, como o Imil, o IMB e EPL/MBL (CASIMIRO, 2018, p. 45).

De acordo com Martins (2016), o movimento Todos Pela Educação também pode ser considerado um *think tank*, em virtude de seu objetivo de promover influências nas políticas públicas de educação e de produzir e difundir conhecimentos no tema. É interessante notar como o termo *think tank*, a princípio derivado da palavra tanque, no sentido de recipiente, contêiner, surge no contexto militar, como um espaço seguro, livre de interceptações, para o planejamento e a tomada de decisões em um contexto de guerra. Atualmente, o termo *think tank* passa a se referir também, de modo quase literal, ao tanque, como máquina de guerra, nos embates e disputas que envolvem as políticas públicas, dentre elas a educação.

1.3 Um adendo: Neoliberalismo e empresariamento das políticas públicas

O empresariamento de políticas públicas tidas como funções sociais do Estado tem um marco histórico no Brasil na década de 1990 com o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, na chamada Reforma Gerencial do Estado Brasileiro (1995-1998)¹⁶. Para contribuir na análise do empresariamento e do gerencialismo como táticas neoliberais, utilizarei análise

¹⁶ Iniciada em 1995, sob orientação do então Ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira, culminando, mas não se encerrando, com o marco legal da emenda constitucional nº 19/1998.

realizadas sobre o governo da Primeira Ministra Margaret Thatcher (1979-1990), no Reino Unido.

Para apresentar as experiências da reforma gerencial brasileira e do governo Margaret Thatcher, utilizarei, respectivamente, como referências centrais Bresser-Pereira (1998; 1999; 2011) e os autores Newman e Clarke (2012). Analiso o gerencialismo como parte de um conjunto de ideias, práticas e modos de governo mais amplo, o neoliberalismo.

Desde o final da década de 1990, Bresser-Pereira escreveu inúmeros artigos com o intuito de promover a Reforma Gerencial como um caso de sucesso. Seus textos possuem um interessante caráter documental, do que pensava à época o principal idealizador desse projeto.

1.3.1 Gerencialismo ou Nova Gestão Pública?

Bresser-Pereira apresenta o gerencialismo, ou a Nova Gestão Pública, como o ápice de uma linha cronológica do desenvolvimento da administração pública, superando os modelos patrimonialista e burocrático.

Segundo o autor, o modelo patrimonialista se caracteriza pelo domínio de uma oligarquia que gere o Estado como um patrimônio pessoal, por meio de práticas de nepotismo e clientelismo¹⁷. O modelo burocrático é analisado por Max Weber (*apud* BRESSER-PEREIRA, 1999), tendo ocorrido em meados do século XIX na Europa e na década de 1930 no Brasil; caracteriza-se pela tentativa de enfrentamento ao modelo patrimonialista, na medida em que profissionalizou o serviço público e criou mecanismos legais de controle e fiscalização para coibir as práticas de nepotismo e de clientelismo.

Sob a ótica gerencial de Bresser-Pereira, a gestão burocrática é “uma forma de administrar o Estado que impede os altos funcionários de gerenciar, tomar decisões, escolher o melhor meio de lograr objetivos” (BRESSER-PEREIRA, 1999, p. 20).

A base do gerencialismo é que as organizações – e aqueles que as gerenciam – devem se liberar dos controles governamentais para procurarem estratégias flexíveis e adaptativas, permitindo que compitam efetivamente e respondam a condições sempre cambiantes. Devem receber liberdade para gerenciar (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 361-362).

Ao analisar a Nova Gestão Pública, Newman e Clarke (2012) utilizam os termos gerencialismo, gerencialização e Estado Gerencial. Os autores dão o nome de Estado

¹⁷ Clientelismo: relações “[...] entre atores políticos que envolve concessão de benefícios públicos, na forma de empregos, benefícios fiscais, isenções, em troca de apoio político, sobretudo na forma de voto” (CARVALHO, 1997, sem página).

Gerencial a um processo não homogêneo, mas promotor de modelos de gestão, que se seguiu à crise econômica da década de 1970, culminando com governos como o de Margaret Thatcher e o de Ronald Reagan durante a década de 1980. Os autores ressaltam ainda a relevância do governo ditatorial de Augusto Pinochet e seus *Chicago boys*¹⁸, no Chile durante a década de 1970, como modelo precursor do estado gerencial inglês e estadunidense.

O termo gerencialismo, por sua vez, é apresentado por Newman e Clarke como um elemento ideológico necessário para a gerencialização, ou o processo de construção de um Estado gerencial. O gerencialismo é visto, portanto, como um elemento importante para produzir alguma legitimidade e alguma aceitação popular diante do desmanche de contratos sociais prévios, firmados desde o período pós segunda guerra mundial, de políticas de bem-estar social nos Estados Unidos, na Inglaterra e em alguns países da Europa. A retórica gerencialista é a da necessidade de modernizar o estado, superando modelos burocráticos de uma gestão pública tida como ultrapassada, cara e ineficiente.

O gerencialismo como ideologia era essencial para o processo de reforma das décadas de 1980 e 1990 no Reino Unido porque traduzia um ethos de negócios do setor privado no estado e no setor público (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 358).

Os modos de funcionar do setor privado eram apresentados como sinônimos da modernização das práticas de gestão, constituindo a mais avançada das tecnologias de governo. O mercado é tido, assim, como modelo de todas as virtudes e portador de todas as soluções, ao passo que o serviço público é apresentado como o lugar de todos os vícios remanescentes de modos patrimonialistas e burocráticos de gestão.

Ainda a respeito da gerencialização:

A gerencialização é um processo de estabelecimento de autoridade gerencial sobre recursos corporativos (materiais, humanos ou simbólicos) e tomada de decisão corporativa (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 359).

Newman e Clark apontam como parte da gerencialização a formação da imagem do gestor-herói, pautada na imagem do CEO¹⁹ do setor privado, capaz de mudar os rumos de uma política pública por meio de mudanças na cultura institucional e por meio de mecanismos permanentes de avaliação de desempenho, fomentando incansavelmente a eficiência entre custo e benefício como princípio e a excelência como meta.

¹⁸ Os chamados “*Chicago boys*” foram uma equipe técnica de 30 membros vinculados à Faculdade de Economia de Chicago que foram enviados ao Chile e elaboraram o plano econômico do governo ditatorial de Pinochet.

¹⁹ Sigla para *Chief Executive Officer*, nome para diretor executivo, utilizado muitas vezes no Brasil com a pronúncia das letras em inglês.

Se Newman e Clarke posicionam-se criticamente com relação ao gerencialismo como produtor de modelos de bom governo, os textos de Bresser-Pereira até seu rompimento com o Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB – demonstram uma postura ambivalente. Bresser-Pereira não reconhece a Nova Gestão Pública como um instrumento do liberalismo, mas sim como uma forma de fortalecer e modernizar o estado a partir de novos processos de controle e avaliação.

As reformas indiscriminadamente chamadas neoliberais – [...] – são, na verdade, quando bem-sucedidas, reformas que fortalecem o Estado, ao invés de enfraquecê-lo, devolvendo-lhe a governança democrática. Serão liberais se visarem ao Estado mínimo; [...] (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 33).

Qual seria, então, a diferença entre uma reforma neoliberal e uma socialdemocrata? Dentro da perspectiva socialdemocrata de Bresser-Pereira não predominaria o ideal de Estado mínimo, mas sim o de um Estado com maior governança, capaz de garantir os direitos de cidadania e de promover desenvolvimento econômico com “um mínimo de equidade” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 34).

1.3.2 A Grande Crise

Embora Bresser-Pereira reconheça a ineficiência do mercado na distribuição de renda e na construção de um desenvolvimento com um mínimo de equidade, o autor afirma que a crise dos anos 1980 teve como “causa fundamental” a crise do Estado – “uma crise fiscal do Estado, uma crise do modo de intervenção do Estado no econômico e no social, e uma crise da forma burocrática de administrar o Estado (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 34)”.

O autor descreve a crise do modo de intervenção do Estado brasileiro como o esgotamento do modelo protecionista de substituição de importações que se expressou na incapacidade de instituir um Estado de bem-estar social no Brasil. Já a crise da administração burocrática do Estado se deu em virtude do “retrocesso burocrático representado pela Constituição de 1988” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 41), além da “sobrevivência do patrimonialismo”. Somada a essas crises, o autor destaca como “crises políticas” a ditadura civil-militar que vigorou no Brasil entre 1964 e 1984, além do impeachment do presidente Fernando Collor de Melo em 1992.

Na análise do processo de redemocratização do Brasil pós ditadura civil-militar, Bresser-Pereira delinea o que chamou de duas alianças: a Aliança Liberal, entre o *establishment* e a direita neoliberal ou ultraliberal (vigente durante a ditadura); e a Aliança Social-Liberal, entre o *establishment* e a centro-esquerda ou socialdemocracia (proposta do

governo Fernando Henrique Cardoso). O *establishment* seria a centro-direita, sempre no poder²⁰, estabelecendo as alianças que a realidade impuser - afinal é necessário garantir a viabilidade econômica (reprodução e acumulação do capital) e política (o tal “mínimo de equidade”) das propostas de um governo.

A partir do rompimento entre o *establishment* e os militares, no início da década de 1980, a redemocratização do país tem início de forma lenta, gradual, populista e democrática, segundo Bresser-Pereira. Neste momento histórico, o autor afirma a Aliança Social-Liberal como a melhor forma de superar a crise.

A perspectiva de Bresser-Pereira parece contraditória, embora se apresente como conciliadora. Para o autor, mercado e Estado devem coordenar juntos, em equilíbrio, o sistema econômico no capitalismo.

O primeiro [mercado], coordena a economia por meio de trocas, o segundo [o Estado], de transferências para os setores que o mercado, segundo julgamento político da sociedade, não logra remunerar adequadamente (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 35).

Bresser afirma aos poucos que, com a redução da autonomia das políticas econômicas e sociais provocadas pela globalização, a administração pública burocrática mostrou-se ineficiente e incapaz de garantir ao “cidadão-cliente” o atendimento com qualidade de suas demandas.

Ao afirmar a diferenciação entre administração pública burocrática e administração pública gerencial, Bresser-Pereira deslegitima um dos lados, apontando o gerencialismo como solução para a crise do Estado.

Para Bresser-Pereira, a crise é sempre do Estado, nunca do capital, nunca uma crise de acumulação do mercado. A resposta à crise? Um choque de ordem²¹, um choque de gestão²².

Em um diálogo com os autores do Comitê Invisível, a respeito da crise do Estado afirmada por Bresser-Pereira, é possível dizer que se trata de um alarde, tal qual os modos de governo no capitalismo, sempre prontos para apontar a crise e, logo depois, oferecer a solução.

Ao adotar a gestão da crise como técnica de governo, o capital não se limitou apenas a substituir o culto do progresso pela chantagem da catástrofe, ele quis reservar para

²⁰ O chamado centrão, a elite oligárquica nacional e seus representantes no congresso. Neste sentido, o governo atual de Michel Temer representou de forma nua e crua o *establishment*, desta vez sem a necessidade de estabelecer alianças ou de se preocupar com a legibilidade política de suas intervenções, visto que não tem preocupações eleitorais.

²¹ Termo repetidas vezes usado por Eduardo Paes em seus mandatos de prefeito no Rio de Janeiro.

²² Termo utilizado por Aécio Neves em publicidade eleitoral fazendo referência ao seu governo no estado de Minas Gerais.

si a inteligência estratégica do presente, a visão de conjunto sobre as operações em curso (Comitê Invisível, 2016, p. 19)

1.3.3 A solução gerencial

Diante da crise, surgiram as respostas

Bresser-Pereira, 1998, p. 36

As respostas à crise passaram a ser feitas, segundo Bresser-Pereira, a partir de 1990, por meio uma série de medidas de ajuste fiscal, não sendo possível, contudo, chamá-las de reformas neoliberais, pois não tinham o Estado mínimo como objetivo.

E em que momento o neoliberalismo objetivou de fato um Estado mínimo? Em que país? O autor indica Reino Unido e Estados Unidos como exemplos de governos neoliberais, nos anos 80, apesar de afirmar que tais países não conseguiram lograr uma redução no percentual dos gastos públicos em relação ao PIB (BRESSER-PEREIRA, 1998).

A partir de críticas mais recentes ao neoliberalismo, como as de Dardot e Laval (2016), podemos perceber que o Estado neoliberal nunca se pretendeu mínimo, mas sim orientado pelos interesses de agentes privados, exercendo um importante papel como fiador a fundo perdido do capital em suas crises cíclicas de acumulação.

Diagnosticada a crise do Estado brasileiro, Bresser-Pereira apresenta seu plano de intervenção social-liberal: privatizações, abertura comercial, reforma tributária e da previdência social, reforma política, reforma administrativa (discutir a estabilidade dos servidores públicos, seu regime previdenciário, seu regime de trabalho, os tetos de remuneração...).

Para Bresser-Pereira, gerencialismo é o termo usado para se referir ao conjunto de princípios e diretrizes que compuseram a chamada Reforma Gerencial Brasileira, durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Segundo o próprio Bresser-Pereira, a Reforma Gerencial consiste em uma:

[...]resposta ao processo de globalização em curso, que ameaça reduzir a autonomia dos Estados na formulação e implementação de políticas, e, principalmente, [uma resposta] à crise do Estado, que começou a se delinear em quase todo o mundo nos anos 70, mas que só assumiu plena definição nos anos 80 (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 31).

Para além de uma solução para a crise do Estado brasileiro, Bresser apresenta a Reforma Gerencial Brasileira como “uma reação à onda neoconservadora ou neoliberal”

(idem, p. 31) e suas críticas ao Estado Social-Burocrático em suas três formas de existência no século XX: o Estado de Bem-estar social, o comunismo e o desenvolvimentismo.

As respostas à crise apontadas por Bresser-Pereira são similares àquelas apontadas no governo Thatcher na Grã-Bretanha da década de 1980:

O período thatcheriano, sustentado por uma mistura instável de ideologia neoconservadora e teoria econômica hayekiana, pode ser encarado como uma resposta ao que era comumente compreendido como uma crise econômica e política: a combinação de recessão econômica e exaustão de um governo trabalhista prévio (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 355).

No Brasil, uma diferença é destacada por Bresser-Pereira, que afirma que em virtude das práticas patrimonialistas de gestão pública o país nunca conseguiu desenvolver um estado de bem-estar social. A solução para a crise no contexto nacional, para Bresser-Pereira, portanto, passaria por uma esquerda moderna, social-liberal, capaz de realizar as reformas exigidas pelo mercado, mas que financiasse e executasse serviços para garantir o desenvolvimento social.

Quanto a estas políticas de desenvolvimento social, Bresser-Pereira aponta que devem ser financiadas pelo estado e executadas por meio organizações públicas não-estatais, as chamadas Organizações Sociais. Enfim, saúde, educação e cultura: políticas públicas não-estatais constituiriam “[...] um serviço público moderno, profissional e eficiente, voltado para o atendimento das necessidades dos cidadãos” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 43).

De acordo com Bresser, é preciso que o Estado reúna as condições de enfrentar as “falhas do mercado”, quais sejam: má distribuição de renda, de modo que “não garante o desenvolvimento econômico e sujeita a economia a flutuações cíclicas destrutivas”; é preciso também ampliar a governança e a governabilidade; garantir condições mais democráticas de governo, tornar o estado mais eficiente. O que seria eficiência: “atender as demandas dos cidadãos com melhor qualidade e a um custo menor” (BRESSER-PEREIRA, 1998, pp. 31-32).

Para Bresser-Pereira, o novo papel do estado no contexto da integração mundial dos mercados e sistemas produtivos não é mais o de proteger sua economia, mas o de “[...] garantir a universalidade dos serviços de educação básica e de saúde, financiando a formação de capital humano, e promover a competitividade internacional das empresas” (BRESSER-PEREIRA, 1998, pp. 33-34). Trata-se de “um Estado menor, mas melhor” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 38).

1.3.4 A gerencialização segue adiante...

Bresser-Pereira, ao avaliar que a reforma gerencial do governo Fernando Henrique Cardoso foi bem-sucedida, apesar de limitações que sofreu, parece enaltecer o que Newman e Clarke afirmam como: “[...] capacidade do projeto neoliberal se renovar por crises e fracassos, sempre imaginando um futuro que pode ser alcançado somente se o neoliberalismo for feito apropriadamente” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 377). Mais adiante apontam:

Na medida em que o neoliberalismo foi, desde a década de 1970, “vitorioso” na guerra de ideias, suas vitórias sempre foram pírricas e parciais. Ademais, o projeto lavra para frente, nunca chegando ao seu destino declarado e nunca sabendo onde parar (PECK apud NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 377).

A Gerencialização segue seu curso, lavrando para frente, transformando-se conforme as necessidades dos agentes privados do setor financeiro e aos poucos adquirindo características de um empresariamento. É a partir das críticas ao gerencialismo dos anos 1980 e 1990 que se desenvolvem novos projetos governamentais e políticos de realinhamento neoliberal que promovam “a expansão tanto do poder corporativo como da autoridade gerencial na prestação de serviços públicos” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 357).

Em muitos sentidos, gerencialização e empresariamento podem se aproximar como conceitos. Coincidentemente, Gadelha (2013) também descreve o empresariamento da sociedade como um processo em que a forma-empresa passa a servir de modelo para o Estado e suas políticas públicas, que têm a sociedade como ponto de aplicação das intervenções neoliberais.

Quais seriam os desdobramentos da continuidade da gerencialização e suas características atuais de empresariamento nas políticas públicas? Na educação, Newman e Clarke (2012) indicam que o Estado Gerencial thatcheriano promoveu, com o *Education Reform Act em 1988*, a competição entre as unidades escolares, ao vincular o financiamento de cada escola ao seu rendimento em um sistema de controle e avaliação por meio do cumprimento de metas e de resultados em exames nacionais padronizados.

Nas universidades brasileiras, professores disputam entre si financiamentos de pesquisas e projetos, concorrendo em editais cada vez mais escassos desde 2014 e com um agravamento após o *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016. A universidade e sua comunidade passam também por um processo de avaliação de desempenho baseado no quantitativo de artigos produzidos, de participação em eventos e bancas e tantas outras atividades.

Na educação básica de nível fundamental e médio se dá a introdução cada vez mais cedo de uma cultura do empreendedorismo. Em um contexto cada vez mais intenso de desvinculação, como analisam Dardot e Laval (2016), do trabalhador e seu salário, da fragilização dos vínculos de trabalho, nada mais neoliberal do que a produção de sujeitos empreendedores desde tenra idade. Para Laval (2004), outra característica é fundamental para a formação do sujeito neoliberal: a flexibilidade diante das incertezas.

No contexto da reforma educacional promovida pelo governo Michel Temer desde 2016, fica clara a presença de atores privados do mercado financeiro na orientação das políticas educacionais. Mesmo antes, ainda no governo do Partido dos Trabalhadores - PT, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação é assinado, fazendo referência ao movimento da sociedade civil homônimo. Nada mais gerencial do que um plano de metas para as políticas públicas educacionais que recebe o nome de um movimento de empresários pela educação.

Frigotto nos auxilia a compreender a relação entre empresariamento e políticas públicas ao afirmar que:

[...] o sistema capitalista, para seguir mantendo suas taxas de lucro, violenta e destrói, cada dia mais, direitos da classe trabalhadora, combinando velhas e novas formas de expropriação. Nesse contexto, o Estado, a educação, a saúde, a cultura, o emprego, etc., não mais têm como referência a sociedade, mas o mercado. O fundo público, base material para garantir direitos universais, tem sido canalizado para os interesses privados, mormente para garantir os absurdos lucros do capital financeiro. A educação, a saúde, o trabalho, a cultura e os direitos sociais universais são transformados em serviços mercantis. (FRIGOTTO, 2018a, p. 20-21)

Como estratégia possível de enfrentamento ao processo de gerencialização das políticas públicas e empresariamento da sociedade, Newman e Clarke (2012) são precisos ao afirmar a importância de inventariar a capacidade do projeto neoliberal se manter em reconstrução permanente, entre crises e fracassos. Descrever o gerencialismo e o empresariamento como estratégias neoliberais de produção de modos de gestão do Estado e das políticas públicas é um ato fundamental.

2 SEGUNDO MOVIMENTO: ENTRE ARQUIVOS, DISSERTAÇÕES E HISTÓRIAS

Este movimento tem como objetivo esboçar um histórico do Cefet/RJ e do *campus* Maria da Graça, bem como dos processos de implementação do Ensino Médio Integrado²³. Não pretendo aqui aprofundar-me na história do Cefet/RJ, mas indico que outros estudos podem contemplar essa abordagem, como os de Borba (2017), Rodrigues (2002) e Silveira (2007a; 2007b). A respeito do *campus* Maria da Graça, sua fundação e o convênio estabelecido com o Colégio Estadual Professor Horácio Macedo, ver Simões (2007) e Trindade (2019). Foram feitas buscas no Sistema de Informações do Arquivo Público Nacional com os termos “Escola Técnica Nacional” e “Celso Suckow da Fonseca”. Alguns desses arquivos foram aqui reproduzidos para complementar o levantamento realizado.

2.1 CEFET/RJ: escola para os desfavorecidos da fortuna?

O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ) completou em 2017 cem anos. Ao longo de sua história caracterizou-se em ter como público alvo “os filhos dos desfavorecidos da fortuna” e, em outros momentos, por ser considerado uma escola para filhos da pequena burguesia, onde ingressavam principalmente alunos de bons colégios particulares. Todavia, ao longo de seus cem anos de história, a definição do público atendido pela escola não é um consenso, como poderá ser visto mais adiante.

Toma-se como marco de fundação a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (nome do então presidente do país), em 1917. Naquele momento, o Rio de Janeiro figurava como o 2º maior parque industrial do país, o que demandava a formação de mão de obra, nos aspectos técnico, disciplinar e moral. Antes disso, porém, em 1909 o então presidente Nilo Peçanha decreta a lei que criava, inicialmente, 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices” em todas as capitais dos estados da República (RODRIGUES, 2002), levando em conta as seguintes considerações:

Considerando:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;

²³ Chamarei aqui de Ensino Médio Integrado, um modo resumido para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, definida pelo seu documento base (BRASIL, 2007a)

Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação [...] (BRASIL, 1909).

Em um ensaio sobre a obra de Celso Suckow da Fonseca, atual patrono do Cefet/RJ, Rodrigues (2002) destaca o discurso de Wenceslau Braz ao assumir a presidência do país em 1914, endossando o decreto de Nilo Peçanha. O discurso de Braz dava indícios de que a formação de artífices voltava-se para a população pobre, cujas degenerescência moral e miséria material encontrariam nas escolas industriais sua solução:

A criminalidade aumenta; a vagabundagem campeia; o alcoolismo ceifa, cada vez mais, [...] porque, em regra, não tendo as pobres vítimas um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência, [...] se atiram à embriaguez e ao crime.

[...]

Dê-se, porém, outra feição às escolas [...], tendo-se em vista que a escola não é somente um centro de instrução, mas também de educação e para esse fim o trabalho manual é a mais segura base; instalem-se escolas industriais [...] que os cursos se povoarão de alunos e uma outra era se abrirá para o nosso País (FONSECA apud RODRIGUES, 2002).

Os textos de Wenceslau Braz e Nilo Peçanha remontam a um momento histórico apresentado no prefácio da obra escrita por Enguita:

O capítulo IV percorre o processo de ajuste da educação às novas necessidades do mundo industrial, quando a linguagem franca e às vezes brutal dos reformadores sociais não havia sido ainda substituída pelo atual mel da pedagogia reformista nem pela frieza tecnocrática da literatura sobre a relação entre educação e desenvolvimento ou sobre os aspectos não cognitivos da escola (ENGUITA, 1989, s.p.).

O acesso à Escola Wenceslau Braz restringia-se aos candidatos “destituídos de recursos” (BRASIL, 1909), com idades entre 10 e 13 anos. Eram ofertadas formações em áreas como: trabalho em madeira e metal, mecânica, eletricidade e atividades comerciais. A partir de 1921, são criadas oficinas femininas, sendo ofertados cursos como: “Prendas e Economia Doméstica”, bordados, costura, flores artificiais.

Até 1924, caberá à Escola de Artes e Ofícios a missão de formar mestres e contramestres para escolas de trabalhos manuais. A partir de 1924, portanto, a escola passa a formar apenas professores para o ensino profissional.

Ao longo de sua história, o Cefet/RJ passou por mudanças em seu nome e em suas atribuições, de acordo com as mudanças nas políticas educacionais do governo brasileiro. A antiga Escola de Artes e Ofícios Wenceslau Braz dá lugar ao projeto de Escola Técnica Nacional (ETN), em 1937, sob a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas. Inaugurada somente em 1942, a ETN teria como objetivo a formação técnica e industrial. Na Imagem 4 é possível observar a fachada do edifício da ETN, em sua inauguração.

Nas imagens 4, 5 e 6, o Presidente Getúlio Vargas visita a ETN, já no ano de 1944.

Imagem 4 - Inauguração da Escola Técnica Nacional. Ano: 1942.



Fonte: Arquivo Público Nacional

Imagem 5 - Presidente Getúlio Vargas e o Ministro da Educação, Gustavo Capanema (à direita) em visita à ETN. Ano: 1944.



Fonte: Arquivo Público Nacional

Imagem 6 -Alunos da ETN perfilados para recepção de Getúlio Vargas. Ano: 1944.



Fonte: Arquivo Público Nacional

Imagem 7 - Presidente Getúlio Vargas em visita à ETN. Ano: 1944.



Fonte: Arquivo Público Nacional

Como parte do conjunto de leis da chamada Reforma Capanema, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, promulgada pelo Decreto de Lei 4.073 de 1942 (BRASIL, 1942), estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.

Com isso, a formação profissional passa a contar com disciplinas de cultura geral e de cultura técnica, além da obrigatoriedade da educação cívica, moral e física. A educação industrial, segundo o documento, deveria atender a três tipos de interesses.

Art. 3º O ensino industrial deverá atender:

1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana.
2. Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura (BRASIL, 1942).

O ensino industrial, passa a ser dividido em dois ciclos. No primeiro ciclo, poderiam ser ofertados:

§ 1º Os cursos industriais são destinados ao ensino, de modo completo, de um ofício cujo exercício requeira a mais longa formação profissional.

§ 2º Os cursos de mestria tem por finalidade dar aos diplomados em curso industrial a formação profissional necessária ao exercício da função de mestre.

§ 3º Os cursos artesanais destinam-se ao ensino de um ofício em período de duração reduzida.

§ 4º Os cursos de aprendizagem são destinados a ensinar, metodicamente aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício. (BRASIL, 1942).

Fica evidente aqui, uma hierarquização das formações oferecidas, desde um ensino “de modo completo”, com os cursos industriais, até cursos breves para ensino de um ofício. A partir da Reforma Capanema, o acesso a todas as etapas da educação industrial passa a se dar por meio de concurso vestibular. Apesar disso, a Reforma Capanema fez com que o ensino industrial passasse a equivaler ao ensino secundário, possibilitando o acesso de seus egressos ao nível superior, mesmo que somente em carreiras correlatas (RODRIGUES, 2002).

Para acessar o ensino superior, o aluno do ensino industrial deveria cursar também o segundo ciclo, nos cursos técnicos ou pedagógicos.

§ 1º Os cursos técnicos são destinados ao ensino de técnicas, próprias ao exercício de funções de caráter específico na indústria.

§ 2º Os cursos pedagógicos destinam-se à formação de pessoal docente e administrativo do ensino industrial. (BRASIL, 1942).

Quanto a atender aos interesses das empresas, chama a atenção mais uma vez a referência de que o ensino industrial deveria “atender aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra” (BRASIL, 1942). Com relação à função da educação de nutrir as empresas com mão de obra, Enguita já se referira às crianças inglesas do séc. XVIII como “a guloseima mais cobiçada pelos industriais” (ENGUITA, 1989, p. 109), antecipando em alguns anos e

conferindo sentido prévio para os simultâneos investimentos do empresário Jorge Paulo Lemann em educação e *fast-food*.

Ainda durante o regime do Estado Novo, foi criada, em 1944, a rede paralela de educação profissional da indústria (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai) e do comércio (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac). Embora houvesse uma maior influência dos empresários sobre o chamado sistema S²⁴, mantinha-se como uma prerrogativa do Estado a autorização e a fiscalização dos cursos ofertados.

Frigotto (2018b) nos fornece argumentos para compreendermos a formação do sistema S como uma subordinação da educação profissional aos interesses da indústria e da industrialização do país, alavancada pelo desenvolvimentismo varguista e pela participação do Exército Brasileiro na Segunda Guerra Mundial:

No âmbito da educação profissional, o Governo Vargas negocia com as lideranças dos industriais [...] –, e cria, em 1944, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) com o objetivo de formar os trabalhadores diretos, técnicos e supervisores dentro da ideologia do conhecimento técnico e atitudes e valores para o “que serve a indústria” (FRIGOTTO, 2018b, p. 47).

Entre os anos 1950 e 1960, sobretudo no governo de Juscelino Kubitschek, a ETN segue atendendo aos interesses de capitais nacionais (indústria de bens de consumo não duráveis), interesses dos capitais estrangeiros (indústria de bens duráveis) e aos interesses estatais (indústria de base e infraestrutura). Em 1959, as Escolas Técnicas Nacionais são transformadas em autarquias federais e passam a se chamar Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática, administrativa, financeira e técnica.

Em 1964, com o início da Ditadura civil-militar no Brasil, a ETN passa a se chamar Escola Técnica Federal da Guanabara.

2.2 Cefet/RJ e a ditadura civil-militar

Poucas dissertações e teses que encontrei sobre o Cefet/RJ abordam minuciosamente as dinâmicas da escola no período da ditadura civil-militar no Brasil. Cabe aqui o destaque, portanto, para os estudos desenvolvidos por Rodrigo Cerqueira do Nascimento Borba (BORBA, 2017), que faz um detalhado levantamento dos movimentos estudantis na então

²⁴ Cf. Trindade (2019): “Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac)”.

Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (ETF-CSF) entre 1967 e 1978. Por meio de documentos da divisão de Arquivo do Cefet/RJ, bem como do Arquivo Público Nacional e de entrevistas com ex-alunos desse período, Borba (2017) descreve como a ETF-CSF deixa de ser um forte centro de resistência e oposição ao Regime Militar, com estudantes filiados ao Partido Comunista Brasileiro – PCB – e outros partidos, para se tornar uma escola modelo, destino de aportes e empréstimos resultantes de convênios com organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Usaid (*United States Agency for International Development*).

Diretor da ETF por quatro mandatos consecutivos, desde 1943, Celso Suckow da Fonseca²⁵ falece em 1966, em um acidente automobilístico nos Estados Unidos, durante visita à Fundação Ford. Em análise da obra magna de Celso Suckow da Fonseca, “História do Ensino Industrial do Brasil”, Rodrigues (2002) afirma que Suckow lutou pela dignificação da educação profissional, combatendo a ideia de que este ensino devia ser relegado aos “desfavorecidos da fortuna”.

Em 1968, em homenagem póstuma ao antigo diretor, a escola passa a se chamar Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca. A partir da morte de Celso Suckow, em 1966, Edmar de Oliveira Gonçalves é conduzido à direção da ETF-CSF como Diretor *pro-tempore*, cargo que continuou exercendo de modo “temporário” por 22 anos. Borba (2017) sugere o processo descrito por Michel Pollak de *enquadramento da memória*, para descrever a monumentalização da memória de Edmar e as contradições desse processo. Uma das versões construídas, segundo o autor, é de que a indicação de Edmar teria sido o último pedido de Celso Suckow, segredado a sua esposa. A indicação de Edmar como diretor *pro-tempore* nos indica, todavia, que talvez ele não fosse tão predestinado assim.

Ainda em 1968, em um convênio com a Fundação Ford, as escolas técnicas federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná introduzem os cursos de engenharia com tempo reduzido de formação, com o intuito de suprir rapidamente a demanda por mão de obra do capital industrial norte-americano no Brasil. Os cursos de nível superior colocam as Escolas Técnicas Federais em um nível de formação, para além da continuidade dos cursos de segundo grau (SILVEIRA, 2007a).

²⁵ “Formou-se em Engenharia, em 1927, pela então Escola Politécnica do Rio de Janeiro, fez o Curso Superior de Locomoções do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional, em 1939. Nesse mesmo ano concluiu o curso da Escola Superior de Guerra (ESG), no qual se deteve sobre a formação profissional. Nos Estados Unidos, formou-se em Administração de Escolas Técnicas, no *State College* da Pensilvânia” (RODRIGUES, 2002, p. 48-49)

É ao longo da ditadura civil-militar que a Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca passa a ser reconhecida como uma escola para adolescentes e jovens provenientes de estratos mais favorecidos da classe trabalhadora. Desde 1942, a ETN já tinha o concurso vestibular como critério de acesso dos seus alunos, porém, aos egressos do 1º ciclo do ensino industrial, era garantido o acesso ao ensino técnico do 2º ciclo do ensino industrial, sem a necessidade de participar do vestibular. Um dos ex-alunos entrevistados por Borba (2017), Carlos Alvarez Maia (cursou técnico em eletrônica entre 1965 e 1968), relaciona essa mudança ao término dos cursos industriais de nível primário, cujos alunos concluintes tinha acesso garantido ao ensino técnico de 2º grau.

A tradição da escola era atingir a massa operária, tanto que a escola técnica na época em que eu entrei pra lá ela começava com o chamado curso industrial, que era equivalente ao ginásio. Era antes do técnico. Esses alunos do curso industrial eram filhos de operários, eram de camadas bem humildes e eles ficavam lá o dia inteiro. Ficavam o dia inteiro lá. Aí na época da ditadura, em [19]64, não sei te dizer como se deu formalmente, mas foi determinado que deveria se investir em cursos técnicos e o industrial ficou esquecido. Então ele acabou aos pouquinhos, em [19]64 foi o último grupo que entrou. São 4 anos que era o industrial, né? Ele acabou em [19]66, então foi antes da ditadura que foi determinado que ia se extinguir o curso industrial, né? E os alunos do industrial entravam automaticamente pra Escola Técnica. Então quando acabava e era aprovado e entravam... Logo depois, quando eles decidiram isso, então passou a ter um exame pra fazer e era muito procurado. **Não sei como é que é hoje, mas era meio difícil entrar pra Escola Técnica, passar na prova lá... E isso mudou radicalmente o perfil dos alunos, começou a atingir um pouco a classe média.** Então nesse período, de [19]67 em diante, ele já era majoritariamente, o perfil dos alunos, de gente de classe média, muita gente da zona sul, coisa que não acontecia. **Quando passou a ser escola técnica estrita, sem o industrial, mudou. Eu ainda peguei uma mistura.** Tinham algumas pessoas que a gente sabia que eram favelados, favelado naquela época era bem mais duro do que é hoje, era uma diferença muito grande entre quem morava num bairro e quem morava numa favela [grifos do autor] (Carlos Alvarez Maia; BORBA, 2017, p. 49).

Com base na obra de autores como Jacques Le Goff, Alessandro Portelli e Michael Pollak, Borba (2017) nos indica que essa definição do público não era consensual, caracterizando o fenômeno de *batalhas da memória*, a partir das falas de outros entrevistados.

Nossa linha era mais da linha de pobreza do que da classe média, quiçá classe média, né? Nossos colegas eram muitos filhos de operários, era uma classe mais baixa realmente. (José Cláudio Teixeira, aluno do curso técnico de Máquinas e Motores da ETF-CSF entre 1967 e 1969; BORBA, 2017, p. 50).

Uma classe média bem mediana. Não era baixa, a gente não passava dificuldade, mas nós também não tínhamos nenhuma riqueza.

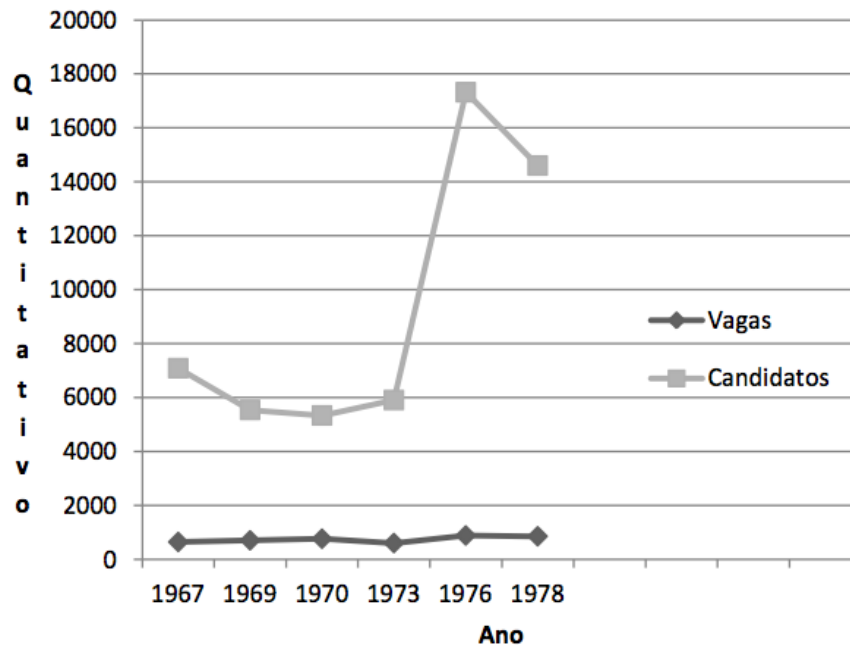
[...]

A maioria que eu me lembre era filha de taxista, de comerciantes, de vendedor de livros. Então a grande maioria era de moradores da zona norte.

(Virgínia Maria Gomes de Mattos Fontes, estudante do curso técnico de Eletrônica da ETF-CSF entre 1970 e 1972; BORBA, 2017, p.50).

No Gráfico 1²⁶, mostrado por Borba (2017), é possível perceber um expressivo aumento da concorrência nos concursos vestibulares entre os anos de 1967 e 1978.

Gráfico 1 - Curvas de vagas e candidatos para a ETF-CSF entre 1967 e 1978.



Fonte: BORBA, 2017.

A qualidade propagandeada da ETF-CSF pode ser entendida como um dos fatores desse expressivo crescimento no número de inscritos no vestibular. Segundo Borba (2017) foi empreendido um movimento da gestão do diretor Edmar para que a escola fosse vista como uma escola modelo, exemplar para a sociedade. Em uma reportagem do Jornal do Brasil do dia 13 de outubro de 1969, Borba (2017) indica a forma com a ETF-CSF era retratada:

A escola era apresentada como uma escola técnica padrão, modelo para todos os estabelecimentos que almejavam formar técnicos e tal qual a melhor instituição de formação profissional em nível médio da América Latina. (BORBA, 2017, p. 51).

Em 1971, a Lei nº 5692/1971, ou Lei de Diretrizes e Básicas do Ensino de 1º e 2º grau, promoveu a profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau. A respeito desse momento, Borba (2017) destaca a intenção do Diretor *pro-tempore* Edmar de oferecer às escolas privadas os recursos necessários para a educação profissional, tornada obrigatória a partir de 1971, mostrando indícios de que o período ditatorial foi marcado pela transferência de recursos públicos para o setor privado.

²⁶ Gráfico construído a partir de informações publicadas nos seguintes exemplares do Jornal do Brasil: 31/12/1967, p. 7; 04/12/1969, p. 16; 22/12/1970, p. 14; 18/12/1973, p. 16; 22/12/1976, p. 15 e 18/12/1978, p. 5.

O docente considerava a possibilidade de que a “capacidade ociosa das escolas técnicas”, como a ETF-CSF, poderia ser aproveitada por escolas particulares com dificuldades para oferta dos cursos técnicos (BORBA, 2017).

A partir de 1978, já no período da reabertura lenta e gradual, mas ainda sob o duro governo de Geisel, a Escola Técnica Federal passa a ser chamada de Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ). Edmar, designado como Diretor *pro-tempore* em 1966, foi, portanto, o único diretor da ETF-CSF e o primeiro diretor geral do Cefet/RJ, cargo em que permaneceria até 1988, após a reabertura democrática.

Durante sua gestão como Coordenador de Disciplina [1964], a escola teria passado por um período de bonança, apesar das agitações políticas que sacudiam a sociedade. Talvez porque, conforme informa Dias (1973), ele esclarecesse com solicitude quaisquer tipos de dúvidas das autoridades do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) (BORBA, 2017, p. 83).

Ainda segundo relatos colhidos por Borba, Edmar seria “muito amigo” do militar, político do partido da Aliança Renovadora Nacional – Arena – e Ministro da Educação (1969 – 1974), Jarbas Passarinho. Em 1972, Edmar recebeu do Ministro da Educação Jarbas Passarinho e do ditador general Emílio Garrastazu Médici o grau de Cavaleiro da Ordem Nacional do Mérito Educativo (BORBA, 2017). Ainda em 1972, Edmar foi indicado pelo Ministro Jarbas Passarinho para o cargo de Diretor do Departamento do Ensino Médio, órgão do Ministério da Educação ao qual a ETN-CSF estava vinculada. O autor relata ainda, a respeito da gestão do Diretor Edmar:

Neste posto [Diretor da ETF-CSF], Edmar ficou conhecido por “práticas que iniciaram uma nova filosofia no tratamento dos educandos, produzindo efeitos surpreendentes” (DIAS, 1973, p. 205): não admitir de modo algum propagandas políticas, coibir queixas tidas como injustas, registrar quaisquer ocorrências ou penalidades disciplinares em um cadastro geral de alunos e aplicar rigorosamente o Código de Disciplina da Escola em casos ou atos ou palavras contrárias a inspetores ou professores (BORBA, 2017, p. 82).

De acordo com Dias *apud* Borba (2017) o diretor Edmar possuía também uma relação próxima com a Marinha Brasileira, tendo sido condecorado com a medalha “Mérito Tamandaré”, destinada a autoridades ou instituições que tenham prestado relevantes serviços na divulgação ou no fortalecimento das tradições da Marinha do Brasil.

A partir de relatos de colegas do Cefet/RJ de que um curso de formação de fuzileiros navais já funcionou dentro das dependências da escola, nas pesquisas no Sistema de Informações do Arquivo Nacional – Sian, pude encontrar registros da formatura de uma turma do Núcleo de Formação de Reservistas da Escola Técnica Federal "Celso Suckow da Fonseca", nas quadras externas da escola, em 1977 (imagens Imagem 8, Imagem 9 e Imagem 10).

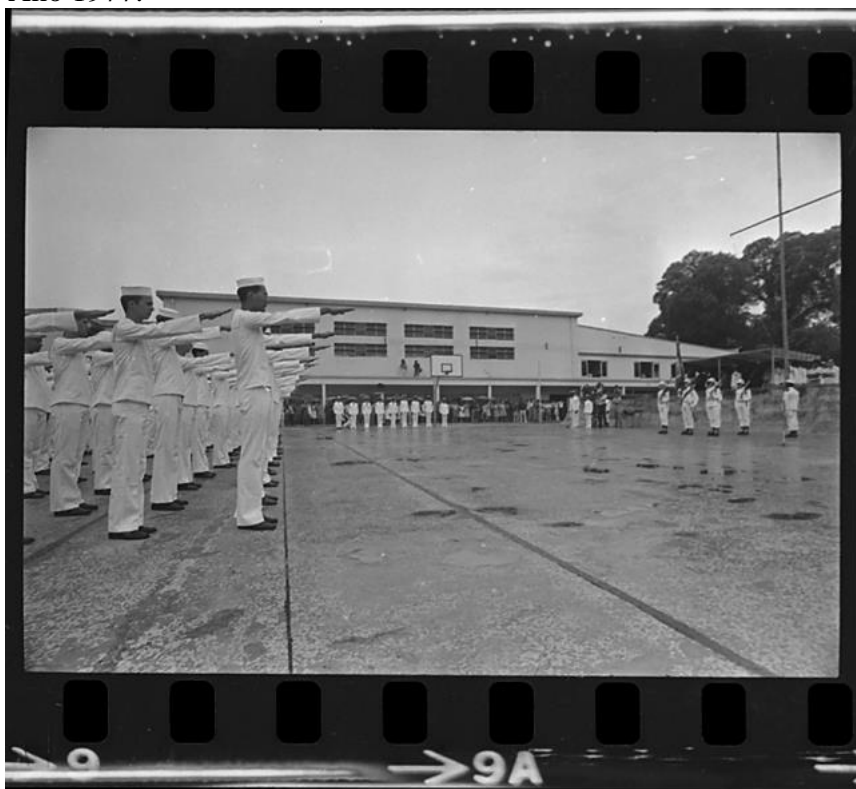
Aos poucos, fica mais fácil compreender a escassez de memórias da ditadura constatada em materiais oficiais comemorativos a cada jubileu do Cefet/RJ (BRASIL, 2007B; BRASIL, 2017).

Imagem 8 - Formatura de turma do Núcleo de Formação de Reservistas da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca. Ano 1977.



Fonte: Arquivo Público Nacional.

Imagem 9 - Formatura de turma do Núcleo de Formação de Reservistas da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca. Ano 1977.



Fonte: Arquivo Público Nacional.

Imagem 10 - Formatura de turma do Núcleo de Formação de Reservistas da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca. Ano 1977.



Fonte: Arquivo Público Nacional

2.3 Reabertura democrática, neoliberalismo e expansão da rede

A partir de 1986 e durante a década de 1990 os ideais neoliberais de livre concorrência e de não intervenção estatal na economia levam a reformas educacionais que ampliam a influência de empresas sobre a educação. Se durante a ditadura civil-militar observou-se uma valorização da escola técnica, na década de 1990, no contexto das políticas neoliberais dos governos Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, o Cefet/RJ passa a ser criticado por investir demasiadamente na formação de jovens que não buscariam formação profissional de nível médio, mas sim o ensino superior (SILVEIRA, 2007a).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, e com o Decreto de Lei nº 2.208/97, os Cefet passam então a ministrar cursos separados para formação técnica e para formação geral (atual ensino médio). Essa divisão pode ser considerada como um revés ao projeto de equiparação do ensino técnico ao ensino médio. Desvinculado da educação técnica, o Ensino Médio ofertado pelos Cefet em todo o Brasil estaria livre do apelo à classe trabalhadora, que o ensino profissional promovia, aumentando, possivelmente, a procura de candidatos oriundos de escolas privadas e de melhor condição socioeconômica.

De acordo com Trindade (2019), com o governo de Fernando Henrique Cardoso, houve nos Cefet a redução das vagas de ensino médio e de nível técnico e a expansão de vagas para cursos de tecnólogos, as chamadas engenharias de curta duração. Segundo a autora, a contrarreforma promovida pelo governo Fernando Henrique Cardoso, fortalecia a dualidade entre a formação profissional e o ensino médio, estabelecendo uma trajetória para intelectuais e outra para trabalhadores, a partir de um recorte de classe, qual seja: ensino técnico para os pobres e ensino superior para os mais ricos.

A partir dos anos 2000, com a chegada do Partido dos Trabalhadores no governo Lula, sem deixar de atender a interesses de empresários, ocorre uma nova valorização da educação profissional de nível médio, promovida pelo Decreto nº 5.154/2004, que possibilita a rearticulação entre ensino técnico de nível médio e o ensino médio, em cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Em sentido contrário à política de valorização da educação profissional de nível médio, desde 1998, com base na LDB de 1996, que facultava a criação de universidades por campo de saber, o Cefet/RJ opta por buscar se tornar uma universidade especializada no campo do saber tecnológico, bem como o Cefet/MG. Ambos os centros de educação têm até hoje como meta tornarem-se universidades tecnológicas federais, como foi o caso da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, criada a partir do Cefet/PR em 2005.

Um resgate histórico das ações realizadas pelo Cefet/RJ para se tornar Universidade Tecnológica, realizado em 2009 (CEFET/RJ, 2009), indica que até aquele momento já haviam sido feitas três tentativas junto ao Ministério da Educação – MEC para concretizar essa mudança. Em 2005, o Cefet/RJ encaminha ao MEC uma exposição dos motivos para a transformação do Cefet/RJ em Universidade Tecnológica Federal do Rio de Janeiro – UTFRJ (CEFET/RJ, 2005a). Em 2007, o Cefet/RJ encaminha ao MEC o Projeto de Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ em Universidade. Em 2009, o Cefet/RJ reencaminha ao MEC o mesmo projeto com atualização de dados institucionais (CEFET/RJ, 2009). Tal intenção também aparece nos Planos de Desenvolvimento Institucional – PDI dos anos de 2005-2009, 2010-2014 e 2015-2019 (CEFET/RJ, 2005b; 2010; 2015). Até o momento, porém, não houve apoio do MEC a essa proposta.

Nota-se a partir dessas tentativas, uma relação antagônica entre a intenção de transformação do Cefet/RJ em Universidade Tecnológica e o projeto dos governos Lula de implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio da lei 11.892 de 2008, que cria também a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Trindade (2019) avalia que um dos aspectos importantes da manutenção do Cefet/RJ e sua não transformação em Instituto Federal, pode ser encontrada na obrigatoriedade imposta aos IFs pela Lei 11.892 de 2008, de oferecer no mínimo 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio e no mínimo 20% cursos de nível superior no âmbito das licenciaturas. Tal obrigatoriedade é conflitante com a tendência do Cefet/RJ de ampliação das vagas de ensino superior e de cursos de pós-graduação em *latu e stricto sensu*. Apesar dessa obrigatoriedade, Frigotto (2018b) afirma que mesmo nos IFs se observa a tendência de privilegiar os cursos de ensino superior e de pós-graduação em detrimento das vagas de ensino técnico de nível médio, muitas vezes próximas do limiar do índice estabelecido de 50%.

Desde 2005, com o amplo investimento federal no estabelecimento de *campi* interiorizados, aumentou-se a capilarização da rede federal de educação tecnológica, composta a partir de 2008 por Institutos Federais, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, Colégio Pedro II, Cefet/MG, Cefet/RJ e Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Atualmente, o MEC informa que existem 644 *campi* da rede federal em funcionamento²⁷

²⁷ Informação disponível no site: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>, acessado em 15 ago. 2019.

2.4 *Campus* Maria da Graça

Localizado no bairro de Maria da Graça (vide Imagem 11), o *campus* homônimo foi instalado após a adaptação da estrutura de uma antiga fábrica de material escolar do Ministério da Educação, a Fundação de Apoio ao Estudante – FAE. Como nos conta Simões (2007), o bairro de Maria da Graça fazia parte de uma grande fazenda, cuja sede se situava no local onde atualmente se encontra uma fábrica desativada da *General Electric* – GE. A fábrica desativada permanece como um marco divisório, uma área enorme, que separa Maria da Graça do Jacarezinho.

Imagem 11 - Localização do *campus* Maria da Graça.



Fonte: Google.

Na Imagem 12, pode-se notar a dimensão da Fábrica da GE, em relação ao bairro do Jacarezinho. Abaixo do polígono que delimita a fábrica desativada, um triângulo indica a localização do *campus* Maria da Graça, logo acima da passarela da estação de metrô homônima.

Em comparação, com a Imagem 12, a Imagem 13 de foto tirada na década de 1920, mostra o início das instalações da Fábrica da GE, que funcionou até 1990. Nesta imagem, o entorno da fábrica aparece ainda não povoado, dando-nos uma ideia do intenso processo de adensamento populacional que se desenvolveu na região a partir da instalação de inúmeras fábricas ao longo da Avenida Dom Helder Câmara (antiga Av. Suburbana).

Imagem 12 - Imagem de satélite de 2009, com localização do *campus* Maria da Graça.



Fonte: Google, com modificações do autor.

Imagem 13 - Instalações da Fábrica da GE na década de 1920.



Fonte: <http://www.rioquepassou.com.br/2011/03/30/maria-da-graca-fabrica-da-ge-dec-de-20/> Acessado em: 10 de nov. 2018.

Em 1997, com o intuito de ampliar o seu espaço físico e sua atuação, o Cefet/RJ assumiu patrimonialmente o prédio do governo federal em que funcionava a antiga gráfica da extinta Fundação de Assistência ao Estudante. Em 2000 é formado, em Maria da Graça, o Núcleo de Tecnologia Automotiva do Cefet/RJ, que passou a ofertar o curso técnico de nível médio de Tecnologia Automotiva, na modalidade de concomitância externa. Os alunos

cursariam, portanto, o curso técnico pelo Cefet/RJ concomitantemente ao ensino médio em outras escolas conveniadas²⁸.

Também em 2000, o Cefet/RJ cede um prédio do *campus* Maria da Graça para uma dessas escolas conveniadas, o Colégio Estadual Professor Horácio Macedo, que passa a funcionar no mesmo espaço que o Núcleo de Tecnologia Automotiva. A oferta de uma parcela das vagas de ensino técnico concomitante para alunos do Colégio Horácio Macedo é compreendida por Simões (2007) como uma tímida iniciativa de democratizar o acesso ao Cefet/RJ²⁹. A essa afirmação somam-se aos dados apresentados por Silveira (2007a) e Simões que indicavam que em 2007 aproximadamente 85% dos alunos matriculados no Cefet/RJ eram oriundos de escolas privadas.

Em 2006, o espaço ocupado pelo Núcleo de Tecnologia Automotiva e o Colégio Horácio Macedo passa a ser considerado uma Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) e é oficialmente inaugurado, em 9 de junho de 2006. Na mesma data, a presença do então presidente Lula na inauguração do posto avançado do Cefet/RJ em Paracambi, indica que a inauguração da Uned Maria da Graça³⁰, mesmo já funcionando desde 2000, fez parte de uma das ações de expansão das escolas técnicas promovidas pelo governo do Partido dos Trabalhadores. A preferência do presidente Lula em estar presente na inauguração da unidade de Paracambi pode ser explicada pelo fato de que, mais tarde, em 2008, o posto avançado do Cefet/RJ passaria a fazer parte do Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ³¹. Ambas inaugurações se dão no contexto das vésperas das eleições de 2006, nas quais Lula seria reeleito.

A inauguração da UnED Maria da Graça pode ser considerada dentro do contexto de ampliação da rede federal de educação profissional, embora não se inscreva no princípio de interiorização que caracterizou este processo, visto que se encontra no município do Rio de Janeiro, há poucos quilômetros da unidade sede, no Maracanã.

Até o ano de 2003, o Cefet/RJ tinha apenas a unidade sede, localizada no Maracanã, no município do Rio de Janeiro. A partir de 2008, com a promulgação da Lei 11.892, o

²⁸ Em 1999, o Cefet/RJ firmou convênios com outras instituições da rede pública de ensino que ficariam responsáveis pela oferta do ensino médio aos seus alunos de concomitância externa: Colégio Pedro II, Colégio Brigadeiro Newton Braga (vinculado ao Ministério da Aeronáutica) e o Colégio Estadual Professor Horácio Macedo (vinculado à Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro).

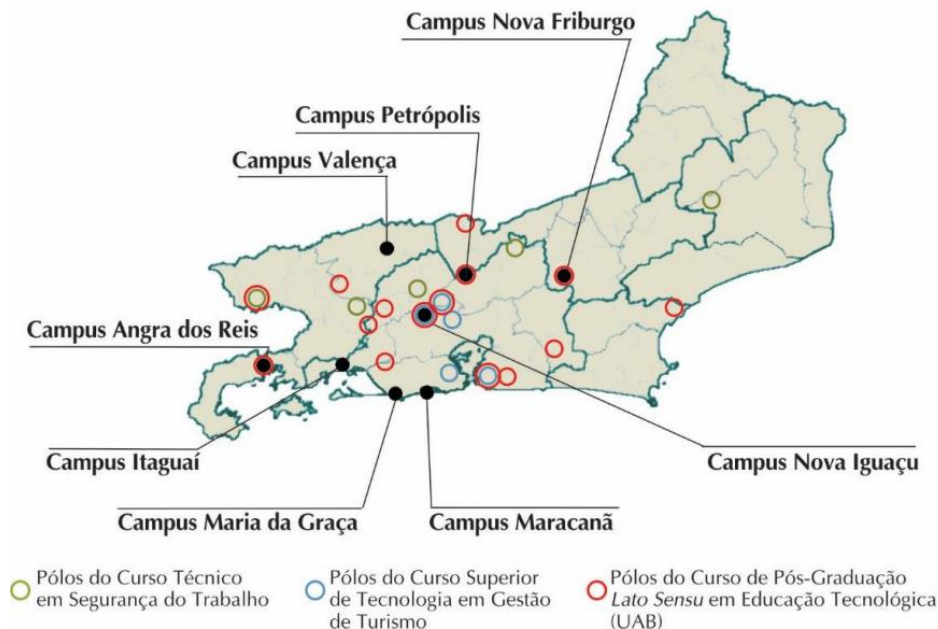
²⁹ Em sua dissertação de mestrado em Educação, Carlos Artexes Simões (2007) se debruça sobre o convênio estabelecido entre Horácio Macedo e o Cefet/RJ, enxergando aí uma importante possibilidade de enfrentamento do processo de elitização da rede federal de ensino (iniciado desde o governo militar e intensificado durante os anos 1990), visto que grande parte dos alunos do Colégio Estadual eram oriundos do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais.

³⁰ As unidades do Cefet/RJ recebiam o nome de Uned até 2015, quando passaram a ser denominadas *campi*. O MEC, porém, segue reconhecendo essas unidades como Uned, uma vez que, diferentemente dos *campi* nos Institutos Federais, não possuem autonomia financeira em relação à sede, no Maracanã.

³¹ Discurso do presidente Lula na inauguração do posto avançado do Cefet/RJ em Paracambi disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=81eKcG7DCgQ>>, acessado em 20 de set. 2019.

Cefet/RJ passa de três unidades (Maracanã, Maria da Graça e Nova Iguaçu) para oito, em 2010. Essa conformação mantém-se até hoje, como pode ser vista no mapa na Imagem 14.

Imagem 14 - Mapa do Rio de Janeiro com a distribuição dos campi do Cefet/RJ.



Fonte: PDI 2015-2019 (CEFET/RJ, 2015).

Em 2007 teve início, em Maria da Graça, a oferta de dois novos cursos técnicos na modalidade de concomitância externa: Segurança do Trabalho e Automação Industrial. Em 2014, passaram a ser ofertados os cursos técnicos na modalidade integrada ao médio de Segurança do Trabalho, Manutenção Automotiva e Automação Industrial, substituindo lentamente os antigos cursos de concomitância externa. As turmas dos cursos de Ensino Médio Integrado de 2014 foram as primeiras do *campus* a contemplarem a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas.

Apesar da extinção dos cursos de concomitância externa dar fim ao convênio entre Cefet/RJ e o Colégio Estadual Professor Horácio Macedo, um novo convênio foi assinado em 2017, possibilitando a permanência do colégio estadual, que, em contrapartida, passaria a oferecer almoço aos alunos do Cefet/RJ em seu refeitório.

2.5 Implementação do Ensino Médio Integrado

Apesar de possibilitados desde 2004 pelo Decreto nº 5.154/2004, os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade integrada ao ensino médio³² só passam a ser ofertados no Cefet/RJ em 2013, após um longo processo de discussões e

³² Com intuito de referir-me a esses cursos do modo como costumam ser chamados no cotidiano da escola, vou chama-los aqui de cursos de Ensino Médio Integrado (EMI).

planejamento iniciado em 2011. Até então, o Cefet/RJ oferecia vagas de ensino médio e vagas de ensino técnico separadamente. As vagas do ensino técnico eram divididas entre duas modalidades: concomitante, em que os alunos cursavam o ensino médio simultaneamente; e subsequente, ou pós-médio, para alunos que já possuísem ensino médio completo.

Antes de 2013, os cursos técnicos concomitantes do Cefet/ RJ eram ofertados na modalidade de concomitância interna (alunos cursavam ensino médio e técnico no Cefet/RJ, com duas matrículas independentes) e de concomitância externa (alunos cursavam o ensino técnico no Cefet/RJ e o ensino médio em outra escola conveniada). A implementação da modalidade de ensino médio integrado, em 2013, com formação entre três e quatro anos de duração, promoveu a extinção gradual dos cursos na modalidade de concomitância.

O Ensino Médio Integrado tem início, portanto, num contexto interno contraditório, em que o Cefet-RJ pretendia se tornar Universidade Tecnológica Federal, mas não poderia abrir mão dos recursos disponibilizados pelo Governo Federal para a implementação do Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A entrevista realizada por Trindade (2019) com a servidora técnico-administrativa Camila Avelino, que presenciou essa passagem dos cursos técnicos concomitantes para a modalidade integrada, ajuda-nos a perceber que esse processo se deu a contragosto de parte da comunidade do Cefet/RJ. De acordo com Trindade (2019), a partir de 2012 iniciaram-se as discussões no *campus* Maracanã para implementação do Ensino Médio Integrado que culminaram com a produção de dois documentos que traziam as diretrizes e os referenciais pedagógicos para o início dessa modalidade de ensino (CEFET/RJ, 2012; 2013a).

Os documentos supracitados (CEFET/RJ, 2012; 2013a) citavam a implementação do EMI como uma tentativa de reduzir os índices de evasão de alunos, entendidos como uma consequência da longa jornada dos estudantes, que cursavam o ensino médio em um turno e a formação técnica em um outro.

Em Maria da Graça, ao longo do ano de 2013, a partir de uma comissão criada inicialmente para elaborar um Projeto Político Pedagógico - PPP - do *campus*, foram iniciadas as discussões que levaram a construção da proposta de abertura dos cursos de Ensino Médio Integrado em Maria da Graça.

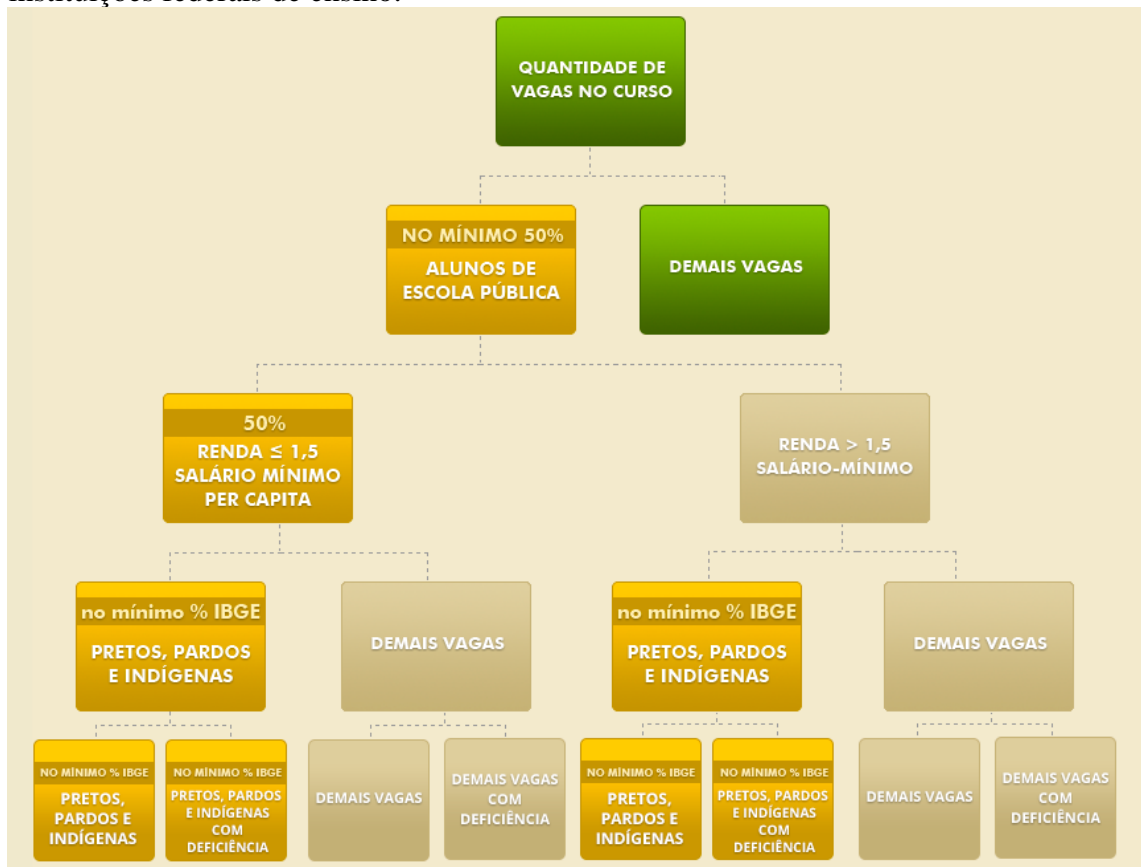
As primeiras turmas do EMI iniciaram em 2014, com a oferta de 120 vagas divididas igualmente entre três cursos: Segurança do Trabalho, Manutenção Automotiva e Automação Industrial. Apenas 109 dessas vagas, porém, vieram a ser preenchidas. Vale ressaltar que em Maria da Graça, ao contrário dos *campi* Nova Iguaçu e Maracanã, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de EMI foram construídos sem a participação dos professores das matérias propedêuticas, que por complicações do concurso público realizado em 2013, só iniciaram suas atividades em Maria da Graça em abril de 2014, quando o ano letivo já havia começado.

2.6 Cefet/RJ e implementação da Lei de Cotas

A implementação do sistema de cotas, no Cefet/RJ, após a promulgação da Lei nº 12.711/2012, buscou democratizar o acesso, tornando-o menos excludente e elitizado. Porém, a manutenção do concurso vestibular como forma de ingresso, não pode deixar de ser vista como um processo excludente. Atualmente há escolas que tentam minimizar esse aspecto realizando um sorteio de vagas entre os candidatos que atingem uma nota mínima específica na prova de concurso, como é o caso da Escola Politécnica Joaquim Venâncio, ligada a Fundação Oswaldo Cruz.

A adesão tardia do Cefet/RJ ao sistema de cotas, conferiu 50% de suas vagas para ampla concorrência e 50% divididos por critérios de renda familiar per capita (inferior a um salário mínimo e meio), de raça/cor e de estudantes oriundos de escolas públicas. O Cefet/RJ segue a orientação do MEC de distribuição das vagas conforme mostra o Fluxograma 1.

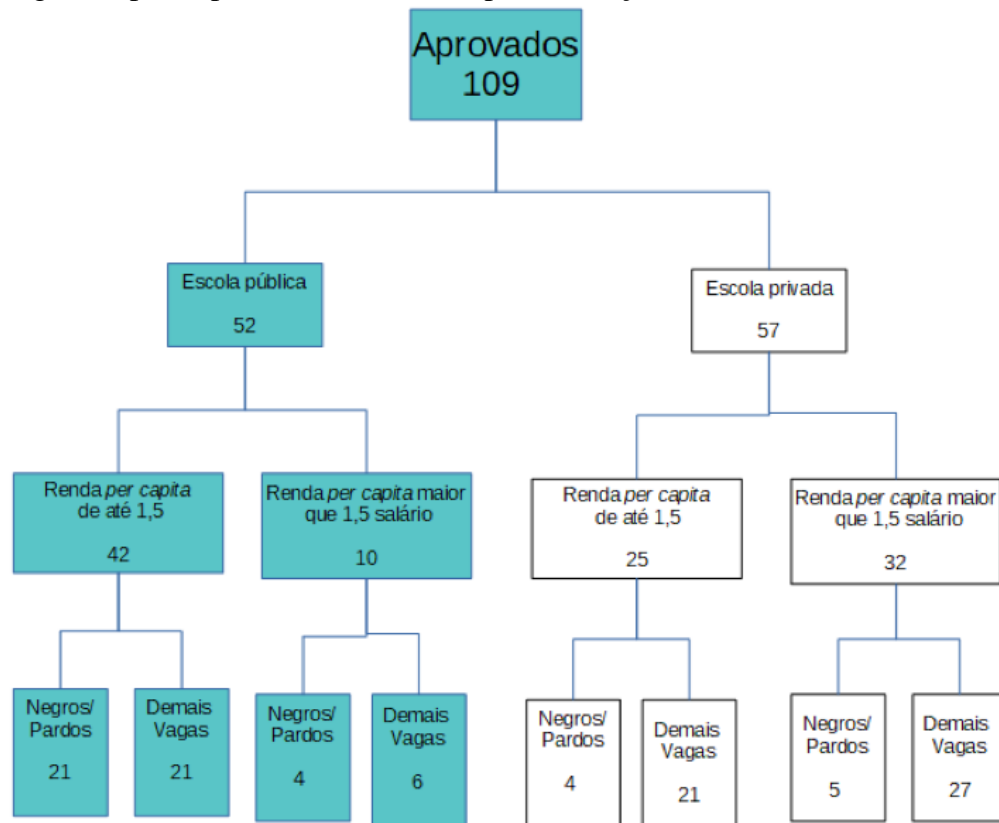
Fluxograma 1 - Procedimento de aplicação da Lei nº 12.711/2012 sobre o ingresso nas instituições federais de ensino.



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>, acessado em 28 set. 2019.

A partir do procedimento de aplicação da Lei nº 12.711/2012 sobre o ingresso nas instituições federais de ensino (Fluxograma 1), Trindade (2019) esquematiza o preenchimento das vagas dessa primeira turma, em 2014 (vide Fluxograma 2).

Fluxograma 2 - Distribuição dos estudantes que acessaram a primeira turma de Ensino Médio Integrado - campus Maria da Graça - Ano 2014 (total de vagas ocupadas pelas cotas de escola pública, raça e baixa renda)



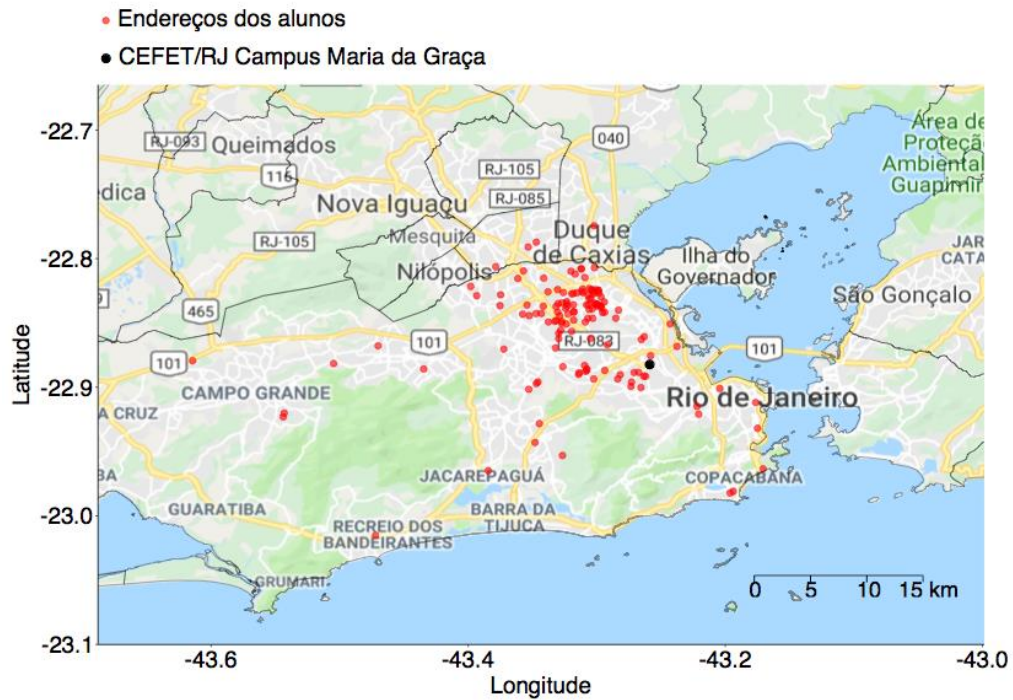
Fonte: Trindade (2017).

Diferentemente do Fluxograma 1, Trindade (2019) optou também por subdividir a categoria dos estudantes oriundos de escola privada, nas mesmas categorias dos cotistas, visto que tinha disponíveis os dados de todos os ingressantes.

Atualmente, após a implementação da Lei de Cotas e do EMI no *campus* Maria da Graça, a unidade se caracteriza por atender, sobretudo, a estudantes residentes nas zonas norte e oeste do município do Rio de Janeiro, ou mesmo de municípios vizinhos, como é possível ver nos mapas de endereços de alunos matriculados em 2018, nas imagens Imagem 15, Imagem 16 e Imagem 17.

Imagem 15 - Mapa de distribuição de endereços de alunos do curso integrado de Segurança do Trabalho (SEGMINT) com matrícula ativa em 2018.

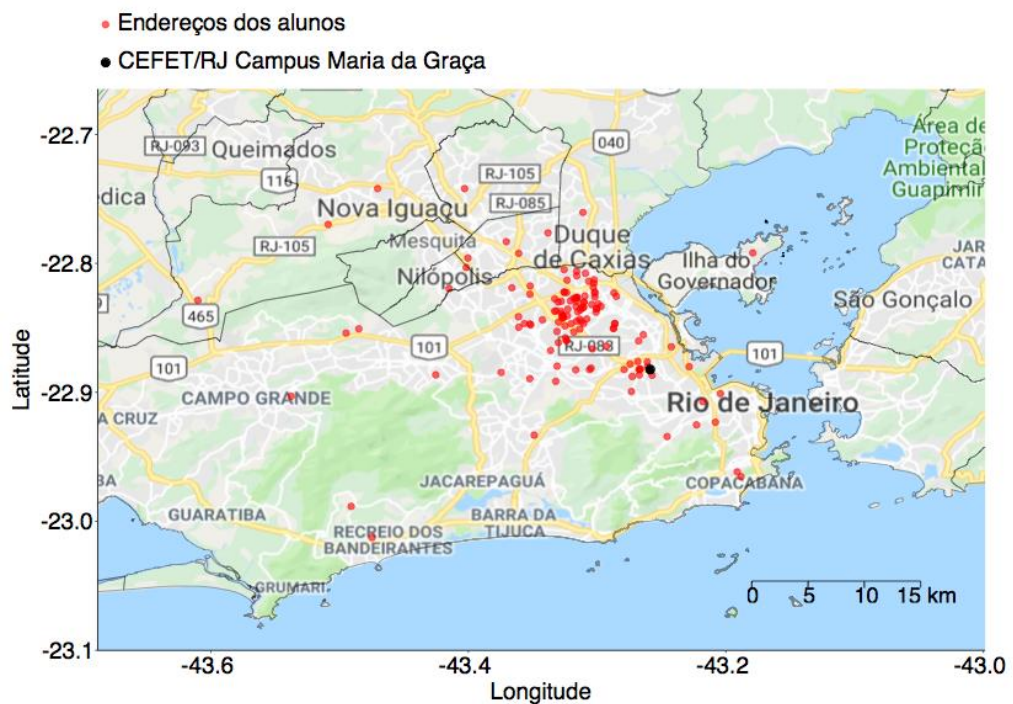
SEGMINT



Fonte: CRUZ, Mariana Vargas. Acervo pessoal, realizado a partir de dados do Sistema de Informação Estudantil (SIE).

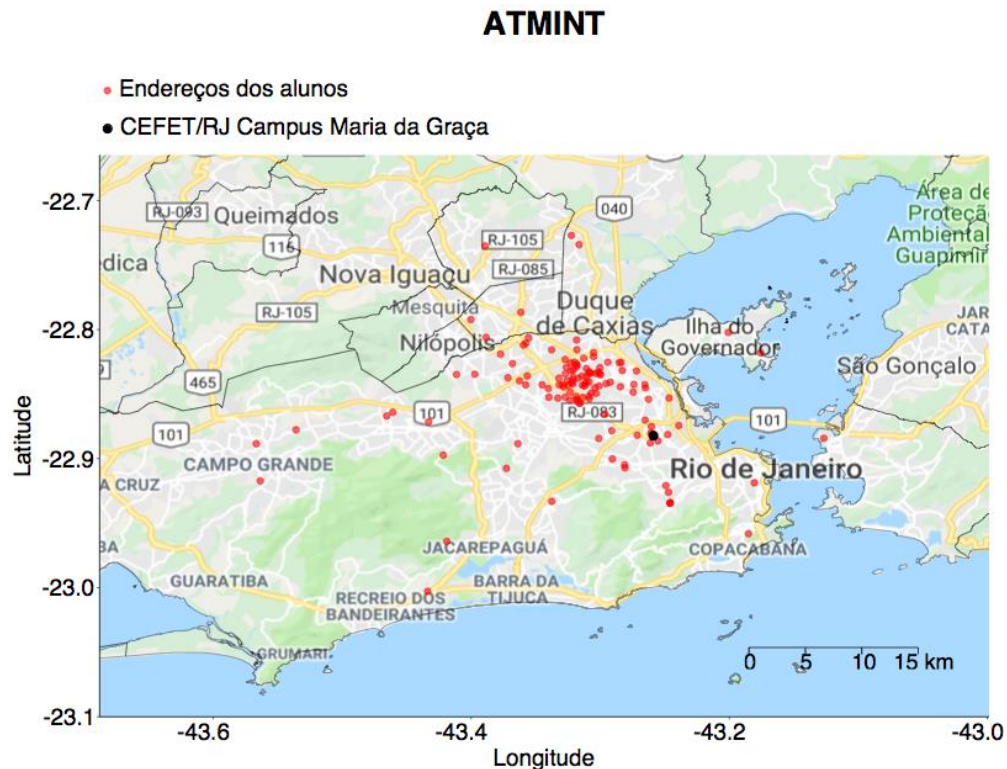
Imagem 16 - Mapa de distribuição de endereços de alunos do curso integrado de Manutenção Automotiva (MAUTINT) com matrícula ativa em 2018.

MAUTINT



Fonte: CRUZ, Mariana Vargas. Acervo pessoal, realizado a partir de dados do Sistema de Informação Estudantil (SIE).

Imagem 17 - Mapa de distribuição de endereços de alunos do curso integrado de Automação Industrial (ATMINT) com matrícula ativa em 2018.



Fonte: CRUZ, Mariana Vargas. Acervo pessoal, realizado a partir de dados do Sistema de Informação Estudantil (SIE).

Embora não seja o intuito deste tópico definir uma espécie de “perfil” dos estudantes atendidos pelo *campus* Maria da Graça, vale destacar o esforço realizado por Trindade (2019) neste sentido. O levantamento econômico anual que define a distribuição de bolsas do Programa de Assistência Estudantil, concede o benefício a partir da hierarquização da menor para a maior renda familiar *per capita* em uma lista única, com todos os inscritos no processo de seleção, oriundos de todos os *campi*. A partir dessa análise, Trindade aponta que o *campus* Maria da Graça é aquele que tem a maior proporção de alunos contemplados por bolsas dentre todos os *campi* do Cefet/RJ.

2.7 Seção de Articulação Pedagógica – Saped

Desde dezembro de 2015, atuo no *campus* do Cefet/RJ de Maria da Graça, em uma equipe interdisciplinar, na Seção de Articulação Pedagógica - Saped, composta por uma pedagoga, uma assistente social, um técnico em assuntos educacionais com licenciatura em matemática, dois assistentes administrativos com licenciatura, respectivamente, em matemática e geografia e um psicólogo.

Em Maria da Graça, a Saped se responsabiliza por realizar ações de articulação entre os segmentos da comunidade escolar, promovendo a participação estudantil em espaços coletivos de avaliação e deliberação, na organização e divulgação de reuniões de pais e responsáveis, na realização de reuniões pedagógicas de formação continuada e planejamento anual, na organização e presidência de Conselhos de Classe e acolhendo encaminhamentos realizados por professores. A Saped responsabiliza-se também por atividades de orientação educacional, bem como pela efetivação da Política Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes, selecionando e acompanhando estudantes em programas de bolsas de auxílio.

Esta breve descrição das atribuições da Saped remete, porém, ao mandato social que se construiu neste *campus*, especificamente, a partir do histórico de trabalhadores que atuaram nesta seção (até 2014, eram somente uma pedagoga e uma assistente administrativa) e das relações que estabeleceram com o restante da comunidade escolar. Não há, portanto, um regimento interno do Cefet/RJ, ou outro documento que defina as atribuições desta equipe multiprofissional, cuja composição varia em cada *campus*, a depender dos cargos e profissionais disponíveis e de outras questões relativas a forças e processos que se manifestam em cada unidade. Apesar de não haver um regimento interno que regulamente essa atuação, em 2015 iniciou-se o Fórum das Equipes Pedagógicas, que realizou reuniões periódicas entre os membros dessas equipes, com o intuito de discutir as atribuições das seções pedagógicas e as singularidades dos processos de trabalho de cada equipe. O fórum contribuiu também, portanto, para a definição das atribuições supracitadas, mesmo que não sejam as mesmas em cada *campus*.

3 TERCEIRO MOVIMENTO: UM PASSEIO PELA ESCOLA

Era uma vez um asno, já adulto havia alguns anos, que se tornara professor numa escola e que frequentemente batia nos jovens cordeiros porque suas orelhas não cresciam rápido o suficiente.

Ao seu lado, um velho gerânio ensinava a lavandas³³ como deveriam tornar-se vermelhas.

Designado ao mesmo trabalho, um velho melro ensinava a jovens corujas os segredos do bom canto.

E esse Centro de reeducação era famoso no mundo inteiro, não pela eficácia dos resultados obtidos, mas sim pela excelência de seus métodos.

Deligny, 2017, p. 57

Reconhecendo uma importante contribuição da banca de qualificação deste projeto de mestrado, procuro aqui aproximar o leitor da escola. Na busca por produzir analisadores³⁴ do cotidiano escolar, relacionando-os aos conflitos existentes, lanço mão de algumas produções textuais em estilo ensaístico. Penso que para entender como a retórica da excelência atua no Cefet/RJ, é necessário partir das resistências, do fracasso, da cola, do blog mantido por ex-alunos com listas de exercícios resolvidos, da produção do adoecimento como mecanismo de defesa, da indisciplina, da displicência, do abandono e da evasão.

Os conselhos de classe e outros espaços institucionais de deliberação e tomada de decisão serão apreciados como campos de análise dos diferentes modos de governar em disputa. Nos conselhos de classe, como espaços de efetivação do panoptismo do poder disciplinar, onde o estudante é visto sem ver, observo uma subordinação das discussões sobre educação ao aspecto moral, opondo "conservadores punitivos" e "progressistas compreensivos". Esta oposição surge frequentemente na fala de estudantes de Cefet/RJ, em Maria da Graça, ao se referirem às diferenças entre as relações que estabelecem com

³³ No texto em espanhol, "scabiosas", flores de cor lilás ou creme.

³⁴ Um evento ou acontecimento que dispensa especialistas que o analisem, que coloca em cena análises diversas, como afirma Rodrigues: "Do ponto de vista da Análise Institucional, este papel de perito, ou de especialista, é fortemente contestado: a análise a fazem os analisadores, diretamente, sem intermediação daquele que sabe (ou sabe que não sabe!?) e que mediante o exercício do poder de seu saber produz/reproduz o desconhecimento dos grupos sociais a respeito de seu próprio funcionamento. Os analisadores fazem análise e produzem análise, mas análise generalizada: estendida a todos os âmbitos sociais e realizada por todos os envolvidos no processo" (RODRIGUES, 1992, p. 48).

professores das matérias de ensino técnico e com docentes das disciplinas de ensino médio, ou propedêuticas.

As falas de estudantes do quarto e último ano do ensino médio integrado, em rodas de conversa para avaliação do curso, exprimem um pouco do que consideram como uma educação para o mercado de trabalho. Afirmam que muitas vezes têm que seguir um modelo de bom estudante, construído à imagem e semelhança de um bom trabalhador.

Há uma anedota que alunos escutam por parte de um professor de ensino técnico desde o primeiro ano no Cefet/RJ de que o bom aluno é aquele que carrega as pastas, o *notebook* do professor, que se destaca e que, por isso, consegue boas oportunidades de estágio e de trabalho, futuramente. Sob a justificativa de que precisam aprender como é o mercado de trabalho, naturaliza-se a produção de subjetividades dóceis, assujeitadas.

Tomo como ponto de partida as leituras de Fernand Deligny (2017; 2018a; 2018b) e as discussões de René Lorau (1993) sobre o diário de campo como técnica de Análise Institucional. Segundo Lorau, a Análise Institucional rouba de Guattari o conceito de analisador. Guattari, por sua vez o teria roubado de Pavlov. Roubo ideias de Ítalo Calvino (2012) e Albert Camus (2002³⁵; 2011a; 2011b). Neste tópico, não tratarei só da escola em que atuo, passo a me referir a escolas invisíveis que estão por aí. Reúno alguns diários de campo inventados e proponho uma etnografia de ficção.

3.1 Breve nota a quem lê

Marco Polo já não viaja em nome do rei. Sua alteza foi destituída do trono e, após um regime provisório, a peste chegou ao poder. Ironicamente, a destituição se deu por escolha do povo, que, a esta altura da crise, já acreditava que alguns precisavam morrer para que os demais pudessem viver melhor. A peste nomeou, como sua assessora pessoal, a morte.

Para sobreviver, Marco Polo passa a cumprir uma função burocrática de visitas às instituições do reino. Ao invés de narrativas apaixonadas e apaixonantes, relatórios burocráticos, que transcrevo aqui com alterações, pois, no intuito de não entediar o leitor, algum lirismo se faz necessário. Não esperem, porém, o mesmo estilo refinado de Ítalo Calvino. Por motivos de readequação orçamentária das leis de incentivo à cultura, Calvino, acusado de ser um doutrinador ideológico, diga-se de passagem, foi substituído por um

³⁵ Tomo emprestado o enredo de Albert Camus em sua obra “Estado de Sítio” (CAMUS, 2002), com a qual tive contato por meio da peça teatral homônima dirigida por Gabriel Villela. Na obra, a pequena cidade litorânea de Cádiz, na Espanha, é assolada pela Peste e sua Secretária, a Morte. A peça aborda de forma alegórica o autoritarismo e a ocupação.

escritor qualquer, escolhido em edital público com regime de menor preço. Estima-se que alguns milhões serão economizados com essa mudança, contribuindo para a superação do déficit orçamentário.

Boa leitura.

3.2 Escolas Invisíveis

A capital deve dar o exemplo dos bons costumes

Foucault, in Segurança, Território e População, 2008, p. 19

3.2.1 Sicúria

Viajando pela linha férrea, a escola de Sicúria é a primeira que se avista. Construída sobre robustas torres, só pode ser acessada por longas escadas que levam aos seus domínios. Um senhor soberano governa a tudo e a todos. Seus encarregados imediatos são vassallos que devem a ele o seu status. Sendo assim, não o questionam, mesmo que nem sempre concordem com suas práticas. Higiene, hierarquia, disciplina... Taylorismo de um único patrão. Abaixo dos encarregados, seus subordinados, os aprendizes. Há algo de militar no ar... O general, seus comandantes e suas praças... Mas já cansado, o patrão-general vê com desdém o que escapa, não se desgasta mais no enfrentamento direto. Ruas esquadrinhadas, tendo como exemplo o acampamento militar. Placas e avisos nos cruzamentos informam a importância do respeito às normas. Visando a segurança, alguns espaços são de circulação proibida. Uma vez por ano, organizam uma grande celebração em que expõem seus melhores subordinados e seus feitos. Por descuido ou por desleixo, em uma formação tão centralizadora e soberana, surge o que menos se espera, os mais fortes núcleos de insurgência e resistência, em fronts de jovens incendiários, guerreiras bichas e feministas negras...

3.2.2 Enginópolis

Atravessando um imenso deserto de asfalto, chega-se às portas de Enginópolis. Seus galpões se conectam uns aos outros como labirintos. Fumaça, motores de combustão, engrenagens ruidosas... bombas, tiros ou escapamentos furados? O grotesco e o refinado num mesmo espaço, não sem choques e conflitos. Do mestre-artesão, com suas mãos grandes e

suas de graxa, ao *manager* com suas camisas bem engomadas e seu sorriso indiferente, resiliente. Golpes sobre golpes, uma disputa fratricida pela hegemonia desde que se foi o grão-mestre mediador... Alunos são soldados, alguns relegados a morrer no front, vidas não passíveis de luto, enquanto uma batalha sangrenta transcorre. Não há quartel, os alunos retornam diariamente para o campo, onde dormitam em seus humildes casebres. Novos camponeses são recrutados periodicamente, engrossando a massa humana que luta. Ao fim das tardes, pode-se presenciar grandes festas anunciando conquistas, mas não se sabe do quê.

3.2.3 Automatícia

Acessada por passarelas retráteis, a escola Automatícia é aquela em que se chega por último. Seus mestres afirmam, porém, que ali só entram e permanecem os primeiros, os mais aplicados. Tecnologias *hi-tech*, *just-in-time*, toyotismo, forte coesão entre seus membros. Engrenagens silenciosas e propulsão elétrica. Robôs já substituem alguns dos professores, que passam a fazer apenas trabalho didático remoto. Alunos aqui são *players*, num regime de gamificação, de jogos de aprender. Em busca de pontos e bônus, os *players* buscam desesperadamente por novos recursos para passar de fase. Fulgura a promessa de uma boa relação entre educadores e educandos, mas só para os que sobrevivem aos exigentes ritos de passagem. No caminho da ascensão social por mérito, alunos procuram se destacar, competindo entre si pela atenção de seus senhores. A competição interna forja vencedores, a competição externa coroa seus protótipos com medalhas e honras.

3.2.4 Propedêucia

Vemos seus habitantes em todo lugar, mas não sabemos exatamente onde fica. Propedêucia é a escola em que já estamos, mesmo sem saber. A capital itinerante. Comerciantes, viajantes, possuem um ponto de apoio, mas levam a cada reino sua palavra, ensejando em outros povos os seus mais variados valores republicanos. Dizem que ali convivem de socialistas a intervencionistas, talvez haja até mesmo um ou outro anarquista. Operam por meios sofisticados de empatia e disciplina, um poder sutil, tecnologias leves. Governam através da liberdade. Por possuírem ampla capacidade de mobilidade, destacam-se das demais cidades. Suas mercadorias, mesmo que não sejam todas igualmente valorizadas, são importantes moedas de câmbio nas relações com as outras escolas. Os demais reinos são dependentes de seus preciosos insumos e, em troca, negociam periodicamente as listas de

quem será aceito ou recusado a cada rito de passagem. Por ser um espaço de convívio entre heróis, monstros e anti-heróis, aceitam fazer sacrifícios humanos esporádicos, em nome da manutenção da estabilidade política.

3.2.5 Sacerdócia

Nesta escola aparentemente sem alunos, vivem seus cidadãos, os sacerdotes. Integrantes de uma segunda classe de representantes do governo, são os conhecedores dos códigos, responsáveis pelo cumprimento das normas institucionais. Presidem simbolicamente as reuniões de deliberação dos ritos de passagem, mesmo sendo vistos como seres de menor importância e até mesmo como impostores ou ineficazes pelos mais céticos. São periodicamente responsáveis pelos processos de tratamento daqueles cidadãos que têm algum tipo de problema de funcionamento diagnosticado. Por exercerem o ofício do cuidado, muitas vezes são acusados de serem demasiado benevolentes com seu público alvo.

- Marco Polo, devo me preocupar com essa diversidade toda aí de pensamentos e modos de governo em disputa?

- Não, senhora Peste. Agentes de informação nos alimentam periodicamente com relatórios que indicam que, apesar da diversidade de táticas utilizadas, mesmo em províncias como essa, todos nossos representantes operam seguindo o código jurídico-legal, o mecanismo disciplinar e os dispositivos de controle e segurança. Não há motivos para crer que nessas cidades se formem sujeitos moral e civicamente reprováveis.

- Tem que ver isso aí... Se for preciso, em caso de balbúrdia, conte com minha secretária, a Morte.

3.3 **Deligneando**

Deligny escreve sem ter um projeto. Em sua escrivaninha velha, no canto de um quarto simples, em meio a uma ou outra traça, observa uma teia de aranha (DELIGNY, 2018a). Lança seu fio inicial, que traz na ponta uma espécie de goma, translúcida e viscosa. Nessa primeira linha, afirma sua oposição aos “inimigos da infância, inimigos frequentemente inconscientes, pois são em primeiro lugar inimigos de si próprios” (DELIGNY, 2018b, p. 15), aqueles que pretendem ensinar a viver, mesmo sem amar a vida. O visco do fio inicial se ancora em algo, no outro vértice do quarto. A partir daí, lentamente, com seus diários, seus relatos, segue produzindo linhas que se cruzam, que se sobrepõem. Aos poucos, é possível

visualizar que uma certa composição se estabelece, dando-nos pistas para o desenvolvimento de pedagogias outras. Psicologias outras, por que não?

Com oito longas pernas, caminho por políticas públicas, onde consigo trabalho. Na graduação, pelo projeto de extensão *Redes no Território*, aproximo-me todas as semanas dos serviços e dos usuários de um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), de uma Unidade Básica de Saúde e de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental. Sou apresentado à Atenção Básica à Saúde, aos serviços de Proteção Social Básica e à Educação Básica. Garantir o básico em termos de dignidade parece ser ainda um dos objetivos do Estado. Vim de uma escola privada, de um plano de saúde privado, é a universidade que me apresenta ao público.

As linhas dessa e de outras redes me levam ao Rio de Janeiro. Por uma oportunidade chego a São Pedro da Aldeia, onde caminho até chegar num território novo, mas minimamente conhecido, o CRAS no bairro do Coentro. Novas redes. Agora já psicólogo, observo atentamente esses garotos e garotas que participam das oficinas e dos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos. Capoeira aos meninos, papel, giz de cera e lápis de cor para as meninas e para os mais novinhos. As meninas mais afeitas ao estranho hábito de misturar o suor e a poeira se arriscam no jogo de pernas, na vadiagem da capoeira. Alguns garotos chegam montados a cavalo para a aula, encharcados, acabaram de tomar banho num açude. Outros já estão ali desde cedo montando os berimbaus com o mestre. Com muitas pernas, arrisco uma pernada, entro na roda. Certa vez, o mestre me segreda que já trabalhou como dançarino de boate, *gogo boy*³⁶. Logo em seguida diz: não posso perder esse emprego na Prefeitura. Somos contratos temporários, renovados a cada doze meses. Em virtude das festas de fim de ano, o salário de dezembro só se recebe em meados de janeiro.

Volto ao Rio de Janeiro para uma estranha residência, uma casa feita de materiais sintéticos, que mais parecem um grande contêiner. É o que conheci como Unidade Básica de Saúde, mas já recebe o nome de Clínica da Família. Estamos no Jacarezinho. No leito concretado do Rio, na Rua do Rio, as garças equilibram-se sobre suas longas palafitas a procura de ratos. Alguns garis, amigos do rio, retiram das águas rasas um sofá. Há também ali um campo de futebol que algum vereador mandou reformar. No alto de uma parede, em letras

³⁶ Deligny recrutava operários e pessoas desempregadas sem formação técnica especializada para atuarem no Centro de Observação e Triagem de adolescentes que dirigiu, na cidade de Lille, no norte da França. Descrevia esses trabalhadores assim: “Esses homens estavam presentes no Centro. Domadores de piolhos e caçadores de sarna, impressionantes devoradores de preconceitos e donos de uma moral completamente desarticulada, efeito da relação com o circo vivida por eles quando pequenos, e, considerando tudo isso, cheios de vigor com suas articulações flexíveis. Revolucionários sólidos: eis aqui o que preserva a coluna vertebral, bem mais do que uma armadura brilhante e pesada de princípios” (DELIGNY, 2018b, p. 39).

garrafais, pintado como nos antigos letreiros, o nome do vereador. Entre becos e vielas, frequente Cieps, conheço grêmios, diretoras, professores. Aprendo que pode haver saúde na escola.

Saio dali às pressas, convocado a assumir o cargo de psicólogo em uma escola, em um bairro vizinho. Na cerimônia de posse, em tom de ameaça, o Diretor avisa: aqui se trabalha muito, não tem esse negócio de greve todo ano, é uma instituição de excelência. Em um novo canto, lanço novas linhas, teço parcerias, fio a fio, crio confiança. Ouço os alunos, seus sonhos, anseios, medos, frustrações. Há alguns anos já foram feitas tentativas de se criar um projeto político-pedagógico, esforços, tensionamentos, mas com o tempo as reuniões perderam tônus, os encontros se arrastaram numa agenda flácida. Sem um projeto, digiro experiências, regurgito fios, teço linhas.

Assim, há dez anos, passo muito tempo com “eles”, sem um pingão de devoção, e com alguns meninos e meninas com quem tenho amizade. E falo de mim mesmo, de minha atitude em relação às dificuldades pitorescas da minha profissão. Invento enquanto lhes falo, reflexos ou intuições que não tinha. E, com mentiras em supersimulação, formo-me. Torno-me o educador que deveria ter sido, um pouco ofegante por correr atrás desse “eu” por mim descrito nos momentos de entusiasmo (DELIGNY, 2018b, p. 20).

Mesmo com tantas pernas, nem sempre sobra tempo. Quando posso, jogo futebol, vôlei, ping-pong com “eles”. Peço licença ao maestro e arrisco uma vaga com um pandeiro na orquestra. Sem devoção, faço algumas amizades, observo esses garotos e garotas aí.

Se quer conhecê-los rápido,
Faça-os jogar.
Se quer ensinar-lhes a viver,
Deixe os livros de lado.
Faça-os jogar.

Se quer que tomem gosto pelo trabalho,
Não os amarre ao banco de trabalho.
Faça-os jogar.
Se quer fazer sua tarefa,
Faça-os jogar, jogar, jogar³⁷.
(DELIGNY, 2017, p. 23)

3.4 Primeiro dia de aula

É a segunda vez que Diego entra no *Campus*. A primeira foi no dia da prova do concurso. Nunca soube que existia essa escola logo ali, do lado de onde mora, no Jacaré. Na

³⁷ Livre tradução do autor. No livro em espanhol, o texto se organiza espremido de um lado por um desenho original feito por Deligny. Opto por organizar o trecho em versos, como a diagramação do livro sugere, mas não faz.

clínica da família o diagnosticaram com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, mas sua mãe diz apenas TDAH. Faz tempo que parou de tomar o remédio, já não sentia mais necessidade. As notas melhoraram, está ficando mais responsável. Sua mãe já não pega mais no seu pé. Depois que passou na escola técnica, só recebe elogios. Outro dia, no banco, sua mãe fez questão de falar para outra mulher na fila que o filho passou no concurso. Desde o ano passado, Diego leva o irmão para a creche todos os dias. Depois da aula, busca o moleque.

Na entrada, vê uma mulher sentada, com cara de que trabalha ali. Pergunta onde fica a auditório e ouve a indicação. O colégio é bacana, tem uma horta logo na entrada. Mais adiante, Diego identifica um pé de acerola, outro de jambo, outro de manga e uns coqueiros. Pelas marcas escuras no chão claro, identifica um pé de jamelão. Não conhece as outras árvores. Pensa que sua avó saberia o nome de todas.

Chega ao auditório. Cheira um pouco a mofo, mas tudo bem. Diego olha para os outros alunos, procurando alguém que conheça. Ninguém. Dá uma olhada nas meninas da turma. Vê os outros garotos. Não está tão mal. Tem uns *playboys*, mas ele está bem no páreo. Após um tempo de espera, o diretor inicia uma apresentação de slides e dá as boas-vindas a todos que estão ali. Fala umas coisas sobre a escola ser pública, boa e de graça e passa a palavra para um cara mais novo. Diego se surpreende com o fato da escola ter um psicólogo. Mas nunca viu um psicólogo que fale tanto assim. Logo depois, uma pedagoga, uma bibliotecária...

Os alunos do Grêmio ao menos parecem empolgados, falam sobre o que fazem, quem é a presidente, o vice-presidente, o secretário adjunto, o tesoureiro, a secretária de comunicação, a comissão de eventos, o secretário esportivo... Diego já não se lembra do nome de nenhum deles. Até que um professor, mais velho inicia sua fala.

- Bom dia a todos, meu nome é Fulano, sou professor do Curso de vocês. Antes de tudo, gostaria de dizer que de agora em diante vocês são profissionais. Acredito que muitos de vocês venham de uma redoma, onde viviam protegidos pelos pais. Pois bem, aqui não tem mais papai e mamãe. Esta é uma instituição federal, uma escola de excelência, com professores doutores, mestres, que estão aqui para contribuir com o crescimento de vocês. Aqui, vocês têm duas opções: crescer, ou crescer. Você, aí! Pode ir tirando o pé da cadeira.
- Ih, olha lá, o coroa surtou...- susurra um garoto ao lado de Diego. Os dois trocam olhares e riem baixo.
- Prazer, Diego.

- Eu sou o Vitor. - O professor continua a palestra.
- Essa cadeira em que vocês estão sentados foi paga com dinheiro público - Separa as sílabas, como se isso fizesse alguém entender ele melhor - E é dever de vocês conservar toda essa estrutura que estão vendo. Não pensem que eu estou sendo grosseiro, não. Eu falo isso para o bem de vocês. Porque aqui vocês vão se formar técnicos em Técnicas Tecnológicas e quando forem para a fábrica, para o chão de fábrica, serão responsáveis por vidas. Daqui a quatro anos, vocês sairão daqui, com o diplominha na mão, bonitinhos, formados, com a possibilidade de emprego. Tudo vai depender do empenho de vocês. Mas vocês irão aprender tudo isso. Costumo dizer que vocês entram nessa escola de fraldas e sairão de fraque...
- Você viu a quadra?
- Não vi. É grande? - pergunta Diego.
- Mais ou menos, mas tá toda pintada, novinha. Se bobear, mais tarde dá pra rolar um fut.
- Pode crer. Esse pessoal fala pra cacete...

3.5 Deletar fotos

A escola apresenta seus vícios e suas virtudes. Em pouco tempo, é possível se acostumar a seus ritmos e seus ciclos letivos, seus bimestres. Logo cedo, pela manhã, os corpos avançam pelo portão, alguns empolgados, outros nem tanto. Poucos dormem. O metrô lotado dá conta do aquecimento desses corpos que desde às 5h da manhã saem de suas camas para estudar. Depois de três tentativas, a máquina de ponto eletrônico reconhece a minha biometria, minha impressão digital, pessoal, intransferível.

Começam as aulas. Um silêncio sonolento toma os pátios e os setores técnico-administrativos. Silêncio interrompido pelo intervalo. Recreio? Não há mais sinal sonoro que avise. Cada turma negocia diretamente com seus professores os horários de saída. Há algumas coincidências nesses acordos. Não há cantina. Alguns se aventuram na praça, do lado de fora. Os que podem, compram amendoim, açaí, joelho, guaravita. Cada um calcula o tempo do intervalo. Não há sinal. Ou melhor, os sinais são outros. No retorno à escola, o cheiro de feijão.

- Hoje tem frango. De novo.
- Que bom que não é fígado, responde uma outra garota.

Ao meio dia, já começa a se formar a fila do refeitório. Alunos dos dois colégios dividem o mesmo espaço, as grandes mesas comunais, seus longos bancos de madeira quase totalmente revestidos de fórmica branca.

Histórias de refeitório. Lembro-me da diretora de um Ciep, voltado para crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, que contava que alguns alunos levavam, escondidos nas meias, pacotes de tempero industrializado, para dar “sabor e cor” aos alimentos. A comida é boa, dizem os nutricionistas. Uma conquista, de fato. Direito e garantia do básico, do imprescindível. Em Maria da Graça, não é permitido entrar no refeitório portando refrigerantes. A segurança alimentar em primeiro lugar, acima de tudo. Mas algo sempre escapa. Quem nunca ouviu falar daquela merendeira que separa, num pote de margarina, a comida para o aluno que não tem o que jantar. Práticas cada vez mais raras, com a terceirização das merendeiras e a ameaça permanente de demissão. Mas o trabalho vivo foge à gestão dos especialistas. É sempre bom lembrar.

Até que o turno vespertino se inicie, alunos, professores, técnicos, terceirizados circulam pelos pátios em pequenos grupos. Ping-pong, alinha e tantos jogos. Entre uma parede e um carro, onde há sombra, um pequeno grupo joga RPG. Lugar de convívio, a escola agora é uma praça. Do lado de fora, na outra praça, alguns jogam baralho. Talvez apostem alguns botões. Atravessando a rua, no restaurante muito frequentado pelos professores, em seus breves intervalos, dada a proximidade e a comodidade, um aviso proíbe música alta e jogos nas mesas. Iniciam as aulas. Alguns alunos descem a rampa do metrô, aflitos, atrasados. Outros, menos preocupados, permanecem do lado de fora.

De volta ao setor técnico-administrativo, aos poucos, o silêncio retoma seu lugar.

– Nas férias isso aqui fica um paraíso, uma paz só. Não tem ninguém! – diz um colega.

Alguns barulhos de palmas na quadra indicam que há aula de educação física. Palmas, ou tiros? Sim, são tiros. Os colegas ao meu lado concordam. Mas hoje soam distantes, deve ser longe daqui. Sigo meu trabalho. É o começo de um novo ano letivo, atualizo os materiais que usamos para registrar o acompanhamento de cada aluno e as observações feitas pelos professores nos Conselhos de Classe.

Só nas turmas de educação técnica integrada ao ensino médio, são mais de trezentos estudantes. A evasão e o jubramento impedem que cheguem a quatrocentos. As outras modalidades de ensino se multiplicam: técnico subsequente, ensino superior, pós-graduação... a pressão pela ampliação do número de vagas ofertadas cresce. Dizem que a tal pressão vem

de Brasília, como dizem que uma frente fria vem de São Paulo. O orçamento, por sua vez, reduz, ano a ano. São tantos os alunos. Como gerir essas multiplicidades?

Pesquisar sobre estratégias de gestão escolar pode ajudar, penso. Em algum momento, vou parar para estudar isso melhor. Planilhas no computador permitem organizar essa multidão confusa, ordenar, hierarquizar, classificar, quantificar, relacionar. Minha mesa está uma bagunça. Para cada turma, crio um arquivo de texto, onde organizo por ordem alfabética a sequência de alunos. Seus nomes, números de matrícula, data de nascimento e foto. As fotos organizadas em sequência compõem o que chamamos de carômetro.

Essa tal tecnologia, a “carometria”, quando utilizada nos conselhos de classe, faz-nos acreditar ser possível encontrar a justa medida entre o que se fala e o aluno de que se fala. Porém, quanto mais falamos sobre o aluno, mais ele desaparece³⁸, dá lugar a uma imagem sobre o aluno, calcada em preconceitos, em resultados quantificáveis e com base em expectativas. Se as fotos não garantem precisão nos comentários, ao menos nos divertem, quando, esporadicamente, alguém se impressiona com o potencial transformador da puberdade ao comparar a aparência do aluno da foto, entregue no ato da matrícula, e o aluno que se conhece, que se encontra no dia a dia.

- Essa turma é ótima, diz um professor.
- É a pior turma que eu tenho – retruca um outro.
- Esse aí da foto, junto com mais aqueles dois, são um grupinho que flerta com a marginalidade – fala bem baixo um professor, que está sentado ao meu lado, referindo-se a um grupo de alunos negros.

Sigo meu trabalho, quase mecânico. Aproveito os arquivos de texto do ano anterior para montar a ficha com os alunos de cada turma, com seus dados e um espaço ao lado da foto, da largura da folha, onde serão anotadas as observações feitas por professores e as ações de suporte realizadas ao longo do ano. Não sei se por não considerarmos relevante, ou por um instinto corporativista, ignoramos nas anotações alguns comentários dos professores sobre os alunos, como por exemplo: já repararam que esse aluno se veste como um vendedor de bala no trem? Não por acaso, o espaço para anotações é dividido em quatro campos, um para cada bimestre letivo. Para fazer a ficha da turma do terceiro ano, utilizo a ficha do segundo ano do ano passado. A maior parte dos alunos permanece, suas fotos já estão ali.

Nesse trabalho, já nem tão mecânico, deleto as fotos e os nomes dos alunos retidos, reprovados e jubilados. Os retidos pela segunda vez consecutiva, formam o grupo dos

³⁸ Devo essa imagem a Luis Antonio Baptista, em “A Fábula do Garoto que Quanto mais Falava Sumia Sem Deixar Vestígios: cidade, cotidiano e poder” (BAPTISTA, 2001).

chamados jubilados, que não tiveram sua matrícula renovada. Deleto suas fotos, seus dados, sua história. Os retidos de forma não consecutiva terão uma segunda chance. Copio e colo seus dados e suas fotos na ficha da atual turma do segundo ano, na qual eles estão matriculados. Copiados para sua nova turma, na mesma série, volto à ficha do terceiro ano e deleto suas fotos, seus dados, sua história.

No primeiro Conselho de Classe, meus colegas de trabalho e eu somos informados de mais alguns alunos que, reprovados ou não, no ano anterior, deixaram de frequentar as aulas. Como têm suas matrículas renovadas automaticamente, seus nomes permanecem nas chamadas, nos diários de classe, no meu arquivo de texto. Deleto suas fotos, seus dados. Poucos retornam para cancelar as matrículas. Não sei se eu voltaria.

A cada foto que deleto, penso que deleto pessoas, que as elimino, uma a uma. Deve haver um jeito de automatizar esse processo, penso. Não é possível lidar com este trabalho sem ser afetado. Lembro-me das bem-intencionadas conversas corretivas, dos dramas pessoais, das conversas com seus pais, seus responsáveis. Lembro-me de como esses alunos relatavam situações complexas e experiências dolorosas vividas na relação com a cidade, com a família, com a escola, com seus professores e com os técnicos administrativos.

Às vezes me toma a impotência de não vislumbrar mudança possível em hábitos de dominação e de autoritarismo que se perpetuam na escola. Registro, relato, aguardo. Nos atendimentos a alunos, algumas histórias se repetem, enquanto velhos hábitos não mudam. Mudam-se as turmas, os anos letivos, as fichas de acompanhamento das turmas. Deleto fotos. Aos poucos, tornam-se só fotos. Deve haver algum algoritmo, alguma fórmula capaz de automatizar esse processo. Sigo renovando as fichas, mecanicamente. Quarto ano...

Fim de expediente. Amanhã continuo as fichas das outras turmas. Acumulei 15 minutos de hora extra hoje. É sempre bom ter uma sobra, para quando precisar ir embora mais cedo. Logo na primeira tentativa, a máquina de ponto registra minha saída. As câmeras me observam. Subo a rampa do metrô.

3.6 **Vem cá, ver o que esses meninos estão fazendo**

Meu primeiro é obediente. Meu segundo é obediente. Meu terceiro é obediente. Meu quarto é perverso. E o meu todo é um belo bando de ladrões.

Deligny, 2017, p. 45.

- Guilherme, você está ocupado?
- Por quê, aconteceu algo?
- Vem cá, ver o que esses meninos estão fazendo.

Sigo a inspetora de alunos. Agora damos o nome de Assistente de Alunos. Não sei quando isso mudou. Aqui na escola não temos uma Seção de Disciplina, apenas uma assistente de alunos. No *campus* sede, no Maracanã, existe uma grande equipe. Alguns ficam em uma sala com grandes janelas de vidro no meio do pátio azul, outros em pequenas salas, que mais parecem guaritas, de onde podem ver toda a extensão dos longos corredores. Nem sempre a arquitetura favorece. Por vezes, é necessário sair em uma espécie de ronda, buscando em cantos, banheiros, vestiários. É preciso evitar que fumem ou transem por aí.

Certa vez, li num artigo que os inspetores de alunos da então Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca, atual Cefet/RJ, durante a Ditadura civil-militar, sobretudo após a promulgação do Ato Institucional nº 5, em 1968, exerciam uma importante atuação como vigilantes. Dada a proximidade que estabeleciam com os alunos, realizavam relatórios sobre possíveis contraventores. Não me espantei ao saber que uma comissão sigilosa, formada por cinco inspetores, levou à expulsão de 12 alunos, em janeiro de 1969. O autor do artigo constatou ainda que trechos dos relatórios do inquérito interno constavam *ipsis litteris* em documentos dos aparelhos de repressão da ditadura, indicando a livre circulação dessas informações entre escola e outras instituições do regime militar (BORBA, 2017).

Mas os tempos mudaram, mesmo que o ano de 1968 ainda não tenha terminado. Sigo a assistente de alunos. Contornamos a quadra e chegamos ao vestiário. Lá dentro, diante do espelho, um aluno aguarda calmamente, enquanto o outro termina de cortar o seu cabelo. Com uma lâmina, o barbeiro dá os últimos retoques na nuca do colega. É possível ver pequenas gotas de sangue que saem dos poros da pele recém raspada. Fazem o corte do jaca. O penteado faz referência ao bairro do Jacarezinho, de onde teria saído para ganhar os salões e os campos de futebol do Brasil e da Europa. Com uma toalha de papel, o jovem limpa a própria nuca.

Não se assustam com a nossa chegada. Já aguardavam o retorno da assistente de alunos depois que ela os surpreendera, minutos antes. Assim que chegamos, o barbeiro passa a lâmina uma última vez e pronto. Digo que ali não é o local mais apropriado para isso e peço que ajeitem o banheiro, que deixem tudo limpo. Agradeço a assistente de alunos pelo aviso e volto para a sala da Seção. Pouco tempo depois, os dois garotos aparecem por lá, um com a cabeça lavada, cheirando a sabonete. Pedem desculpas pelo ocorrido. Lembro-me de uma cartilha que entregávamos para os cabelereiros quando trabalhei na Clínica da Família.

Pergunto se eles não estão reaproveitando a lâmina. Dizem que não. Falo sobre hepatites B e C e que podem correr risco de outras infecções. Balançam a cabeça, já sabem disso tudo. Saem da sala.

No caminho de volta para casa, penso que cortar o cabelo pode ser entendido como uma prática de cuidado de si e que havia uma considerável dedicação naquela cena do vestiário. Ligo o rádio e ouço sobre a iniciativa de uma escola de barbeiros, na periferia do Rio, onde jovens pagam três mil reais para aprenderem o ofício, com aulas semanais ao longo de oito meses. Caso sofram alguma sanção disciplinar da direção, os alunos barbeiros já têm um bom argumento, são empreendedores de si.

No fim do ano, ambos reprovam pela segunda vez consecutiva e são jubilados.

3.7 Acompanhamento terapêutico

Que sua simpatia por aqueles que se assemelham a você não lhe impeça de compreender os outros.

Deligny, 2017, p. 45.

Felipe não vem à escola faz alguns dias. Desde que deixou a família acolhedora, no final do ano passado, enfrenta altos e baixos. Passou por diversos abrigos da Prefeitura, até que decidisse voltar a morar com o pai, que havia perdido a tutela do filho havia doze anos. Não vinha sendo uma relação fácil. Quando não suportava o convívio em casa, Felipe voltava para o abrigo. Suas idas e vindas mobilizavam reuniões entre a escola, a Vara de Infância, Conselho Tutelar, o Centro de Atenção Psicossocial infantil (CAPSi) e o abrigo. Assim que Felipe completou dezoito anos, a escola e o pai restaram como os únicos pontos dessa rede³⁹. O CAPSi ofereceu continuidade ao acompanhamento, mas Felipe já não se interessava.

No dia seguinte, Felipe aparece. Conta que o pai está há duas semanas internado em um hospital na zona sul e que pode precisar amputar o pé por uma complicação decorrente de diabetes. Já sabíamos disso. Seu pai telefona para a escola com certa frequência. Num dia diz que é ministro do Supremo Tribunal Federal, em outro, afirma ser doutor *honoris causa* em psiquiatria e pedagogia, faz análises sobre a conjuntura nacional e internacional. Numa dessas ligações, contou que está no hospital e que o filho não o visita. Pergunto a Felipe se tem

³⁹ Justiça seja feita: a equipe do abrigo foi uma grande parceria. Viabilizaram a inscrição de Felipe e seu pai no Programa Bolsa Família e providenciaram junto ao CAPSi o cartão que dá direito ao transporte público gratuito, por ser usuário de serviço de saúde mental.

interesse em vê-lo e a resposta é imediata: não. Falo que posso acompanhá-lo, mas ele permanece irreduzível.

Uma semana depois e Felipe volta a me procurar. Dessa vez, acompanhado da assistente de alunos, diz que quer visitar o pai. Não sei ao certo se ela o convenceu, mas me parece uma ideia interessante. Combinamos um dia e horário. Proponho irmos os três, Felipe ri do fato de uma visita ao pai mobilizar tanta gente.

Desde que Felipe entrou na escola, a assistente de alunos comenta comigo que cuida dele como se fosse um filho. Respondo que não são nossos filhos, que não devemos tutelá-los. A partir de então, ela passa a se referir a ele como se fosse o meu filho. Desisto de tentar convencê-la do contrário. Às vezes tenho a impressão de que ela o trata como um idiota. Certa vez conversamos sobre isso. Apesar da minha suposta paternidade, é ela quem estabelece o vínculo mais estreito com Felipe na escola. Percebe os dias em que ele está bem e os dias em que a barra pesa. Melhor do que ninguém da equipe técnico-pedagógica, ela sabe que os momentos mais críticos para Felipe coincidem com as semanas de prova. Alguns professores aceitam que Felipe faça provas de segunda chamada sem nenhuma outra justificativa, outros consideram injusto avaliar de modo diferente estudantes diferentes.

Chega o dia da visita. Terminada a aula pela manhã, depois de ter almoçado no refeitório da escola, Felipe aparece com a assistente de alunos. Saímos os três. Pergunto-me em silêncio por que não deixamos ele ir sozinho, afinal já tem dezoito anos. Ando ouvindo relatos demais da minha colega da pós-graduação que trabalha num CAPS. Subimos a rampa da estação. Atravessaremos a cidade inteira, até a zona sul.

Vamos conversando no metrô. Procuro no celular em que estação devemos saltar, mas o telefone está sem sinal. Pergunto se sabe como chegar e ele confirma que sim. É uma estação recém-inaugurada, não conheço nada por lá. Pergunto para a minha colega se sabe chegar ao hospital e ela diz que não. Ao nos aproximarmos da estação Felipe passa a nos conduzir.

Habilmente, desliza entre os corpos que se apressam na estação. Passa das 15h, já há um movimento. Olho para trás para ter certeza de que minha colega está nos acompanhando. Alcançamos Felipe ao cruzar a catraca. Tomo a dianteira para subir as escadas e paro para ver as placas. Felipe diz: é pelo outro lado. Seguimos aquele que pensávamos conduzir. Do lado de fora, para me certificar, sigo a linha tracejada no mapa do celular que nos leva até o nosso destino. Ao chegarmos no hospital, minha colega tenta negociar que entremos, pois só são permitidos dois acompanhantes por paciente. Felipe logo diz que sou psicólogo e que viemos visitar seu pai. A carteirada funciona.

Chegamos ao quarto e nos dizem que o paciente está na hemodiálise. Procuramos a sala indicada e o encontramos já na cadeira de rodas, retornando para o quarto, exausto após o intenso procedimento. Já no quarto, recuperado, o pai de Felipe se emociona com a visita do filho e nos conta como está sua saúde. Saio para conversar com o enfermeiro, que logo me conduz até a assistente social do hospital. Falo para ela do histórico que conhecemos de Felipe e de seu pai, desde que entrou na escola. Ela me diz que o quadro é bom, mas que não podem liberá-lo até que haja vaga num centro especializado de saúde, onde o paciente poderá fazer hemodiálise três vezes por semana e retornar para casa. Trocamos contatos e me coloco à disposição para o que for necessário.

A visita transcorre por mais algum tempo. Minha colega olha para o relógio, para mim e diz que é hora de irmos. Felipe diz que irá para casa e nos acompanha. Chove forte. Pelo aplicativo, tento pedir um carro que nos leve até o metrô. São 17h, a cidade está parada. Desisto do celular e entramos num táxi. Felipe vai no banco da frente e puxa conversa com o motorista.

- Você é judeu?
- Sou. Você também? – Pergunta o taxista.
- Só por parte de pai.
- Ele é seu pai? – Aponta para mim. Rio.
- Não. Meu pai está no hospital. Minha mãe morreu quando eu era pequeno...

Em poucos minutos o taxista telefona para um conhecido e diz que vai conseguir uma vaga num hospital israelita para o seu pai. Anota num pedaço de papel um telefone e diz para Felipe telefonar para um tal senhor que vai ajudá-lo. Minha colega faz cara feia, olha para mim desconfiada. Descemos do carro, mas Felipe ainda conversa com o taxista por um ou dois minutos. Quando finalmente salta, perguntamos se não achou estranha a conversa do motorista.

- É sempre assim, esses caras falam que vão me ajudar e não fazem nada. Eu conto a minha história, faço cara de triste, só para ver o que dá para conseguir. Vocês vão por aí? Eu vou para lá. Tchau!

Despedimo-nos e, ainda perplexos com a desenvoltura de Felipe, descemos a escada do metrô. Nosso acompanhante terapêutico nos curou alguns preconceitos de uma só vez. Para Platão, na Grécia Antiga, os idiotas eram aqueles que só se ocupavam de seus afazeres privados cotidianos, que não circulavam pela cidade, que abriam mão de exercer a vida pública na *pólis*. Em pé, no metrô, minha colega e eu já não nos perguntamos quem são os idiotas. Agora temos certeza.

3.8 Conselho de Classe Final: somos todos juízes

Crês que o mundo está dividido em dois grandes grupos: os que são honestos e os que não são. Eles te dirão: os que são apanhados e os que não são

Deligny, 2017, p. 25⁴⁰.

Um tenso Conselho de Classe se aproxima. O professor de física já havia me procurado para contar que descobriu um complexo esquema de cola na prova final. Mais de trinta alunos das turmas de segundo ano fizeram a prova final, todos podem ter colado. Ao entregar a prova, um dos alunos deixou cair o celular, que com sorte caiu no chão com a tela inteira, mas fatalmente virada para cima. Na tela, uma foto da prova, com todas as respostas, enviada por um aplicativo de mensagens. A foto mostra o cabeçalho da prova preenchido, com o nome de um outro aluno. Vítimas dos próprios dispositivos privados de segurança e controle que lhes prometia a salvação, os alunos saem rapidamente do grupo. O professor, ainda impressionado, com o celular na mão, segue as linhas de texto que se formam automaticamente, delatando os suspeitos: “Antônio saiu do grupo”, “Mário saiu do grupo”, “Joana saiu do grupo”...

Digo que ele é o professor e que tem autonomia para definir o que fazer. Evito soar com excessiva conivência diante desse crime que todos já cometemos. Há alguns agravantes, além do flagrante delito. O monitor da disciplina parece estar envolvido e há suspeitas de que um professor de Física particular teria colaborado, fazendo as respostas. Sugiro que uma nova prova seja feita.

- Tenho pensado nisso, mas vou fazer uma prova para arrepiar.
- Não dá para encontrar uma saída não punitiva? – Penso em silêncio – Qual seria a outra opção?
- Reprová-los.

Peço ao professor que busque encontrar uma saída antes do Conselho de Classe, para que os alunos não sejam julgados no calor do momento e do corporativismo docente. É possível evitar um linchamento? Já ouço vozes:

Tem que bater, tem que matar
Engrossa a gritaria.
Filha do medo, a raiva é mãe da covardia.
[...]
A culpa deve ser do sol
[...]
que embaça os olhos e a razão”⁴¹

⁴⁰ Livre tradução do autor.

A culpa deve ser do sol, pensa o Estrangeiro⁴², personagem de Albert Camus, após disparar tiros em um homem árabe, na praia. Estranho essas soluções. Quem é o estrangeiro? Quando a disciplina falha, não é assim que a escola age? Os mecanismos punitivos coexistem com os dispositivos disciplinares (FOUCAULT, 2007).

Alguns dias se passam. Reencontro o professor.

- Fiz uma outra prova.
- E aí?
- Eles foram muito mal. Deu pra perceber quem colou e quem não colou na prova anterior. Alguns não foram tão bem, mas sei que não colaram.

Chega o dia do Conselho de Classe. Estando todos reunidos, lavro esta despreziosa ata. O professor conta o que ocorreu. Alguns dos colegas ouvem a história pela segunda ou terceira vez. É chegado o momento de definir aqueles que podem ser salvos e os que não podem.

Pelos corredores, há alunos que afirmam que a definição de quem será aprovado ou reprovado se dá de modo aleatório, injusto. Muito pelo contrário, uma série de instrumentos são utilizados, um carômetro, um projetor, uma planilha com todas as notas de cada aluno, em cada matéria. Um densímetro pode ser necessário para medir a espessura de um ou outro caráter. Compara-se os feitos de cada um, a quantidade de matérias com nota inferior à média, os resultados obtidos em prova final, a assiduidade às aulas, o grau de envolvimento em eventos de indisciplina; especula-se as intenções de cada um no caso da cola. Depois de uma longa análise de classificação e hierarquização dos mais defensáveis para os menos defensáveis, forma-se uma estranha lista, em que se lê ao lado de cada nome: “aprovado”, “aprovado pelo conselho”, “reprovado”, “reprovado/jubilado”.

– Esse aluno ficou na minha matéria por dois décimos, mas não aceito arredondar. Vocês podem até aprová-lo pelo conselho, mas faço questão de que essa nota fique registrada no boletim.

Estão todos cientes de que uma reprovação em massa é inviável. Procura-se obter, assim, uma lista que equilibre metricamente a quantidade de alunos reprovados e aprovados. Não há nada de aleatório.

Na falta de outros espaços para a discussão e coletivização das questões vivenciadas pelos professores em sala de aula, o Conselho de Classe se torna também um espaço para um acalorado debate de valores e princípios educacionais muitas vezes divergentes. Há quem relate já ter presenciado agressões físicas em outras escolas. Coloco-me nessa disputa. Às

⁴¹ Trechos da música “As Caravanas”, de Chico Buarque (2017).

⁴² CAMUS, Albert (2011a): “O estrangeiro”.

vezes acusamos uns aos outros de sermos autoritários, punitivos; outras vezes nos acusamos mutuamente de sermos excessivamente permissivos, benevolentes. Tudo isso ocorre em cerca de uma hora e meia por turma.

Após muita discussão, talvez por vontade de ir embora, os permissivos cedem algumas reprovações polêmicas, enquanto os punitivos permitem, a contragosto, outras aprovações. Nem sempre os punitivos e os permissivos são os mesmos. Em um ou outro caso, um punitivo se manifesta como permissivo e vice-versa. Para cada docente há uma norma implícita, que divide de modo binário o bom e o mau aluno. Para aqueles que se permitem ver, é possível presenciar como, magicamente, alguns alunos conseguem transpor essa linha imaginária e se tornarem “bons alunos”. O caminho inverso é mais comum, mesmo que as avaliações normativas de cada professor possam ser conflitantes.

Olho a lista de aprovados e reprovados. Dos alunos que poderiam estar envolvidos no caso da cola, nem todos foram reprovados. Vejo as fotos dos que não foram passíveis de defesa, a maioria é negra. Saio com a impressão de que os dispositivos jurídico-legais utilizados podem sofrer as influências do que os teóricos da criminologia crítica do Direito Penal chamam de estereótipo criminal. Mas os casos foram analisados um a um, comparados, hierarquizados, tabulados... Volto a ouvir algumas falas. Os mais exaltados comparam a cola à corrupção, o conselho de classe à Lava Jato.

- É preciso passar uma mensagem aos alunos.
- Vocês não dizem que devemos nos preocupar com a formação humanística desses alunos? Onde entra a ética nesse currículo? Isso não pode passar batido.

A equipe técnico-pedagógica retorna para o setor administrativo. Deço arrasado, pensando no caso de uma aluna que repetirá de ano por causa de uma nota 5,2 em matemática. Num arquivo de texto preparamos a lista de divulgação dos aprovados e reprovados por número de matrícula. Por algum princípio de redução de danos, evitamos divulgar os nomes. Na segunda-feira, as listas estarão pregadas na parede, do lado de fora da nossa sala. Os professores já estarão em recesso. Não é um pouco aleatório?

3.9 1967...

Justiça é apenas justificção: se não fores tu, então é teu irmão. A justiça é uma cortina de bruma que esconde mal as puras relações de forças. Cada um sempre persegue egoisticamente sua vantagem. A justiça é uma farsa social que só impressiona os ranhosos

Gros, 2018, p. 202.

Entro no *campus* com os documentos na mão. No prédio da frente, os petroleiros protestam contra a privatização da estatal. Têm caixas de som, microfones... O dia promete. Sei que, assim, como em outras seis universidades, o governo federal não acatou a ordem da lista tríplice enviada após o pleito eleitoral interno. Mas indicar alguém de fora da lista, de fora do estado, como diretor da escola, foi uma surpresa para todos. Preciso levar ao RH os formulários que faltam para a prorrogação da minha licença. Preciso ainda da assinatura da minha chefia imediata. Encontro ele na Assembleia Geral. Lê os papéis e assina.

Fico na reunião. É algo novo para mim. Desde que entrei na escola, logo na cerimônia de posse, o reitor disse que ali não havia greves. O movimento é surpreendente. Faz sete dias que os alunos bloqueiam as portas da Diretoria Geral, não deixam o interventor entrar. O Ministério da Educação diz que há indícios de fraude nas eleições e que a indicação de um diretor temporário deve durar somente o tempo necessário para que se resolvam as investigações, de modo a garantir um processo eleitoral justo. Em nome da justiça, justifica-se quase tudo.

O que os estudantes fazem é impressionante. Esses secundaristas nos ensinam muito. Há que diga que são só uns ranhentos. Os alunos da graduação, por sua vez, correm das aulas para os seus estágios pouco ou não remunerados. A assembleia transcorre. Discute-se qual será o posicionamento da comunidade escolar: refutar a indicação do interventor e convocar novas eleições, ou refutar a indicação do interventor e solicitar a posse da chapa eleita. Professores argumentam, ouvem as falas de estudantes. Vejo alguns colegas técnicos. Nenhum deles fala.

Dois alunos comentam entre si a fala do presidente sobre cagar um dia sim, um dia não. Eles não sabem, mas os banheiros vão ficar sem limpeza e manutenção pelos próximos meses. Talvez falte papel. Enquanto isso, os trabalhadores terceirizados varrem as folhas tombadas no chão do jardim histórico. Eles não sabem, mas ficarão sem receber seus salários ao menos até outubro. Estamos na metade de julho.

Perto dali, no ginásio, uma grande agitação se forma. O Coordenador de Disciplina, professor Calazans impede que aconteça uma partida de futebol do campeonato da Agremiação Estudantil Técnica Industrial - AETI. Não argumenta, diz apenas que não é do seu agrado. Não há justificativas. Uma assembleia geral é convocada e formada imediatamente com todos os que estão ali. Edmar, indicado como Diretor *pro-tempore* desde a morte de Celso Suckow, assiste pacientemente. Em determinado momento, pede a fala e diz não reconhecer a legitimidade da assembleia geral. O ano é 1967.

Apesar do regime ditatorial, o jornal O Mícron continua circulando. Na última edição, divulga em suas páginas a notícia-manifesto “A vez do cabeludo”, que criticava a orientação

recebida pelos inspetores de constrangerem sistematicamente os alunos homens para que cortassem seus cabelos e barbas.

Em represália à determinação da Coordenação de Disciplina, a AETI encaminha ao Diretor Edmar

o ofício- circular nº 006/1967 da AETI, liberado em 10 de março de 1967, assinado por Carlos Alvarez Maia (presidente), Nelson da Silva (vice-presidente), Iuri Xavier (secretário-geral), Naim Fares (primeiro secretário), Anibal Sauer (primeiro tesoureiro), Osvaldo Farias (segundo tesoureiro) e William Robert (coordenador geral) **proibindo todos os rapazes associados à AETI de cortarem seus cabelos e fazerem suas barbas** (BORBA, 2017)

Na assembleia geral, um aluno reclama o direito de circular pelo espaço interno da escola sem o jaleco. Uma aluna pede que os estudantes possam fumar em sala. Dois meses mais tarde, o Jornal O Mícron publicaria charges criticando a atuação policial dos inspetores, preocupados sempre com a observância das normas e do regimento (vide imagem 18).

Imagem 18 - Ilustrações presentes no jornal da AETI apresentando críticas ao regime disciplinar da escola e à repressão contra estudantes.



Fonte: BORBA, 2017. (*O Mícron*, abril/1967, p. 3; maio/junho de 1967, p. 12.)

O Diretor da edição de maio/junho do jornal, Frederico Pessoa da Silva não sabe, mas em alguns anos, em 1975, será preso no DOI-CODI em São Paulo, junto com Vladimir Herzog e mais 105 pessoas, condenado a dois anos de prisão por pertencer ao Partido Comunista Brasileiro – PCB. Os alunos na assembleia geral não sabem, mas o Diretor *pro-tempore*, Edmar permanecerá no cargo pelos próximos 21 anos.

A assembleia prossegue. Um estudante critica o fechamento do Restaurante Calabouço, no Centro da cidade. Antes não tivessem inaugurado o novo restaurante. Ninguém

sabe, mas em março do ano seguinte, o estudante Edson Luís de Lima Souto, de 18 anos recém-completos, será morto por Policiais Militares nas dependências do novo Calabouço.

Os alunos protestam sem saber que em alguns anos, as quadras externas em que jogam bola serão ocupadas pelas turmas de aprendizes de marinheiros da Marinha do Brasil, formados dentro da Escola Técnica Federal - Celso Suckow da Fonseca. Não sabem que em janeiro de 1969, um mês após a promulgação do Ato Institucional nº 5, um inquérito interno da ETN-CSF resultará na expulsão de doze alunos e outros 97 terão sua permanência condicionada a uma “mudança de comportamento”.

O secretário-geral da AETI, Iuri Xavier Pereira também não sabe, mas em 1972, será preso, torturado e executado com um tiro na nuca, do lado esquerdo, dentro das dependências do Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna ligado ao II Exército em São Paulo (DOI-CODI/II Exército – São Paulo), SP. Somente dez anos mais tarde, em 1982, Iuri será enterrado como indigente no Cemitério Dom Bosco, em Perus, na cidade de São Paulo (vide anexo A).

Tabela 1. Estudantes expulsos da ETF-CSF em 15 de janeiro de 1969 e respectivas motivações.

Nome	Curso Técnico	Justificativa
Antonio Carlos Moreira Pacheco	Máquinas e Motores	Participação na queima de boneco da polícia militar no interior da escola no dia seguinte ao assassinato de Edson Luis
Antonio Gilson Porfirio	Máquinas e Motores	Indisciplina
Augusto Bessa de Menezes	Máquinas e Motores	Indisciplina no fim de 1968
Cesar Augusto Cardoso Reynaud	Máquinas e Motores	Grave ato de indisciplina no interior da escola
Frederico Pessoa da Silva	Estradas	Abandono da escola
Horácio Guimarães Motta	Máquinas e Motores	Distribuição de panfletos subversivos e atuação no MAR
Ivan Lima Gonçalves de Campos	Eletrônica	Chefia do MAR; Participação na queima de boneco da polícia militar no interior da escola no dia seguinte ao assassinato de Edson Luis; Incitação de indisciplina coletiva
Jaromir Cedric Cardoso Neto	Máquinas e Motores	Uso de documentação falsa
Juan Manuel Riveiro	Máquinas e Motores	Participação na queima de boneco da polícia militar no interior da escola no dia seguinte ao assassinato de Edson Luis; Incitação de indisciplina coletiva; Afixação de papeis na escola com dizeres contra o governo
Luiz Carlos Roma Paungarten	Eletrônica	Participação no MAR
Manoel Lapa e Silva	Eletrônica	Insurreição contra autoridades governamentais; Participação no MAR
Telma Klotz Tato	Edificações	Deflagração de bombas no pátio da escola

Fonte: BORBA, 2017.

4 ENTREVISTAS

Paralelamente a uma investigação das forças em disputa pela educação, essas tecnologias de governamentalidade neoliberais (afinal, qual é a diferença entre educar e governar?), decidi realizar entrevistas com ex-alunos do campus Maria da Graça do Cefet/RJ. Escolhi como interlocutores os ex-alunos do Ensino Médio Integrado ao técnico (EMI) que não conseguiram se formar, seja por terem abandonado a escola, ou por terem sido jubilados. Todos os entrevistados passaram por reprovações no Cefet/RJ, sendo esse um importante fator de motivação da evasão. Sete entrevistados são da turma do EMI com ingresso em 2014 e um é de outro ano de entrada. Escolhi manter a entrevista com esse aluno que não é da turma de 2014, pelo fato dele estar servindo o Exército quando conversamos.

Cabe ressaltar que este estudo dialoga com os processos de trabalho da equipe com quem atuo no Cefet/RJ, bem como com a produção científica desses profissionais. Assim, a dissertação da colega e assistente social, Arlene Trindade, serviu como importante elemento de interlocução e consulta aos dados que retratam estatisticamente questões como a evasão escolar, a luta de classes e o racismo institucional no EMI do *campus* Maria da Graça (TRINDADE, 2019). Era minha intenção que as entrevistas pudessem compor a tessitura dessa colcha de retalhos que o estudo realizado pela minha colega inaugura, mesmo que um ou outro relato de ex-alunos possa ser tão divergente, a ponto de parecer rasgar essa malha. Bricolagem de textos acadêmicos, documentos oficiais, diários de campo etnograficamente fictícios e entrevistas.

Assim, a História Oral tende a representar a realidade não tanto como um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos em que os pedaços são diferentes, porém formam um todo coerente depois de reunidos – a menos que as diferenças entre elas sejam tão irreconciliáveis que talvez cheguem a rasgar todo o tecido. Em última análise, essa também é uma representação muito mais realista da sociedade, como a experimentamos (PORTELLI, 1997, p. 15-16).

Ao todo, foram entrevistados oito jovens (cinco homens e duas mulheres), com o objetivo de perceber como as diferentes forças em disputa pela educação se relacionam ou não com as histórias de evasão dos ex-alunos do EMI no Cefet/RJ. Na medida em que as entrevistas eram realizadas, percebia que os jovens não narravam apenas suas histórias no Cefet/RJ, mas pareciam contar a história da implementação do EMI no *campus* Maria da Graça, no contexto da implementação da Lei 12.711 de 2012 (Lei de Cotas) e da ampliação (em muitos casos precária) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Mesmo no que poderíamos chamar de histórias pessoais, as entrevistas se constituem como relatos singulares e interessantes de como esses garotos e garotas lidaram com as frustrações e o peso de um fracasso escolar que insiste em afirmá-los como únicos culpados pelas suas trajetórias acadêmicas. Nos relatos dos entrevistados ficaram visíveis seus percalços na tentativa inicial de obter um bom desempenho e, mais tarde, de construir uma saída digna de uma escola que lhes garante o acesso, mas lhes recusa a permanência.

Nas entrevistas, pude perceber como os dispositivos de governamentalidade neoliberais transversalizavam os relatos de tentativas de inserção num mundo do trabalho cada vez mais flexibilizado, onde a promessa de sucesso profissional pelo estudo dá lugar à fragilização do vínculo diploma-emprego. Conversar com esses jovens é conhecer, portanto, suas experiências de trabalho como operadora de telemarketing em uma central clandestina de telefonia, como atendente em rede internacional de *fast food*, jovem aprendiz, DJ em festas, trabalho no comércio da família.

Nesse contexto, não é de se espantar que a carreira militar apareça como possibilidade de estabilidade econômica e promessa atraente para alguns desses jovens entrevistados. Nos bairros periféricos do Rio de Janeiro, pululam cursos preparatórios para concursos públicos para as Forças Armadas, Polícia Militar⁴³, Polícia Federal, Polícia Rodoviária Federal.

As entrevistas que realizei com ex-alunos interessados em ingressar em carreira nas forças armadas foram desafiadoras, pois creio que os entrevistados adotaram uma postura de cautela, visto que conheciam o meu posicionamento crítico à militarização. Pareciam mais interessados em mostrar que mudaram e se tornaram mais responsáveis do que em contar suas histórias. Talvez não enxerguem muito valor nas histórias de suas passagens pelo CEFET. Talvez tomem para si a responsabilidade exclusiva pelo fracasso escolar e focalizam no seu empenho atual em busca do sucesso profissional.

Tal posicionamento é compreensível, se avaliarmos que são jovens que, quando alunos, não se adequavam à norma implícita que define quem é passível de ter sua aprovação defendida pelos professores em um Conselho de Classe final. Os alunos demonstram saber o que os professores pensam a respeito deles e a aprovação ou reprovação, ao término do ano letivo, só torna essas impressões mais evidentes.

Não fiz questão em nenhum momento de demonstrar uma postura neutra diante dos temas que discutíamos. Pelo contrário, tentei fazer com que isso não nos impedisse de ter uma

⁴³ Lembro-me aqui da contribuição de uma colega de mestrado do PPFH, a pesquisadora e feminista negra, Cláudia Ferreira Pinto da Silva, que com um questionamento preciso respondia à minha inquietação com o grande número de alunos que me relatavam o sonho de ser militar: “Afinal, que outros concursos públicos oferecem tantas vagas todos os anos? E na maioria das vezes, exigindo apenas o Ensino Médio completo”.

conversa em que, ao mesmo tempo, houvesse igualdade e na qual nossas diferenças não fossem ignoradas. Busquei, e espero ter conseguido, alcançar o que Portelli chama de compromisso com a honestidade e com a verdade.

Nesse contexto, compromisso com a honestidade significa, para mim, respeito pessoal por aqueles com quem trabalhamos, bem como respeito intelectual pelo material que conseguimos; compromisso com a verdade, uma busca utópica e a vontade saber “como as coisas realmente são”, equilibradas por uma atitude aberta às muitas variáveis de “como as coisas podem ser”. Por um lado, o reconhecimento da existência de múltiplas narrativas nos protege da crença farisaica e totalitária de que a “ciência” nos transforma em depositários de verdades únicas e incontestáveis. Por outro, a utópica busca da verdade protege-nos da premissa irresponsável de que todas as histórias são equivalentes e intercambiáveis e, em última análise, irrelevantes. O fato de possíveis verdades serem ilimitadas não significa que todas são verdadeiras no mesmo sentido, nem que, inexistem manipulações, inexactidões e erros (PORTELLI, 1997, p. 15).

Sei que o trabalho realizado com essa dissertação não trará compensações materiais significativas para esses jovens entrevistados, mas pretendi afirmar seus relatos na escola, um campo de disputa de verdades em que suas histórias já parecem dadas, mesmo que tenham sido contadas por outros, por um boletim, por professores, pela pedagoga, pelo psicólogo, pela assistente social. Trata-se de uma tentativa retroativa de ouvir suas narrativas, suas histórias de vida, não apenas para evitar outros casos de evasão, mas para experimentar o que essas falas podem produzir de novo na escola.

Desejamos ouvir aqueles que não foram ouvidos, como nos diz Portelli:

O verdadeiro serviço que, acredito eu, prestamos a elas, a movimentos e a indivíduos, consiste em fazer com que sua voz seja ouvida, em levá-la para ‘fora’, em pôr fim à sua sensação de isolamento e impotência, em conseguir que seu discurso chegue a outras pessoas e comunidades (PORTELLI, 1997, p. 31).

Foi o intuito também, com as entrevistas, construir outras narrativas que ultrapassem o binômio “evasão e fracasso escolar”, pela voz dos próprios estudantes, ouvindo suas histórias de vida e a relação que construíram com a escola. Percebo, em alguns casos, que não continuar o curso equivale a afirmar que há vida fora da escola, apesar de toda expectativa que os estudantes e seus familiares depositam sobre estudar no Cefet/RJ

No intuito de apresentar as entrevistas e de interagir textualmente com elas da forma mais honesta possível, optei por deixar que as conversas gravadas e transcritas conduzissem a discussão, que não fossem subordinadas como meras ilustrações das ideias e argumentações que tenho como autor. Acompanhando algumas pistas da História Oral, tentei entender o material das entrevistas como histórias de sujeitos, mas também dos complexos processos de subjetivação engendrados na, e pela escola. Espero, portanto, fazer jus à riqueza dos relatos que me foram partilhados.

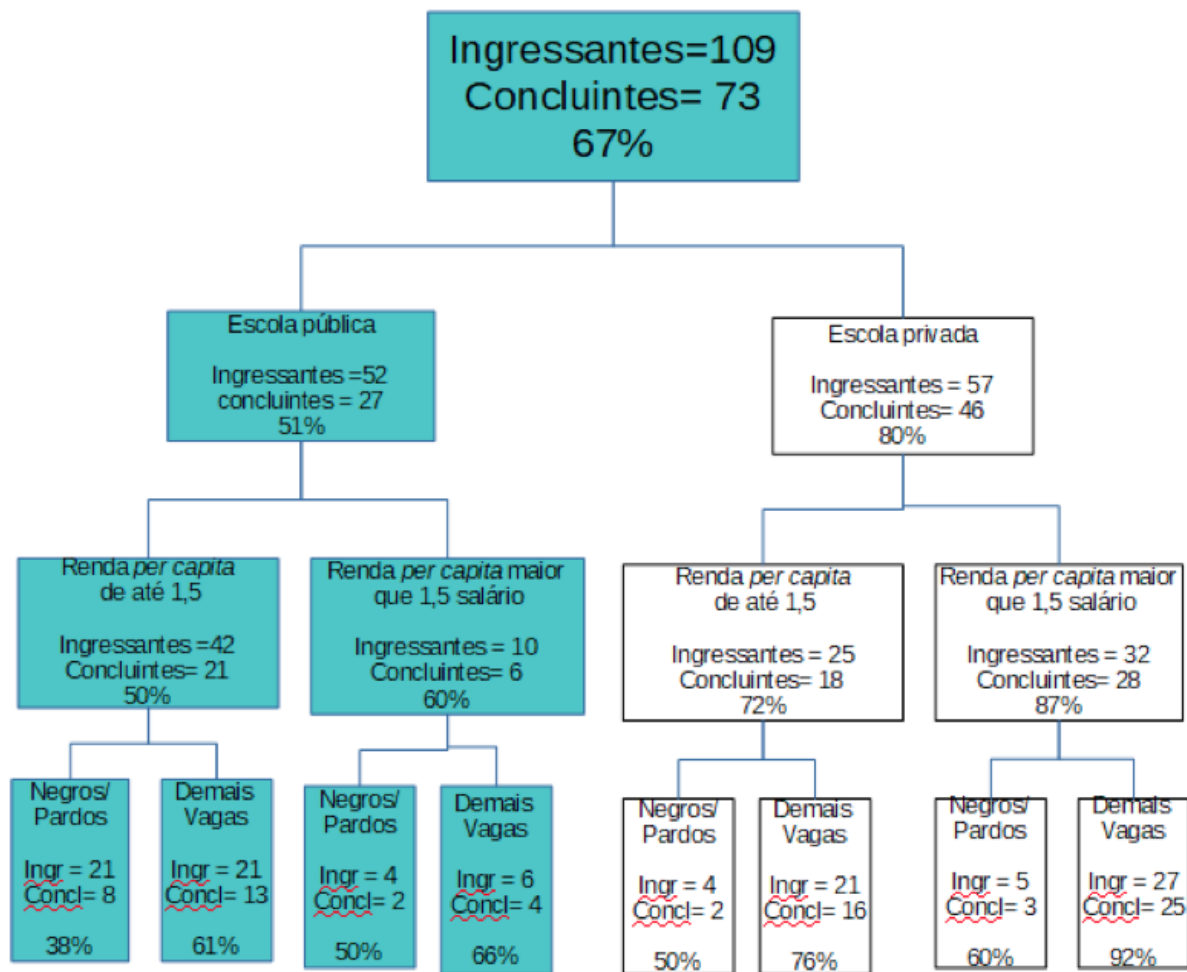
4.1 Analisadores: ferramentas de entrevistar

Quando iniciei este processo, apesar de já conhecer seis desses tais oito ex-alunos, sentia-me completamente despreparado para entrevistá-los. Por sugestão de minha orientadora, ou de algum colega que cursava a disciplina eletiva de História Oral no PPFH, resolvi assistir ao filme “Últimas Conversas” de Eduardo Coutinho (2015). Na obra, o tenaz entrevistador e diretor dialoga com estudantes do ensino médio da rede pública do Rio de Janeiro. Em seu último trabalho, concluído somente após o triste episódio que pôs fim a sua vida, Coutinho conversa com esses adolescentes sem acreditar muito que algo de bom saia dali. Eles, os adolescentes, não viveram nada, o que teriam para falar? No filme, um diretor incomodado com o iminente fracasso da empreitada interpela os jovens, atento a suas falas, mas com uma postura indagadora, cético de que algo bom sairia dali. A riqueza das falas dos adolescentes no filme contrasta com o pessimismo de Coutinho. Felizmente, a profecia do diretor não se autorrealizou.

Extraio daí elementos para me preparar para as entrevistas. A cada uma delas, ganho mais confiança, experimento pouco a pouco o jogo entre tensionamento e tenacidade. Alguns assuntos recorrentes, relatados pelos alunos que atendo na escola, serviram como ferramenta para esquentar as entrevistas e para conferir maior intensidade aos encontros. Cito alguns desses tensionamentos na relação dos estudantes com o Cefet/RJ: relação liberdade e exigências; relação entre ensino médio e ensino técnico, discursos e práticas divisórias em um ensino integrado; convivência e amizades em relação à produção de competitividade.

Uma importante ferramenta na discussão com os alunos foi o Fluxograma 3, realizado por minha colega Arlene, que, na sua dissertação de mestrado, soube habilmente dar qualidade aos dados quantitativos de conclusão e evasão das turmas de Ensino Médio Integrado iniciadas em 2014. (TRINDADE, 2019).

Fluxograma 3 - Comparação entre número de ingressantes/concluintes e percentual de conclusão da 1ª turma do EMI do Cefet/RJ - *campus* Maria da Graça.



Fonte: Trindade (2019, p. 171).

Nesse fluxograma, Trindade (2019) apresenta a mesma esquematização proposta pelo MEC na política de cotas (vide fluxograma 1 e fluxograma 2), para mostrar a relação entre concluir o curso no tempo esperado (quatro anos) e ter acesso ao Ensino Médio Integrado por meio do sistema de cotas. Em um dos extremos do fluxograma, os alunos das turmas de 2014 autodeclarados negros ou pardos, oriundos do Ensino Fundamental em escola pública e com renda familiar *per capita* inferior a um salário mínimo e meio apresentam um índice de conclusão no tempo esperado de somente 38%. Em contraposição, os alunos não cotistas apresentam índice de 80% de conclusão em tempo regular. No outro extremo do fluxograma, encontram-se os alunos que cursaram ao menos parte do ensino fundamental em escolas privadas, não autodeclarados negros/pardos e com renda familiar *per capita* superior a um salário mínimo e meio, com contrastantes 92% de índice de conclusão no tempo previsto de quatro anos.

A partir da análise de cada um desses casos, com base nas atas dos conselhos de classe finais, Trindade (2019) classifica os ingressantes da turma 2014 em cinco categorias expostas abaixo, na Tabela 2.

Tabela 2 - Categorias baseadas na trajetória escolar – 1ª turma de EMI (Cefet/RJ - *campus* Maria da Graça).

Categoria	Característica	Quantidade
Permanência efetiva	Concluíram no tempo previsto e sem aprovações pelo conselho	38 (35%)
Permanência consentida	Concluíram no tempo previsto, com aprovações pelo conselho	35 (32%)
Permanência preterida	Retidos e com conclusão fora do tempo previsto do curso	14 (13%)
Evasão compulsória	Jubilados após duas reprovações consecutivas	15 (14%)
Evasão constrangida	Abandono após duas reprovações não consecutivas	6 (5,5%)

Fonte: Trindade (2019, p. 173)

Deste modo, os alunos não concluintes do fluxograma 3, compreendem as categorias: permanência preterida (que tiveram alguma reprovação, mas concluíram fora do tempo previsto⁴⁴), evasão compulsória (jubilados após duas reprovações consecutivas) e evasão constrangida (abandonaram o curso após duas reprovações consecutivas). Subsidiada pelas atas dos Conselhos de Classe finais, Trindade (2019) afirma que apenas 35% dos ingressantes em 2014 concluem o EMI sem nenhuma média final inferior à média 6,0 em nenhuma disciplina; e que 32% concluem sem nenhuma reprovação, mas tendo sido aprovados ao menos uma vez pelo conselho de classe, por terem tido alguma média inferior à média 6,0.

Em seu estudo, Trindade (2019) observa também que alunos autodeclarados negros e pardos foram proporcionalmente mais reprovados que alunos brancos, quando chegaram ao conselho de classe final com pendência (média inferior a 6,0) em ao menos uma disciplina. A autora conclui, assim, que os cursos de EMI no Cefet/RJ, *campus* Maria da Graça, têm garantido o acesso aos alunos cotistas, mas não têm garantido as condições de permanência.

⁴⁴ Apenas um aluno das turmas de 2014 com mais de uma reprovação ainda tem condições de concluir o curso em 2019, num total de seis anos. Todos os demais alunos com mais de uma reprovação deixaram a escola.

A partir dos estudos de Trindade (2019), utilizei o fluxograma 3 como analisador e ferramenta de entrevistar, apresentando a sete dos oito entrevistados, pedindo que comentassem o que pensavam a respeito dos dados e da questão da evasão. Numa espécie de restituição aos alunos, usei o analisador fluxograma 3 como ferramenta para estimular os ex-alunos entrevistados a falarem sobre o tema da evasão. Com exceção da primeira entrevista, que ocorreu antes do meu acesso ao estudo de Trindade (2019), em todas as demais eu apresentei aos jovens o fluxograma 3.

Apresento, portanto, as entrevistas reduzidas (com alguns cortes para minimizar o tamanho total do texto) na ordem em que elas foram realizadas, para que possa ser percebido também o processo de construção de um corpo entrevistador. Em uma reverência/referência a Fernand Deligny, em seu filme “Ce gamin, là⁴⁵” (1976), que contou com a ilustre colaboração de François Truffaut, chamarei os entrevistados e entrevistadas pela forma como nos referimos a eles quando nos são anônimos: menino, garoto, rapaz, moço, cara, jovem, moça, garota⁴⁶.

4.2 Entrevista com Menino

Data da Entrevista: sigiloso.

Ano de nascimento: 1999

Curso de Ensino Médio Integrado: Segurança do Trabalho

Ano de ingresso⁴⁷: manterei em sigilo para garantir o anonimato do entrevistado

Cotas: não se aplica.

Obs: na data da entrevista, Menino servia ao Exército Brasileiro, por meio do serviço militar obrigatório. Menino possui interesse em seguir carreira militar.

⁴⁵ Cf. Eder Amaral: “*Deligny constrói em seus textos diversas fórmulas que se apropriam do advérbio de lugar “aí” (em francês, là), frequente em sua escrita. Este uso do aí alude à maneira singular como algumas das crianças autistas se referem aos gestos e ações do seu próprio corpo, a saber, “esse menino, aí” (ce gamin, là), fórmula que dá nome a um dos filmes (1975) que Deligny dedicou a estas crianças.*” (AMARAL, 2017, p. 269).

⁴⁶ Não os chamo assim para diminuí-los, mas para afirmar a potência de suas juventudes e, é claro, manter o anonimato dos entrevistados e entrevistadas. Afinal, suas vozes já não cabem mais no rótulo de ex-alunos e ex-alunas.

⁴⁷ Única entrevista com aluno não integrante das turmas de 2014.

Menino é filho de um conhecido. Como tenho contato frequente com seu pai, disse que tinha interesse em entrevistar seu filho, pois tinha curiosidade de entender o que leva tantos alunos a desejarem servir às Forças Armadas. Passei meu contato e esperei que ele me ligasse. Seu pai disse que tem sido difícil para Menino sair do quartel fora dos finais de semana. Em um dia, no meio da semana, sem que eu esperasse ou fosse avisado, Menino aparece na porta da sala da Seção de Articulação Pedagógica. “Meu pai disse que o senhor quer falar comigo”. Parece querer demonstrar desde o início que agora é um outro sujeito, diferente daquele das brincadeiras e reprovações. Mas Menino está suado. Pergunto o que foi. “Estava jogando bola”. “Conseguiu a liberação no quartel?”, “Sim, senhor. Eles me liberaram. Falei que ia resolver uns problemas aqui na escola. Só vou precisar de uma declaração”. Corro para preparar o espaço. Por sorte, o gravador estava ali, na gaveta. Leio para ele o termo de consentimento livre e esclarecido e, com sua anuência, iniciamos a conversa:

Guilherme: *O objetivo desse estudo é entrevistar ex-alunos e alguns professores que foram alunos do Cefet-RJ, para conhecer sobre sua história no Cefet. Eu queria te convidar para falar um pouco da sua história no Cefet, como foi entrar, como foi chegar aqui.*

Menino: *Foi um pouco difícil, porque, tipo assim, o estudo aqui foi totalmente diferente pra mim. Acostumado com uma escola que era muito fraca nos estudos, quando eu cheguei aqui dei de cara com uma coisa muito diferente, mas mesmo assim tentei correr atrás, com os colegas de sala me ajudando, os professores sempre me apoiando a estudar, a fazer os trabalhos e aprendi bastante coisa quando eu entrei aqui. Fiquei feliz quando eu entrei aqui.*

Guilherme: *Como foi o seu trajeto antes de chegar no Cefet, as escolas pelas quais você passou?*

Menino: *Como a escola em que eu estudava a maioria era o pessoal da minha rua, era mais zoeira, bagunça e os professores, a maioria, às vezes faltavam. Então eu não conseguia prestar atenção. Eu estudava em casa, porque minha mãe cobrava muito meus estudos. Aí depois eu fui largando o estudo de mão, coisa que foi totalmente errada. Depois que eu parei para pensar, eu falei: caramba, não era isso o que eu queria. Depois quando eu entrei pro Cefet, que eu comecei a focar nos estudos, que eu vi que era totalmente diferente, que era realmente o que eu queria e que eu precisava pro meu futuro do estudo, aí foi totalmente diferente. Consegui pensar mais, minha mente foi mudando, evoluindo. Aí foi acontecendo, até hoje sou grato.*

Guilherme: *Essa mudança que aconteceu, quando você acha que você parou de pensar nos estudos?*

Menino: *Foi quando eu fiquei traumatizado com a morte da minha mãe. Assim que ela faleceu, eu falei, caraca. Aí os amigos... amigo, não, porque eu não considero como amigos. Foram má influência para mim, me afastei dos estudos, queriam me levar para balada, esses negócios e eu fui me afastando totalmente dos estudos.*

Guilherme: *Sua mãe faleceu quando você tinha quantos anos?*

Menino: *faltavam 12 dias para completar 14 anos.*

[...]

Guilherme: Como foi o primeiro ano para você, a questão de adaptação?

Menino: Foi difícil porque o pessoal que tava estudando aqui era todo mundo de projeto⁴⁸, já sabia mais ou menos como eram os estudos aqui e eu não era adaptado aos estudos deles, de acordo como eles eram. Aí quando chegou o segundo pro terceiro bimestre, que eu fui me adaptando aos estudos, à escola, aos professores, que eu vi realmente que eu deveria estudar, correr atrás. Correr atrás do meu futuro, porque eu quero o estudo, eu pretendo fazer minha faculdade aí ainda. Fui vendo que minha adaptação foi um pouco mais difícil no começo, mas depois foi voltando.

Guilherme: O que você acha que facilitou essa adaptação?

Menino: Foram os professores e os meus companheiros de classe, me ajudando a correr atrás dos estudos. Me ajudando, me apoiando a ficar na monitoria, a ficar correndo atrás dos meus estudos.

Guilherme: e o que você acha que dificultou esse processo de adaptação?

Menino: Foi a preguiça também. Principalmente, foi a preguiça. Fui deixando de lado, ah... Vou deixar pra amanhã esse negócio, vou deixar pra depois, acabou que me ferrei.

Guilherme: Tem algo que você acha que poderia ter sido melhor da parte da escola?

Menino: Não. Dependia só de mim.

Chama a atenção, logo de início, a forma como Menino se refere ao Cefet/RJ como “totalmente diferente”, demonstrando o contraste de estrutura e investimento em duas escolas públicas, uma municipal de ensino fundamental e outra federal. Uma escola de zoações e bagunça e outra escola que era “o que eu precisava para o meu futuro”. A ideia de certo e errado aparece como balizadora de um juízo de valor jurídico-moral binário, que se reproduz e se reforça no cotidiano escolar. A repetição das expressões “totalmente diferente” e “futuro” pode ser entendida como uma intenção de reforçar o que foi dito, ou como um recurso na tarefa de estruturar, na medida em que se fala uma história que talvez nunca tenha sido contada dessa maneira, num gênero literário que se desenvolve entre a oralidade e a textualidade (PORTELLI, 2001).

Menino expressa uma ideia que se manifestará em outras entrevistas: a relação entre estudar no Cefet/RJ e ter um “bom futuro”. Não deixa de ser uma frustração para mim, que tinha o desejo de entender o que a escola pode mudar para evitar os casos de evasão, quando Menino afirma que não há nada que pudesse ser feito da nossa parte, pois tudo dependia somente dele. A escola é mostrada, portanto como responsável por um futuro bem sucedido, mas o aluno, como único responsável pelo seu fracasso.

Guilherme: Com relação às suas expectativas. O que você esperava do Cefet?

Menino: No começo eu não queria estudar aqui. Meu sonho era ser jogador de futebol. Eu tinha muitos planos lá fora para eu correr atrás e meu pai nunca deixou

⁴⁸ Menino faz menção a um projeto específico. Outros alunos farão referência a esse projeto. Trata-se de um cursinho preparatório popular da Zona Norte do Rio de Janeiro, que cobra preços populares.

eu viajar. Aí, como ele sabia que o ensino aqui era bom, com curso técnico, ele foi me apoiando, minha madrinha também me apoiou. Eu pensei, bom, isso vai ser bom pra mim, pro meu futuro. Mas o curso que eu estava fazendo não era de acordo com a faculdade que eu queria. Aí eu falei, já que meu pai e minha madrinha me ajudaram, incentivaram, eu vou estudar lá.

Guilherme: Você não queria estudar aqui, mas...

Menino: É. Eu sabia que era difícil o curso técnico. Todo mundo falava: “tem que meter a cara nos estudos”, conforme minha mãe sempre falou, “estuda pra você ter um futuro bom”. Aí eu falei, já que é isso, então vou meter a cara. Mas aí a preguiça foi acumulando, eu fui deixando para depois, para depois, acabou que eu fiquei repetente.

Guilherme: Como foi a primeira experiência com a retenção?

Menino: Fiquei bastante abalado, mas meu pai foi, como sempre me incentiva, falou “você vai conseguir no próximo ano”. Aí foi me incentivando e eu fui me empolgando. Quando eu entrei e vi que a matéria era a mesma, eu falei, é só estudar. Aí eu fui estudando e estudando, mas no final do ano eu dei mole mesmo e por causa de uma matéria eu acabei reprovando.

Menino afirma que se dedicou mais, após a primeira reprovação, em oposição ao seu argumento de que tudo dependia só dele, tentou, esforçou-se, mas não conseguiu ser aprovado pelo segundo ano consecutivo. Esse contraste também pode ser visto entre o “correr atrás” e a “preguiça”.

Guilherme: O que pesou na sua escolha de sair?

Menino: No começo, como meu pai sempre quis que eu servisse o exército, eu falei: é uma decisão difícil, porque como eu passei para o segundo ano, eu queria concluir o ensino médio aqui dentro. Aí ele falou: você que escolhe. Aí quando chegou perto do alistamento, eu pensei duas vezes e acabei servindo e tranquei minha matrícula aqui.

Guilherme: Era um sonho seu também?

Menino: Era meu segundo sonho, porque o primeiro era ser jogador, o segundo era ser militar.

Guilherme: O que contribuiu para esse sonho? Você tem algum parente militar?

Menino: Tenho um tio, que é pai do meu afilhado que é marinheiro. Ele sempre falou: esquece isso, é só você focar no seu objetivo e ir fundo e você vai conseguir. Aí eu consegui, entrei pro exército.

Guilherme: Você tem outros amigos que entraram?

Menino: Tenho. Tenho bastante amigos que foram militares, que são até hoje e sempre falaram: cara, isso é uma boa oportunidade pra você crescer na vida, meter a prova lá dentro... Aí eu fui e continuo lá. Os professores do Cefet, até hoje, quando eu preciso de alguma coisa... A prova última prova que eu fiz foi da ESA [Escola de Sargento das Armas – Exército Brasileiro]. Aí eu vim aqui na escola, conversei com o professor tal, com a professora tal⁴⁹. Eles falaram: se precisar de qualquer apoio, você vem aí que nós vamos te ajudar. Eles me passaram uma lista e eu fui e estudei em casa para fazer a prova. Infelizmente eu não passei na ESA, mas eu creio que, no ano que vem, eu vou fazer de novo, eu vou passar.

⁴⁹ Não farei menção aos nomes de professores e servidores, pois aqui me interessam mais as suas práticas do que quem são.

ESA e outras abreviaturas dos centros de educação e formação das forças armadas vão me sendo apresentadas ao longo das entrevistas. Os concursos públicos para ingresso nas Forças Armadas aparecem como uma esperança.

[...]

Guilherme: E você está recebendo, certo?

Menino: Isso, eu recebo um soldo. Ainda recebo no mês seguinte, depois de sair.

Guilherme: Para você continuar no exército, teria que fazer alguma prova?

Menino: É, ou até mesmo pelo engajamento. Mas depende do comportamento. O meu comportamento lá, todo mundo fala que é bom, mas são poucas vagas para muitas pessoas. Eu acho que consigo, porém eu não posso desistir dos estudos. Se eu conseguir lá, eu vou tentar fazer algum estudo à noite, para terminar. Mas se eu não conseguir, eu tenho a oportunidade de voltar para o Cefet, estudar e tentar voltar para o exército.

Guilherme: Como você vê esse trajeto que você está fazendo?

Menino: Ah, eu evolui muito, a mentalidade, as escolhas que eu posso fazer, o jeito de falar, hoje é muito diferente. O jeito que eu era antes de entrar no exército e agora, é muito diferente. Tá sendo um bom exemplo pra mim, na vida.

Menino destaca aqui mais uma vez os dispositivos disciplinares que dividem de modo binário o antes e o depois da passagem pelo Exército. Menino faz menção à possibilidade de ingressar na carreira militar pelo “engajamento”. Dentro da perspectiva apresentada por Menino, alguns dos que cumprem o serviço militar obrigatório são selecionados para continuar. Porém, a partir da Constituição Federal de 1988, o ingresso no serviço público passa a ser feito exclusivamente por meio de concurso público e o tempo de serviços militares temporários não pode exceder o máximo de oito anos.

Apesar de constar no site do Exército Brasileiro que não é possível ingressar na carreira militar (ser efetivado) por meio de serviços militares temporários, encontrei em sites especializados em direito e jurisprudências diversas discussões a respeito do tempo necessário para a efetivação como servidor público militar por meio de “engajamento”. De acordo com esses sites, o militar que permanece nas forças armadas por meio de serviços temporários só é efetivado como servidor público após 10 anos, diferente dos 3 anos de estágio probatório comum para a maior parte dos cargos civis. Acredito que possa haver casos específicos de militares que se tornaram efetivos por meio do engajamento pelo alistamento militar, mas é possível que esses casos sejam anteriores a 1988. Assim, fica confuso para mim, para os fóruns de discussões nos sites de jurisprudência e para Menino se é possível ou não ser efetivado, tornar-se militar de carreira, por meio do acúmulo de mais de 10 anos de serviços temporários.

Nas Forças Armadas, os militares são divididos entre praças e oficiais. Pelo alistamento, Menino é um praça, ou uma praça não efetivo, temporário. Nas páginas das Forças Armadas Brasileiras é possível encontrar a definição: “Oficiais planejam, as praças executam”. Praças são aqueles militares que ingressam nas Forças Armadas de modo efetivo, ou temporário, com ensino médio ou técnico. Já os oficiais se distinguem das praças por terem ensino superior cursado dentro ou fora das escolas de ensino superior das Forças Armadas. A partir do momento em que ingressam por meio de concurso público em uma dessas escolas de nível técnico ou superior, passam a ser considerado oficiais, militares da ativa.

A ESA, uma dessas escolas, é o Estabelecimento de Ensino de Nível Superior (Tecnólogo) do Exército Brasileiro, responsável pela formação de Sargentos Combatentes de Carreira das Armas.

Os confusos meios de efetivação dos servidores militares parecem ser uma herança de uma constituição federal construída após uma “transição lenta e gradual” que garantiu aos militares a manutenção de determinados direitos exclusivos. Não é de se descartar também a ideia de que o mito da efetivação, por meio do serviço militar obrigatório e dos serviços temporários, atua como excelente componente do poder disciplinar, por produzir sujeitos dóceis e ordeiros, nutridos pela esperança da efetivação e da estabilidade financeira.

A esperança, esta muito leve mas constante impulsão em direção ao amanhã que nos é comunicada dia a dia, é o melhor agente para manter a ordem. Somos cotidianamente informados sobre os problemas a respeito dos quais nada podemos, mas para os quais, por certo, amanhã haverá soluções. Todo o asfíxiante sentimento de impotência que esta organização social cultiva em cada um de nós, a perder de vista, é apenas uma imensa pedagogia da espera. É a fuga do agora. Ora, sempre só houve, sempre só há e sempre só haverá agora (COMITÉ INVISÍVEL, 2018, p 18).

Guilherme: Tem uma palavra que eu sempre escuto no Cefet e queria saber o que você acha dela: excelência. Você deve ter ouvido ela algumas vezes.

Menino: não, não ouvi...

Guilherme: “Essa é uma escola de excelência”. Às vezes isso me dá uma impressão de que isso coloca o aluno abaixo do nível da escola. Vocês têm a possibilidade de se tornarem excelentes, só depende de vocês.

Menino: Não... a gente já vem pra cá sabendo que, vamos botar entre aspas, “já temos o futuro garantido”. Por causa do curso técnico. Hoje em dia, pra conseguir um trabalho você precisa de um curso técnico, ou algum curso assim. Então como o Cefet já estabiliza isso, a gente acha que o Cefet é excelente.

Guilherme: Quando você veio pra cá, você tinha a expectativa de que já sairia daqui com um trabalho?

Menino: Ou um estágio.

Curiosamente, a palavra excelência não parece ter sido relevante para Menino na sua passagem pelo Cefet/RJ, ao contrário dos demais entrevistados que alternam em opiniões críticas ao termo e opiniões que ratificam uma ideia monumentalizada da escola de excelência. Novamente, Menino faz referência a uma vinculação entre o diploma do Cefet e um emprego, no futuro.

Guilherme: Eu fico curioso com esse sonho de servir. O que você acha que faz com que a garotada tenha esse sonho?

Menino: No caso, meu sonho foi porquê... não sei bem como explicar. Minha mãe sempre falava que queria ver o filho fardado, servindo o exército, defendendo a pátria. Hoje em dia, a gente vê que o exército está em todos os lugares, para a segurança das pessoas. Então acho que é por isso, para defender mesmo.

Guilherme: Você acha que é isso que move a garotada?

Menino: Porque também é mais fácil. Tipo assim, o pessoal aqui fora não sabe como é lá dentro. Então, acha que é tranquilo. Não é totalmente assim. Você passa por uma adaptação, mas depois que passa isso, você vê que, realmente, é um sonho.

Guilherme: Por que você acha que pensam que é tranquilo?

Menino: Porque fica na rua, o pessoal te vê fardado. Eu também achava isso. Tem um salário. Todo dia primeiro está caindo. Acham que é tranquilo, mas quando chega lá dentro, é totalmente diferente. A rotina, o serviço, um atrás do outro. Tu passa mais tempo no quartel do que em casa. Quando chega em casa só quer descansar. Eu sou um exemplo. Meu pai me diz quando eu chego, tudo bem? Tudo bem. Deito na cama. Só no final de semana que eu paro, sento pra conversar com ele, dar uma volta. Fora isso, é mais tempo no quartel do que em casa.

É interessante ressaltar na fala de Menino o destaque dado à ideia de estabilidade ligada não só à carreira militar, mas também ao serviço público, de modo geral. As pessoas pensam que é tranquilo. Receber o salário em dia, estar inserido no estatuto do emprego formal e outras características, que já foram muito mais comuns em outros tempos, tornam-se privilégios num contexto neoliberal descrito por Dardot e Laval de flexibilização, precarização do vínculo diploma-emprego (DARDOT; LAVAL, 2016; LAVAL, 2004). Outra interessante análise dos ataques neoliberais ao estatuto do emprego indica a *uberização* do trabalho, como uma intensificação do processo de taylorização do setor de serviços e de naturalização da “viração”, do “fazer bico”, “fazer biscates”, que produz sujeitos “empreendedores de si” (ABÍLIO, 2019; ROQUE, 2017).

A constante referência à mãe, já falecida, indica a função da instituição familiar como produtora de sujeitos. Mais adiante, Menino define o sonho de servir como “um sonho de família”.

Guilherme: Eu vejo esse sonho, conversando com os alunos aqui. Muitos têm o sonho de servir, ser policial militar, não importa. Têm o sonho de servir.

Menino: É um sonho de família, né? Desde criança mesmo. Vê o pessoal fardado e fala, caracas, queria estar ali. Eu creio que todo mundo pensa nisso desde criança.

Guilherme: E você mantém esse sonho, mesmo depois de ter entrado?

Menino: Mantenho. Mesmo passando por dificuldades, o cansaço, eu ainda tenho o sonho de me formar ali e de ter minha carreira no exército.

Guilherme: Você já chegou a fazer algum serviço na rua?

Menino: Já. Cheguei a ir para rua, de viatura. Não cheguei a subir favela, não. Cheguei em cima de viatura, o pessoal sobe a favela e a gente fica na viatura só tomando conta. Caso alguém venha para tentar roubar a viatura. Fora isso, só serviço dentro do quartel mesmo.

Guilherme: Isso já no contexto da intervenção federal no Rio de Janeiro, certo?

Menino: Isso.

Guilherme: Tá certo. Obrigado. É isso.

Faço as duas últimas perguntas no contexto da operação de Garantia da Lei e da Ordem (GLO), um perigoso princípio geral e difuso previsto na Constituição Federal de 1988, a chamada intervenção militar federal no Rio de Janeiro, promovida pelo então presidente Michel Temer, com duração de 16 de fevereiro a 31 de dezembro de 2018. Nessa época, próximo à minha casa, na Tijuca, via com frequência soldados do Exército bem novos, fardados numa praça do bairro, que me davam a impressão de terem sido recém-recrutados. Quanto tempo de formação esses jovens tiveram para participar de operações como invasões a favelas ou mesmo para um simples passeio pela praça portando fuzis de guerra?

Penso um pouco no fato de que os famosos soldados *kamikaze* no Japão eram recrutados muito cedo, entre 12 e 15 anos, pois os soldados mais velhos jamais aceitariam esse tipo de missão suicida. As missões só ocorriam após alguns anos de preparo de um corpo suicida em um quartel, com uma ampla formação em estudos que incluíam a leitura de textos filosóficos e literários, como “Os sofrimentos do jovem Werther” de Goethe, no original, em alemão (OHNUKI-TIERNEY, sem data).

A despeito do ideário em torno dos *kamikazes*, como loucos, patriotas apaixonados (no ocidente) ou como heróis plácidos e resignados (no Japão), e apesar da intensa produção subjetiva promovida pelo dispositivo militar, os impressionantes relatos de um cozinheiro de um quartel mostram que os jantares especiais, oferecidos exclusivamente para os soldados que fariam suas fatídicas missões no dia seguinte, eram marcados por cenas de desespero, pratos e copos quebrados, bebedeira, gritos e choro. Nos diários que escaparam à censura, jovens recrutas relatam o ceticismo com relação ao projeto *kamikaze* e ao real valor do ato heróico. Com receio de que suas famílias fossem penalizadas, muitos desses jovens aceitavam seu destino (OHNUKI-TIERNEY, sem data).

Após o término da entrevista, entrego a Menino a declaração de comparecimento. Ele volta para a quadra, onde jogará bola com seus antigos amigos por mais algum tempo.

4.3 Entrevista com Garoto

Local: Sala dos alunos, PPFH.

Data: 14/03/2019

Curso no EMI: Automação Industrial

Ano de Nascimento: 1998

Cotas: Não

Escola Pública: Não

Autodeclarado negro/pardo: Sim

Renda Familiar *per capita* inferior a 1 e ½ salário mínimo: Sim

A entrevista com Garoto foi a segunda que realizei. A primeira, com Menino, havia sido sem grande planejamento, pois fui pego de surpresa pela sua chegada sem termos agendado um encontro. Com Garoto, tinha a expectativa de que ele falasse de forma mais crítica sobre a escola. Eu havia ficado um pouco decepcionado, nesse sentido, com a entrevista com Menino, pois senti que ele não estava sendo muito espontâneo em todas as respostas, parecia fazer questão de se mostrar como um ex-aluno arrependido, transformado pela passagem pelo Exército.

Combinei com Garoto de nos encontrarmos na UERJ, na sala de alunos do PPFH, que em horário de aulas costuma ficar vazia. Ali mesmo gravei a conversa. Fomos interrompidos apenas duas vezes, por um professor do Programa que entrou para saber se éramos alunos da sua turma, pois ninguém tinha chegado para sua aula. Relato também comum, de certo modo, feito por professores do Cefet/RJ. Há casos em que após uma semana de provas, ou em uma semana com feriados, os alunos de uma turma inteira se organizam para não ir à aula, uma falta coletiva. Não sei se esse era o caso, no PPFH. A Pós-Graduação nem sempre é um espaço para a construção desse tipo de solidariedade, uma vez que o convívio entre seus alunos é muito menos frequente do que no Ensino Médio, onde eles se vêem todos os dias da semana. Início a entrevista.

Guilherme: A ideia é ouvir um pouco a história de vocês, saber como foi entrar em Maria da Graça, como foram as expectativas, como foi chegar até ali. É uma entrevista bem livre.

Garoto: Vamos lá. Eu, primeiramente, busquei o Cefet porque eu estava em busca das instituições públicas que ainda não estavam dentro de um processo de sucateamento, que ainda podiam oferecer algum retorno qualitativo. Aí o Cefet foi a instituição que eu, logo de cara, almejei. Muito pelo fato de ser uma escola que oferece a formação profissional, muito pensando na inserção no mercado de

trabalho. Enfim, a partir disso eu busquei o Cefet. Inicialmente, não a unidade de Maria da Graça, porque eu ainda acho que é um pouco escondido do público alvo. Depois que eu tive conhecimento do campus, a partir disso eu busquei, prestei o concurso e é isso.

Guilherme: Vendo os dados aqui... Eu lembro que você não fez o ensino fundamental todo em escola pública. Como foi?

Garoto: O meu fundamental foi numa instituição privada. [...] Então, essa transição do particular para o público não foi algo que eu senti tanta diferença. O meu colégio de origem não é uma instituição tão grande no mercado, é mais um colégio de bairro, em Campo Grande. Eu moro em Campo Grande. Por causa disso eu não senti tanta diferença assim.

Guilherme: Para chegar no campus quanto tempo você levava?

Garoto: Eu levava em torno de uma hora e quarenta, diárias. Tinha que acordar umas 4h30, 4h50.

Guilherme: Você chegou a fazer o primeiro ano do ensino médio em outra escola?

Garoto: Sim, na rede pública também, na Faetec⁵⁰.

Guilherme: Qual curso você fez lá?

Garoto: Fiz informática. Aí eu já entrei sabendo, mais ou menos, como funcionava essa estrutura de escola técnica, ensino médio.

Guilherme: E sabendo o que era Automação Industrial?

Garoto: Sim.

Guilherme: Como foi chegar? Você disse que não houve tanta surpresa. Eu acredito que há até mais surpresa para quem é do ensino fundamental público e chega no Cefet.

Garoto: Ah, sim. Com certeza.

Guilherme: No ensino fundamental público você recebe uniforme, material escolar, merenda. Quando chega no Cefet, tem várias coisas que você não tem, você tem que comprar o uniforme...

Garoto: Apesar de que, no final, mesmo com esse lance da assistência (Política de Assistência Estudantil), no meu último ano já tinha o almoço. No meu primeiro ano não tinha, mas no último já estava sendo oferecido. Então, nesse sentido, eu acho que... algo que eu senti, logo na chegada, foi essa certa autonomia que o aluno ganha lá. Porque, por exemplo, no meu colégio de bairro, eu não podia sair a qualquer hora, tinha pessoas do lado de fora para me colocar para a sala de aula. Sendo que no Cefet, não. No Cefet essa iniciativa tinha que ser minha. Se eu quisesse ficar lá fora, ninguém iria me impedir. Se eu não quisesse assistir à aula, ninguém iria ficar forçando a barra para eu assistir. Não é algo tão amplo, mas essa pequena liberdade que você ganha de transitar. Se eu tivesse que apontar algo que, de fato, fez diferença do meu fundamental para o ensino médio, acho que seria isso, essa questão da autonomia.

Faço um destaque para alguns pontos abordados por Garoto até agora. Os dados de inscrição no concurso de ingresso dos alunos ficam disponíveis no site da empresa responsável por organizar a prova. No ato da inscrição, os alunos deveriam responder a três questões, dentre outras: oriundo de escola pública? Autodeclarado negro/pardo? Renda familiar *per capita* inferior a um salário mínimo e meio? Assim, mesmo os alunos que não eram cotistas, por não terem cursado o fundamental todo em escola pública, tinham seus

⁵⁰ Fundação de Apoio à Escola Técnica

dados disponíveis a respeito de renda e raça/cor. A partir desses dados, o Fluxograma 3 pode ser organizado com essas informações dos alunos não cotistas.

Garoto afirma que escolheu o Cefet/RJ pela possibilidade de inserção no mercado de trabalho e por ser uma escola pública “de qualidade”. Oriundo de escola privada e residente no bairro de Campo Grande, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, garoto demorava mais de uma hora e quarenta de deslocamento no trajeto casa-escola. Garoto relata ter feito o primeiro ano do ensino médio na Faetec, em curso técnico integrado em informática, área correlata do curso de Automação Industrial, no Cefet/RJ. Há muitos alunos em Maria da Graça que só conseguiram entrar no concurso público após terem feito o primeiro ano em outra escola. Os casos de Moço e Garoto são exemplos disso. Circula nas conversas com professores do Técnico a ideia de que muitos dos alunos apresentam mal desempenho por não se interessarem pela área técnica, ou por terem escolhido o curso sem saber do que se tratava. O tempo de deslocamento casa-escola mostra, por um lado, que não lhe faltava empenho, ele queria estar ali. O fato de já ter cursado um Técnico em Informática afasta Garoto da justificativa de que não teria bom desempenho por desconhecer o que é Automação Industrial.

Garoto destaca também a autonomia que passou a ter quando foi para o Cefet/RJ. Em conversa com um colega do PPFH, professor de Ensino Médio em um colégio público estadual, fui informado de que essa é uma sensação recorrente dos alunos quando entram no ensino médio, pois deixam de ter alguém que os faça estar o tempo todo em sala de aula. De todo modo, considerarei essa característica da autonomia, como algo importante na relação dos alunos com o Cefet/RJ, mas que não necessariamente diz respeito somente a essa escola.

Guilherme: E como foi para você a introdução das matérias técnicas?

Garoto: O lance das matérias do técnico para o médio é que algumas disciplinas do técnico já pediam conhecimento prévio de áreas do conhecimento básico. Por exemplo, tinha disciplinas em que você já tinha que ter um conhecimento básico de matemática, de física.

Guilherme: Você lembra qual [matéria]?

Garoto: No meu primeiro ano, eu tive Eletricidade Básica. Era uma professora. Foi logo em 2014. Depois, acho que ela foi para o [campus] Maracanã⁵¹. Aí, apesar do “básico”, no nome da disciplina, era um conteúdo de Física 3. Era um conteúdo mais pesadinho para alunos do ensino médio. Eu lembro que muita gente teve dificuldade nisso, porque tinha muita gente oriunda de colégio público, sabe? Eu lembro que teve até algumas iniciativas de alguns professores do técnico tentarem dialogar com

⁵¹ Como campus sede do Cefet-RJ, o Maracanã recebe servidores que foram lotados inicialmente em outras unidades. Ser lotado no *campus* Maracanã é visto, muitas vezes, como algo melhor. Mesmo sendo a única unidade descentralizada no município do Rio de Janeiro, além do *campus* Maracanã, a Unidade de Maria da Graça também é, com certa frequência, preterida por servidores que vão trabalhar no Maracanã. Maria da Graça é um *campus* “escondido” como diz Garoto, no início da entrevista.

alguns do médio, justamente para tentar resolver essa questão do conhecimento prévio. Para poder nivelar.

Guilherme: Eu já ouvi na escola, que alguns professores do técnico esperavam que a entrada dos professores do médio fosse dar suporte para a matéria deles.

Garoto: Exatamente. Já ouvi muito isso. Assim, era uma questão que estava sempre sendo tratada, dessa falta de nivelamento. De um pessoal já ter um conhecimento prévio para determinada disciplina e isso... não que seja, exatamente, responsabilidade do professor do médio. Porque eram conhecimentos que, na teoria, já era para o aluno ter na bagagem. Mas como a gente sabe que o ensino público é, muitas vezes, deficitário, nesse sentido...

Guilherme: Entendi. No primeiro ano, o que pegou mais, para você?

Garoto: Essa questão da autonomia. Falando da minha experiência em particular. Foi algo que eu acho que não tive tanta malícia para lidar. Foi algo que acabou me prejudicando em alguns momentos. Essa parada do conhecimento prévio foi algo que não senti tanto, mas foi algo que eu tive um pouco de dificuldade. Não só pra mim. A turma toda, no geral. No coletivo, acho que essas duas questões foram algo que acabou dificultando.

Guilherme: Essa questão entre autonomia e responsabilidade. O pessoal fala muito dessa autonomia que o Cefet concede, mas que, por outro lado, exige muito. Se de um lado te dá autonomia, do outro, te cobra bastante. Como é essa tensão? Estar ali no meio?

Garoto: Exatamente isso. Assim... eu penso que... uma maneira de tentar... reduzir essa discrepância seria, partindo da instituição, acho que ter um acompanhamento bem mais próximo. Um misto entre não tirar essa autonomia, mas também não deixar ser algo tão amplo. Pelo menos logo nas etapas iniciais, porque eu acho que o pessoal ainda chega muito fresco, pouca idade, etc. e tal. Essa questão da autonomia/responsabilidade, acho que se nos momentos iniciais tivesse um acompanhamento assim – na falta de uma palavra melhor – mais rígido. No sentido de um acompanhamento de nota, frequência...

A ideia da necessidade de um nivelamento da turma aparece também em conversas com professores de ensino técnico. É preciso lidar com as multiplicidades. Como os projetos pedagógicos de cursos do EMI em Maria da Graça foi construído somente com a participação de professores de ensino técnico e da equipe técnico-pedagógica, há com frequência o relato de uma expectativa, por parte desses professores, de que a entrada dos novos professores em 2014 seria uma solução para o problema do nivelamento. A construção da grade curricular sem a presença de professores de ensino médio pode ser vista com um fator que resulta no problema relatado por Garoto de pré-requisitos anacrônicos, como uma disciplina técnica do primeiro ano que cobrava um conteúdo, geralmente ministrado no terceiro ano. Nostálgicos, os alunos sentiriam uma saudade do que ainda não aprenderam. Esse problema seria contornado em 2015, com a primeira alteração do currículo, já com a participação dos professores de ensino médio.

Observa-se também a ideia de que as matérias de ensino médio, propedêuticas, iriam subsidiar o ensino do conhecimento técnico. Trata-se de um grande desafio, o de integrar os

conhecimentos envolvidos, por exemplo, em Física e Eletricidade Básica, mas a ideia também pode ser vista como uma subordinação das disciplinas propedêuticas (novos professores) às disciplinas técnicas (antigos professores), onde o “tempo de casa” seria o elemento hierarquizador dessa relação.

De todo modo, o curso de EMI em Automação Industrial é aquele em que há o maior número de projetos desenvolvidos em articulação entre professores de ensino técnico e propedêutico. Podem ser citados dois exemplos: a horta escolar, que conta com um sistema de irrigação automatizada, projetado e executado em articulação com professores dos dois colegiados; e o projeto, envolvendo um professor de música e um professor do colegiado de Automação Industrial, da construção do *teremim* uma espécie de instrumento musical eletrônico, inventado na antiga União Soviética, em 1928.

Se, por um lado, Garoto parece desejar uma maior rigidez da escola, indicando uma produção escolar de sujeitos desejanter de normas, por outro lado, sugere que a autonomia, já relatada anteriormente, deve continuar existindo, mas regulada, sobretudo nas séries iniciais. Mais adiante, Garoto irá considerar a importância dessa autonomia, que exige malícia para ser vivenciada.

Guilherme: Você falou da questão entre ensino médio e técnico. Como você via os tensionamentos entre as formas de dar aula, entre os professores? Como você e a sua turma vivenciaram isso?

Garoto: Pois é, bem discrepante, o tratamento de um núcleo de professores e do outro. Enquanto o ensino médio tinha mais essa pegada de assistência, de acompanhamento mais próximo, o ensino técnico era algo mais parecido com uma universidade, por exemplo. Onde você tem ainda mais autonomia do que você imagina que já tem no ensino médio. Inclusive, a minha turma passou por alguns períodos de questionamentos nessa questão. Porque alguns professores do ensino técnico tinham uma metodologia bastante diferenciada dos professores do ensino médio. Parecia que mesmo que estivéssemos lá fazendo um curso integrado, parecia que eram duas coisas diferentes. Tanto que era até comum, entre os alunos, quando a gente ia comentar algumas questões, a gente não falava do curso, mas falava do médio e do técnico. Como se fossem coisas ainda separadas. É que por muito tempo em Maria da Graça, ofereciam as duas modalidades separadas [modalidade de concomitância externa]. Então, acho que isso ficou predominante, essa diferenciação do ensino técnico e do ensino integrado.

Guilherme: São dois colegiados, mas vocês entram em um curso. Vocês não imaginam que são duas salas de professores diferentes. Até vocês saberem disso...

Garoto: Sim, exato. Foi algo que, ainda em 2014, era muito distante. Ao longo dos anos, essa distância foi diminuindo, o trabalho foi ficando um pouco mais correlacionado, mas logo no início ainda era algo muito discrepante. Depois acabaram resolvendo essas questões.

Garoto introduz aqui, a questão do ensino médio e do técnico. Segundo Garoto, havia uma “discrepância de metodologias” entre os professores dos dois colegiados. Essa

discrepância é apontada como geradora de questionamentos da turma, que serão melhor detalhados adiante.

Guilherme: Você disse antes que não tinha nenhuma crítica a fazer. Tem alguma?

Garoto: Só essa questão ainda do acompanhamento. Ainda que o Cefet oferecesse o atendimento individual, a monitoria. Eu acho que poderia ser algo mais... ao invés de pontual, mais acompanhando todo o calendário letivo. Sabe? Não só no meio do ano, você ter todo aquele trabalho, mas por bimestre você ter todo esse acompanhamento. Não que seja algo a se queixar, da minha parte, mas se tiver algo a pontuar...

Eu acho que o que prejudicou, nesse sentido, foi justamente essa distância do médio para o técnico. No ensino técnico eu sentia mais falta dessa assistência. Mesmo já tendo uma estrutura para isso, eu sentia falta desse mesmo acompanhamento no ensino técnico. [...] O que eu poderia dizer, é o seguinte, enquanto eles focavam muito nessa postura para além das avaliações, já no lance pedagógico faltavam. Enfim, metodologia de aula... no ensinar.

Garoto já dá indícios para compreendermos melhor o que seria a “discrepância de metodologias” entre ensino médio e técnico. Diante da dificuldade em lidar com a autonomia no primeiro ano no EMI, Garoto afirma que um maior acompanhamento dos professores de ensino médio. As referidas metodologias, passam a ser definidas como metodologias de aula, de ensino, mas ainda não se mostra explicitamente a que se refere a discrepância de modos de aula e de acompanhar os alunos. O que faz esses métodos diferirem?

Guilherme: Você fala de uma desarticulação entre médio e técnico e há o trabalho justamente da Seção de Articulação Pedagógica (Saped). Eu, particularmente, acho que ter um setor com esse nome, indica que já não há muita articulação. Você acha que tem alguma coisa que essa equipe de profissionais, que não estão dentro de sala de aula, pode fazer? A partir do que você acompanhou e a partir das intervenções que a equipe fez com você...

Garoto: Uma coisa que eu sentia falta é que, quando rolavam essas articulações entre um colegiado e outro, eu sentia muita falta da participação dos alunos. Mesmo que tivesse alguma representação dos estudantes, ficava muito distante. Ainda ficava naquela relação professor-aluno. E eu acho que isso acabava prejudicando a gente a levar nossas demandas.

Em 2016, é formada uma segunda comissão organizadora do Projeto Político Pedagógico – PPP, em Maria da Graça. A primeira comissão, iniciada em 2012, teve como um de seus desdobramentos a construção do projeto do EMI em Maria da Graça, mas acabou se desfazendo com o tempo. Acredito que Garoto se refere a reuniões de articulação promovidas pela segunda comissão do PPP, da qual eu fiz parte, em que eram promovidos encontros envolvendo professores, técnicos e alunos para debater temas específicos, como avaliação, jubramento, extensão. Essa comissão durou cerca de um ano, mas também não

chegou à construção de um PPP. A hierarquização da relação professor-aluno é citada como algo que impede que os estudantes explicitem suas demandas.

Guilherme: Eu me interessei muito por esse tensionamento, esse agonismo. Dois lados que tensionam alguma questão. Acho que nesses encontros sempre tem coisas quentes, fervilhando, que são interessantes a gente avaliar. Uma coisa que já ouvi, de alunos da automação industrial, é a relação entre cooperação entre alunos e competição. No primeiro ano, alunos já falando que têm que ter uma boa nota, porque se não tiverem não vão conseguir estágio, não vão conseguir o melhor estágio. Se o professor parar para ficar explicando a quem não sabe muito, eu vou perder tempo, vou deixar de aprender alguma coisa. Como isso foi para você? Talvez a primeira turma tenha tido uma relação mais solidária entre os alunos, de mais cooperação.

Garoto: Então, em determinado momento a gente criou, como você falou, uma solidariedade. Mas esse lance que você falou da competição, é algo que partia até dos próprios professores para a gente. Essa questão de você ter que estar sempre à frente do outro. Eu lembro de uma situação de aula em que o professor dava as notas em ordem decrescente, a partir do resultado que você tinha obtido. Ou seja, os que tinham ido pior, ele ia falando primeiro...

Guilherme: Crescente então?

Garoto: Isso, me equivoquei aqui. Crescente. Enfim, do menor para o maior. Mesmo que não seja algo explicitamente falando que é para criar uma competição, de certa forma, acaba gerando isso.

Guilherme: Um ranqueamento.

Garoto: Exatamente. Um ranking. Acho que isso até chega a ser meio constrangedor de ser feito em sala de aula. Quando o docente está lá fazendo esse tipo de coisa, isso acaba indo para a turma. O pessoal acaba tendo em mente essa competição, entre aspas, nos bastidores. Mesmo que não seja algo explícito, isso acaba criando até tensão na turma.

A questão do ranqueamento faz ver um dos modos como o poder disciplinar tenta lidar com as multiplicidades, ordenando-as, classificando-as e hierarquizando-as (FOUCAULT, 2007). Entregar as notas expondo os alunos do pior ao melhor desempenho parece ser uma das “discrepâncias de metodologia”. É interessante notar que os alunos também avaliam os professores, criando critérios para definir o que é discrepante, a partir de suas próprias normas.

Guilherme: Você diz que as tensões existiam, mas não estavam relacionadas à nota. Onde você observava isso? Era algo que te causava incômodo?

Garoto: No relacionamento entre os alunos, eram coisas que se sobressaíam, às vezes. Não é uma particularidade minha. Acredito que seja algo do Ensino Médio, das salas de aula em geral. No relacionamento entre os alunos eram coisas, em alguns momentos, se sobressaíam a ponto de incomodar os alunos negros, as garotas. Muita questão de homofobia. Nada que não fuja do contexto do Ensino médio, das salas de aula, de modo geral. Apesar de o Cefet, nesse sentido ser um colégio que trabalhava muito essas questões, no extraclasse. Mas mesmo assim, eram coisas que se sobressaíam.

Fora que a gente dividia o campus com o Colégio Estadual, que era o Horácio Macedo. Mesmo o Cefet também sendo um colégio público, os alunos que ali estavam se enxergavam como uma classe superior com relação aqueles que estavam dividindo o campus. Acabava gerando também muito preconceito com relação a isso.

Guilherme: A própria escola tem umas práticas divisórias. Tem o banheiro do Horácio, o Horácio não usa determinados espaços. Hoje em dia, isso já começa a ter algumas mudanças. A sala de música, por exemplo. No seu ano não sei se tinha.

Garoto: Sim, no meu último ano o Cefet já estava usando as salas que, a princípio eram do Horácio Macedo. Antes tinha essa divisão explícita, o que era o prédio do Cefet e o que era prédio do Horácio. Começou a diminuir, acredito, agora, recentemente. Não sei como está, se o espaço já está sem essa distinção. Mas ao menos no começo do meu ensino médio até o meu último ano, ainda era algo bem...

Guilherme: Você lembra de algum episódio de conflito?

Garoto: Bastante. No dia a dia já havia provocação. A gente meio que acabava reproduzindo isso, porque era algo que antes da gente parece que já existia. A minha turma acabou passando isso para a turma de 2015.

Guilherme: Você acha que os alunos da concomitância interna já influenciaram vocês nessa ideia?

Garoto: Sim. No caso, a turma anterior à nossa ainda era de alunos do Horácio que faziam o técnico no Cefet. Mas eu acho que a partir desse momento, em que começou o [Ensino Médio] Integrado [2014], em que o Horácio era uma coisa e o Cefet era outra, acabou vindo pra gente essa ideia de que são coisas diferentes. Que a gente, por estar num colégio federal, que teve concurso... que a gente estava numa posição que era melhor do que os outros. Em alguns momentos, isso explodia. Por exemplo, em época de esportes, competições em que você tinha times do Horácio Macedo contra times do Cefet. Nesse momento, por exemplo, essa questão explodia, esse tipo de provocação, esse tipo de agressão.

Garoto destaca as atividades realizadas no “extraclasse”. Atividades como o cine-debate discutem temas como *bullying*, racismo e outras formas de discriminação. Todavia, essas chamadas atividades extraclasse, embora fossem realizadas fora da sala, no auditório, por exemplo, aconteciam, na maioria das vezes, em horário de aula. Importante notar como Garoto se refere às práticas discriminatórias como algo naturalizado no contexto do Ensino Médio. A partir disso, pode-se afirmar a importância da discussão dos chamados temas transversais, como racismo, homofobia, violência contra a mulher, mesmo que a Base Nacional Comum Curricular, aprovada no governo Michel Temer, em 2018, considere, de modo bastante amplo, os seguintes temas transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

A discriminação relatada com os alunos do Colégio Estadual Horácio Macedo pode ser compreendida como uma das faces de uma ideia monumentalizada do Cefet/RJ, como escola de excelência. Afinal, se seus alunos são os melhores, os demais só podem ser inferiores. Ao término da entrevista, Garoto dará mais detalhes de como essa ideia de superioridade era promovida entre os alunos.

Guilherme: Não sei se isso está relacionado a uma palavra que me gera um incômodo e que é muito falada no Cefet, que é: excelência.

Garoto: Ah sim, pois é.

Guilherme: O que você tem a dizer sobre a sua experiência com essa palavra no Cefet?

Garoto: O meu primeiro contato com o Cefet, na aula inaugural, foi, justamente, com essa palavra sendo repetida inúmeras vezes. O Cefet é uma instituição de excelência, o Cefet é uma instituição de excelência. Vocês estão em uma instituição de excelência. Excelência, excelência, excelência... Nos meus primeiros momentos, continuou sendo repetido: vocês estão aqui numa instituição de excelência, excelência, excelência. A todo momento, sendo inculcada essa ideia de que a gente tinha que sempre buscar o máximo, no sentido das avaliações, porque a gente estava numa instituição de excelência e que o Cefet não podia perder essa posição. A gente tinha que estar lá, a todo momento buscando o máximo. Com certeza isso foi algo que prejudicou bastante o rendimento de muita gente. Não só o meu, mas de outros alunos. Com certeza, foi algo bastante determinante.

Guilherme: Você acha que essa cobrança e a exigência pessoal, dos próprios alunos, de querer sempre atingir o máximo, prejudicam o próprio aluno?

Garoto: Exatamente. É tudo relacionado. Volta naquela questão do professor fazendo o ranqueamento. Volta naquela questão dos alunos tendo essa competição. Volta na instituição falando, o tempo todo, em excelência, excelência, excelência... Acho que isso faz um bolo todo que acaba sendo prejudicial para o rendimento do aluno.

Guilherme: Acho que todo ranqueamento separa. No caso, o bom aluno e o mal aluno. O mal aluno é passível de ser reprovado, de ser jubilado, sem muita preocupação.

Garoto: Exatamente, pode ser descartado.

Guilherme: O bom aluno, se tiver algum descuido, se reprovar em alguma matéria, pode ser aprovado pelo Conselho [de Classe final]. Existe uma prática que, de certa forma, define quem é bom. Não sei se só pelo ranking. Como você se via dentro desse contexto?

Garoto: Acho que se não houvesse essa questão toda do ranqueamento e da excelência, eu poderia ter tido mais facilidade em lidar com as minhas dificuldades. Eu levei os estudos, a partir do meu segundo ano, de uma forma muito... com descaso, da minha parte. Não vou eximir, obviamente, a minha responsabilidade nisso. Mas acho que essa questão da excelência, do ranqueamento, foi algo que, hoje, eu digo que me atrapalhou bastante. Não estou eximindo a minha responsabilidade disso. Mas foi algo que, ao menos eu, falando da minha experiência particular, acabou me prejudicando. Enfim, lidar com as dificuldades. Em determinado momento, eu parava e falava: pô, isso aqui é impossível de eu conseguir. Não vou conseguir. Já não tinha nenhum horizonte de esperança. Acho que essa parada do ranqueamento, dessa divisão entre mal aluno e bom aluno, acabou me colocando em uma posição que, em determinado momento, eu já não conseguia mais sair. Sabe?

Soma-se à suposta superioridade dos alunos do Cefet/RJ, mais um aspecto do que chamo de “outra face da excelência”, a ideia de que o sucesso acadêmico no Cefet/RJ é impossível para alguns alunos. O relato de desesperança de Garoto será visto também em outras entrevistas realizadas, onde à sombra de uma escola de excelência, estariam os alunos que fracassam, colam (ou melhor, que são pegos), jubulam. Chama a atenção a naturalização do mal desempenho e a inexorabilidade do fracasso. Mais adiante, Garoto descreverá o

momento em que passou a perceber que seria impossível alcançar um bom desempenho, no 2º ano de Automação Industrial.

Guilherme: Onde você acha que o caldo começou a entornar? Que você começou a perceber: isso não é para mim. Que era impossível. Onde isso começou a se tornar impossível para você?

Garoto: A partir do segundo ano, a gente teve, no técnico, uma mudança de disciplina. Entraram outros professores. [...] Eu falei, anteriormente, que a gente tinha essa questão da metodologia dos professores do técnico, da didática etc. e tal. Se no primeiro ano a gente já tinha essa dificuldade, no segundo ano ela dobrou. [...] Foi justamente quando começou a rolar esses tensionamentos da nossa turma com o colegiado do técnico...

Teve que convocar uma reunião com a orientação pedagógica, com o colegiado do técnico, com os alunos. Porque, em determinado momento, deixou de ser algo de um ou dois alunos terem muita dificuldade, para ser a turma toda. Com raras exceções. Até essas raras exceções, que estavam conseguindo levar, era algo por fora do Cefet. Não era a partir do conteúdo que era ministrado em sala de aula. Era buscando, externamente, outra fonte de conhecimento. A partir desse segundo ano, quando essa discrepância aumentou, quando começou a surgir esse tensionamento, eu acho que, não só eu, mas boa parte da turma começou a entrar em muita dificuldade. Tanto que nesse ano, no final do período letivo, eu lembro que, por exemplo: Programação, você tinha umas vinte pessoas em prova final. Para uma turma de trinta pessoas, você ter vinte... Acho que se eu tivesse que dar um limite temporal, eu diria que foi no meu segundo ano, em 2015, quando a gente teve uma grade nova no ensino técnico.

[...]

Guilherme: Quais foram as estratégias que você tentou buscar para resolver isso, para tentar superar?

Garoto: Então... No início do ano, pelo que eu lembro, ainda não tinha um acompanhamento extraclasse do técnico. Acho que ainda não tinha monitoria, não tinha horário disponível [para atendimento individual com o professor]. Então, o que a gente fez, como primeira turma, ou o que a gente tentou fazer naquele período, foi justamente tentar buscar uma cooperação em grupo. Como ainda não era oferecido esse atendimento extraclasse, nesse primeiro momento, a gente, por nós mesmos, tentou ir aliviando a nossa barra. Entre os alunos mesmo. Eu lembro que em 2016 já tinha monitoria, já tinha horário de atendimento [individual com o professor]. Mas lembro que, num primeiro momento, quem teve que se organizar para superar essa questão foram os alunos.

A série histórica de atas dos Conselhos de Classe finais do EMI em Automação Industrial mostra que o segundo ano do curso tem o maior índice de reprovações ao longo do currículo. A dificuldade com as “discrepâncias” dobra, segundo Garoto, ao chegar no 2º ano. A partir desse relato, é possível entender que as reprovações no segundo ano estão relacionadas ao mal desempenho de grande parte da turma em disciplinas específicas de ensino técnico, sobretudo em Programação. O tema será melhor abordado na entrevista de Garota. Tanto Garoto, quanto Garota, foram jubilados após duas reprovações consecutivas no 2º ano de Automação Industrial.

A busca por estratégias de aprendizagem externas ao Cefet/RJ é relatada também em outras disciplinas, com a menção frequente das videoaulas no *youtube* e outras plataformas gratuitas ou não disponíveis na internet. Todavia, na disciplina de Programação não é raro encontrar alunos que pagam pagam por aulas particulares, cursos presenciais ou à distância.

Guilherme: Você falou rapidamente de algo que te interessava que era, justamente, essa discussão sobre preconceito, homofobia. Essa discussão sobre racismo... O que você acha que fica de positivo dessa passagem? O que passar pelo Cefet fez com o Garoto? Que Garoto é esse que sai do Cefet depois?

Garoto: Falando num sentido, não humano, mas profissional da coisa, eu acho que a questão da autonomia me fez enxergar que, em alguns momentos, a responsabilidade ia ter que partir de mim. Diferente do ensino fundamental, até do ensino médio. Essa iniciativa teria que partir de mim. Tanto que agora que eu iniciei a graduação, foi uma parada que fez bastante diferença para mim, nesse sentido da responsabilidade. Como é algo bem mais autônomo ainda, foi algo que, no sentido profissional, da questão da responsabilidade, acho que essas experiências me ajudaram. Agora, saindo do profissional e indo para o humano...

Guilherme: Parece com a divisão médio e técnico, né? O profissional e o humano. Duas coisas. O profissional não é humano?⁵²

Garoto: Pois é. Acho que nesse sentido, saindo do profissional, algo que me ajudou bastante é que, justamente no extraclasse, além do horário normal, por ter outras atividades, foi algo que acabou me aproximando muito das outras pessoas do campus. Não só dos alunos de automação, mas dos alunos de outros cursos, dos profissionais, dos professores. Acho que a interação que eu tive com o corpo do Cefet humano, o material humano, foi algo proporcionado por essas atividades extraclasse. Enquanto em sala de aula tinha muito aquilo do aluno-professor, profissional-aluno, eu acho que o extraclasse acabava diminuindo isso. Acabava se tornando algo mais próximo, mais horizontal, menos hierarquizado. Basicamente é isso.

Novamente, Garoto faz menção ao “extraclasse”, como algo que o marcou positivamente. Na definição de extraclasse apresentada por Garoto, é possível perceber a importância da escola como espaço de convivência que tem sua potência intensificada quando as relações são menos hierarquizadas. Onde estão os espaços de liberdade na escola? Só são possíveis no extraclasse?

Guilherme: Você repetiu no segundo ano e reprovou uma segunda vez no segundo ano. Você foi jubilado. Nós temos discutido a questão do jubramento no Cefet e... O jubramento é inconstitucional em uma etapa da educação básica, que é o ensino médio.

Garoto: O Pedro II aboliu recentemente.

Guilherme: Exatamente. E alguns professores que são desfavoráveis à extinção do jubramento comentaram que o jubramento acaba sendo uma forma de você tirar o aluno que não se identifica com o curso, que não tem aptidão. Um favor para o

⁵² A chamada dualidade entre ensino médio e técnico.

aluno, porque, já que ele não tem aptidão para essa área, eu estou informando para ele: não dá para você ficar. O que você acha disso?

Garoto: Olha, eu discordo bastante dessa premissa. Porque eu acho que se chega ao ponto de o aluno reprovar pela segunda vez, o que ele está precisando é da educação. Não é fazendo esse processo de exclusão que você vai ajudar, de certa forma, esse aluno. Muito pelo contrário. A partir disso é que deveria ter um acompanhamento ainda mais próximo. Quando você tem uma prática como o jubramento compulsório, eu acho que, de certa forma, parece que a instituição quer lavar as mãos, por assim dizer. Esse problema não é mais nosso. Então, eu discordo dessa premissa. Acho que, a partir desse momento em que tem uma segunda reprovação, o que o aluno menos precisa é ser chutado fora da instituição.

Guilherme: Em um curso de quatro anos, por exemplo, nós temos alunos que reprovaram duas vezes, mas não no mesmo ano. Então eles não foram jubilados. De todos esses alunos [com duas reprovações não consecutivas], só existe um aluno hoje que ainda tem condições de formar, que é dessa turma ainda [2014]. Todos os outros que tiveram duas reprovações saíram fora. Dos que tiveram uma reprovação, se não me engano, quase 70% não continuaram. Em termos de índices também, se você comparar o público que entra por cotas, oriundo de escola pública, negro ou pardo, com renda familiar per capita inferior a um salário mínimo e meio, menos de 30% se formaram. Se você comparar com o aluno que não declarou ser negro ou pardo, que não declarou ser oriundo de escola pública e que não declarou renda inferior a um salário mínimo e meio por pessoa, esse índice de conclusão do curso sobe para 92%⁵³. Avaliando essa turma de 2014. Segurança, Manutenção e Automação.

Garoto: Pois é, são dados que... Eu já imaginava que tinha essa discrepância, mas não imaginava que fosse tanta. De 92% se formando, para 30%, é algo bastante preocupante. Eu acho que é um curso de quatro anos, naturalmente é mais longo. A partir do momento que o aluno repetiu duas vezes, ao invés de ter o jubramento, podia ter um atendimento que focasse em encaminhar ele para outra coisa, mas ainda dentro da instituição. Por exemplo, eu quando fui jubilado em 2016, tive toda uma orientação do A., que estava na Gerência Acadêmica, do que eu poderia fazer para encurtar, para me encaminhar logo. Eu fui muito bem atendido, nesse sentido, e foi algo que me ajudou bastante. Fui orientado o que eu deveria fazer. Tanto que eu concluí o Ensino médio seis meses depois, em 2017 mesmo, através do Encceja.

Guilherme: Acho que é isso... Existe vida fora do Cefet?

Garoto: Pois é. Descobri que sim, graças a deus. Existe muita vida além do Cefet, mas não vou dizer que foi um período inútil da minha vida. Eu não estava lá só perdendo tempo. Foi um período que me ajudou bastante a amadurecer em outras áreas. Lá eu construí laços bastante importantes para a minha vida, que eu mantenho até agora. Mesmo eu não tendo completado meu ciclo, acho que meu ciclo humano, por assim dizer, eu encerrei bem. Mesmo que o acadêmico não. É isso.

Garoto descreve o jubramento como um modo de a escola lavar as mãos. O fracasso escolar não é visto como fracasso da escola, mas, sim, do escolar (HECKERT; BARROS, 2007). Garoto relata a importância de se construir uma saída do Cefet/RJ que lhe permitisse

⁵³ Cito de cabeça os dados do Fluxograma 3, pois nesse dia não estava com ele impresso em mãos.

visualizar suas possibilidades e não somente o fracasso. No seu caso e no da maior parte dos alunos entrevistados, a conclusão do ensino médio por meio do Encceja foi um importante passo para a construção dessa saída. Após conseguir a certificação do ensino médio, Garoto realizou o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – e iniciou a graduação em Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Quando eu o entrevistei, Garoto me disse que tinha interesse em fazer novamente o Enem para tentar ingressar no curso de Direito.

Guilherme: É justamente a necessidade de ouvir vocês, o que a escola pode melhorar. Vocês são um fator importante a ser avaliado.

Garoto: O mais importante.

Aparentemente, a entrevista havia acabado aqui, mas após um comentário meu, Garoto faz um interessante relato de como a ideia de superioridade é desenvolvida entre os alunos de Automação Industrial do Cefet/RJ, em Maria da Graça. Afirmar que o curso de Automação Industrial reprova muito é visto como algo positivo, indicador de qualidade. Garoto resume, assim, como o discurso da excelência produz uma Tropa de Elite.

Guilherme: Se a gente está deixando de formar 30% dos alunos, é uma questão de recurso público. No Cefet tem cursos em que esse número é maior ainda e isso é muito naturalizado.

Garoto: Eu, por exemplo, quando estava chegando em Automação, os principais comentários eram esses. É o curso que mais tem índice de alunos não se formando. Como se até fosse algo...

Guilherme: Que recepção, hein?

Garoto: Pois é. Aí quando eu fui para o segundo ano, para essa nova grade, já falaram: aqui todo mundo reprova. O pessoal de cima [veteranos] passando isso e a gente passando para os que estavam atrás e os de trás passando para os que vinham depois. Esse ciclo todo de naturalização de um índice alto de reprovação.

Guilherme: E a sua turma percebeu essa naturalização e confrontou. Você acha que isso foi positivo?

Garoto: Acho que isso fez toda a diferença para os que vieram depois ainda. Porque se a gente não tivesse confrontado essa situação, chegaria no outro ano e a turma estaria passando pelo mesmo problema. Como eu estive nas duas turmas, vi que tinha dificuldade, mas já tinham vários recursos para atender a essa turma. Já tinha monitoria, já tinha horário de atendimento. Foi para eles, exatamente porque a turma do meu ano [2014] estava batendo nessa tecla. Acho que a gente deixou um legado, nesse sentido, para os que vieram depois.

Guilherme: Romper a hierarquia às vezes ajuda. Desobedecer...

Garoto: Foi bastante positivo isso.

Guilherme: Tem alguma outra coisa que você queira falar?

Garoto: Acho que já dei minha contribuição.

O relato de Garoto mostra um pouco do percurso de implementação do EMI em Maria da Graça, desde sua construção só por professores de ensino técnico, passando pela primeira

turma, que não tinha monitoria⁵⁴ nem horários de atendimento com o professor (que chamamos na Saped de “estratégias de suporte à aprendizagem”), até alcançar uma maior articulação entre os colegiados técnico e médio. A postura da turma de desobedecer, de não aceitar o inaceitável é valorizada por Garoto como algo que “fez a diferença” para as turmas que viriam depois.

Será que somos sempre tão submissos assim? Não exageramos o custo de nossa desobediência para nos desresponsabilizar e sobretudo para poder alardear a nós mesmos e aos outros? (GROS, 2018, p. 45)

4.4 Entrevista com Rapaz

Entrevista com Rapaz

Local: Sala dos alunos, PPFH.

Data: 21/03/2019

Curso no EMI: Manutenção Automotiva

Cotas: Não

Escola Pública: Não

Autodeclarado negro/pardo: Sim

Renda Familiar *per capita* inferior a 1 e ½ salário mínimo: Não

Uma semana depois de conversar com Garoto, encontro Rapaz, que escolheu que fizéssemos a entrevista na UERJ. Rapaz faz graduação em Física, na UERJ. Como eu comecei a trabalhar no Cefet/RJ em dezembro de 2015, não conhecia Rapaz, que havia abandonado a escola na metade daquele ano. Chego à sala de alunos do PPFH com alguma antecedência e aguardo. Rapaz bate à porta e me pergunta se eu sou eu. Começamos a conversa. Dessa vez, a entrevista transcorre sem nenhuma interrupção.

Guilherme: A ideia da pesquisa é conhecer um pouco da passagem de vocês pelo Cefet, em Maria da Graça. Vocês foram a primeira turma do ensino médio integrado lá, né? Então estou indo atrás desses alunos que não concluíram o curso, para saber como foi chegar lá, entrar no Cefet, como foram as expectativas suas e da família, se você já tinha parentes que estudaram em alguma escola da Rede Federal...

Rapaz: Para mim foi uma coisa muito nova. Meu irmão mais velho tentou a prova, mas não conseguiu passar. Aí, quando eu tentei, eu consegui passar. Era um curso

⁵⁴ O programa de monitoria conta com alunos bolsistas e voluntários. No caso da primeira turma do EMI não ter tido monitorias é geralmente justificado pelo fato de não terem tido “veteranos”. Somente a partir de 2015, passam a ser disponibilizados os horários de monitoria, ofertada por alunos que ingressaram na turma de 2014.

[Manutenção Automotiva] que, a princípio eu achei interessante. Era sobre um assunto que eu já gostava. Meu pai adorou. Meu pai e minha mãe adoraram, porque eu tinha passado pro Cefet. Mas depois eu vi, que apesar do curso ser sobre um assunto que eu gostava, não era uma coisa que eu iria querer seguir. Não era algo que eu iria terminar e continuar trabalhando com aquilo. Ia ser só algo que eu teria à toa, sem uso. Além disso, tiveram outros fatores também, que me fizeram começar a largar um pouco.

Guilherme: A gente vai poder conversar sobre esses fatores depois... Você mora onde hoje? Como era para chegar [na escola]?

Rapaz: Moro em Rocha Miranda. Eu pegava um ônibus e depois o metrô. Demorava entorno de 40 minutos.

Guilherme: Bem, você disse que já se interessava por esse assunto [Manutenção Automotiva]...

Rapaz: Meu pai, desde que eu nasci pelo menos, ele começou a trabalhar numa oficina mecânica. Ele era dono da oficina mecânica. Então desde pequeno, eu sempre tive contato com a área, pelo meu pai, pelo trabalho dele. Eu me interessei mais por causa disso também. É um assunto que eu sempre gostei, sempre gostei de ver meu pai trabalhando, sempre me interessei pelo curso.

Guilherme: Bacana. Está sendo um pouco diferente para mim fazer a entrevista com você, porque a gente não se conhece, mas é legal conhecer de onde você vem, a sua história, o que te trouxe até esse curso... Você fez algum curso preparatório para entrar?

Rapaz: Eu fiz um curso que tinha ali perto da minha casa, em Rocha Miranda⁵⁵. [...] Eu ia todos os dias pro cursinho. Estudava de manhã na escola e ia à tarde pro cursinho. Então era, basicamente, um estudo integral que eu fazia. Foi um preparo bom que eu tive para entrar.

Guilherme: Eu pude ver nos seus dados de inscrição, que você não entrou pela cota de escola pública, nem na de renda. Você estudou em escola particular, antes de entrar no Cefet?

Rapaz: Sim. A vida toda, eu estudei em escola particular, exceto no Cefet.

Guilherme: Foi no mesmo colégio sempre?

Rapaz: Não, eu estudei em dois colégios. Quando eu morei na Pavuna, até os seis anos; aí quando eu comecei o Ensino Fundamental, eu já morava em Rocha Miranda. Mas eu estudei apenas nos colégios de bairro que tinha lá. Estudei em um, aí mudei para outro, aí mudei para outro, para mais um e depois disso mudei para o Cefet.

Rapaz mora, portanto, relativamente perto de Maria da Graça, a pouco mais de 10 km de distância do *campus* Maria da Graça. Depois de uma reprovação e um ano e meio no Cefet/RJ, matriculou-se em um colégio de ensino médio particular, onde concluiu o ensino médio. Seu relato ajuda a problematizar a ideia de que colégios públicos são ruins e escolas particulares são boas. Embora tenha estudado a vida toda em colégios particulares, com exceção do Cefet/RJ, narra uma trajetória de idas e vindas, com diversas mudanças de escola. Desde o início faz questão de dizer que houve “fatores externos” que influenciaram na sua saída do Cefet/RJ e de outras escolas. Mas a definição de externo e interno deixa de fazer sentido, na medida em que Rapaz vai explicando o que seriam esses fatores. Como não nos

⁵⁵ Não se trata do Cursinho X, onde Moço, Cara e Garota estudaram.

conhecemos, acredito que a entrevista criará alguma espécie de confiança que fará com que ele exponha um pouco do que são esses “fatores externos”.

Guilherme: Como foi para você chegar na escola [Cefet], se adaptar? Era muito diferente das escolas anteriores?

Rapaz: Completamente diferente. Tinha uma certa liberdade que nenhuma escola que eu estudei tinha. A escola que eu estudei depois também não tinha essa liberdade. Só fui rever agora de novo, na faculdade, essa liberdade. A liberdade de entrar na aula a qualquer momento e sair, ficar... É um pouco tentador, para não assistir a aula. Então, era completamente diferente. Não tinha o mesmo rigor para manter o aluno na aula. E também, na época que eu estudei, não tinha ainda inspetor. Que eu ouvi dizerem que já contrataram agora. Naquela época não tinha inspetores. Não tinha o pessoal para ver que você estava em horário de aula e falar: volta para a aula. Não tinha isso.

Guilherme: Isso às vezes aparece na fala dos alunos, essa liberdade. Mas também, por outro lado, é uma escola que dá muita liberdade, mas também exige, né? Como foi lidar com essa exigência, com essa liberdade, com esse tensionamento entre as duas?

Rapaz: Eu tive o choque dessa exigência, porque como tinha muita liberdade, no início, eu acabei cedendo, acabei não assistindo muito as aulas, eu tive muitas faltas. Aí, quando eu fazer as provas, eu vi que eu fui muito mal. Eu demorei um pouco a perceber que o pelo fato de eu estar gozando muito da liberdade, eu estava me prejudicando nas provas. Na segunda vez que eu tentei o segundo ano, eu tentei deixar de lado essa liberdade e tentei focar um pouco mais. Tive um resultado um pouco melhor do que da outra vez, só que acabei por desistir do curso e saí, de qualquer forma.

Guilherme: Foi um ano e meio que você frequentou, mesmo que matando algumas aulas, mas você estava ali. Como foi esse momento? Onde você percebeu que não ia dar conta?

Rapaz: Eu percebi quando eu comecei a me interessar por seguir outra área de estudos. Na época, eu estava pensando em seguir aquilo e seguir para um curso de engenharia, mas depois eu comecei a mudar de ideia. Comecei a tender um pouco mais para a pesquisa científica. Na época eu queria um curso de química, queria uma coisa diferente do que eu estava estudando ali. E também aqueles outros fatores externos, que eu mencionei antes.

Guilherme: Que seriam?

Rapaz: Também um pouco de bullying. Eu não estava me sentindo muito bem-vindo por esse fato.

Guilherme: A escola não foi um ambiente acolhedor para você, então.

Rapaz: Isso. Eu fiquei um pouco mal emocionalmente, por conta disso. Aí também ajudou a... a pensar, ah, vou desistir logo, vou para outro lugar.

Guilherme: Você falou de bullying. No curso de vocês, sempre tive um pouco essa impressão, além do bullying, vejo que tem muito aquela brincadeira de mostrar quem é o melhor. Um curso que tem uma presença masculina muito grande e onde uma certa masculinidade, que acho que é essa do bonzão, do fodão, é muito presente. Aí, sinto que fica muita gente constrangida, com medo de se expor, porque se alguém falar alguma coisa, o outro já comenta, já ri, já faz graça em cima. A turma de vocês, acho que era até mais ou menos equilibrada. Acho que era uma proporção de dois [rapazes] para uma [menina].

Rapaz: Eram quatro [meninas], em uma turma de trinta e dois, se não me engano.

Guilherme: Hoje em dia a gente tenta fazer algumas atividades de acolhimento, para além do trote, que os alunos organizam. Não sei como foi na sua época. Isso já foi um fator, um desses elementos que você cita?

Rapaz: O trote foi organizado pelo grêmio, na época. O trote foi bem acolhedor, acolheu todo mundo muito bem. Quando chegou lá, todos eram desconhecidos. Alguns já se conheciam do Projeto X. Essa galera já se conhecia, mas de resto, todo mundo era desconhecido. O trote foi uma coisa boa para fazer as pessoas se conhecerem, se falarem, porque íamos estudar juntos, íamos estar lá pelos próximos quatro anos. Foi bem acolhedor.

Guilherme: Em que momento do primeiro ano você sentiu que não estava muito legal, que você se sentiu desconfortável? Você buscou alguma estratégia para lidar com isso?

Rapaz: No meio do primeiro ano, comecei a me sentir um pouco desconfortável, mas não me importei tanto, porque era só dentro de uma turma. Então comecei a andar mais com o pessoal de outros cursos, o pessoal da manhã. Aí quando eu reprovei e entrou a turma de 2015, aí já eram duas turmas. Eu fiquei mais desconfortável ainda e com o receio de que se eu continuasse já seriam três turmas, aí eu me afastei.

Rapaz faz menção ao *bullying* como um desses fatores externos. Afirma que não tinha uma boa relação com sua turma e que isso influenciou sua trajetória. Outros questões serão destacadas mais adiante. É interessante perceber que Rapaz cursa uma graduação com o desejo de ser professor, de modo que, ao longo da entrevista, suas experiências como aluno serão analisadores para pensar a sua própria prática docente.

Guilherme: Você está fazendo algum curso superior aqui na UERJ?

Rapaz: Sim, estou cursando física.

Guilherme: Você já deve ter ouvido alguma coisa desse tipo. “Esse cara não teve base”.

Rapaz: Escuto direto. [...] Eu vejo no curso de física, muitas pessoas que entram no curso de física e falam: eu não sei nada de física, mas estou aqui para aprender. Ele entra completamente sem aptidão para física, reprova em quase todas as matérias do primeiro período, ou quase todas, mas continua insistindo. Reprova em uma, duas, três vezes na mesma matéria, mas continua insistindo para poder se formar. Então eu acho que mesmo sem ter aptidão, se ele continuar insistindo, acho que ele vai conseguir concluir.

Guilherme: Física é um curso que também tem uma evasão muito grande, muitos alunos desistem. Acho que muitos professores do Cefet também passaram por essa experiência de graduação, onde menos de 20% se formam. O que a gente tenta conversar, dialogar, é que estamos falando de uma etapa da educação básica, um direito universal. O Brasil passa por um processo de universalização da educação básica que nunca foi concluído. Há pouco tempo o Brasil passou a ter mais de 50% dos jovens entre 15 e 18 anos estudando. Isso significa que o ensino médio ainda não é uma realidade. A gente está ali, ao lado do Jacarezinho, em Maria da Graça, e no Jacarezinho não tem uma escola de ensino médio. Um bairro que tem entre 50 e 80 mil habitantes, mas que não tem nenhuma escola de ensino médio. Como aluno de física, como você vê essa questão no Cefet, da gente ter uma evasão grande também. Tenho uns dados aqui que mostram quantos concluem...

[Apresentando o Fluxograma 3, comparando taxas de conclusão de curso de acordo com as parcelas de cotas]

É um pouco chocante para a gente, como escola, perceber isso. Acho que isso entra naqueles fatores que falamos. Como a escola pode ser mais acolhedora para esses alunos? Queria saber, a partir do que você observou que não foi acolhedor, o que você acha que poderia ser feito diferente. Até porque, a escola continua, vocês entram todos anos, sempre com quinze anos, mas nós continuamos ali envelhecendo e atuando.

Rapaz: Bom, eu vou falar uma coisa que eu desejo fazer. Porque, apesar de querer seguir carreira científica, eu me interessei pelo magistério. O que eu pretendo fazer, é tentar observar como os alunos estão se relacionando entre si. Tentar ver se tem algum aluno que está sendo excluído dos demais. Tentar me aproximar daquele aluno, para saber o que ele está passando, se ele está com algum problema externo que está afetando, também vindo pelo rendimento dele. Esse tipo de coisa. Tentar fazer o aluno não se sentir solitário na escola. Tentar evitar que ele sinta que não é bem-vindo ali.

Guilherme: Você teve essa sensação?

Rapaz: Sim.

Guilherme: São trinta, quarenta alunos. Às vezes é difícil o professor observar tantos. Não sei. Às vezes a gente faz umas rodas de conversas com as turmas e aparece uma questão da competição. Você falou em criar um ambiente mais acolhedor. Eu penso em criar relações mais solidárias. Um aluno poder chegar para você e perguntar, o que está acontecendo? Você não está vindo na aula... A gente tenta fazer com que haja vínculos de solidariedade, não só de competição. Você teve alguma experiência que te marcou no Cefet, com relação à competição?

Rapaz: A questão da competição, até que eu não tive tanto assim, porque as matérias em que eu mais me dava mal, eram as matérias em que, geralmente, muita gente também se dava mal. Eram física, matemática. E filosofia, que eu me dei muito mal, nas duas vezes em que eu cursei o primeiro ano. Foram as três matérias que eu fiquei abaixo da média quando eu jubilei.

Guilherme: E aí você resolve fazer faculdade de Física, né? É uma questão de aptidão?

Rapaz: Também. Interesse pela área.

Guilherme: Sobre bullying, tem alguma situação que te marcou, que você gostaria de falar?

Rapaz: Bom, não eram situações específicas, era mais uma coisa diária. Todo dia as mesmas piadas, as mesmas brincadeiras. Aquela coisa que acontece todo dia, que vai desgastando, desgastando, até chegar o momento em que não tem mais nada, que já cansou, não aguenta mais.

Guilherme: Como você tentou lidar com isso?

Rapaz: Começar a ignorar as brincadeiras. Quando falavam, eu ignorava, não importava muito. Às vezes respondia de volta, com alguma ofensa, xingava. Não deu muito certo, mas tentei.

Guilherme: Foi uma forma solitária de lidar com isso, né? Passou pela sua cabeça contar com alguém na escola, ou você viu que não era possível?

Rapaz: Ali dentro, com os alunos, eu não me sentia muito confortável. Como eu sempre fui uma pessoa muito tímida, eu me sentia desconfortável em chegar em alguém e contar os problemas que eu estava passando.

O termo *bullying* me parece demasiado genérico, tento entender melhor o que Rapaz quer dizer por meio do deslocamento do olhar para outras questões.

Guilherme: Mudando um pouco de assunto, como você via o curso integrado. A relação entre as matérias da área de manutenção automotiva, as matérias do currículo tradicional.

Rapaz: Do técnico, acho que a única matéria que tive mais dificuldade foi Desenho Técnico.

Guilherme: Tem uma certa recorrência em algumas matérias, de ter 70% da turma abaixo da média, ao longo do ano inteiro, e ficam uns 50% de prova final. Isso era comum na sua turma?

Rapaz: Em desenho técnico, uma grande parcela da turma ficou de prova final. Mas das matérias do técnico que eu cursei, acho que essa foi a única em que eu cheguei a ver isso. Aí tem as outras matérias do ensino médio, como física, em que ficou muita gente de prova final. Era bastante gente em algumas matérias. Geralmente matérias mais complicadas, mais trabalhosas.

Guilherme: Tem uma palavra que sempre vem na minha cabeça, no Cefet, que é excelência. Não sei se é uma palavra que frequentou a sala de vocês. Como você se relaciona com essa palavra, na sua passagem pelo Cefet?

Rapaz: Era uma exigência grande, mas... os professores ensinavam bem. Na minha visão, se o professor ensina bem, se o professor sabe transmitir aquele conhecimento bem, é aceitável que ele seja exigente. Porque ele soube transmitir o conhecimento de forma que as pessoas pudessem entender. Então já partia da iniciativa dos alunos de estudar o assunto para fazer a prova. Como eram professores muito bons, todos eles concursados, que passaram por concursos difíceis para chegar lá, eles transmitiam de forma clara o que estavam querendo transmitir. Só que às vezes partia de mim também, de ter deixado de estudar algumas vezes e acabar tendo mais dificuldade.

Rapaz já começa a falar de outras questões, das notas baixas de toda a turma em algumas disciplinas. Procuo uma abordagem menos individualizante de sua trajetória. Os alunos aparecem, primeiramente, como sujeitos incapazes de lidar com a liberdade e a autonomia e o Cefet/RJ aparece como a escola excelente, com bons professores. Percebo uma correlação naturalizada entre excelência e exigência,

Guilherme: Então, como eu estava dizendo, parece uma equação que não fecha. Os professores são muito bons, mas está todo mundo indo mal. A gente ouviu muito que o aluno não quis estudar, mas também vê muita gente ficando doente, desenvolvendo questões ligadas à exposição ao estresse em longo prazo, dificuldade para dormir, gastrite, questões relacionadas à ansiedade. Eu vejo isso, mas ao mesmo tempo, fala-se que os professores são muito bons. Dá a impressão de que os alunos não são bons o suficiente para a escola. A escola é ótima, mas os alunos...

Rapaz: Realmente, a escola era bem exigente nas avaliações. Eram avaliações bem difíceis. Isso também ajuda a ter um rendimento menor. Se for uma avaliação de nível muito alto, de uma matéria um pouco mais difícil que as outras, os alunos estudam, estudam, ficam sem dormir, viram noites estudando. A gente sabe que a prova vai ser difícil, então pensa, vou estudar para caramba. Isso tudo ajuda a não ter um rendimento muito bom.

Guilherme: O regulamento de avaliação do Cefet diz que devem ser realizadas duas formas de avaliação por bimestre, mas não explicita o tipo de avaliação. Não fala que tem que ser o exame escrito. Olhando para essa passagem pelo Cefet, o que você pensa da avaliação?

Rapaz: Todos os professores, praticamente, davam uma prova escrita e algum trabalho. Era uma forma muito boa de se avaliar, porque com o trabalho você tinha uma oportunidade de ter uma nota um pouco maior, para somar na média. Alguns trabalhos eram difíceis, mas como eram para casa, todo mundo se ajudava, dava para conseguir. O trabalho de biologia, por exemplo, você tinha de pesquisar sobre um tema, montar uma apresentação e explicar. Eram trabalhos mais tranquilos de fazer. Alguns outros trabalhos, como os de física, eram, por exemplo, duas questões extremamente complicadas que você tinha que quebrar a cabeça para fazer, mas com todo mundo se ajudando, a gente ia conseguindo fazer. Um passava para o outro. Todo mundo querendo a nota, a galera começou a se ajudar.

Guilherme: Vocês não tinham monitoria naquela época?

Rapaz: Em 2014 a gente não teve monitor, a gente teve no final do terceiro bimestre, porque entrou mais um outro professor de física, que dava um horário no contraturno para explicar ao pessoal, para ajudar o pessoal. Era só isso, mas foi bem pro final do ano e ajudou muita gente. Em 2015, já tinha o D., que entrou comigo em 2014 e virou monitor de física. Ele ficava lá de manhã e a galera ia lá, pedia ajuda a ele. Mas eram poucos monitores em 2015, porque era a galera que entrou em 2014 que fazia a monitoria.

Guilherme: Com relação ao integrado, eu pergunto sobre a integração entre as matérias, por exemplo, motores e física. Lembro que alguns professores do técnico falam que esperavam que o ensino médio viesse para dar suporte às matérias do técnico. Mas os professores do ensino médio, não necessariamente sabem o que é ensinado no curso técnico.

Rapaz: Quando eu tive aula de Física, em 2015, o professor falava em algumas partes da matéria: gente, isso aqui vocês vão ver bastante ao longo do curso. Isso ajudava um pouco. Eu não cheguei a ter a matéria de motores, mas uma vez eu assisti uma aula e vi que, realmente, um conteúdo que tinha sido dado na aula de Física estava sendo usado na aula de motores.

A fala de Rapaz conta a história de um curso de EMI que, aparentemente, teve início antes de ficar pronto. Sem acesso a monitoria e outras possibilidades de suporte à aprendizagem, “a galera começou a se ajudar”.

Nesse sentido, convém lembrar o histórico do processo de implementação do EMI em Maria da Graça, cujo primeiro ano letivo teve início antes que os professores do Ensino Médio tivessem assumido seus cargos. Após a greve na rede federal de ensino em 2012, o Cefet/RJ pôde organizar um grande concurso público, que com mais de quatrocentas vagas para servidores técnico-administrativos e outras tantas para professor. Talvez como uma contrapartida a esses concursos públicos pelo Brasil, o Congresso Nacional aprova a Lei 12.618, de 30 de abril de 2012, que limita ao teto da previdência social a concessão de aposentadorias e pensões dos servidores públicos federais.

Guilherme: Você disse que foi ficando emocionalmente mal, com o tempo na escola. Como foi tomar a decisão de não continuar?

Rapaz: Eu comecei a pensar bastante, a não conseguir dormir. Eu comecei a ter uma certa insônia desde então. Aí eu passava a noite sem dormir, começava a pensar sobre a escola, se eu queria continuar vivendo daquele jeito, ou se era melhor eu

parar. Eu já não me interessava mais em seguir alguma carreira relacionada ao curso. Se era melhor eu continuar, ou era melhor para mim, para o meu estado emocional, parar logo, sair dali.

Guilherme: Você tinha 16, 17 anos?

Rapaz: Tinha 16.

Guilherme: Eu sinto que há uma expectativa muito grande, porque é o Cefet, uma escola de excelência. Essa palavra repete muito na minha cabeça...

Rapaz: bem meritocrata...

Guilherme: Meritocrata? Em que sentido?

Rapaz: Essa questão da excelência. Você tem que ser o melhor, porque é uma escola de excelência. Se você não for o melhor, você o pior. Não é para você estar lá, porque você não está no nível de excelência da escola.

A sensação de não estar no nível de excelência da escola pode ser entendida como fator de adoecimento. Busco entender os relatos de Rapaz com relação ao seu mal-estar não como um adoecimento individual, mas como um mecanismo de defesa em oposição ao discurso da excelência. Rapaz mostra como a medicalização é uma dessas outras faces da excelência. Entendo o adoecimento aqui como um analisador, no sentido da Análise Institucional, que promove análises para além do indivíduo, colocando em questão, por exemplo, a própria instituição escola e sua pressuposta excelência.

Guilherme: Como foi na sua casa, com a expectativa da sua família? Porque você era o primeiro a estudar lá, seu irmão tentou e não conseguiu. Como foi com eles?

Rapaz: Minha mãe me deixou de castigo por um ano inteiro, quando eu jubilei. Brigou bastante comigo. Meus pais me deram longos sermões. Eu não tinha contado para eles ainda o que tinha acontecido para eu desistir. As questões dos problemas que eu estava tendo, que eu estava pensando em desistir do curso. Isso eu não cheguei a contar para eles. Então eles não sabiam o que estava acontecendo. Eles simplesmente pensaram que eu tinha jubileado porque eu não estava estudando. Eles ficaram um pouco irritados, um pouco tristes. Mas aí eu continuei o ensino médio, estava tendo um bom resultado na escola nova e eles aceitaram, tranquilamente. Ainda mais que agora eu estou na universidade, uma universidade pública. Mas no início foi aquele choque. Eles não gostaram muito.

Guilherme: A entrevista é uma troca. Você veio com uma fala que me incomoda um pouco, de que os alunos estão sempre aquém da escola. Por que os alunos não estão se formando? Por que tanta gente está ficando em prova final? Isso de sempre ser o aluno o único responsável. Não acredito que haja um só responsável, nem o professor, nem a escola, nem o aluno, mas entender o que está relacionado ao abandono, à evasão. O que afasta e o que aproxima o aluno da escola. Havia alguma coisa que te aproximava da escola?

Rapaz: Quando eu comecei a interagir com os alunos de outros cursos, pessoas com quem eu me sentia mais bem-vindo, eram essas pessoas que me aproximavam um pouco mais da escola, que me faziam me sentir um pouco mais acolhido.

Guilherme: Ao mesmo tempo também, o encanto causado pela excelência, também aproxima, brilha o olho dos alunos.

Rapaz: É. O Cefet. O uniforme que eu usava na rua, as pessoas se aproximavam para me parabenizar, para me perguntar se era muito difícil...

Guilherme: O jaleco é um símbolo de poder, de certa forma. Chegar no bairro...

Rapaz: Sim. Está usando o jaleco do Cefet [risos].

O jaleco é um interessante analisador da relação dos alunos do Cefet/RJ com a cidade. Muitos circulam orgulhosos com o equipamento de proteção individual. De todo modo, isso pode ser entendido também como um hábito forjado desde os tempos em que era proibido circular sem o jaleco no pátio interno da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca - ETF-CSF (BORBA, 2017). Observador do ofício de inspetoria de alunos que sou, ousou afirmar que o jaleco é, inclusive, utilizado estrategicamente para esconder de olhos vigilantes a não utilização da camisa que compõe o uniforme obrigatório.

É interessante notar que outras escolas federais no Rio de Janeiro mantêm o uso do jaleco, cada um com suas cores e características. O Instituto Federal do Rio de Janeiro com seu jaleco branco e o emblema verde, a Escola Politécnica Joaquim Venâncio / Fiocruz com seu jaleco caqui e mesmo a estadual Faetec possui o seu jaleco azul, tal qual o do Cefet/RJ. No Colégio Pedro II as relações de poder que envolvem o uniforme são questionadas por insubmissos alunos, homens, que insistem em querer usar saias.

Os militares, por sua vez, mostram-se mais sofisticados quando o assunto é a moda. Seus colégios possuem inúmeros tipos de uniformes, botas, coturnos, trajes de gala para ocasiões especiais, indumentária esportiva para a prática de esportes, roupa de montaria, abrigos térmicos para dias de chuva⁵⁶...

Na região do entorno do Maracanã, todos esses uniformes federais e estaduais podem ser vistos desfilando por aí, em um dia letivo qualquer. Antiga capital do país, o Rio de Janeiro reúne grande parte dos órgãos federais localizados fora de Brasília.

Guilherme: Você falou também de muita coisa que afasta. O baixo rendimento constante. Às vezes, o relacionamento interpessoal, com os outros alunos. Não sei também até que ponto a escola é responsável por esses relacionamentos, por não criar relações mais solidárias. Aí não é só fazer trabalho em grupo, porque trabalho em grupo também pode acabar com a amizade. Acho que pensar em trabalhos de colaboração, desde a aula de educação física. Há uma visão crítica dos professores que estão lá, nesse sentido. Talvez falte fazer alguma coisa para que não fique só essa exigência, que afasta os alunos, que adocece os alunos. Você falou de um certo mal-estar de estar ali, tentando, não conseguindo. E ainda com relações que não eram tão boas, nem com a primeira nem com a segunda turma. Com a segunda foi um pouco melhor?

Rapaz: Ficou bastante gente [retida/reprovada] da primeira também. Entre 10 e 15 pessoas.

Guilherme: É um índice que se mantém até hoje no primeiro ano do curso de Manutenção Automotiva. Nesse último ano, acho que foram uns 10 reprovados no primeiro ano.

⁵⁶ O curioso catálogo de uniformes dos Colégios Militares Federais, pode ser encontrado no Regulamento dos Uniformes do Exército (3ª edição), Capítulo VII: dos uniformes dos estabelecimentos de ensino. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0012382069b5eff3518ed>. Acessado em: 18 de ago. 2019.

Rapaz: Acabei de lembrar de um negócio que o pessoal falava. Porque o pessoal costumava comparar com o filme do Tropa de Elite. No início do curso entram cem pessoas, mas quatro pessoas concluem o curso. O pessoal costumava fazer essa brincadeira.

Guilherme: É uma parada meio militar. E ali tem professores que fizeram parte da carreira militar, que estudaram no IME... Você acha que isso é um fator para entrar um pouco nessa lógica?

Rapaz: Acho que não tanto. Não muito. Porque eu nem soube quais professores, ou se alguns dos professores que me deram aula fizeram carreira militar.

Guilherme: De cabeça, eu sei [cito alguns nomes] que fizeram IME [Instituto Militar de Engenharia]. O [cito outro professor] tinha uma relação também com a Marinha.

Rapaz: Sim, ele tinha uma relação com a Marinha. Eu sei que ele tinha uma relação com a Marinha, não lembro ao certo, mas isso eu sei que ele tinha.

Guilherme: Isso é meio nebuloso para mim.

Rapaz: E os métodos dele também eram bem parecidos com os métodos dos militares.

Guilherme: Como?

Rapaz: O método de estudo tradicional. De dar aula, estuda, faz a prova. Faz a lista, faz o trabalho e se vira, faz a prova.

Reaparece aqui a menção ao filme *Tropa de Elite*, do diretor José Padilha, também presente na entrevista de Garoto. Rapaz relaciona aqui os métodos de ensino tradicionais ao militarismo. Para que servem alunos militares? O que pretendem defender?

Guilherme: A intenção é tornar a escola melhor. Evitar que aconteçam situações como você falou. O bullying, por exemplo. A violência existe. Existe fora e vai existir dentro também. Mas qual é o papel da escola na reprodução dessas violências?

Rapaz: Tentar fazer algo fora do horário de aula, como palestras, algo do tipo, para tentar conversar com os alunos. Vai ter aquele aluno que é o valentão, o fodão, que está sempre tentando rebaixar alguém para se sentir superior. Tentar de alguma forma fazer com que esse aluno veja que aquela atitude não está sendo boa nem para ele nem para os alunos que ele está tentando rebaixar. Tentar conversar com ele e de alguma forma tentar reduzir a violência.

Às vezes não só o bullying, mas alguns outros fatores também. Comigo, o bullying, junto com outros fatores, em toda a minha trajetória escolar, como eu falei... Eu estudei em quase todas as escolas que tinham no meu bairro, porque eu caía de rendimento e mudava de escola. Convencia meus pais a me mudarem de escola. Não falava com eles o porquê, mas era na grande maioria por causa do bullying que eu sofria nas escolas. Depois que eu saí do Cefet, em 2016, eu resolvi procurar tratamento psicológico. Busquei terapia, fiz terapia, tive que tomar alguns remédios, fiz um tratamento. Para dormir melhor, tomei alguns ansiolíticos. E sempre fazendo terapia, para ajudar, porque, emocionalmente, eu não estava nenhum pouco bem. Acabei ficando depressivo e com bastante ansiedade. Então isso varia um pouco da cabeça da pessoa e dos fatores fora da escola que acontecem na vida da pessoa.

Guilherme: Acho que uma escola de excelência e que exige muito talvez não seja tão acolhedora nesses casos. Você acha que hoje a graduação tem possibilitado outros caminhos? Esse tem sido um espaço acolhedor para você?

Rapaz: A graduação até que está um pouco mais acolhedora, porque no curso de física o pessoal vê essa naturalidade de que muita gente desiste, que entram muitas

peças e, dessas peças, poucas se formam. Então eles tentam fazer com que os alunos se sintam mais acolhidos, tentam fazer com que o pessoal se ajude, procure ajuda. Muita gente do curso de física, a grande maioria, são pessoas muito tímidas para procurar ajuda. Eles vão até os alunos e falam: pode falar qualquer dúvida que você tiver, porque eu vou te ajudar. Sempre procuram ajudar os alunos. Os professores sempre disponibilizam horários para tirar dúvida dos alunos. Então, nessa questão, o curso tem sido bem acolhedor, porque todo mundo tenta se ajudar, para fazer com que todo mundo conclua o curso.

Guilherme: Eu devo te mandar um contato quando estiver tudo agendado com a defesa. Se você quiser vir... Eu não sou professor, mas trabalho na educação, como psicólogo. Acho muito legais as questões que você traz, pois têm muita força para melhorar a escola, em certo sentido. Mesmo o seu relato que fala de questões externas, mas que também são internas, que fala do que você estava passando na escola, como isso mexeu com você. Acontece muito. Tem alunos hoje, que eu acompanho, que tomam todos os tipos de remédio, desde antipsicótico e ansiolíticos, até fitoterápicos para conseguir dormir. Não dá é para a gente naturalizar isso. Então o professor vai tomar um rivotril para aturar os alunos e os alunos vão tomar ritalina, ansiolítico para estudar. Temos que ver o que está fazendo essa medicalização acontecer na escola, com os professores, com os alunos. Temos muito chão para trilhar. Acabamos estendendo um pouco demais...

Talvez Haroldo de Resende nos ajude a compreender, afinal, para que serve uma escola que ensine alunos como soldados: para que eles defendam a sociedade como está:

A escola decifrada pela forma econômica do mercado, por sua vez, funciona com um aparelho de biorregulação que produz subjetividades individuais e sociais emaranhadas no modo de vida neoliberal, conectando-se a mecanismos que atuam em defesa da sociedade tal como se encontra montada (RESENDE, 2018, p. 18)

4.5 Entrevista com Moço

Data: 27/03/2019

Ano de nascimento: 1997

Ano de ingresso: 2014

Curso de EMI: Segurança do Trabalho

Cotas:

Estudante oriundo de escola pública

Auto declarado Preto/pardo

Renda familiar inferior a 1 salário mínimo ½ per capita

Na segunda tentativa de agendar um encontro com Moço, conseguimos nos encontrar. Ele me diz que precisava vir a escola buscar alguns documentos e aproveita a viagem.

Guilherme: O objetivo é esse, ouvir vocês que não se formaram, para entender como foi a passagem pela escola, como foi chegar. Você estudou em escola pública no ensino fundamental?

Moço: Sim.

Guilherme: Como foi chegar aqui? Como foi se adaptar a essa escola?

Moço: Antes de entrar aqui, eu já fazia o 2º ano do ensino médio no estado [em Colégio Estadual]. Eu tentei passar para cá em 2012, não consegui. Aí, eu fiz até um curso que a maioria dos alunos aqui fizeram, o Projeto X, tentei em 2013 e passei. Quando eu cheguei aqui, eu fiquei encantado com o colégio, por que era totalmente diferente do que eu conhecia do Estado. Tanto que no meu primeiro ano, eu meio que caguei para o colégio, só queria saber de zoar e tal. Aí fiquei zoando no primeiro ano e fiquei reprovado.

No segundo ano [cursando o primeiro ano do ensino médio], fiquei zoando, mas chegou uma hora que eu estalei e passei. Foi aí que eu passei para o segundo ano. Minha segunda reprovação, foi um caso que eu não aceitei muito, sabe? Porque teve uma grande influência de um colega de sala, que discutiu com a professora e ela acabou pegando um pouco pesado. Foi isso que me prejudicou. Aí eu desanimei do colégio, entendeu?

Mas mesmo assim, eu fui lá, no segundo ano de novo e passei. No terceiro ano, eu já estava com outra cabeça. Tipo, eu estou com 20 anos, tenho que saber o que eu quero da vida. Cheguei a conversar com alguns professores do técnico e eles me incentivaram a fazer concurso público. Aí, eu comecei a pesquisar concurso para a minha faixa etária e me interessei pelo militarismo. Prova para a EEAR – Escola de Especialistas de Aeronáutica –, para a Esa – Escola de Sargentos das Armas do Exército – etc. Eu tinha que ter um foco. Ou era o Cefet ou era a área de militarismo. Eu fui e optei pelo militarismo

Guilherme: Era algo que você já tinha pensado antes?

Moço: Eu pensava. Quando eu estava no Estado, eu pensei em fazer prova para sargento. Mas eu não tinha nenhuma base, não tinha ideia de nada. Quando eu cheguei aqui, eu tive apoio, no caso, dos meus professores que me indicaram essas provas. Ano passado eu fiz, obtive até uma nota boa. Na Esa eu cheguei a passar, fazer o teste físico, mas não foi uma nota boa para ser aprovado. No caso, a média foi 7, eu tirei 6,7. Esse ano eu entrei no curso preparatório e estou me preparando mais.

Guilherme: É o que você está apostando agora?

Moço: É.

Assim como na entrevista de Menino e de Jovem, Moço parece apostar todas as suas fichas nos concursos para a tão sonhada carreira militar. Moço deixou de frequentar a escola, depois que conseguiu a certificação de conclusão do ensino médio pelo Encceja e passou a se dedicar exclusivamente aos concursos. Moço e Jovem me darão pistas para entender a produção de subjetividades concurseiras.

Guilherme: Você falou de um encantamento, quando você chegou. Eu fico pensando no que aproxima os alunos do Cefet e o que afasta. Você falou de algumas coisas que te afastaram, como a segunda reprovação que você falou que acha que foi injusta. O que você acha que aproxima, que brilha os olhos alunos?

Moço: Aqui é totalmente diferente de um outro colégio. Aqui tem apoio, os professores se preocupam contigo. Num outro colégio não é assim. Tu vai, vai. Se tu não vai, eles cagam. O que me encantou foi isso. A estrutura, a matéria. Porque tudo

que eu aprendi até meu segundo ano, eu aprendi em um ano só. Eu pretendo até assistir algumas aulas aqui [no Cefet] para fazer as provas.

Guilherme: Ouço alguns alunos falarem que se surpreenderam com a liberdade e a autonomia no Cefet, mas também com o nível de exigência.

Moço: Isso. É mais exigente.

Guilherme: Com relação à autonomia, pelo que você falou, você já tinha uma autonomia nas outras escolas e você se sentiu até mais amparado aqui do que nas outras experiências. Com relação à cobrança, você acha que te aproximou ou te afastou da escola?

Moço: Acho que aproxima. Porque foram essas cobranças, de alguns professores, principalmente do técnico, que me fizeram realmente acordar e ver o que eu quero fazer da minha vida. Uma vez eu conversei com o Fulano e ele perguntou o que eu queria fazer da minha vida. Eu falei: faculdade. Ele foi e falou: cara, do jeito que está o mercado, faculdade agora não é uma boa. É melhor você primeiro se estruturar, se estabilizar num emprego e depois você faz o que você quer. Você vai estar com dinheiro no bolso e vai ser tudo mais tranquilo. [...] Foi aí que abri meus olhos. Não só os meus, mas também os de dois amigos meus. Mas um preferiu fazer faculdade, está aí até hoje. O outro seguiu também o conselho do Fulano e está fazendo preparatório para militar.

Faço um destaque para o fato de Moço valorizar a cobrança e o nível de exigência do Cefet/RJ, mas não abordar os aspectos de liberdade e de autonomia que contrapuz. Nas sugestões feitas pelo professor fulano, do colegiado técnico, é possível perceber a dualidade que destina alguns alunos para a porta de saída que leva à universidade e direciona outros alunos para a porta que leva ao mercado de trabalho. Não estranho o fato de alguns não tenham o Enem como objetivo, mas sim essa estranha dualidade que define à priori a que se destina cada aluno. Como relata Moço, um outro amigo também aderiu à sugestão.

Moço parece apostar todas as suas fichas nos concursos para a tão sonhada carreira militar. Moço deixou de frequentar a escola, depois que conseguiu a certificação de conclusão do ensino médio pelo Enceja e passou a se dedicar exclusivamente aos concursos. Moço e Jovem me darão pistas para entender a produção de subjetividades concurseiras. É importante frisar também a repetição de alguns termos como “totalmente diferente” ao comparar a realidade do Cefet/RJ com outras escolas públicas. A mesma expressão também aparece na entrevista com Menino.

Guilherme: Existem outros concursos públicos também. Por que esse específico?

Moço: Cara... eu... porque... eu acho que me identifico mais, entendeu? Com a área do militarismo. Os outros, assim... Também porque as provas são um pouco mais tranquilas. Os outros, a prova tem direito, tem um monte de coisa para ler e eu não sou muito chegado a esse tipo de leitura. Prefiro mais a prática.

Guilherme: Nesse tipo de concurso, a prova é só a parte do ensino médio? Redação?

Moço: É. Isso.

Guilherme: Você acha que é um concurso mais fácil de acessar?

Moço: É. Também pela estabilidade que ele te dá. Militar, hoje em dia no Brasil, é salário no dia primeiro, nunca atrasa, não pode ser mandado embora, não tem como falir... tem como você crescer.

Moço observa, portanto, na carreira militar, a possibilidade de ter estabilidade financeira, por meio de um concurso que acredita ser “mais tranquilo”. Por outro lado, Moço aponta também que tem interesse em usar a carreira militar como uma porta de entrada. Os cursos para carreira de oficial, ao contrário dos de praça, possuem *status* de ensino superior, ou preparam profissionais que já têm ensino superior completo para o ingresso nas Forças Armadas. Os argumentos utilizados para justificar a opção pela carreira militar são muito semelhantes nas entrevistas de Menino, Moço e Jovem, o que pode indicar que falam do que ouviram, pois os três teriam sido orientados pelo mesmo professor Fulano a seguirem o militarismo.

A possibilidade de crescer dentro da carreira militar, citada por Moço, pode ser interpretada como uma lógica que visa a manutenção da ordem, por meio da regulação da esperança e da competição entre os militares, pois todos podem crescer, mas somente os melhores conseguirão.

Guilherme: Você via o curso como integrado? Você via diferenças entre as matérias do técnico e do médio?

Moço: Não vejo muita diferença. Alguns professores são mais rígidos, outros são mais tranquilos, mas não tem muita diferença.

Guilherme: Em algum momento essa rigidez foi um problema para você?

Moço: Eu tive alguns problemas com alguns professores. Alguns não, acho que foi um só. Porque ele pegava mesmo no meu pé e eu não gostava disso. Mas fora isso, eu nunca tive problema com nenhum professor. Foi supertranquilo.

Moço não parece dar grande relevância para o tensionamento entre ensino técnico e ensino médio, que aparecerá de forma mais importante nas entrevistas de Moça, Garoto e Garota. Uma divisão simplista poderia nos levar a inferir que os professores de ensino médio são menos rígidos e os do técnico são mais rígidos, mas não é o que a fala de Moço parece indicar. Os professores com quem Moço relata ter tido mais problemas, como a professora cuja postura o levou a uma “reprovação injusta” e o professor que “pegava no pé” são ambos docentes do colegiado de ensino médio.

Sigo a entrevista e apresento o Fluxograma 3 organizado por Trindade (2019). Peço que ele interprete as diferenças nos índices de conclusão de curso e dê sua opinião a respeito.

Moço: Aqui [no Cefet/RJ] é totalmente diferente, como eu falei. Aluno de escola particular já está um pouco mais acostumado a essa rigidez, a essa matéria que é um pouco mais pesada. O aluno de escola pública não está acostumado com isso. Por

isso que muita gente, quando entra aqui, se encanta. Porque aqui é um pouco mais rígido, em questão de matéria, de trabalho. As pessoas não estão acostumadas com isso. Até eles acordarem, pode ser tarde demais. É o que aconteceu comigo.

Guilherme: Você acha que há algo que a escola possa fazer para isso não acontecer?

Moço: Às vezes, pode ter aquela atenção especial com esses alunos. Os professores também. Sei que todo mundo aqui é igual, mas ter um olhar a mais com esses alunos, que vêm de escola pública. Porque eles vêm zerados, sem saber nada, praticamente. Aí chegam aqui e para aprender tudo fica um pouco complicado. O aluno de escola privada é bem superior ao de escola pública. Eles acabam encontrando essa facilidade e se dando bem nas matérias de alguns professores. Os alunos de escola pública, não.

A explicação de Moço se concentra na divisão entre alunos oriundos de escola pública e de escola privada. Há uma naturalização, justificável, de que a escola pública é ruim, mesmo que o próprio Moço reconheça que o Cefet/RJ, uma escola pública, é um estabelecimento de qualidade. Os dados de renda e cor não parecem para ele relevantes.

Guilherme: Alguns professores afirmam que o jubramento seria uma forma tirar da escola o aluno que não tem vocação para o curso. O que você acha?

Moço: Como assim? Acho que não é assim, não. Só jubila aqui, realmente, quem quer. Só jubila quem não quer nada com nada. Eu penso assim. Não é porque não tem vocação. É porque o cara não quer nada com a vida mesmo. Entrou no colégio só para ficar zoando. Alguns até... Tipo assim... Teve o caso de uma garota que estudou aqui, a Moça⁵⁷. Eu até vi que ela se esforçava, mas ela não conseguia. Chegou a estudar com alguns alunos que eram bons, mas ela não conseguiu se safar.

Guilherme: Concordo que pode haver um encantamento, mas vejo muita gente muito empenhada. Muita gente adoecendo, tendo dificuldade para dormir, crise de ansiedade. Se esforçando, mas não conseguindo.

Moço: É. Não consegue.

Guilherme: O que você acha disso? Você disse que teve uma virada, quando estava fazendo o primeiro ano pela segunda vez, e que você disse: espera, tenho que estudar. Você foi.

Moço: Aí eu fui. No segundo ano eu estudei também, mas tiveram muitos problemas que acabaram... Fiquei em três ou quatro matérias. Uma eu acho até que foi injusta, porque eu pedi à professora para me ajudar, mas ela negou, disse que eu tinha que me virar para fazer a prova final. A outra [professora] teve problema com um aluno e deu uma prova que ninguém sabia de nada e depois, a prova final. Antes dessa que ela aplicou, eu precisava tirar 6,1. Depois, minha média caiu e eu teria que tirar 7. Aí, eu tirei 6. Eu teria passado nessa matéria, tranquilamente. Por isso eu achei minha reprovação injusta. Por isso que eu desanimei do colégio, entendeu? No meu segundo ano pela segunda vez eu fiquei pensando na minha vida.

Interessante notar, na descrição de Moço da situação que levou a sua reprovação injustamente, o uso do exame, da prova, como um instrumento para punir toda uma turma pelo ato de indisciplina de um aluno. Ao afirmar o caso de Moça, que teria se esforçado, mas não conseguiu permanecer na escola, Moço faz um contraponto à ideia de que os alunos

⁵⁷ Referência à entrevistada Moça.

reprovam por desinteresse, apesar de reconhecer que isso acontece e de identificar isso em sua trajetória escolar.

Guilherme: Acho que isso já abre uma nova forma de entender, pois não é só o aluno que não quer, né? Você estava ali, tentando. Você fala de uma certa injustiça, de não ter atingido a média. Aqui no Cefet não temos uma prova de recuperação a cada bimestre para tentar recuperar a nota.

Moço: É, eu acho que tinha que ter isso. Uma prova de recuperação. No caso do quarto bimestre, ao invés de ter prova final direto, deveria ter uma prova de recuperação, para o bimestre. Se tu pegar o IFRJ, é por período, de seis em seis meses. Lá eles têm uma recuperação de seis em seis meses. Aqui não. A gente tem a prova no meio do ano e a prova final.

Guilherme: Aqui tem a prova no meio do ano, a reavaliação parcial. Mas você diz, antes de ter a prova final, ter uma prova de recuperação do segundo semestre?

Moço: Isso. Uma chance a mais.

A questão da recuperação paralela é um assunto recorrente nos conselhos de classe, onde muitos diagnósticos são feitos e poucas soluções são coletivizadas. Após a constatação de que os alunos vão mal, dificilmente se empreende um esforço para pensar a avaliação, as metodologias de ensino. A solução na maioria das vezes é o encaminhamento dos estudantes para atendimento individual com a equipe técnico-pedagógica. Com relação ao fato do Cefet/RJ, ao meu ver, não oferecer a recuperação paralela como oportunidade de estudos e de reavaliação, vale citar a definição expressa no parecer do Conselho Nacional de Educação

Em segundo lugar, o simples oferecimento de tais estudos, paralelamente ao período letivo regular, não significará o correto cumprimento da norma legal referida. É indispensável que os envolvidos sejam alvo de reavaliação, também paralela, a ser prevista nessas normas regimentais. Em se tratando de alunos com “baixo rendimento”, só a reavaliação permitirá saber se terá acontecido a recuperação pretendida. E, constatada essa recuperação, dela haverá de decorrer a revisão dos resultados anteriormente anotados nos registros escolares, como estímulo ao compromisso com o processo. Estudo e avaliação devem caminhar juntos, como é sabido, onde esta - a avaliação - é o instrumento indispensável, para permitir se constate em que medida os objetivos colimados foram alcançados. (CNE, 1997, p. 339)

Penso que mais importante do que definir se o Cefet/RJ oferece ou não a recuperação paralela nos preceitos da lei, é o fato de que os estudantes vêm de escolas que oferecem reavaliações bimestrais, além da prova final, e não encontram essa realidade no Cefet/RJ. A direção do *campus* geralmente argumenta que os professores já estão com acima ou próximos de ultrapassar a carga horária máxima de trabalho. O oferecimento de estudos pode ser viabilizado por meio das monitorias e dos horários de atendimento individual que já existem. O aumento de carga horária seria, portanto, relativo ao planejamento e realização das atividades bimestrais de reavaliação.

Guilherme: É bacana ouvir essas histórias. Acho que é um momento de vocês contarem a versão de vocês. A imagem que passa para a gente, muitas vezes, é de que: a gente está jubilandando um aluno que não amadureceu, que não se dedicou. Você fala de um cara que saiu daqui adulto, sabendo o que queria. Não dá para ignorar que há uma formação. Mesmo para esse aluno. Qual é a imagem que você acha que tinha aqui, com os professores?

Moço: Eu era um aluno que gostava bastante de falar, entendeu? Um aluno muito agitado. Por isso, eu acho, que alguns professores pegaram alguma implicância comigo, entendeu? Mas, realmente, no meu primeiro ano aqui eu só fazia bagunça. Matava aula, ficava pelos corredores. Até o meu terceiro ano, eu me considerava um aluno muito agitado. Eu não conseguia ficar calado. Falava direto, saía de sala. Acho que é isso. Isso aí é de mim. Acho que eu sou hiperativo. Não consigo ficar quieto.

Guilherme: Existem algumas discussões com relação à escola, quando pensamos a evasão... muitas vezes a justificativa recai sobre os alunos. Muitas vezes, conversando com esses alunos que não se formaram, eu ouço um discurso de que: ah, realmente, eu não fui bom o suficiente, eu não corri atrás. Mas, por outro lado, aparece aquilo que você falou: eu quis, estudei, não consegui, foi uma reprovação que eu acho que eu não devia ter sido reprovado. Me incomoda um pouco a impressão de que é tudo uma questão sua, individual. Eu sou hiperativo, por exemplo. Sei que você não falou isso tão a sério, ou falou? Mas acho que é um jeito de tornar uma questão que é da escola como algo individual, de colocar o problema no indivíduo. Se o problema é seu, a escola não tem nada a ver com isso. Mas e os outros que não se formaram, que não concluíram no tempo esperado? Por que isso é tão diferente nos diferentes grupos [faço referência aos grupos de cotas no Fluxograma 3]?

Moço: Cara... Por aqui já serem quatro anos, mais um, às vezes mais dois... Pessoas de escola pública têm origem muito pobre, não têm condição de... Acaba saindo daqui para ir pro trabalho. O pessoal que chega aqui, de escola privada, não. O pai e a mãe já sustentam um pouco mais. Entendeu? Acho que isso é outra coisa que influencia. O trabalho, a necessidade de ir pro trabalho.

Guilherme: A gente tem um programa de assistência estudantil. Você acha que isso contribui?

Moço: Cara, ajuda até um certo ponto, mas pô, quatrocentos reais não dá para... Por exemplo, eu, filho de uma mãe solteira, que só a mãe trabalha. Quatrocentos reais não dá pro aluno fazer muita coisa. Aí ele acaba optando pelo trabalho. Mesmo que seja um salário mínimo, já é um dinheiro a mais.

[...]

Guilherme: A questão do emprego. A empregabilidade. Isso é muito anunciado. Você acha que se concretiza? Fazer o curso técnico...

Moço: É porque as pessoas falavam assim, tu vai sair de lá praticamente empregado, com um emprego e tal. E não é assim, entendeu?

Guilherme: Como é?

Moço: Ah, cara, não sei. Hoje em dia, o Brasil, se tu vir legal, o acesso ao emprego está complicado. Há alguns anos eu estava conversando com um amigo do meu pai que é engenheiro e ele falou: essa área de segurança [técnico em segurança do trabalho] há alguns anos atrás era muito boa, porque foi uma nova função de emprego exigida e que toda empresa tinha que ter. Só que, hoje em dia, tem mais técnico do que emprego.

[...]

Guilherme: O sonho de ser militar. Era um sonho de criança ou foi uma oportunidade que surgiu? Porque nunca foi um sonho para mim. Ser jogador de futebol, acho que sim, mas ser militar...

Moço: Hoje em dia, ninguém sonha com isso. Acabou esse negócio de militarismo por amor. É mais por questão de necessidade, sabe? O salário que não atrasa, a estabilidade que te dá, você pode conhecer o mundo por aí, viajando, um dinheiro a mais. Acho que tudo isso influencia.

Guilherme: Tenho um amigo que fez um estudo rápido quando trabalhava na Clínica da Família de Manguinhos. Ele estava querendo conhecer um pouco os jovens do bairro. Eles fizeram um levantamento rápido de quais eram os sonhos da garotada.

Moço: Meu sonho é ser policial federal.

Guilherme: O sonho de servir, servir a qualquer coisa, aparece para uma galera.

Moço: Eu estou usando essa prova como uma porta de entrada. Aí eu vou poder fazer uma faculdade, se eu quiser, sem preocupação. Porque o que adianta? Você pode ficar lá quatro anos, suado, suado e pode não ter uma garantia de emprego? De que adianta. Hoje em dia, todo mundo, praticamente, tem faculdade. O mercado de trabalho está concorrido demais. Eu vejo isso como a melhor opção. Primeiro estabilizar, ficar tranquilo e depois vou fazer a faculdade que eu quero, com dinheiro no bolso.

Guilherme: Fazer faculdade está nos planos?

Moço: Isso.

Guilherme: Por quê?

Moço: Por quê? Ah, vai abrir portas. Vou poder estar em outras áreas. Se quiser um salário um pouco maior, vou poder fazer outros concursos. Porque o salário de ensino superior é muito mais elevado que ensino médio.

Guilherme: A polícia federal exige curso superior?

Moço: A Polícia Federal exige. A Polícia Federal exige, acho, direito. A PRF [Polícia Rodoviária Federal] exige qualquer curso de ensino superior. E a ESA, quando você se forma, você sai com diploma de ensino superior. Entendeu? De tecnólogo militar, uma faculdade mais rápida.

Guilherme: É o concurso que você está pensando em fazer.

Moço: É.

Guilherme: É isso. Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar, que você acha que eu poderia ter perguntado?

Moço: Só queria mesmo agradecer ao colégio, por todas as oportunidades, por ter me abrigado, por alguns professores terem me tratado como um filho. Só isso.

Parece um pouco desolador pensar que esses “eles” sonham em servir, servir a qualquer coisa. Frédéric Gros nos oferece elementos para pensar por que “eles” e nós obedecemos, por que não só nos submetemos ao poder, mas aderimos tão apaixonadamente a suas ordens. O autor continua, a respeito do desejo de servir:

Servir é mais que obedecer, é fornecer garantias, antecipar os desejos, obedecer o melhor possível, fazer de sua obediência a expressão de uma gratidão, justificar as ordens que nos dão; o que poderíamos chamar de “superobediência” (GROS, 2018, p. 59).

É essa superobediência, esse excesso, que, segundo Gros, “faz manter o poder político” (GROS, 2018, p. 60). A essa obediência aplicada, Gros opõe a possibilidade da “obediência mínima” como forma de resistência.

Obedecer, sim, posto que a situação objetiva o impõe, mas tentando a cada vez tornar a execução da ordem a menos completa, a mais vagarosa, a mais defeituosa possível, levando sua realização ao limite da sabotagem. Obediência a contragosto, de má vontade (GROS, 2018, p. 57).

Saber que Moço e, talvez, outros desses, que estão aí, não têm o sonho de servir por amor foi a melhor notícia que ouvi no dia dessa entrevista.

4.6 Entrevista com Cara, o Dj

Local: quarto do Cara, Penha, Rio de Janeiro-RJ

Data: 03/04/2019

Curso no EMI: Manutenção Automotiva

Cotas: Sim

Ensino Fundamental em Escola Pública: Sim

Autodeclarado negro/pardo: Não

Renda Familiar *per capita* inferior a 1 e ½ salário mínimo: Sim

Obs: Desde os tempos do Cefet/RJ, Cara trabalha em eventos como Dj.

Sempre que combino uma entrevista com esses caras, peço que escolham um local que seja de mais fácil acesso para eles. Uns optaram pelo próprio *campus* Maria da Graça, outros a universidade em que estudam. Cara me disse que a entrevista poderia acontecer no apartamento de seu falecido avô, onde mora com a mãe e um irmão. Sentado em uma cadeira, de costas para seu computador, pede que eu me sente em qualquer lugar. Sento-me na beirada da cama. Estamos no seu quarto. Depois de um copo d'água, começamos a entrevista.

Guilherme: [Leio o termo de consentimento livre e esclarecido] Concorda?

Cara: Tudo bem, eu topo.

Guilherme: Para começar, basicamente, a ideia é saber como foi a passagem pelo Cefet. Como foi chegar, como foi se preparar para chegar?

Cara: Eu estudava numa escola pública, na E.M. Gaspar Vianna, em Vista Alegre, aí apareceu um dono de curso chamando o pessoal para se cadastrar para estudar lá.

Guilherme: Projeto X?

Cara: Projeto X. Eu já sabia, eu já conhecia o Projeto X, por conhecer as pessoas que tinham feito, até pela matinê, um evento dele. Eu fui para ver como era e me interessei. Eu sempre fui um menino que nunca tive essas grandes ambições de estudar e fazer faculdade. Eu não tinha nem noção que existia uma escola técnica desse porte. Fui fazendo, depois eu comecei a ter noção do que eu estava me envolvendo. Depois de um certo tempo lá, realmente eu comecei a estudar. Estudei, estudei para caramba, até madruguei. Às vezes ficava horas e horas fazendo tudo o

que é exercício. Tinha vezes em que eu nem conseguia fazer o exercício, mas por eu ter quebrado a cabeça, no dia seguinte eu já conseguia fazer. Eu estudei, fiz a prova do Cefet e a da Faetec. Se não me engano, a prova da Faetec foi primeiro. Fiz a prova da Faetec e passei, depois fiz a prova do Cefet. Eu fiz a prova do Cefet virado, tinha saído para tocar e fiz virado a prova. Eu não sei nem como eu consegui passar. Acho que é porque eu tinha estudado bastante mesmo. Cheguei em casa às seis da manhã, minha mãe pronta pra comer meu fígado. Eu tomei um energético e fui fazer a prova do Cefet. Passei para a segunda fase. Depois, na segunda fase, fiz a prova novamente e passei. Eu tinha a escolha: escolher o curso de manutenção automotiva, ou o curso de eventos, na Faetec, na Ferreira Viana. Pela opinião alheia, principalmente do professor de lá [Projeto X] que falou que o Cefet é isso, o Cefet é aquilo, eu escolhi fazer o Cefet, manutenção automotiva. Tinha muito mais a ver comigo [o curso de Organização de Eventos], mas eu era muito novo, tinha 16 anos, 15 anos de idade. Eu acabei indo pela cabeça das pessoas, não pelo que eu queria, realmente.

Guilherme: Você já tinha iniciado o ensino médio em outra escola antes do Cefet?

Cara: Não, eu fui direto do nono ano. Mas eu acho que repeti de série quando eu era mais novo. Repeti por comportamento. Eu era um aluno bem arteiro.

Guilherme: Repetiu por comportamento. Não tinha nada a ver se você aprendeu ou não?

Cara: Foi só por comportamento. Sacanagem, mas é isso aí.

Guilherme: É mais comum do que se pensa. Até no Cefet, já vi situações em que o comportamento pesou na hora de definir no conselho de classe. Tal aluno foi aprovado e o outro, não.

Cara: Hoje, no Cefet, o pessoal entra lá com mais noção das coisas. Quando eu era menor, eu não tinha noção nenhuma. Eu até amadureci quando eu reprovei, porque eu fazia muita besteira. Eu ia defender gente em briga e metia a porrada em geral. Eu sempre fui maior e tenho essa mania ruim de defender todo mundo. Eu era tipo advogado de pobre. Sempre tem um menorzinho que apanhava de um cara babaca. Eu me metia no meio do cara babaca. [risos]

Guilherme: Quem é esse cara que chegou ao Cefet?

Cara: Dificil essa pergunta. Como assim?

Guilherme: Quem era esse cara que chegou, que entrou lá?

Cara: Era um cara que minha família não dava nada por mim, até porque eu nunca fui aquela criança que alguém perguntava: o que você vai ser quando crescer. Eu nunca tive a resposta. Depois que eu escutei a resposta de ser grande, eu mandava que eu queria ser grande, só isso. Eu não tinha isso de quero ser bombeiro, jogador de futebol. Eu não tinha essas paradas. Quando eu passei, minha família toda ficou: meu deus. Como se fosse um feito histórico, porque eu era a última pessoa que eles iriam acreditar que tinha passado em um concurso. Principalmente em dois. Sei lá. Eu era uma pessoa que queria ter um futuro melhor, uma vida melhor.

Guilherme: Foi um feito histórico? Tinha alguém na sua família que tinha passado em algum concurso?

Cara: Tinha, meu irmão mais velho. Ele estudou no Pedro II. Mas não foi nada em comparação com o que eu fiz. Porque eu estudava e ninguém pedia. Ninguém nunca me obrigou a ir no Projeto X. Foi sempre uma coisa que eu quis. Entendeu? E eu acabei passando. Meu tio, que é, tipo, o meu pai, ficou todo bobo. Toda hora ele falava isso, direto. Todo mundo. Passou no Cefet. Até uns amigos meus me zoavam e falavam: tu é burro para caramba e passou no Cefet, mano. Como isso? Eu só me faço de burro. [risos]

Guilherme: No fundamental você não se destacava pelas notas, então.

Cara: Eu não era aquele cara que se ferrava. Era um cara que sempre estava na média, no bom. Muito bom, eu tirava às vezes. Eu nunca tive muita vontade de

estudar. Nunca gostei muito de estudar. O meu comportamento me ferrava para caramba. Teve vezes em que eu comecei a piorar, mas foi questão de companhia mesmo.

Guilherme: Em que sentido?

Cara: Eu era um cara que se eu me juntasse com a turma dos nerds, eu virava nerd, mas se eu juntasse com a turma da bagunça, eu virava o líder da bagunça. Sempre fui assim, não sei o porquê.

Guilherme: Quando você entrou para o Cefet, você já trabalhava com música?

Cara: Já, já trabalhava. Eu lembro que no meu último ou penúltimo ano, no fundamental, eu fiz a minha primeira festa de aniversário, de uma amiga minha. Uma das minhas melhores amigas na época. Eu fiz a festa de aniversário. Foi no amor, mas foi rolando. Aí ganhava às vezes um dinheirinho aqui, outro ali. Eu tinha o sonho de viver disso. Eu achava que era impossível viver disso. Hoje em dia, eu sei que dá para viver disso, só que é bem complicado. Eu conheci uma casa de festa, que estava treinando DJ. Foi essa casa de festa que me deu a oportunidade de viver disso. Mas até conhecer a casa de festa, eu estava estudando no Cefet. No primeiro ano, eu estava começando a estudar e foi isso. Eu comecei a tocar, a ganhar um dinheirinho e tal.

Cara narra sua história com grande eloquência, de forma descontraída, conta piadas, dá risadas. Sabe que não é fácil “ganhar a vida” como Dj, mas vai tentando. A forma como narra sua história me dá a impressão de se assemelhar a um discurso de empreendedorismo, do *self-made man*, aquele que contra tudo e contra todos, de forma independente, constrói sua trajetória.

Guilherme: Aí você chega no Cefet, primeiro ano. Como é a chegada?

Cara: Era um negócio muito doido. Porque por mais que eu fosse um cara que, não diria cheio de liberdade, mas minha mãe sempre falou que se eu quisesse fazer alguma coisa, que ela soubesse.

Guilherme: Eram você, sua mãe e seu irmão mais velho?

Cara: Éramos três irmãos, mas meu irmão mais velho se casou e saiu de casa. Na época éramos, meu padrasto, minha mãe e mais dois irmãos. Meu avô adoeceu e a gente se mudou para cá. Aí ficou meu avô, minha mãe, meus dois irmãos e eu. E meu tio, se não me engano, na época. Aconteceu muita coisa. Aconteceram coisas pessoais, problemas que eu tive com um irmão meu.

Guilherme: Que tipo de problema?

Cara: Meu irmão do meio arrumou uma namorada. Eu sou o irmão mais novo. Eu fazia tudo que meus irmãos faziam. Eu andava muito com meu irmão do meio, porque meu irmão mais velho, na época, ele morava mais com meu pai. Fazia tudo com meu irmão do meio. Aí meu irmão começou a namorar com uma menina, trouxe ela para morar aqui dentro de casa. Mas teve alguns desentendimentos e tal. Eu fiquei muito chateado com o meu irmão. Na verdade, eu era novo, e me senti um pouco abandonado pelo meu irmão. Mas era isso, isso me atrapalhou também.

Guilherme: E chegar no Cefet? Tinha diferença da outra escola?

Cara: A liberdade. Lá a gente tinha muita liberdade, entre aspas. Porque o professor não te obriga a ficar na sala, se você quiser sair, você sai. Tem professor que começa a aula já falando: não estou aqui para ser pai de ninguém. Se quiser assistir à aula assiste, se não quiser e for atrapalhar, é melhor sair da sala. Lá era foda, porque era muita liberdade. Muita gente ficava muito perdida com isso.

Guilherme: Entre aspas, por quê? Não era uma liberdade completa?

Cara: Não era uma liberdade completa. Mas tinha o Shopping ali perto. Vagabundo gostava de matar aula e ir pro Shopping⁵⁸. Eu nunca fui muito fã de faltar à aula. Não sei porquê. Nunca chegava a faltar muito *às aulas, mas ia direto no Shopping*.

Talvez por não se identificar como um dos alunos que faltavam aulas para ir ao Shopping, cara fala sem receio desses fatos. Refere-se a si mesmo como alguém que já foi muito pior, mas que já melhorou, “amadureceu”.

Guilherme: Como foi essa adaptação?

Cara: Eu repeti no primeiro ano. Porque eu não tinha responsabilidade nenhuma. A minha primeira prova de física, eu vi a matéria e falei, difícil para caramba, não dá para entender. Eu tentava entender, tinha estudado, mas quando eu vi a prova, não tinha nada na cabeça. Eu fui, botei meu nome e entreguei para o professor. Falei, professor, não vai dar para fazer.

Guilherme: Física, né? Como foi com as outras matérias?

Cara: Eu sempre fui muito forte. Muito forte não, mas eu me identificava mais com as matérias de humanas. Eu nunca fiquei em recuperação ou com dificuldade nas matérias de humanas. Eu sempre me dava bem. Agora, matemática, física. Química mais ou menos.

Guilherme: As do técnico, como eram?

Cara: As do técnico eram um inferno.

Guilherme: Por quê?

Cara: Porque tinha coisas que a gente nunca soube na vida e os caras querem passar para a gente.

Guilherme: Como assim?

Cara: Sei lá, tipo assim. Muita gente lá tinha dificuldade em matemática básica. Aí o professor de matemática abriu um curso de matemática básica [no contraturno escolar]. Eu era uma das pessoas que tinha dúvidas de matemática básica. Então tinha coisas do técnico, ou até coisas de física, que eu não conseguia fazer, por causa de coisa boba. Muita coisa. O técnico é bem complicado lá.

Guilherme: O que você chama de complicado?

Cara: Uma porção de coisas. Principalmente os professores.

Guilherme: Por quê?

Cara: Os caras são fodas. A maioria é legal, mas eles não fazem um esforço para tentar entender o aluno. Eu não acho que eles fazem muito esforço para tentar entender o aluno. Tinha uns lá que pareciam até robô. Iam lá, davam aula e ia embora. Acabou. Só isso. Vários. Mas também tinha professores que, pô... Eu considero amigo, que infelizmente veio a falecer, o Luiz⁵⁹. Ele era um professor... As aulas que ele me deu não mostraram muito os dotes dele como professor, porque era um negócio fácil. Ele era uma excelente pessoa e um excelente professor. Do jeito dele, fazia as coisas dele, conversava com as pessoas. Na minha turma, manutenção, geralmente só tem homem. Sabe como é lidar com homem, né? Uma porção de ogro junto.

Guilherme: Eram muitos homens na sua turma de entrada?

Cara: Acho que tinha quatro mulheres.

Guilherme: As quatro se formaram?

⁵⁸ O campus Maria da Graça está localizado a uma estação de metrô de distância do referido *Shopping Center*.

⁵⁹ Optei por não suprimir o nome do falecido professor Luiz Cláudio Rodrigues, mesmo sob o risco de contribuir para a formação de uma história monumentalizada de sua atuação como professor.

Cara: Uma não. As três se formaram. A gente também não pode ficar julgando os caras, porque é complicado. Eles estão ali parados, na monotonia de dar aula. Eu sei que é complicado. Mas a gente tem que, sei lá, encontrar um gás para eles fazerem o negócio rodar de forma positiva.

Seria interessante poder entrevistar a única aluna da turma de Manutenção Automotiva de 2014 que não se formou, mas não consegui contactá-la. As outras três relatavam ao longo de seus percursos em Maria da Graça que, com certa frequência, sentiam-se constrangidas por discursos e práticas machistas por parte de professores e colegas de turma. Em determinada ocasião, já no quarto e último ano do curso protagonizaram um episódio em que após longas discussões com a turma, chegaram a uma decisão coletiva de comunicar à Direção do *campus* que não teriam aula com um professor específico, por questões que não convém aqui relatar. A Direção acatou o pedido da turma. Somente os Colegiados de Segurança do Trabalho e de Ensino Médio contam com professoras em sua composição.

Guilherme: Você fala de o professor entender mais o aluno. O que é um professor que entende mais o aluno?

Cara: É saber que o aluno não está entendendo porque não consegue entender. Tem alguma coisa errada num ensinamento passado. Tentar correr atrás. Foi isso sempre que o professor de matemática fez. Ele ensinava uma parada e falava, tu não está entendendo? Tá bom. Você sabe o que é regra de três? Aí você falava, o quê? Então já sei porque você não está entendendo. Vou te ensinar a regra de três, para depois tu entender a outra matéria. As primeiras aulas do técnico eram desenho técnico, informática, segurança do trabalho e metrologia [cita quem eram os professores em cada matéria]. O Siclano é foda. Ele é um bom professor, tem um bom coração, mas ele é muito rígido, cara. Primeiro dia de aula, ele falou que todo mundo já era técnico. Vocês são técnicos, ninguém está brincando aqui não. Só que eu não sabia nem o que eu queria fazer da vida, já sou técnico... Porra. É complicado.

Guilherme: Você fala de liberdade. Muitos alunos falam da exigência, talvez como um contraponto à liberdade. Você pode fazer o que você quiser, mas você vai ser exigido depois.

Cara: Tem que entregar os resultados. O foda de lá é isso também. Eu repeti, no ano passado, porque ao mesmo tempo em que eu tinha liberdade, eu via a aula... A maioria das aulas era por Power Point e eu falava, vou copiar? Vou copiar nada, nem copiava. Às vezes tirava foto para copiar e esquecia de passar a limpo. O meu horário também não ajudava em nada. A gente saía às seis e vinte da noite, pegava o metrô lotado, abarrotado. Chegava em casa, às sete e meia da noite. Eu digo eu, que moro em Irajá, que é bem perto. Mas tinha gente que morava em Campo Grande, longe para caralho. Não sei nem como conseguia ir.

A questão das aulas no formato de apresentação de slides é um interessante analisador de uma fragilidade do Ensino Técnico, em Maria da Graça. Muitas vezes não há material didático disponível que reúna conteúdos ministrados em uma graduação em Engenharia, por exemplo, pensado e planejado para alunos de nível médio. Mesmo em algumas disciplinas propedêuticas não são utilizados livros didáticos, somente listas de exercícios e, ou, aulas

expositivas. Quando recebemos os alunos indicados pelo Conselho de Classe na Seção de Articulação Pedagógica, muitos relatam não saberem por onde começar a estudar, pois o conteúdo ministrado está dissipado entre arquivos enviados por professores ao e-mail da turma, fotos no aparelho celular, folhas impressas que já foram perdidas etc. Assim, muitos desses alunos relatam buscar plataformas virtuais para tentar aprender.

Guilherme: Você repetiu o primeiro ano, foi reprovado. Fez o primeiro ano de novo e conseguiu passar.

Cara: Sim, eu fui morar com meu tio. Foi nessa hora. Porque no meu primeiro ano eu fiquei meio sozinho aqui em casa. Meu tio me chamou para morar com ele, mas eu ia todos os dias de manhã para a escola. Era difícil eu não ir.

Guilherme: Você ia por quê? Você preferia estar na escola do que na casa dele?

Cara: Não. Eu ia para a escola, porque lá eu tinha que estudar. Na casa dele eu podia ver netflix. Ele também impôs algumas responsabilidades e eu também comecei a me mexer. Ele falava, se tiver coisa para estudar, você vai estudar. Vai para a escola e estuda. Ele nunca me obrigou, mas ele meio que mandava em mim. Graças a isso que eu passei. Eu ia direto. Nesse tempo eu engordei muito. Eu levava lasanha da Sadia, comia lasanha todo dia. Esquentava no micro-ondas com as tias da limpeza.

Guilherme: Não tinha o refeitório ainda.

Cara: Não. Estava na transição do refeitório.

Guilherme: Fez diferença ter o almoço lá?

Cara: Com certeza. O ensino médio lá está sempre querendo melhorar, né?

Guilherme: Essa é uma pergunta que eu quero fazer. Você fala do ensino médio, mas é um curso integrado. Como é essa integração, no seu ponto de vista?

Cara: Acho que é mediana. Não é ruim, mas também não é boa. Porque tem professor que fala, eu vou dar [a matéria] assim, se o outro professor der assim, está bom. A minha aula é minha aula, a do professor é do professor. Às vezes também tem falta de comunicação. Mas eu não sei como funciona lá.

Guilherme: Não sabe como funciona o quê?

Cara: Sei lá. A relação dos professores do médio com os do técnico. A coordenação do médio é em cima, a do técnico é lá embaixo, no caso de manutenção. São coordenações diferentes.

Guilherme: Como vocês observavam essa relação, como alunos? Você, o pessoal da sua turma, o que vocês conversavam...

Cara: Sei lá, era muito difícil você ver dois professores de ensinos diferentes [médio e técnico] juntos. Entendeu? Muito difícil. Não dá para falar muita coisa. O pessoal do médio sempre foi muito organizado. Uma das coisas que eu ficava muito bolado com o médio, sei lá, porque isso também é culpa da direção, na época. Porque eles chegaram atrasados. Não sei se tu sabe.

Guilherme: No primeiro ano de vocês, o ensino médio foi começar quando?

Cara: Acho que foi em abril. Aí eles saíram tacando matéria na goela da gente. Porque eles sempre fazem o calendário anual de tudo o que vai dar. Eles foram tacando, não queriam nem saber se a gente estava lá aprendendo. Isso aí eu fiquei chateado, porque não tem nada a ver. A gente perdeu foi papo de dois, três meses de aula, só tendo matéria técnica. Do nada chega o médio, um montão de professor.

Guilherme: Teve uma questão do concurso, que os professores demoraram a ser convocados e não conseguiram começar na época.

Cara: Eu sei, não foi culpa deles na época, mas pô, eles acabaram compactuando com a merda, porque eles fizeram merda também. Não sei, tinha que dar um jeito.

Realmente, eles tinham que cumprir as obrigações deles do ano, mas sei lá. Eles falavam, vamos ter aula de manhã [no contraturno escolar], porque se não vai ficar complicado.

Guilherme: As obrigações você diz...

Cara: Ter que dar todas as matérias que tem que dar no primeiro ano.

Guilherme: Isso foi uma dificuldade específica do primeiro ano [turma de 2014]?

Cara: Do primeiro ano.

O refeitório da escola só passou a ser utilizado pelos alunos do Cefet/RJ em 2016, quando foi assinado o convênio com a Secretaria Estadual de Educação que matinha o Colégio Horácio Macedo nas dependências do *campus*, mas que tinha como contrapartida oferecer duzentas refeições a estudantes do Cefet/RJ. Ciente da obrigatoriedade de oferta de refeição aos alunos do ensino médio público, o Cefet/RJ tem feito obras no *campus* Maracanã e em outros para a construção de refeitórios.

O relato de Cara permite percebermos mais uma vez como a implementação do Ensino Médio Integrado em Maria da Graça se deu de forma precária, por razões e fatores que não dependiam somente da Direção do *campus* e nem da Direção Geral. É possível perceber características de uma certa precariedade também da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica, e Tecnológica, apesar de todos os avanços realizados. Com todas suas restrições, o *campus* Maria da Graça, por exemplo, foi o primeiro de todo o Cefet/RJ a disponibilizar refeições aos estudantes de Ensino Médio, mesmo que por meio do convênio com a rede estadual.

Cara faz menção também ao fato dos professores de Ensino Médio só terem tomado posse no *campus* Maria da Graça em abril, como algo que prejudicou o desempenho da turma. A articulação entre professores dos colegiados técnico e médio também é vista como um aspecto deficitário, para Cara. Essa é uma questão que pode ser compreendida dentro do contexto da judicialização de conflitos internos no *campus* Maria da Graça, que envolve, sobretudo, professores do colegiado de Ensino Médio, servidores técnico-administrativos e professores do colegiado técnico de Manutenção Automotiva. Os efeitos desse conflito são sentidos não só por nós, servidores, mas também pelos alunos.

Guilherme: Vocês não tinham também monitoria.

Cara: Não tinha nada dessas paradas.

Guilherme: Vocês chegaram a ter a reavaliação parcial, no meio do ano.

Cara: Acho que isso a gente chegou a ter.

Guilherme: Em todas as matérias?

Cara: Acho que as do técnico não teve, não.

Guilherme: No final do ano, teve ainda a prova final.

Cara: Teve. A prova de física histórica, né? O pessoal encheu o auditório. Geral, dos três cursos.

Guilherme: Todos os primeiros anos, dos três cursos? O auditório cabe noventa pessoas [eram 109 alunos matriculados].

Cara: Passavam dois ou três de ano, em física. O resto ficava.

Guilherme: Como a galera via isso? Achava que era normal?

Cara: Não, pô, física é... Assim, a gente, quando via que muita gente tinha reprovado, via que não era só a gente que tinha dificuldade. Isso pelo menos tirava um pouco a culpa da gente, mas era muito difícil física.

[...]

Guilherme: Quando você percebeu que você não queria? Vou abrir mão.

Cara: Eu já sabia que não queria quando eu estava no primeiro ano. Eu tinha repetido. Eu tinha feito planos. Plano A, plano B, plano C.

Guilherme: Qual era o plano A?

Cara: Plano A era sair e fazer um técnico fora, um técnico que eu gostava. Não. Na época eu já tinha 17 anos, se não me engano 18. O plano A era passar na faculdade e já pegar o diploma do ensino médio⁶⁰. O plano B era fazer supletivo.

Guilherme: O plano C?

Cara: Viver de DJ e fazer supletivo também. Porque aquela grana do PA⁶¹ ajudava para caramba. Eu fiquei muito preso com essa parada, da grana do PA. Teve muita gente que ficou lá por causa dessa parada.

Guilherme: Qual é a importância que você vê nisso para continuar no curso. Se não fosse isso, você teria saído antes?

Cara: Se não tivesse o PA? Acho que sim. Para muita gente ajuda dentro de casa. Quando eu pedi o PA, era realmente a minha situação. Porque você sabe que muita gente mentiu lá⁶². Era realmente a minha situação. Eu achava maneiro, porque tinha amigo meu que, cara, não tinha nem estojo. Eu tinha condições de comprar um salgado, porque eu sempre trabalhei, sempre tive meu dinheirinho. Tinha moleque lá que não tinha grana nem para comprar um salgado. O PA deu uma condição para ele comprar um celular melhor, ou ter um celular. Comprar um salgado porque ele ficava com fome. Cansei de dividir meu sanduíche. Às vezes estava até sem fome e tinha trazido alguma coisa, dava para os moleques lá. Tinha moleque lá que não tinha condição.

Guilherme: Tinha duas perguntas que eu queria fazer. O que te afastou do Cefet e, depois, já para ir pensando, o que te aproximou do Cefet? Você falou da bolsa que te ajudou a continuar indo, mesmo sem ter interesse no curso.

Cara: As pessoas também, as amizades. Poucas amizades, mas as pessoas. O ensino médio me aproximou. Os professores também. Eu queria fazer o médio só. Se desse para fazer só o ensino médio, de boa, tamo junto. Eu ia formar no Cefet. Agora, não dava. Eu lembro que tinha até a oportunidade de trocar de curso [por meio de um novo concurso], mas eu não queria nenhum outro curso. Não queria ter que voltar no primeiro ano, de novo. O que me distanciou do Cefet? Foi a minha idade, as coisas que eu via e falava, o que eu estou fazendo aqui?

Guilherme: O quê?

Cara: Como eu era mais velho, quando eu repeti, os moleques tudo novo. Tinha moleque de catorze anos. Tinha brincadeira que eu não ria mais. Eu ficando velho e não saindo de lá. Lá parece uma prisão, mané. Parece um presídio, tá ligado? Agora

⁶⁰ Até 2016 a obtenção de uma nota mínima no Enem dava direito à certificação de conclusão do ensino médio, no caso de pessoas com mais de 18 anos. A partir de 2017, a certificação passou a ser fornecida somente pela prova do Enceja – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

⁶¹ Programa de Auxílio ao Estudante, bolsa de R\$400,00 mensais para alunos selecionados por critério de renda per capita familiar.

⁶² Todo o processo de inscrição e verificação das informações autodeclaradas é feita pela equipe da Saped, com base na documentação apresentada pelos alunos e responsáveis.

que o pessoal está botando árvore, mas antigamente era só cimento, entendeu? Isso dava uma sensação de cadeia do caralho. Tinha vezes em que eu me sentia um robô. Eu estava lá porque não tinha o que fazer. Eu não tinha tesão em ir para a escola.

A leitura de *Vigiar e Punir*, nos ajuda a entender que escola, hospital, fábrica e prisão têm suas genealogias e parentescos (FOUCAULT, 2007). Não por acaso, Cara, relata o aspecto de prisão, que se deve também ao fato do *campus* Maria da Graça ser uma antiga fábrica de material escolar. É interessante notar que mesmo tendo sido utilizado como ambiente escolar desde o ano 2000, Cara relata que “agora que o pessoal está botando árvore”. Um tema amplamente discutido na última eleição de *campus*, que se deu em 2015, foi a criação de um espaço de convivência para os alunos, construído hoje próximo às salas de aula do Colégio Horácio Macedo.

Guilherme: Teve algum evento específico que te marcou, nessa passagem pela escola?

Cara: Deixa eu ver. Ah, os passeios de visita técnica eram maneiros pra caralho. A gente ia para São Paulo, no Salão do Automóvel. Aquilo até motivava a fazer o técnico de manutenção. A gente via e falava, eu quero a aprender a mexer nisso, a fazer as paradas. Alguma coisa histórica? Teve muita coisa. Eu tenho que lembrar, porque eu sou meio cabeça de vento com essas coisas.

Guilherme: O que fica dessa passagem?

Cara: Primeiro, o que fica é, por eu ter passado, que nada é impossível, é só eu querer. Outra coisa que fica, foram as pessoas que eu conheci, que ficam para sempre na vida. Principalmente as pessoas. Colega de turma, professor. O Luiz. Eu gostava de música para caramba. Eu era DJ, colecionava música. A gente começou a trocar figurinha, sobre música. Eu comecei a fazer amizade com ele. Quando eu descobri que ele estava com câncer, eu fui visitar ele. Fui na casa dele, instalar o som dele. Ele tinha um sonho de fazer uma festa na casa dele e chamar geral do Cefet, os professores. Eu fui lá, estava configurando o som lá, a última vez que eu o vi. Uma semana antes dele falecer. Ah, muita gente. Muita coisa, no lado pessoal, no lado profissional. Muita coisa que eu aprendi. [...] São vários conhecidos, mas amigos mesmo são dois ou três. São pessoas muito importantes. O namoro, porque eu conheci minha namorada. Eu conheci minha namorada numa festa do Projeto X, mas ter estudado no Cefet causou uma proximidade maior.

Guilherme: [Apresento os dados da tabela, comparando os índices de conclusão de curso por cotas] No seu caso, oriundo de escola pública, branco, com renda per capita inferior a um salário mínimo e meio per capita, 61% concluem [Comparo com o maior índice, de 92% de conclusão e com o menor índice de conclusão, de 32%]. O que você acha disso?

Cara: Primeiro, eu queria falar que a escola pública é uma merda.

Guilherme: Lá não é público [no Cefet]?

Cara: Não, mas digo o ensino público fundamental, municipal. Se bem que o estadual também é uma merda. Vamos dizer que o municipal e o estadual são uma merda e o federal, não. Tá bom?

Guilherme: Você que está falando. Lá pode ser uma merda também, se você achar.

Cara: Não. Lá é bom pra caralho, por mais que tenha alguns problemas. A renda per capita mostra que nenhum pai desses alunos tem condição de pagar uma escola particular. Com certeza tem uma relação com isso. Se você colocar um filho seu em

escola particular, mandar ele fazer prova do Cefet, para mim, a probabilidade de ele passar é maior do que a probabilidade de um moleque que fez escola pública. Entendeu? Eu acho que é uma questão de renda mesmo.

Guilherme: Passar, todos passaram, mas o que você acha que faz os alunos terminarem o curso no Cefet ou não?

Cara: Acho que é a questão do ensino mesmo. Tem gente que quer passar, quer tentar, mas não sabe. Não sabe a matéria. Tem caso de gente que nunca teve aula de história na escola. E aí? Provavelmente veio oriundo de uma escola municipal. É complicado.

Guilherme: A gente ouviu um pouco das duas coisas, fala-se que o aluno foi jubilado porque não é interessado, porque não quer nada com nada. Ao mesmo tempo, a gente vê também que tem muita gente que teve uma reprovação, que na segunda fez, tentou, mas não conseguiu.

Cara: Tem isso. Tem aluno que não quer nada com nada mesmo. Eu já fui esse tipo de aluno, mas quando eu me esforcei, passei. Olha que teve coisa em que eu não consegui passar. Me passaram, acho que foi, em física. Mas não foi por muita coisa, não. Física era uma matéria que, se eu quisesse formar, iam ter que me passar todo ano.

Guilherme: Se reprovassem todo mundo que reprovou em física...

Cara: É complicado. Não dá para a gente botar a culpa em uma coisa só. Às vezes, a pessoa tem condição, tem base, é formada numa escola particular, mas dentro de casa não tem psicológico. É complicado. Tem pessoas que não têm base e não têm psicológico dentro de casa. Tem muita coisa, são casos e casos.

Guilherme: Tem uma palavra que a gente ouviu muito: excelência. Como essa palavra soava para você?

Cara: Para mim não existe, lá não existe. Acho que é muito difícil existir, em algum método de estudo tradicional, a excelência.

Guilherme: Por quê?

Cara: Para mim não existe isso. Está muito longe da excelência. Excelência, para mim, é o topo do termômetro, mas ninguém consegue atingir. Se eu falar, eu estudo no Cefet, que é uma escola de excelência, no meu ver, eu estou sendo egocêntrico, estou só alimentando o meu ego. Porque não é uma escola de excelência, mas é uma boa escola. Se você for comparar com o cenário, é uma das melhores.

Guilherme: Me dá a impressão de que o aluno que não tem bons resultados, que não se dá bem nas provas, sente que a escola é melhor do que ele. Sente que ele não está à altura da escola. Não sei se é essa a sensação.

Cara: É assim que os alunos se sentem mesmo. Eu já me senti assim. Já escutei isso de professor: vocês estão em uma escola de excelência, só depende de vocês. É foda, para um aluno escutar isso é...

Guilherme: Só depende de vocês? O único responsável é você então, eu lavo minhas mãos.

Cara: É, falam: você tem comida, roupa lavada, só tem que estudar. Tu não me conhece, como é que vai falar que eu tenho comida e roupa lavada?

Guilherme: É isso, entender o aluno?

Cara: Exatamente.

Guilherme: Como foi sair? Todo mundo comentava quando você entrou. Como foi sair?

Cara: Eu não consegui falar com minha mãe. Eu já tinha 18 ou 19 anos, eu falei, vou sair daqui. [...] Por mais que eu não goste de estudar, eu sei que ter um diploma é o mínimo do mínimo. Quando eu comecei a ver que eu estava ganhando dinheiro, que dava para fazer, eu saí. Avisei aos professores que eu iria sair. Tem uma professora lá, que é rígida pra caramba. Eu escutei coisas que eu nunca imaginava que iria escutar dela. Ela falou para mim: cara, é disso que você gosta, é isso que

você ama? Então vai em frente, mas dá o seu melhor, porque vai ser difícil. Ela falou que tinha muitas dificuldades. Me apoiou, me deu até um abraço. Eu fiquei todo bobo. Nunca imaginei dela. Principalmente uma professora que era nova, eu tinha conhecido ela há pouco tempo. Ela era muito rígida. Eu tive apoio também do [faz referência a um professor]. Eu tinha saído e ele tinha feito um projeto de preparação para o Enem. Eu ia direto. Ele sempre me apoiou, estudei pra caramba, nunca faltei. Algumas pessoas me apoiaram. Teve gente que falava que eu era maluco, até amigo meu. Tem gente que fala que eu saí do Cefet para ser DJ. E se eu tivesse saído? A vida é minha.

Guilherme: Você não saiu do Cefet para ser DJ?

Cara: Sim, mas não só ser DJ. Entendeu? É complicado. As coisas hoje em dia são complicadas. Eu tenho ambições maiores do que só ser DJ. Quero fazer uma faculdade, quero ter um ensino superior. Eu tenho que me virar com as coisas que eu tenho.

Guilherme: É esse o cara que sai do Cefet?

Cara: É. Agora que eu tenho noção disso. Quando eu saí, eu tinha até noção de querer fazer faculdade, mas... Muita coisa na cabeça. A gente que é novo quer agarrar o mundo com as mãos. Parece que a gente já está velho. Eu falo isso como se eu estivesse entendendo, mas eu fico às vezes com um nervo, falando: o que eu faço primeiro, minha carteira de motorista ou pago um preparatório para fazer faculdade?

Guilherme: Para tirar a carteira de motorista tem que pagar...

Cara: Então, é um ou outro. Não sou rico, não. Se eu tivesse um “paitrocínio”, a situação ia ficar um pouco melhor, mas é tudo com a minha grana.

Guilherme: Qual é a ocupação da sua mãe?

Cara: A minha mãe tem uma casa própria e aluga

Guilherme: Aqui é alugado?

Cara: Não, aqui é do meu avô. Ele faleceu.

Guilherme: É isso.

Cara: Valeu.

Cara apresenta um complexo panorama do *campus* Maria da Graça, da história de implementação do EMI, das relações entre os professores. Afirmar a potência das amizades, mesmo que faça distinção entre amigos e conhecidos. Questionado sobre a naturalização das reprovações em disciplinas como a Física, Cara passa longe de aderir a um discurso de culpabilização dos professores (talvez alguns colegas professores discordem ao ler a entrevista, entendo), mas apresenta sua passagem pelo Cefet/RJ, sem deixar de fazer críticas. Se, por um lado, refuta a ideia de uma escola de excelência, por outro, afirma uma escola de relações e vínculos, valorizada como espaço de convivência e aprendizagem.

4.7 Entrevista com Jovem

Data da entrevista: 09/04/2019

Local: Restaurante do Shopping próximo ao *campus* Maria da Graça

Curso no EMI: Segurança do Trabalho

Cotas: Não

Escola Pública: Não

Autodeclarado negro/pardo: Não

Renda Familiar *per capita* inferior a 1 e ½ salário mínimo: Sim

Seis dias depois de ter entrevistado Cara, que havia contado que muitos alunos matavam aula para ir ao Shopping, encontro-me com Jovem no tal centro comercial próximo à escola. Jovem é um amigo próximo de Moço e também tem interesse em seguir a carreira militar. Logo na entrada do Shopping, Jovem me aguarda sentado em um banco. Tem nas mãos um livro, um *best-seller* norte-americano, cujo nome não me recordo. Na falta de uma definição melhor, definirei como um livro de empreendedorismo motivacional. À procura de um bom local para fazermos a entrevista, vamos conversando enquanto caminhamos. Ao longo do trajeto, Jovem me conta que era um desses alunos que matavam aula para vir ao Shopping. A conversa também me leva a falar do título dessa pesquisa, que envolve o empresariamento das escolas e a militarização da vida. Já conheço Jovem há mais de dois anos. Ele sabe quais são meus posicionamentos políticos e percebo que, ao longo da entrevista, ele fará questão de contrapô-los. Desenvolve-se um interessante agonismo.

Escolhemos um restaurante em uma das praças de alimentação que possui mesas internas, longe do ruído do Shopping. Quando nos sentamos, a conversa já havia iniciado. Leio o termo de consentimento livre e esclarecido e iniciamos.

Guilherme: Como eu estava querendo fazer essa análise sobre a evasão? Considerando os alunos que abandonam e são jubilados. Primeiro, conversando com vocês, ouvindo a história de vocês. Como foi chegar no Cefet, como foi estar e como foi sair. Queria saber, um pouco, quem é esse Daniel que chegou ao Cefet.

Jovem: Bem eu acredito que, assim como as outras pessoas, quando você chega a um colégio de ensino médio, com catorze, quinze anos, você ainda não tem, eu diria, um terço da sua maturidade formada, da sua mentalidade, da maneira com a qual você vê o mundo. Você crescer ali, como muitos dos alunos que vão pro Cefet, em um colégio pequeno, um colégio de bairro, onde você tem não só um cuidado, mas a tutela, por parte dos professores, nesse momento em que você tem uma queda abrupta e outras mudanças acontecendo na sua vida... É uma experiência, de fato, muito nova e até aterrorizante, em muitos aspectos. É uma mudança de hábitos,

como a gente estava conversando mais cedo, bastante forte na vida dos alunos. Obviamente, aconteceu para mim. Eu senti muito forte essa diferença.

Guilherme: Mudança de hábito em que sentido? Você falou comigo antes sobre poder vir ao Shopping...

Jovem: Exatamente. Muitos alunos não chegam com a capacidade de exercer o livre-arbítrio da melhor maneira, eu diria assim. Você tem um colégio que te possibilita amadurecer muito mais ou se perder, no caso. Tudo vai depender do uso que você faz do seu livre arbítrio. Os alunos que, ao meu ver, têm uma capacidade melhor para lidar com essa situação, amadurecem ainda mais. Mas outros alunos, infelizmente, como foi o meu caso, à época, e de alguns amigos meus, a gente acaba não dando muita atenção a essa área acadêmica e focamos apenas nas novas experiências, na sensação de liberdade, de se sentir adulto, se sentir dono das próprias decisões... Isso pode tanto atrapalhar quanto ajudar. Depende da maneira com a qual você vai tomar determinadas decisões.

Guilherme: Como foi o preparo para chegar ao Cefet? Você fez o primeiro ano do ensino médio antes?

Jovem: Não. No oitavo ano, eu fiz um preparatório particular no meu bairro.

Guilherme: No Projeto X?

Jovem: Não. Isso foi no oitavo ano, sétima série. Aí eu saí e um ano depois fiz o Projeto X, ali em Irajá. É um pré-vestibular comunitário que, inclusive aprova bastantes alunos no Cefet. E fazia um cursinho aos sábados. Passei na minha primeira tentativa, consegui lograr êxito nessa empreitada e entrei direto mesmo, para a área de segurança do trabalho.

Guilherme: Você tinha primos que já estudaram lá, parentes?

Jovem: Eu tive uma prima que há alguns anos tentou realizar as provas para essas instituições federais de ponta, Pedro II, Cefet, os Institutos Federais, Faetec, no âmbito estadual. Meus pais sofreram essa influência dos responsáveis da minha prima que falaram: olha, é um ótimo colégio. Vocês não têm condições financeiras de arcar com um colégio dessa qualidade no âmbito privado, então a educação do seu filho não vai ficar defasada. Seria uma tentativa bem-sucedida. Uma escola de ponta no país, é basicamente um oásis, é bastante difícil encontrar, infelizmente.

Guilherme: Você fez o seu percurso até o Cefet em escola particular?

Jovem: Sim, fiz as duas partes do ensino fundamental em colégios pequenos particulares.

Guilherme: Você mora hoje no mesmo lugar que você morava quando entrou no Cefet? Onde?

Jovem: Sim. Desde que nasci, em Vicente de Carvalho, próximo ao BRT.

Guilherme: Você acha que você chegou ao Cefet com essa questão do livre arbítrio pouco trabalhada?

Jovem: Na verdade, eu não acho. Eu tenho certeza. Meus pais sempre foram muito protetores comigo, sempre conversaram bastante comigo. Inclusive, na parte acadêmica, eu não soube como lidar com essa experiência nova, mas ter condutas ilícitas, vamos dizer assim, nunca foi um problema. Até porque meus pais sempre tiveram esse lado bastante aflorado comigo. Uma conversa bastante bacana, um papo edificante nesse sentido.

Guilherme: Ilícito você diz o quê? Algo relacionado a drogas?

Jovem: Sim, condutas ilícitas em geral. Mas infelizmente, nessa área de concursos, na área acadêmica, meu pai não conseguiu concluir o ensino médio. Minha mãe concluiu apenas o ensino médio. Estatisticamente falando, filhos com pais com ensino superior tendem a ter uma vida acadêmica mais longa. Isso você sabe tanto quanto eu, né? Eles sempre tiveram bastante conversa, mas não conseguiram me passar mais sobre isso. Então eu realmente não soube lidar muito bem com esse livre-arbítrio. No meu ensino fundamental eu não tinha ainda esse hábito, justamente

por estar sob a tutela dos professores, dos responsáveis. Quando você não tem mais ninguém para te colocar esse tipo de pressão, para te cobrar esse tipo de serviço, você simplesmente não sabe mais o que fazer e acaba se interessando por coisas alheias ao seu desenvolvimento acadêmico.

Guilherme: Seus pais te cobravam mais antes, no ensino fundamental?

Jovem: Sim. Até na minha infância. Eu desenvolvi muito bem durante a infância, justamente por causa dessa atenção que meus pais sempre tiveram comigo. Após o nascimento do meu irmão... Você deve saber, acho que já cheguei a contar isso a você e à Arlene, meu irmão tem um aspecto do autismo, tem 13 anos agora, então obviamente meus pais tiveram que voltar mais a atenção ao meu irmão, porque realmente é uma questão muito mais séria. Não que eu tenha ficado de lado, mas eu tive que aprender a me virar melhor sozinho. Com catorze, quinze anos, uma pessoa ainda não tem exatamente a noção, não passou pela faculdade da vida, como os mais antigos dizem. Então você acaba se deslumbrando com uma porção de coisas que você percebe que não seriam as mais adequadas para o seu desenvolvimento, tanto como ser humano, quanto profissional. Enfim, nesse aspecto.

Tal qual Menino e Moço, Jovem é aluno do Ensino Médio Integrado em Segurança do Trabalho. Os três relatam que um mesmo professor, Fulano, os orientou a seguir a tentar concursos públicos, sobretudo na carreira militar. Principalmente na fala de Jovem, pude perceber a repetição de algumas frases que já ouvi letra por letra desse mesmo professor, que com frequência se refere aos alunos dos anos iniciais como pessoas que “não passaram pela faculdade da vida”. A divisão dual criticada por Stirner (2001) entre realismo e humanismo, como duas facções que desde ao menos a metade do séc. XIX disputam a educação é interessante para entender a figura do professor Fulano. Seguindo uma definição do que seriam os realistas, os que defendem uma educação voltada para a capacitação suficientemente necessária para lidar com a realidade do mundo do trabalho, Fulano mostrou-se como um fiel representante dessa facção. Não pensem porém que os humanistas, com a exaltação das culturas greco-romanas, seriam o lado “bom” dessa divisão. Ironica e anarquicamente, Stirner afirma que do estábulo dos humanistas e dos realistas só saem sujeitos obedientes (STIRNER, 2001).

Para Laval (2004), os humanistas, responsáveis pela natureza aristocrática do conhecimento de outrora, já não são mais os mesmos, pois o realismo já se tornou o imperativo maior no contexto neoliberal, onde a “emancipação pelo conhecimento, velha herança das Luzes, passa como uma ideia obsoleta” (LAVAL, 2004, p. IX).

É interessante perceber a importância que os três entrevistados dão aos ensinamentos de Fulano. Percebi também que Jovem, Moço e Menino, falam de si mesmos como pessoas mudadas, transformadas, afinal não são mais aqueles alunos que tinham “a improvável ousadia de manifestar transtornos de comportamento” (DELIGNY, 2018b, p. 17).

Se Jovem, Moço, Menino e, inclusive, Cara, apresentam um discurso de ter sucesso na vida, por conta própria, de se virar sozinho, talvez seja porque escolhem mostrar o que consideram o melhor lado das duas faces da excelência (sucesso, desempenho, outras palavras poderiam ser utilizadas), pois:

O discurso da “realização de si mesmo” e do “sucesso de vida” leva a estigmatização dos “fracassados”, dos “perdidos” e dos infelizes, isto é, dos incapazes de aquiescer à norma social de felicidade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 367)

Percebo também, que ao longo da entrevista, Jovem repetirá expressões como: “você sabe isso tanto quanto eu”, “você já deve ter ouvido isso”. Acredito que pode ser uma maneira de legitimar o que fala, com a minha palavra de “especialista”. Talvez seja apenas uma estratégia retórica para afirmar o seu posicionamento.

Guilherme: Você falou desse processo de chegada e adaptação. Ao mesmo tempo, vejo vocês [alunos], eufóricos, contentes de chegar ao Cefet. Você fala também dessa faculdade da vida. Você acha que já cursou ela? Acha que está cursando ainda?

Lembro de você na escola, quando eu cheguei em 2015. E era um outro discurso, diferente desse de que “naquela época eu não sabia de nada, mas agora eu mudei”; “a escola é muito boa, mas eu não soube aproveitar”. Eu tenho ouvido essas falas em algumas entrevistas. E esses alunos que eu vi eram alunos cheios de vida, que não estavam se responsabilizando por esse percurso não ser tão linear.

Jovem: Acredito que muitas vezes, até pelas condições atuais, a última coisa que você analisa quando algo dá errado é a sua parcela de culpa. Eu digo por mim e pelos meus amigos, que isso e alguns outros fatores além da base... Naturalmente algumas pessoas têm mais dificuldades que outras, porque a base do ensino fundamental não veio tão fundamentada assim e o ensino médio é um pouco mais puxado. São fatores que influenciam, mas que não determinam como vai ser a vida acadêmica do aluno na escola. E eu percebia muito isso, não só em mim, como nos meus amigos também. Como havia aquela questão de que a culpa por isso não ter dado certo na minha vida envolve “n” fatores alheios à minha vontade. Mas a última coisa que você vai analisar, caso vá analisar, é a própria conduta.[...]. Eu percebia muito esse discurso no Cefet, inclusive dos alunos que ficaram, dos alunos que se formaram. Você já deve ter ouvido bastante isso. A instituição é culpada por isso, isso e isso, mas na hora de um mea culpa, de uma autoavaliação, isso dificilmente acontece. Até por conta do que eu te falei da imaturidade. Muitos alunos vão para lá em uma redoma dos pais. Realmente não se moldaram ainda enquanto indivíduos e têm uma percepção ainda muito simplista das coisas. Não analisam o próprio desempenho e a própria conduta.

Guilherme: Existem também fatores que podemos chamar de externos. Por exemplo, você ter um irmão que demanda cuidados dos seus pais, que demanda cuidados seus. Isso é um fator que foge à escola, embora a gente tenha como apoiar vocês para tentar buscar serviços na rede de saúde.

Jovem: É, foi justamente como eu falei, agora há pouco. A escola realmente tem esse papel de poder ajudar, de poder amenizar, de ter um efeito atenuante perante essa dificuldade, pelas quais o aluno passa. Mas, invariavelmente, o que vai determinar o sucesso ou o insucesso dele é a própria conduta. Independente das

adversidades, do atrito com o professor, do gostar ou não da escola. O aluno pode até não gostar da escola e, no meio do curso, falar: olha, isso realmente não é para mim e tudo mais. Mas parando para analisar a conduta dele, se ele já teve esse tipo de conduta em outras atividades, se já saiu, já houve evasão em outros cursos, fora mesmo do Cefet. A postura que o aluno tem...

Guilherme: Isso já tinha acontecido contigo?

Jovem: Sim. Sim. Muito do que eu falei com você, até a questão dos hábitos. Os hábitos que a gente adquire ao longo da nossa vida. [...]. Muitas vezes isso vem de casa. Não que os pais sejam os culpados, porque cada um tem a sua especificidade, cada pessoa tem a sua capacidade de criar ou de destruir hábitos. Eu percebia muito isso. Muitas vezes, eu mesmo, durante o Cefet, tinha aquela procura, como eu falei para você, de dizer: eu preciso de ajuda. Queria saber o que a escola pode fazer para me ajudar, para atenuar essa situação. Mas, o tempo todo, transferindo a responsabilidade para as pessoas, para a instituição. Aí eu acredito que vem, justamente, a falta de maturidade, porque você olha para todas as coisas alheias, menos para a pessoa que mais determina como você proceder, que é você mesmo. Eu não posso falar isso pelos meus amigos, mas acredito que isso foi responsável por 90% da minha trajetória no Cefet, sem sombra de dúvidas.

Guilherme: Você falou de responsabilizar. Você acha que dá para co-responsabilizar?

Jovem: Em que sentido?

Guilherme: Criar uma responsabilidade que não seja só sua? Que seja também de quem está nessa instituição, nessa escola. Porque a gente também tem hábitos, como escola. O professor tem hábitos, o psicólogo tem hábitos.

Jovem: Sim, exatamente.

Guilherme: Você falou muito dos hábitos, né? A gente também é responsável pelo trabalho que a gente realiza. Eu penso um pouco nisso, quando avalio que nessa turma, de todos que entraram, somente 67% formaram no tempo certo, que já é em quatro anos. Um tempo muito maior. A gente também se pergunta em que medida somos responsáveis por isso.

Jovem: Assim, baseado na minha percepção, que é bem ínfima, digamos assim, eu acho que isso é um quadro que se reflete não só no Cefet, mas em diversas outras escolas. Acho que a própria questão da educação no nosso país, a própria questão da ausência de responsabilidade... Muitas vezes, você já deve ter ouvido falar muito sobre isso, do aluno chegar lá na frente, com vinte, vinte e dois anos, perceber o que ele fez da vida dele ao longo daquele tempo e correr atrás logo depois. Você tendo um trabalho de profilaxia, digamos assim, você acaba encurtando cinco ou seis anos de sofrimento por parte dos alunos. A gente vê muito isso em redes sociais, em sites de concurso, em concurseiros que já atingiram êxito e outros que estão procurando. Eu acredito que isso é mais um panorama do nosso país, uma cultura, um hábito, do que culpa da própria instituição, em si. Porque quando eu paro para analisar o Cefet, é uma instituição federal, de qualidade, cujos professores são extremamente preparados... Algo que eu não percebia na época e grande parte dos meus amigos, eu acredito, não perceberam. Com pessoas qualificadas, como no seu caso, tem toda a parte de um apoio pedagógico, psicológico, concedimento de bolsas para permanência do aluno. O aluno receber quatrocentos reais por mês, baseado na situação econômica do nosso país, com catorze milhões de desempregados, pais de família sem conseguir alimentar os filhos... Um aluno de quinze a dezenove anos, vamos colocar assim nessa faixa, recebendo quatrocentos reais por mês, apenas para estudar, com toda essa rede de apoio... Eu não sou nenhum profissional, nem sou nenhum especialista na área, nem acho que a gente tem que ser tão reducionista a esse ponto, mas na minha visão, o apoio que o Cefet presta ao aluno já é um apoio totalmente diferenciado. Pode não ser o ideal e estar longe do ideal, mas, em

comparação com o nosso cenário de educação e de economia atual e nos últimos anos, é uma ilha no nosso país. É totalmente diferente.

[...]

Guilherme: Quando fazemos essa análise de quem são os alunos que entram e quem são os alunos que concluem [mostro o Fluxograma 3]. Esse é um trabalho da Arlene. 109 ingressantes e, quatro anos depois, 67% concluindo no tempo esperado. Temos também as divisões por cotas. Embora seja uma amostra pequena, acho que entram algumas coisas que são interessantes de discutir, para além da responsabilidade do aluno. Claro que essa responsabilidade existe e acho legal você avaliar isso hoje, como ex-aluno. Avaliando o que você acha que podia ter feito diferente. Mas aqui entram fatores que estão para além da vontade do aluno. Fatores inerentes à escola, fatores da sociedade...

Jovem: Sim, de forma alguma... O que eu falei é que são fatores que influenciam, sim. O que eu quis dizer é que o maior responsável que existe é o aluno. Não que não haja outros fatores. A gente pode ver aí [faz referência ao fluxograma] nessa situação de alunos [oriundos] de escola pública, o índice de 50%, se não me engano, e quando você olha para os alunos de escola particular, 87%. Acho que isso até reitera um pouco do que eu falei do problema de educação básica no Brasil. De fato, existem outros fatores que dificultam a caminhada. Não dá para você comparar um aluno cuja renda familiar é superior a um salário e meio [per capita], que muitas vezes tem professor particular, tem um curso de apoio fora do âmbito escolar e a gente nem sabe. Logicamente, um aluno, como no meu caso, com uma renda familiar inferior a um salário mínimo e meio, não vai ter determinadas facilidades, não vai ter uma acessibilidade tão grande assim. Mas, de qualquer forma, é uma questão a ser vista.

Guilherme: Tem alguma coisa que esses dados te façam pensar?

Jovem: É uma amostra até pequena, mas que eu acredito que é bem fidedigno com o que a gente vê em outras escolas, em outros locais de ensino. O que me impressionou bastante foi justamente essa questão do índice de conclusão das escolas particulares em relação com as públicas. O privado tem uma diferença absurda.

Guilherme: A questão de raça/cor, você interpreta como? [Faço referência à diferença de índices de conclusão entre autodeclarados negro/pardo e autodeclarados brancos, ambos com origem de colégio particular]

Jovem: É até uma situação que... Eu não sei se é justamente por conta de a amostra ser pequena. Existem outros fatores, como talvez o bairro. A qualidade das escolas particulares, enfim. A própria estrutura familiar, não no que se refere à renda, mas a apoio, estrutura emocional, psicológica. Por exemplo, os dados dizem aí que negros e pardos se formam em 60% e os demais, brancos, se formam 92%, ambos de renda superior a um salário mínimo e meio e de escola privada. Obviamente, a gente sabe que essa questão de cor não influi em absolutamente nada da capacidade intelectual dos alunos. Olhando estritamente nos números, a gente poderia até inferir algo desse tipo, mas seria de uma estupidez abissal. Então, acho que existem outros fatores. É, realmente, uma pesquisa de bastante complexidade. Fatores socioeconômicos, sociais, acho que influem diretamente nisso. Muitas vezes esses números acabam não traduzindo, acho, tão bem assim a realidade. Isso me chamou bastante a atenção.

Guilherme: Mesmo entre os alunos oriundos de escola pública e com renda inferior a um salário mínimo e meio per capita, só o fato de ser declarado negro/pardo, [o índice de conclusão] já cai para 38%, enquanto as demais vagas vão a 68%. E aqui já estamos falando de uma amostra razoável, vinte e um de cada lado...

Jovem: Não sei se nas demais vagas não têm pessoas que não se autodeclararam. Conheço pessoas que não se autodeclararam. Óbvio que não deve corresponder a maior parcela desse total. Mas não sei, talvez diminuíssem os números. Talvez com

um espaço amostral mais amplo, eu acredito que essa diferença pode existir, mas não tão distante assim. Acho bastante alarmante. Acho até que, com relação à questão das cotas, não só de renda, mas também de negros/pardos, é um mecanismo de acesso para que a pessoa ingresse no ensino médio. Talvez essas pessoas podem ter tido um ensino bastante defasado. Nesse caso, estamos nos atendo somente ao aspecto de autodeclararão de cor.

Guilherme: Discute-se em políticas públicas o que se chama de racismo institucional, ou seja, como a mesma política pública trata pessoas brancas e negras, às vezes num mesmo bairro. Por exemplo, no acesso a um serviço de saúde, na mesma unidade de saúde, você pode observar um acesso diferente. Arlene avaliou no trabalho dela como, num conselho de classe final, com alunos que chegam reprovados em uma ou mais matérias e que precisam da avaliação dos professores para serem aprovados.... Geralmente, nesses casos, para pessoas autodeclaradas negras/pardas, o índice de reprovação também era maior no conselho de classe final. É um dado que faz a gente pensar. Será que nesses hábitos da escola existe algum tipo de racismo estrutural? Será que o professor faz algo, a escola, os alunos, nas brincadeiras entre eles? Será que há alguma coisa que faz o aluno não se sentir acolhido na escola? Todas essas questões, a gente considera.

Jovem: É até impossível não pensar, realmente esses números são bastante gritantes. Eu fiquei até surpreso com essa diferença.

Guilherme: No início do ano, estávamos discutindo sobre o jubramento com os professores. Em primeiro lugar, o jubramento não é previsto por lei em uma etapa da educação básica. Não tem nada que justifique ele, mas o Cefet mantém. Outras escolas já acabaram com o jubramento. O Pedro II, o Cap-Uerj... A gente estava levantando essa questão. Alguns professores, questionaram, dizendo que o jubramento era uma forma de solucionar o problema do aluno que não tem vocação para o curso. Vocação foi uma expressão utilizada. É uma forma de colocar para fora o aluno que não tem vocação para aquela área técnica. Já alguns convidados que trouxemos, do Pedro II e do Cap-Uerj, argumentaram que apresentaram, dentre os motivos que acarretaram no fim do jubramento, que vinha sendo um processo de exclusão, de retirar da escola alunos que têm o direito ao acesso à educação básica. No Pedro II, isso era até um pouco mais grave, porque havia jubramento no ensino fundamental. A colega que apresentou o trabalho dela, disse que dificilmente, os alunos que se matriculavam no primeiro ano chegavam até o final do ensino fundamental no Pedro II. Muitos eram jubilados e havia novos concursos para preencher essas vagas.

Jovem: Nesse caso, que você falou, eu até falei de maturidade no ensino médio, mas com uma criança no ensino fundamental... Óbvio que existem outros fatores, pois a criança pode realmente apresentar dificuldades cognitivas. Mas os próprios pais, hoje em dia, pela correria do dia a dia, muito lenientes com a conduta não tão edificante por parte dos seus filhos. Vocês devem presenciar muito mais isso do que eu. Acredito que não estou falando besteira. Dos pais que não comparecem a reuniões, por “n” motivos, apesar da formação dos filhos ser algo bastante importante. Hoje em dia, acredito que há essa ausência de responsabilidade muito maior, por parte dos pais. Porque, realmente, uma criança do primeiro ano do ensino fundamental, vamos supor que não haja uma deficiência cognitiva por parte dela, você vê claramente que há uma deficiência no que se refere ao tratamento dos pais com relação a ela e à escola. Porque são ilhas no país, esses colégios. Uma criança nessa faixa não tem maturidade para lidar com esse tipo de responsabilidade. Aí entra a situação parental, os responsáveis, a família.

Guilherme: O estatuto da criança e do adolescente sempre busca co-responsabilizar família, estado no cuidado com a criança e o adolescente. Dizendo que ambos, a escola e a família são responsáveis pelo cuidado. No que se refere ao ensino médio,

é dever da escola oferecer ações de suporte à aprendizagem, a recuperação paralela, por exemplo. O aluno poder ter, ao longo do ano, ações de complementação de conteúdo, inclusive para melhorar a nota. Você teve a reavaliação parcial e a prova final, certo?

Jovem: Havia a reavaliação parcial, a prova final e aulas de reforço.

Guilherme: Se não me engano, vocês não tinham monitoria no primeiro ano.

Jovem: Não, mas tinha o horário de apoio. Aí eu tenho mais propriedade de falar sobre isso. Por isso eu acho que isso não deve ser uma responsabilidade única e exclusivamente da escola. **Pelo contrário, acho que a responsabilidade é mais da família e dos pais, com relação aos filhos. Até porque se trata da educação daquele indivíduo, específico.** Mas, sobre a questão da recuperação paralela, os professores reclamavam sistematicamente da ausência dos alunos, nos horários da tarde, nos horários de reforço. Eu me considerava um aluno desses, que tem um rendimento baixo em algumas matérias, mas que não procurava. Os professores reclamavam sempre da ausência desses alunos que precisavam de uma melhora de desempenho, para que pudessem alcançar o objetivo e faltava essa contrapartida. Os professores que têm essa situação do funcionalismo público no nosso país, a estabilidade, são extremamente estáveis... E aquilo ali é exclusivamente em prol dos alunos. Acho que isso é um dado, uma mostra da imaturidade que os alunos têm nesse período. Eu não sei se isso muda nos anos posteriores, mas a impressão que eu tive das minhas turmas, até o terceiro ano, é que essa cooperação por parte dos alunos é muito pouco falada, ou pouco cobrada. Não isentando a escola totalmente de responsabilidade. A gente já conversou sobre isso. A escola tem sim responsabilidade sobre o desempenho e o desenvolvimento do aluno, mas, prioritariamente, é o aluno que tem que dar essa contrapartida, que tem que mostrar que está precisando de ajuda. Se não, não tem como a escola fazer esse trabalho de apoio acadêmico, psicológico, emocional. Enfim, diversas formas que vocês dispõem lá para ajudar os alunos.

A questão da responsabilidade pela educação, o seu financiamento e sua gestão, é um tema importante para o neoliberalismo. Milton Friedman, por exemplo, afirmava que a educação básica deveria ser financiada pelo Estado, mas administrada como uma livre empresa. O Estado forneceria *vouchers* às famílias, que poderiam matricular seus filhos nas escolas que quisessem, pela livre escolha. As escolas-empresas, por sua vez, poderiam cobrar um valor excedente, custeado pelas famílias, além dos *vouchers* de financiamento público, para educarem as crianças. Caberia ao Estado a fiscalização desses estabelecimentos de ensino (FRIEDMAN *apud* LAVAL).

Já o filho de Milton Friedman, outro pensador do Liberalismo, David Friedman o Estado não deve sequer financiar a educação, pois “A educação é um bem de capitalização privada que traz benefícios essencialmente pessoais mas que supõe também sacrifícios por parte da família” (FRIEDMAN *apud* LAVAL, 2004, p. 97). As famílias, como únicas interessadas, deveriam se responsabilizar unicamente pela educação daqueles “indivíduos específicos”, seus filhos.

Guilherme: É recorrente essa fala, para mim. Eu já ouvi um pouco em outras entrevistas. Dá a impressão de um ex-aluno arrependido.

Jovem: Eu, na verdade, vou ser sincero, não me arrependo. Houve essa questão, como você falou, da falta de vocação. Muitos alunos saem na metade de um curso superior, porque descobriram não ser aquilo que queriam. Eu, particularmente, sempre fui muito indeciso com relação às escolhas profissionais e acadêmicas. Então, eu, sinceramente, não me via escolhendo, aos catorze anos, a profissão com a qual eu passaria o resto da vida trabalhando. Eu realmente não me vejo exercendo o cargo de técnico em segurança do trabalho, mas o ensino médio foi de grande valia. Apesar de eu não ter aproveitado como deveria, eu não me arrependo, porque esse processo de saída, nessa minha última reprovação, me fez crescer muito enquanto estudante. Foi o momento no qual eu percebi, até de maneira um tanto quanto radical, que o grande responsável pelo meu mal desempenho fui eu. A escola deu o suporte, deu o apoio, talvez não da maneira ideal. A gente sabe que se pode fazer mais, mas tendo em vista as dificuldades financeiras, as crises pelas quais o nosso país passa, tanto na área da economia, quanto na área da educação, enfim, essa cooperação da minha parte e dos meus amigos não se fez muito presente. Eu não tenho arrependimento algum. Algum arrependimento que eu tenho, inclusive, é por parte de alguns professores que eu fiz um mal julgamento. Quando você adquire mais maturidade e reflete sobre algumas atitudes que você tomou, aí sim... Mas nada absurdo. Inclusive me encontrei em outro tipo de profissão. Tracei um outro tipo de objetivo, uma profissão com a qual eu me identifique. Mas nesse processo de amadurecimento, eu não tenho arrependimento algum do que aconteceu comigo.

Guilherme: Você entrou um pouco no assunto que segue, que é como você construiu a saída do Cefet? Ouço nas entrevistas sobre a liberdade que se encontra ao entrar no Cefet, mas também que é uma escola que exige muito. Eu tenho entendido que a saída está ligada, às vezes, a não dar conta dessa exigência.

Jovem: Eu acredito, na verdade, que não era nada tão grande por parte da escola, mas era uma demanda com a qual os alunos não estavam acostumados. Quando você cobra de um determinado jeito de uma pessoa por cinco, seis anos, quando você cobrar algo que não seja tão acima, tão exaustivo, é óbvio que a pessoa vai sentir mais dificuldade, mais resistência para realizar as ações. Acredito que tem mais a ver com isso. Essa questão que você falou da militarização da vida e das escolas, acredito que não é nem pelo fato das escolas serem militarizadas, mas sim pelo fato de no militarismo você ter, justamente, aquela característica de trabalhar os hábitos sistematicamente. Na psicologia, talvez isso se faça muito presente. Determinadas condutas que o aluno foi ensinado a ter em diversos momentos, a repetição. Acho que não pelo fato da escola ser militarizada. Eu fiz um pré-vestibular em que conheci diversas pessoas que frequentaram o colégio na Ilha do Governador, o Colégio Brigadeiro Nilton Braga. Não sei se você já foi, mas eu já fui e é um colégio que tem uma estrutura excelente. Os professores são extremamente bem qualificados, como os do Cefet, não por ser militarizado, mas por trabalhar mais essa questão dos hábitos com os alunos, os alunos estão mais preparados para realizar aquele tipo de função. Quando ele não está, ele tem duas opções: ou ele aprende, ou ele aprende⁶³. Esses índices de evasão nos colégios militares, como você falou de exigência, nos colégios de cadetes, onde a exigência é muito alta, você acaba não tendo [altos índices de evasão]. Tudo bem que tem toda uma estrutura, os alunos são pagos apenas para estudar, você tem todo aquele apoio, o aluno sabe que vai sair dali com uma estabilidade financeira, sabe que vai sair dali com a vida certa, digamos assim, já vai ter um horizonte, já vai ter construído algo na vida dele. Eu

⁶³ Acredito que essa seja mais uma citação indireta ao professor Fulano, que costuma dizer aos alunos: “Aqui vocês têm duas opções: crescer ou crescer”.

acredito que isso influencia. Não na parte do militarismo, em si, mas na parte da construção de hábitos, no modo como ele acaba aprendendo a se condicionar e como ele acaba aprendendo esses hábitos em outras áreas da vida deles, não só nos estudos.

Ao analisar a transcrição, nesse exato momento, lembro-me qual é o livro que Jovem tinha em mãos durante a entrevista, tinha algo a ver com hábito. Digito no google e reconheço a capa do livro: “O poder do hábito: Por que fazemos o que fazemos na vida e nos negócios” (DUHIGG, 2012). Num contexto de desemprego generalizado, as soluções pululam. Cursinhos preparatórios para concurso, concursos para a carreira militar, livros que prometem mudar os nossos hábitos, fundos de investimento do tipo pirâmide e tantos outros.

Guilherme: Para mim, o hábito se opõe à ideia de vocação. Vocação como algo que você nasce com ela e o hábito como algo que você pode exercitar, criar. Por isso, eu não sei se eu concordo com a ideia de que o jubramento deve continuar existindo porque o aluno não tem vocação para o curso. Mas como a gente cria uma vocação? Como criamos com o hábito um gosto por aquela área?

Jovem: Essa questão da vocação, eu acho bastante reducionista. Não concordo com a palavra dos professores. Infelizmente, a gente sabe que a situação do nosso país é crítica, está muito nebulosa ainda. Nos últimos governos houve um aumento nos investimentos em educação, mas os índices da educação do Brasil no Pisa mostraram que esse investimento financeiro não deu o retorno que se esperava. Isso fica para os especialistas, o modelo educacional, o sistema...

Guilherme: O modelo de avaliação... Porque é um modelo de avaliação institucional, baseado na Europa.

Jovem: Mas até aqui no país, esse investimento não surtiu o efeito que se esperava. É realmente uma questão bastante complicada. Eu acredito que, num país com uma deficiência educacional tão grande assim, você não pode privar outras pessoas de terem a chance. Naquele momento a pessoa pode não ter a maturidade, como foi o meu caso, pode não estar preparada, pode estar passando por dificuldades. Mas um país que não dispõe dessa oportunidade para todos, o que seria o ideal, eu realmente acredito que você deveria dar essa chance a outras pessoas, como foi no meu caso. Eu não fui jubilado, mas como já tinha dezenove anos, com duas reprovações, eu já tinha um senso de responsabilidade naquela época para procurar outros métodos de conclusão do ensino médio. Para procurar algo que fosse mais condizente com a minha vocação; algo que pudesse me possibilitar uma estabilidade financeira, um senso de realização que eu não teria na escola. Eu me preparei para esse tipo de coisa.

De acordo com o *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira:

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), ou Programme for International Student Assessment, é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o apoio de uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação

do Pisa é responsabilidade do Inep (informação disponível na página: <http://portal.inep.gov.br/pisa> . Acessada em 2 de out. 2019).

Laval (2004) refere-se ao Pisa e a outros testes de avaliação comparada de sistemas educacionais como um fator promovido pelos ideais gerenciais de eficiência, que visam correlacionar os resultados obtidos aos valores investidos em educação, promovendo uma competição em escala globalizada entre alunos, escolas e países.

Um dos argumentos utilizados para justificar o jubramento no EMI é que a saída de um estudante jubilado, dá a chance para outros candidatos. No EMI não há, provas ou seleções para preenchimento de vagas ao longo do curso, somente o concurso para as séries iniciais. Sob esse argumento, o jubramento só seria justificável no 1º ano.

Guilherme: Você fez o Enceja?

Jovem: Sim. Eu fiz, inicialmente, um pré-vestibular nesse mesmo ano em que eu parei de ir ao Cefet nesse horário. Eu estudava para o pré-vestibular, eu ia para lá estudar sozinho e, à tarde, para ter aulas. Eu estava tendo um desempenho muito bom, até, mas acabou que não era muito bem o que eu queria e eu acabei ficando um pouco mais em casa, estudando, mas estou com novos projetos agora.

Guilherme: O que você tem pensado?

Jovem: Posso ter dado até alguma pinta agora, mas eu tenho me interessado bastante pela área militar. Procuro ser o mais pragmático possível na minha fala, porque a pauta de ideologização hoje em dia está muito forte, de ambos os extremos. É uma profissão pela qual eu tenho bastante interesse. Inicialmente me chamou muito a atenção pela estabilidade financeira, que no meu caso, específico, eu odiava. A gente falou sobre vocação e eu acredito que eu acabei criando essa vocação. Eu odiava, até pelas experiências que as pessoas contam. Às vezes a gente acaba se baseando em experiências alheias para formar a nossa opinião. Eu fui me interessando cada vez mais e fui criando essa vocação.

Guilherme: O sonho de ser militar, de servir, é algo que muitos alunos lá da escola têm. Você disse que criou esse sonho. Tem muitas pessoas que têm parentes militares e isso influencia. O que você avalia que está ligado a esse sonho de ser militar? Lembro de uma música mais antiga de João Nogueira, em que ela fala de dois sonhos, ser militar e ser jogador de futebol⁶⁴. Fico com a impressão de que esse sempre foi o sonho disponível para a população da periferia.

Jovem: Posso te dizer, por experiência própria, que tenho amigos cujos pais são médicos, advogados, com empresa, que têm esse sonho, essa vontade. Acho que isso aumentou, hoje em dia, se a gente olhar para a situação do país. A situação econômica, na área civil a questão dos desempregados, com índices altíssimos de desemprego. Muitas pessoas que não têm o sonho, talvez até por vocação, fazer aquilo até por uma questão de maturidade, porque os pais precisam, minha família precisa, o meu filho precisa e eu vou fazer isso. Pode não ser a profissão pela qual eu tenho a maior paixão, mas vai valer à pena quando eu estiver com a comida dentro de casa, quando eu puder fazer alguns passeios com a família. Hoje, as instituições começaram a aceitar as mulheres, há cerca de dois, três anos, e temos aí vestibulares militares mais concorridos que cursos de medicina. Cento e setenta candidatas por vaga. Isso crescer de maneira exponencial e continua crescendo. Se

⁶⁴ Faço referência à música “Espelho”, composta em parceria de João Nogueira e Paulo César Pinheiro.

você parar para analisar, esses vestibulares militares têm quatrocentas vagas para cinquenta mil candidatos, vinte mil candidatas. Isso tem aumentado muito. Até o alto comando das forças armadas tem percebido isso. E o nível tem aumentado cada vez mais. Quando você tem mais procura, você pode elevar o nível da prova.

Guilherme: Conversando uma vez com uma amiga minha que é psicóloga, ela falou: que outro concurso abre mil vagas, duas mil vagas? Como por exemplo, o concurso da polícia militar. É o que há disponível.

Jovem: E sem [exigência de] ensino médio, por exemplo. Tem um exemplo, até muito interessante, que eu vejo de diversos concurseiros na internet, de pessoas que trabalham em empresas de cursos online... Você tem, por exemplo, a prova de sargento do exército que pega uma faixa de 16 a 24 anos, com mil e cem vagas para todo o Brasil [anualmente]. Aí, isso toca num ponto que eu falei, a melhor época para você fazer um concurso é essa. Principalmente um cara que tem vinte, vinte e dois anos e não se encontrou, um cara que já viu como é a vida, que levou aquela pancada e está ali competindo com um cara de dezesseis, dezessete anos que ainda não sabe nada da vida, que está ali até por oba oba, só para brincar. Então, muitas pessoas estão amadurecendo cada vez mais cedo, por conta dessa situação do país, e buscando esse tipo de área. O índice de evasão nas forças armadas até tem aumentado, porque as pessoas se formam para adquirir a estabilidade e depois que adquirem, se formam, se aperfeiçoam, entram para a iniciativa privada. Isso acontece muito no ITA e no IME, por exemplo.

Guilherme: A gente tem professores lá na escola com passagem pelo exército, pela marinha.

Jovem: É, o professor Tal, o professor Fulano. Eu conversava muito com eles a respeito disso. Comecei a criar essa vontade logo após essa minha reprovação. Eu já estava com vontade de sair da escola para conseguir algo desse tipo. Não pela escola não dar a base, mas pelo fato de eu já ter dezenove anos, podendo obter o diploma de ensino médio de uma forma mais tranquila, podendo ter foco em outras coisas, a escola acabaria me fazendo perder tempo. Eu ficaria mais dois anos e me formaria com vinte anos. Com vinte e um, já é um pouco mais puxado para fazer esse tipo de prova.

Guilherme: Reconheço na sua fala, algumas coisas que outro entrevistado também falou, sobre o ensino superior não ser mais nenhuma garantia. Esse entrevistado se referia muito a esse professor Fulano, como uma orientação dele, de não fazer ensino superior, por não trazer um retorno econômico rápido.

Jovem: No meu caso, eu tenho um primo que é primeiro tenente, eu até queria fazer vestibular para a Uerj, para o corpo de oficiais dos bombeiros. Você faz a prova da Uerj para entrar para o Corpo de Bombeiros. Você passa três ou dois anos na escola, aí se forma e é aspirante a oficial. Aí eu conversei com meu primo e ele disse: com a base que você vai adquirir na Aman – Academia Militar das Agulhas Negras – se você passar, você vai ter uma base boa nos outros vestibulares militares. Como o corpo de bombeiros não tem limite de idade, enquanto a Aman e outras instituições já têm, na faixa de vinte, vinte e dois, vinte e quatro, você já mataria dois coelhos de uma vez só. Faria o curso da Aman e me prepararia concomitantemente para as outras instituições. Aí eu saí do vestibular, saí do Cefet, para focar única e exclusivamente nessa empreitada. Tirei o diploma [do ensino médio] pelo Encceja. Tenho conversado muito com o Moço e o professor Fulano já falou diversas vezes isso com a gente. Até porque ele teve uma situação familiar que não era tão confortável, ele tinha uma postura um pouco mais ríspida, mais rigorosa, até um pouco mais grosseira com os alunos, que naquela época você não percebe, mas que quando você adquire maturidade e aprende que a vida não é um mar de flores e que, se você não se esforçar, você não vai ter uma contrapartida, você vê que esse papo são afagos. De uma maneira um pouco mais grosseira, mais ríspida, mas é

justamente uma vontade de ver o cara bem, ver o cara correndo atrás. Com os meus pais trabalhando, ralando, eu já não me sentiria tão confortável apenas estudando. Então, para você ter mais tranquilidade na sua vida, o militarismo é uma via de bastante visibilidade, hoje em dia. Acho que isso explica porque essa área ficou tão em voga. Além do fato do nosso governo atual ser constituído por diversos militares, principalmente do alto comando do exército.

Guilherme: Tem um apelo, né?

Jovem: Sim. Eles estão em evidência. Nas instituições militares, com os generais, muitas vezes você vê a eloquência, a formação, o currículo de alguns. Da maioria, na verdade. Você vê que vários, no âmbito profissional, são pessoas bem-sucedidas, independente de posição político-partidária, de ideologia no aspecto político. Nos atendo estritamente ao âmbito profissional, sabendo da situação da educação no nosso país, muitas vezes as pessoas acabam recorrendo ao militarismo, porque é uma das profissões públicas que te dá a maior estabilidade.

A respeito do ingresso nas escolas de ensino superior ou técnico das Forças Armadas, vale frisar que todos os seus alunos recebem soldo de ao menos um salário mínimo, somado às gratificações a que têm direito. Ao ingressar nessas escolas, os alunos passam a compor imediatamente o quadro de militares da ativa e quando se formam, caso tenham optado por não seguir a carreira, passam a compor a reserva das Forças Armadas.

Guilherme: Acho que é isso. Tem algumas questões que eu gosto de perguntar sobre a escola, com relação ao ensino médio integrado, como foi a sua experiência. Você quer falar alguma coisa sobre isso?

Jovem: O ensino médio de forma integrada, eu acredito que não seria a melhor opção para o aluno, justamente porque tem aquela questão que eu comentei com você sobre a vocação. Não é porque um aluno vai mal ou não tem interesse na área de segurança do trabalho, de manutenção, automação, que ele precisa ter o ensino médio sacrificado. [...] Por exemplo, o cara poderia ter se formado no ensino técnico lá dentro, mas ficou reprovado no ensino médio. Esse cara já poderia trabalhar, cooperar em casa. O Cefet de Maria da Graça, até por ser em uma área mais carente, abriga muitos alunos de uma situação não tão favorável assim.

Guilherme: É um público diferente do campus Maracanã.

Jovem: Totalmente diferente. No intuito de fazer com que o aluno acorde, você acaba tirando um leque de oportunidades dele. Esse cara poderia se formar no ensino médio, reprovar no técnico, e fazer uma faculdade. Depois poderia até concluir o técnico, como acontecia antigamente. O cara não perderia o tempo dele. Ficaria mais seis meses no colégio, mas já estaria trabalhando, já teria feito um concurso, ou na iniciativa privada mesmo. Tem a questão dos hábitos angulares, os hábitos que desencadeiam uma série de outros. Você tendo mais responsabilidade com seu emprego, consequentemente, você vai ter mais responsabilidade com o seu trabalho, com a sua família. Eu acredito que, para o processo de formação profissional e estudantil, esse sistema do ensino médio integrado não seria o ideal. Não seria o ideal para os alunos, principalmente tendo em vista a situação econômica dos alunos da área que o Cefet Maria da Graça abriga.

O concurso público para ingresso na carreira militar me parece ser uma dessas soluções pululantes nos tempos de crise. Vale lembrar a reflexão do Comitê Invisível, de que,

muitas vezes, os mesmos que alardeiam a crise, apresentam logo a solução (COMITÊ INVISÍVEL, 2016). Por outro lado, não podemos esquecer que na música “Apesar de Você”, Chico Buarque afirma que o poder militar “inventou o pecado, mas esqueceu-se de inventar o perdão”. A solução para a crise só é apresentada quando conveniente?

Guilherme: Fazendo uma provocação, acho que eu preferia os alunos imaturos, em termos de surpresa. Porque é o papo do Moço, o papo do Fulano, uma conversa que me dá a impressão de estar um pouco pronta. Não tem surpresa. Não tem o Jovem que matava aula para jogar bola. Às vezes eu vou entrevistar vocês esperando aquele aluno e encontro um cara que está na linha. Pro seu futuro, eu não sei julgar, mas em termos de ser surpreendido, no papo, a entrevista perde um pouco.

Jovem: Não só você. Eu vi a D. que se formou no ano passado, uma grande amiga minha, e nesse momento em que eu tive o transtorno de ansiedade, a distímia pela qual eu passei... Enfim. Após esse momento eu tive um processo de mudança. A mãe dela falava, você mudou radicalmente. Acho que isso é o padrão da idade. Eu acho que isso, não só conosco, mas com os próximos alunos que você conversar, vai ser invariável.

Guilherme: Você falou desse momento, do transtorno de ansiedade. Quer falar algo mais sobre isso? Como você relaciona isso com a vida escolar? Foi um processo para você entender que não queria mais estar na escola?

Jovem: Acho que foram problemas totalmente alheios ao ambiente acadêmico. Acredito que foi um fator contribuinte nisso. Mas até com o tratamento, às vezes a gente acaba culpando deus e o mundo e faltou um pouco dessa minha contrapartida. Todos nós temos problemas e todos nós vamos passar por situações difíceis, mas quando você se mantém ocioso, estuda na escola, mas não estuda em casa, eu ficava naquele ostracismo, você deixa que aqueles sentimentos de engulam, não faz algo que te ajude a passar por isso de uma forma melhor. Por exemplo, não faz uma academia que libera hormônios. Muitas vezes você não estuda por não ter uma perspectiva de futuro. Quando você faz alguma coisa por você que vai te dar alguma contrapartida, você olha mais para o futuro, passa a pensar menos nesse tipo de problemas, nesse tipo de transtorno, pelo qual você vinha passando.

Guilherme: Você acha que aquele momento era um momento de não entender o que havia no futuro?

Jovem: Quando eu comecei meu ensino médio – querer nada com nada é uma expressão muito forte – eu não tinha esse hábito de estudar, não tinha uma postura de olhar para a frente, de pensar no futuro. De passar por alguma adversidade, batalhar e saber que isso é algo momentâneo, passageiro. Então, você acaba se afundando naquilo e acha que é algo que não vai passar, que é eterno. Isso acabou me atrapalhando demais. Dentro da escola eu criei esse hábito. Ninguém vai para a escola, leva um três e fica feliz. Eu não conheço. E ainda assim, perante essas adversidades, não havia essa mudança de postura da minha parte. Eu me contentava, ficava naquele marasmo. Falo de mim, porque eu passei por esses transtornos, ainda estou nesse processo de tratamento, mas acho que isso contribuiu muito. Toda a questão de você estar num momento difícil. Existem outros fatores que influenciam também. Mas o principal, o que vai fazer com que todo apoio emocional, que todo o apoio profissional, com psicólogo, psiquiatra, pedagoga... o que vai fazer com que todas essas engrenagens funcionem, é a sua vontade individual. Eu acho que hoje, no nosso país, se nega muito essa postura. Costuma-se culpar muito o cenário, que a gente sabe que é caótico, mas apesar dessas dificuldades a gente pode mudar um pouco o nosso panorama também. Quando eu digo isso, eu não estou isentando a

inoperância do governo, as deficiências da escola. São situações que eu acredito que precisam ser mudadas, mas o principal, eu acredito que muitas pessoas não veem. Eu senti isso muito da minha parte e dos meus amigos que foram jubilados. Eu via muito essa postura nesses processos sucessivos de reprovação.

Guilherme: É isso. Estendemos um pouco. Tem alguma pergunta que você acha que poderia ser feita ainda?

Jovem: Não, é isso. Foi muito bacana. Olhar pro passado faz bem.

Guilherme: Obrigado!

Saio do encontro com Jovem com a impressão de que fui muito reativo às suas falas, colocando questionamentos e provocações com muita insistência. Relendo a entrevista e pensando no clima em que caminhamos de volta até o metrô e nos despedimos, penso que não. Talvez eu estivesse somente em conflito com o psicólogo escolar permissivo que existe em mim.

Com relação aos transtornos de ansiedade e à tal distímia, de que fala jovem, vale pensar que um dos efeitos da medicalização é tornar a produção da saúde e da doença um empreendimento individual, totalmente alheio ao ambiente, pelo qual cada sujeito é o único responsável. A respeito do adoecimento em tempos de neoliberalismo, onde cada um é o empreendedor de si e o fracasso é um resultado de maus investimentos, acho importante retomar a análise de Dardot e Laval:

A depressão, é na verdade, o outro lado do desempenho, uma resposta do sujeito à injunção de se realizar e ser responsável por si mesmo, de se superar cada vez mais na aventura empresarial (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 366).

Seria ingênuo, porém, atribuímos todo o mal-estar da escola e da sociedade às práticas gerenciais do neoliberalismo. Laval nos indica que a burocracia também produz os seus sintomas:

A forma burocrática de organização escolar nacional também engendrou seus efeitos negativos: uniformidade, restrições exageradamente minuciosas, mentalidade caserna, mesquinaria dos “pequenos chefes” (chefinhos) e das “secretarias”, medo das ondas e das novidades e talvez, sobretudo, esforço constante para controlar politicamente os espíritos, levando-os por exemplo, ao respeito pelas “autoridades constituídas”, e até mesmo à adesão aos “valores do nacionais” (LAVAL, 2004, p. 191).

Acredito que só uma hibridização dos conceitos de burocratização e gerencialização seria capaz de nos dar alguma pista sobre o complexo contexto cívico-militar e nacional-neoliberal em que vivemos.

4.8 Entrevista com Moça

Data: 13/06/2019

Local: Uma rede de *fast food*, na Central do Brasil, Rio de Janeiro

Início da Entrevista: 18h25

Curso no EMI: Segurança do Trabalho

Ano de Nascimento: 1998

Cotas: Sim

Escola Pública: Sim

Autodeclarado negro/pardo: Sim

Renda Familiar *per capita* inferior a 1 e ½ salário mínimo: Sim

Pode-se prever que a educação será, cada vez menos, um meio fechado, que se distingue do meio profissional como outro meio fechado, mas que todos os dois desaparecerão, em proveito de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo exercido sobre o operário-aluno ou sobre os dirigentes da universidade.

Deleuze, apud Laval, 2004, p. 3

Após meses do primeiro contato realizado com Moça, conseguimos finalmente agendar um encontro. Sua vida é corrida. Há pouco tempo ela iniciou um trabalho novo, como jovem aprendiz. Vivemos o fim das disciplinas, mas elas não acabarão. Apenas se dissiparam, espalharam-se por todo os lados. Estão em videoaulas na internet, em planos de capacitação e formação continuada, serviços de *coaching*, *mentoring*. Em uma época em que o conhecimento é “perecível”, “o homem flexível e o trabalhador autônomo constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico” (LAVAL, 2004, p. 3).

O caráter essencial da nova ordem educativa atém-se à perda progressiva da autonomia da escola que é acompanhada por uma valorização da empresa erigida em ideal normativo. Nessa parceria generalizada, a empresa se torna “qualificante” e aprendiz e termina por se confundir com a instituição escolar em estruturas de aprendizado flexíveis (LAVAL, 2004, p. 5)

Não poderia haver cenário melhor para essa entrevista e a discussão do empresariamento da sociedade e da escola do que o escolhido por Moça. Uma quinta-feira, em uma Central do Brasil lotada, às 18h. Por sorte, encontro uma locação adequada e não menos ilustrativa para a cena, uma mesa no interior de uma rede de *fast-food*. Peço um suco.

Um dos trabalhadores da lanchonete me pergunta se estou aguardando alguém. Digo que sim, que vou fazer uma entrevista. Comigo? Ele responde? Parece disposto a largar a vassoura imediatamente em troca de uma entrevista (de emprego?). Moça e eu nunca nos vimos, mas pareço um estrangeiro, sentado, aguardando com um livro a sua chegada, em meio a um trânsito intenso de carne humana. Ao entrar na lanchonete, Moça me reconhece prontamente.

Guilherme: [Leio os termos para participação livre e consentida] Você concorda em participar?

Moça: Concordo em participar.

Guilherme: Eu queria saber um pouco quem é você, mas como a gente não se conhece, vou me apresentar primeiro. Meu nome é Guilherme, sou do Espírito Santo, por isso não conheço muito do Rio. Estou morando aqui há cinco anos e entrei no Cefet em 2015. Trabalho nessa equipe de articulação pedagógica, sou psicólogo. Temos uma equipe interdisciplinar, com psicólogo, assistente social e pedagoga. Eu me formei em 2013, na UFES. Moro no Rio desde 2014. Tenho 31 anos e estou fazendo mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana, na Uerj. Queria saber um pouco de você. Seu nome, sua idade.

Moça: Então, Moça. Estou com vinte anos, vou fazer vinte e um. Eu, no momento estou trabalhando, não estou fazendo faculdade e é isso que tem acontecido na minha vida. Eu só trabalho e só. Faço um curso de inglês e só.

Guilherme: Você concluiu o ensino médio depois que saiu do Cefet?

Moça: Concluí. Assim... Eu saí do Cefet em 2015 e me matriculei no colégio normal, estadual. Em 2016 eu fiz o primeiro ano de novo [pelo terceiro ano consecutivo] e quando chegou 2017, que eu fui para o segundo ano, eu já não aguentava mais. Eu estava saturada, conversei com minha mãe e ela deixou eu fazer um supletivo. Porque eu já tinha 18 anos e podia fazer. Eu fiz o supletivo e terminei em 2017 mesmo. Aí, fiquei meio sem fazer nada, sem saber o que fazer. Aí eu entrei, agora, no jovem aprendiz, que foi a glória do momento. Porque eu estava só existindo, sem saber o que eu iria fazer e tal. Fiz o Enem, mas não passei. Mesmo se eu passasse, não sei o que eu quero fazer de faculdade. Então fiquei meio parada. Não sei o que eu quero fazer, arrumo um emprego, faço faculdade. E é isso, agora eu estou nesse jovem aprendiz.

Guilherme: Você mora onde?

Moça: Praticamente em Parada de Lucas, mas é Vista Alegre, Parada de Lucas. Eu moro, tipo, nos dois.

Guilherme: Você fez o Projeto X?

Moça: Fiz. A primeira turma do Cefet inteira era do Projeto. 90% era do Projeto.

Guilherme: Muita gente dessa área, Irajá...

Moça: Irajá, Lucas, Penha. A galera do subúrbio toda se reuniu num espaço só.

Guilherme: A escola tem essa característica, um pouco diferente do Maracanã. A gente atende praticamente ao público de Zona Norte e Zona Oeste. [...]. É uma característica diferente, reúne gente de vários pontos da cidade, mas sobretudo Zona Norte.

Moça: Como a Zona Norte inteira, praticamente, veio do Projeto X, lá, o Professor X fala muito de Maria da Graça. Quando a gente fazia o Projeto lá, ele falava que a concorrência para Maria da Graça era menor do que a do Maracanã. Então era mais fácil você entrar em Maria da Graça do que no Maracanã. Então todo mundo foi para Maria da Graça e deixou o Maracanã de lado. Um ou outro foi pro Maracanã e tal. Acho que até hoje em dia deve ser meio assim ainda.

Guilherme: A gente ainda tem muitos alunos do Projeto X. Todo ano sempre entra gente do Projeto. Outros alunos também, mas sobretudo Zona Norte. Você mora com seus pais?

Moça: Moro com a minha mãe e meu padrasto. Desde 2012, se não me engano, que ele foi morar lá. Meu pai não tá muito na foto. Ele está lá, mas não é muito presente e só. Morava com a minha avó, eu minha mãe e minha avó. Mas aí minha mãe resolveu sair de casa e foi morar fora. Então moram eu, minha mãe e meu padrasto, no momento.

Guilherme: Você tem irmãos?

Moça: Tenho uma irmã por parte de pai, mas não mora comigo. Só. Ela tem 13 anos.

Guilherme: Já conheci um pouco melhor você, então queria saber como foi chegar no Cefet. Como foi para você? Como você soube da escola?

Moça: Eu tinha um primo. Tinha, não, porque ele não morreu⁶⁵. Tenho um primo que estudava lá no Horácio. Ele conseguiu passar no Cefet pelo concomitante, porque ele tirava boas notas e convidaram ele a participar do Cefet. Antes disso, eu não sabia do Cefet. [...] Aí meu primo me falou, falou com a minha mãe que era para me botar no projeto, para eu passar e tudo o mais. Minha mãe se interessou e me colocou lá, para fazer o projeto. Eu arrastei uns amigos comigo, porque... Não é mesmo? Não gostamos de fazer nada sozinhos. A gente foi e fez o projeto. Quando eu passei, eu achei que só iria ter nerds, pessoas altamente inteligentes, que eu iria ser uma pessoa muito burra⁶⁶ perto de todas aquelas pessoas da sala. Mas aí, todo mundo que estava no projeto comigo foi para o Cefet. Então foi mais tranquilo. Era uma galera maneira, uma turma muito parceira. Foi um baque, quando eu entrei no Cefet, porque eu era uma pessoa inteligente. Eu me achava uma pessoa inteligente. Eu nunca tinha ficado em recuperação, nunca tinha bombado em nada. Mas aí, o Cefet veio dando vários socos na minha cara. Porque, tipo assim, no técnico, era tranquilíssimo, era perfeito, não podia ser mais incrível. Mas o Ensino Médio era terrível. Porque os professores achavam... Assim, antes eles davam aula para pessoas que estudavam em dois colégios⁶⁷. Então eles não tinham muito tempo para fazer coisas. Então eles achavam que agora, como era tudo uma coisa só, eles podiam passar coisa à beça para a gente fazer porque a gente tinha tempo. Se todo professor pensasse assim, eram doze matérias. Então não dava para todos os doze passarem coisa à beça.

Guilherme: Até mais, eu acho. Catorze ou quinze disciplinas.

Moça: É. Não tinha como todos esses professores passarem tanta coisa. Tanto que a gente acabava ficando sem tempo nenhum. Foi isso, basicamente, o Cefet, quando eu entrei lá. No início não tinha os professores do médio. Eram só os do técnico. A gente saía às 9 horas do colégio [após início das aulas às 7h00] e ficava perambulando pelo Rio de Janeiro. Por isso que a turma ficou tão unida, por conta desse primeiro ano. Quando chegaram os professores do ensino médio eu chutei... Porque matemática, física, química, foram as piores matérias, no meu caso. Teve biologia também, mas sei lá. Eu não entendia nada daquelas matérias e bombei no primeiro ano. Eu bombei. Aí, eu falei, beleza, na segunda vez vai, vai dar certo. Quando eu repeti, eu entrei em outra turma. [...] Repetimos eu e mais seis, se não me engano. Acho que foram seis ou oito. Alguma coisa assim. Tinha um menino na

⁶⁵ Não seria uma surpresa, afinal é o que acontece com muitos jovens periféricos, homens, principalmente negros...

⁶⁶ Moça irá se referir algumas vezes ao longo da entrevista nesse tom. A experiência com o Cefet/RJ parece ter contribuído para legitimar a ideia de que não é inteligente. Sua capacidade de comunicação é impressionante.

⁶⁷ Aqui a história da concomitância externa e do EMI se confundem. Os professores de ensino médio só chegaram em 2014, portanto, nunca haviam dado aula para alunos que estudavam em dois colégios.

minha turma nova, o A., ele era representante de turma até e era muito inteligente. Era o mais inteligente da turma e ele se propôs a ajudar. Ajudar eu e o Rapaz. Não sei porque até hoje, mas um bom coração. Não é mesmo? Eu estava lá, empenhadíssima, estudava com ele e falava, nossa, vou super passar. Se eu não passar em todas, devo ficar só em uma. Se eu ficar só em uma eles vão me passar, porque é uma só. Mas não foi assim, acabou que eu repeti nas mesmas matérias, precisando de menos pontos do que da primeira vez.

Guilherme: Matemática, Física e Química?

Moça: Exatamente.

Guilherme: Você pediu isenção?⁶⁸

Moça: Não, porque na época da isenção, eu não estava no Rio. Só poderia ir a minha mãe, porque eu era menor de idade. Mas ela não estava no Rio também e não tinha outra pessoa para ir. Meu pai é um nada, a minha avó não podia ir, então eu não consegui pedir isenção.

Como já relatado anteriormente, a modalidade do ensino técnico integrado ao ensino médio teve início em Maria da Graça em fevereiro de 2014, antes que tivesse sido concluído o processo de concurso e posse dos novos professores que viriam a lecionar as matérias de conteúdo propedêutico, ou do Ensino Médio. Alunos relatam que só no meio do ano (abril, maio) passaram a ter aulas com os novos professores.

Guilherme: Sua família não é do Rio?

Moça: Minha família é do Rio, mas nessa época a gente não estava aqui. [...] Mas assim, nas mesmas matérias que eu passei antes, eu passei, até com uma nota melhor, porque eu estava realmente estudando mais. Mas eu repeti em Matemática, química e física de novo. Aí eu saí do Cefet. Eu fiquei um pouco deprimida, talvez. Me sentindo meio um lixo, nada demais⁶⁹. Na época que eu saí do Cefet, a minha mãe não tinha sido a pessoa mais compreensiva do mundo. Ela tinha falado para eu sair. Ela sabia que eu ia sair, porque eu não estava estudando. Mas, tipo assim, ela começou a pagar um curso, vamos dizer, uma explicadora, para mim, por causa de Matemática. Porque eu não entendia nada de matemática...

Guilherme: A escola não oferecia algum tipo de...

Moça: Sim, mas eu não entendia nada que o professor explicava, então fui tentar com outras pessoas. Eu me foquei mais em matemática, que era a matéria que eu tinha mais dificuldade. Se eu entendesse matemática, eu entendia física. Química eu dava na mão de deus e ia, entendeu? Porque a professora de química era sensacional, mas eu não entendia uma palavra do que ela explicava.

Guilherme: Como é isso, da professora ser sensacional e você não entender nada?

Moça: Tipo assim, no meu primeiro ano. O professor de matemática era o J. Ele era incrível. Se tu perguntar para ele quem sou eu, ele vai falar que eu era a menina que falava sozinha nas provas. Essa é a Moça. Ele era incrível, ele explicava, mas eu não conseguia entender uma palavra do que ele falava sobre matemática. Eu prestava atenção em tudo que ele falava, mas quando eu ia fazer, eu não conseguia. [...] Em física, meu professor era o M. Eu nunca entendi uma palavra que o M falou, em

⁶⁸ Curiosamente, o Cefet-RJ possibilita que alunos do EMI reprovados peçam isenção das disciplinas em que obtiveram média final superior a 6,0. Discute-se, com certa frequência, nos conselhos de classe, que isso favorece para fragilização do vínculo do aluno com a escola, pois passa a frequentar menos disciplinas.

⁶⁹ Talvez como uma forma de lidar com essas experiências dolorosas, Moça se refere muitas vezes a elas em tom bem-humorado.

nenhum momento da minha vida. Nunca, nunca, nunca. Ele explicava, explicava e eu ficava: show, beleza. Mas não entendia. O professor de química também mudou. [...] Foi isso, a minha vida no Cefet. Eu tentei esse curso que minha mãe pagou, uma explicadora de matemática que até estava me ajudando. Eu melhorei minha nota em matemática, junto com o A. me ajudando, mas não foi o suficiente. É isso.

Guilherme: Teve alguém na primeira vez que você fez o primeiro ano que também te ajudou? Ou estava todo mundo meio perdido?

Moça: Mais ou menos. Estava todo mundo meio perdido nesse primeiro ano, mas tinha a H, que era, não sei se a mais inteligente da turma, mas uma das mais esforçadas, definitivamente. Porque ela me ajudou em alguns momentos em Física. Mas ela era muito insegura, então ela não era muito didática, não sabia explicar muito. Eu nem ficava perguntando muito para ela, para não deixar ela nervosa, para não deixar desconfortável. [...] Tinha a B também, que me ajudava em Legislação. Porque a professora ditava tudo e eu pegava as coisas dela, porque eu não conseguia acompanhar o que a professora estava falando. Eu copiava as coisas do caderno da B. Se ela não copiasse, eu não tinha a matéria. Mas o A. realmente foi a pessoa que mais me ajudou nesse quesito de estudar.

Guilherme: Até terminar o curso ele foi se mantendo assim. Sempre foi uma figura importante para os colegas da turma, nesse sentido.

[Interrupção. A Moça pede algo para comer na lanchonete. Já são quase 19h]

Você falou dessas matérias [matemática, física e química]. A gente percebe que todo ano são matérias que têm um índice de reprovação muito alto. Na sua fala, você diz que os professores são muito bons. Eu não entendo isso. O que é um bom professor que você não entende?

Moça: É uma pessoa que sabe explicar. Em primeiro lugar, é uma pessoa legal. Tem professores que não são, que não têm paciência e tudo o mais. O J e a professora T., eles eram ótimos, ajudavam, brincavam. Mas eu não conseguia entender a matéria. Eu não conseguia pegar.

Guilherme: Você acha que teve alguma questão da sua base anterior, do ensino fundamental?

Moça: Talvez. Porque, por exemplo, matemática. Antes do ensino médio, eu tinha uma professora de matemática que era um monstro, ela gritava muito. Na escola pública – hoje em dia eu não sei se ainda tem – mas, quando eu estudei na escola pública, você tinha as apostilas. O professor tinha que passar aquele conteúdo ao longo do ano, ao longo do bimestre e depois a pessoa fazia uma prova. Mas você não precisava fazer só a matéria da apostila, o professor podia ensinar outras coisas. Era a mesma apostila para o Brasil inteiro. A minha professora de matemática só passava a apostila. Quando você errava, ao invés dela te corrigir, já te acusava de ter copiado de alguma pessoa e ainda tinha copiado errado. Como se a pessoa precisasse copiar de alguma pessoa para fazer errado. Não podia ter feito errado. A minha matemática foi pelo ralo quando eu entrei no ginásio, porque eu fiz o ginásio inteiro com essa professora. Quando eu cheguei no Cefet, era uma matéria que eu nunca tinha visto na vida, muito mais difícil e eu fiquei...

Guilherme: Como foi quando você saiu do Cefet? Você foi para uma outra escola e fez o primeiro e o segundo ano. Como foi com matemática, química, física? Tinha um grau de exigência diferente?

Moça: Sim. Porque no Cefet tinha muita coisa e lá era menos. Tirou o técnico, já deu um alívio tremendo para poder estudar outras coisas. Como eu já tinha passado pelo [primeiro ano do] ensino médio duas vezes, tinha certas coisas lá que eu já sabia mais ou menos como eram, porque ele explicou uma terceira vez. Se eu não aprendesse também, né? Só Jesus.

Guilherme: Tem essa questão do grau de exigência, que outros alunos já falaram, durante esse tempo. Mas são sempre essas matérias, né?

Moça: Sempre exatas. Tu não vê ninguém reclamando de português do jeito que as pessoas reclamam de matemática.

Guilherme: É. Não sei se tem também uma questão de por ser o Cefet, uma escola técnica, querer exigir muito dessas áreas específicas. Porque os professores eram novos, eles não tinham nenhuma experiência com outras turmas no Cefet. Eles vieram de outras escolas.

Moça: Eu tive uma professora no técnico, a W. A turma do concomitante de 2014 foi a primeira turma na vida dela para quem ela deu aula. Ela estudava no Cefet também. A turma do concomitante e a minha foram as primeiras turmas que ela deu aula. Ela era um amor. Ela sabia explicar, mas ela era muito nova, vamos dizer, muito crua. Então a turma, não sacaneava, mas a galera fazia uma zona. No segundo ano, ela já era uma outra pessoa. Deixou de ser um amor e virou outra pessoa. Um pouco mais rígida, mais séria. Então, acho que faz uma diferença ser novo. Não no ramo, porque o J dava aula antes, mas no técnico, num colégio renomado, importante. Faz uma diferença.

Guilherme: Acho que isso também dá um peso para o professor.

Moça: Dá um peso para o professor. Eles ficam com medo e tal. Pegam mais pesado.

Entrar no Cefet/RJ como psicólogo foi para mim também motivo de orgulho e satisfação. Larguei a residência em Saúde da Família, peguei um ônibus e fui ao aniversário de minha mãe, de surpresa. Lá todos os meus parentes me felicitaram. Relato isso, para fortalecer a ideia de que o discurso da excelência também produz professores mais exigentes, psicólogos mais dedicados e perigosamente mais positivistas, afinal precisam se fazer compreender, sem “subjetivismos”. Frédéric Gros nos alerta a respeito desse efeito da excelência em nós:

A partir do momento em que exercemos um ofício, a partir do momento em que estamos envolvidos com nossos afazeres, é surpreendente como logo não pensamos mais em nós mesmos. Entramos no jogo, e o próprio movimento da arte faz esquecer a busca das vantagens. O médico, quando trata, espera ser pago, mas se apaixonou pela doença e tem como ponto de honra curar. O pastor preocupa-se com as ovelhas perdidas, e o piloto usará seu talento para desviar das tempestades. A partir do momento em que fazemos bem as coisas, nós as fazemos para os outros (GROS, 2004, p. 5)

Seria a noção de excelência um potente dispositivo de produção de mais-valia subjetiva?

Guilherme: Como você percebia a relação entre o ensino médio e o técnico? Como isso chegava para a turma.

Moça: Não sei como explicar.

Guilherme: Vocês tinham um curso integrado, né?

Moça: Não sei. Eu me dava bem no técnico, mais do que no médio. Eu passei as duas vezes no técnico. Eu fiquei de dependência⁷⁰ em Legislação. Duas vezes, porque tinha muita coisa para ler, tinha muito conteúdo. Mas passei nas duas vezes que fiquei de dependência em Legislação. Acho que os professores deviam conversar mais. Não sei se hoje em dia ainda é, mas antes tinha muita divisão, médio, técnico. Era quase uma guerra entre Cefet e Horácio Macedo. Entre os

⁷⁰ Talvez se refira à prova final, pois não há dependência no *campus* de Maria da Graça.

professores do médio e técnico, eles não conversavam⁷¹. Tinham que entrar em um acordo para ajudar os alunos. Por exemplo, a turma de Segurança do Trabalho tem a Sipat (Semana Interna de Prevenção de Acidentes de Trabalho). O técnico inteiro fica em torno da Sipat. Tem professores do médio que até entendem, mas tem outros que não ligam. Vão passar um monte de coisa para fazer, mesmo você tendo a Sipat para fazer. E você vai ter que se virar para fazer os dois, porque se não você vai bombar. Na minha época os professores pecavam muito nisso, de não conversarem entre si, de não saber o que estava acontecendo no técnico, no médio. Isso sobrecarregava muito os alunos. Acho que isso pode ter melhorado. Não sei.

Guilherme: Como você relatou, essa primeira turma não tinha os professores do ensino médio [no início do ano letivo], mas também não tinha uma turma anterior, não tinha monitor.

Moça: Exatamente, a gente era as cobaias do Cefet⁷².

Guilherme: No segundo ano você sentiu alguma diferença com relação a isso? Passar a ter monitoria fez diferença?

Moça: Mais ou menos. Eu não ia muito em monitoria, porque eu tinha o A. para me explicar. De vez em quando ele até ia junto comigo às monitorias. Eu ia mais na dos professores do que nas dos alunos. Mas fez uma baita diferença

Guilherme: Os professores davam uma monitoria também?

Moça: Não era uma monitoria, era aula de apoio⁷³.

Guilherme: No primeiro ano também, ou só no segundo ano?

Moça: Eu fiz essas coisas no segundo ano.

Guilherme: No segundo ano começou essa questão da aula de apoio?

Moça: Exatamente.

Guilherme: Eu não sabia disso, da aula de apoio. Foi a primeira pessoa que me falou disso.

Moça: Tinha. Quando estava perto de prova, principalmente. Juntava a sala inteira, iam todas as três turmas, de segurança, automação, manutenção. Todo mundo para ver o professor reexplicando a matéria, para ver se conseguia uma notinha um pouco melhor nas provas.

Guilherme: Era no contraturno, no caso?

Moça: Exatamente. Era isso, no segundo ano, na segunda vez. Ajudou um pouco mais, porque tinha os monitores. Mas não ajudou muito, porque eu jubilei. Não é mesmo?

[...]

Guilherme: Tem uma palavra que se fala muito no Cefet que me ajuda a entender esse nível de exigência e de cobrança: excelência. Não sei como essa palavra soa para você.

Moça: O Fulano. Quando a gente entrou no Cefet, ele falava que nós éramos: dentre os bons, os melhores. A galera leva isso para a cabeça, né. Mas aí, quando você é ruim, entre os melhores, você ainda é melhor que os bons? Você é ruim nos melhores, mas nos bons você ainda é o melhor? Como funciona isso depois que você descobre que não é tão melhor assim do que os bons? Não faz sentido. Mas enfim. Era isso.

Guilherme: Os alunos falam de um grau de exigência muito grande, mas também de um grau de liberdade muito grande. Atividades no contra turno, atividades de

⁷¹ De modo muito interessante, Moça explica a “guerra” entre médio e técnico, com uma outra “guerra” que considera mais naturalizada, a do Cefet/RJ e Horácio Macedo (também relatada por Garoto).

⁷² Afinal, havia um caráter experimental ali.

⁷³ Com exceção dos professores de Matemática que ainda dão um curso de matemática básica para as turmas de 1º ano em contraturno escolar, esse hábito das aulas de apoio parece ter desaparecido. Talvez ela esteja se referindo apenas a Matemática.

extensão com os professores. O que você achava disso, entre a liberdade, a exigência, a cobrança?

Moça: Liberdade não me fez muita diferença, porque eu sou uma pessoa que tem muita liberdade com a minha família, com a minha mãe. A gente é muito de boa. A cobrança que ficou mais pesada, com a minha mãe. Minha mãe nunca ia na escola, porque eu só tirava nota boa. Quando eu entrei no Cefet, ela teve que ir lá, diversas vezes, conversar com a pedagoga, porque eu estava com a nota muito ruim. O que ela iria fazer? Ela até me botou nesse reforço depois, não é mesmo? Mas não fez tanta diferença. As atividades no contraturno. Hoje em dia, acho que tem mais, mas quando eu estudava lá, tinha só o Cine Debate⁷⁴, tinha aula de fotografia com o C., mas eu não gostava muito do C., então eu não fazia fotografia. De vez em quando eu ia para o Cine Debate, via uns filmes maneiros, teve umas discussões legais, sobre diversos temas. Mas depois que eu repeti, eu fiquei desanimada. Então eu não participava mais dessas coisas. Eu tentava só estudar e passar.

Guilherme: Isso é até uma contradição nossa, das estratégias que a gente usa para dar suporte à aprendizagem, pois geralmente são no contraturno. O aluno que já está desanimado, já está com o vínculo com a escola fragilizado não vai querer ficar também à tarde.

Moça: Exatamente. Se ele está tendo que estudar para passar, ele vai ficar vendo Sufragistas⁷⁵? Não vai. Ele prefere ir para casa estudar. Tinha gente que matava aula de uma matéria para ir para outra. Isso deve acontecer ainda. Em época de prova⁷⁶, o que você mais via era gente matando aula de educação física, aula de português, para ficar estudando física. É muito difícil você ter que trocar uma matéria pela outra, porque você está se afogando naquela matéria. Não dá.

Guilherme: Um aspecto que eu acho interessante avaliar é a questão de competição entre os alunos. Acho que, quando o professor falava que vocês são os melhores entre os melhores, isso dá uma ideia de hierarquia, de ranking. Entre vocês, vocês sentiam isso? Para organizar a Sipat, quem ia ser isso ou aquilo⁷⁷.

Moça: Na verdade não. A minha primeira turma era muito tranquila. Na primeira Sipat, ainda tinha a galera do concomitante. Então a gente acabava mais vendo do que fazendo. A gente ficou mais ajudando. Aí na segunda vez, a primeira turma que tomou posse, vamos dizer assim, delegou coisas. Tipo, tem a galera da decoração, a galera do café da manhã e a galera que vai ajudar o palestrante. Quem quisesse ser de cada área ia lá, se voluntariava e fazia aquela coisa que eles queriam. Então nunca teve muita competição. Depois que eu saí, eu não sei. Mas durante o tempo que eu estava lá, nunca teve muita confusão com esse negócio de Sipat. Quem vai ser o melhor, não. Tinha muito de a galera querer fazer alguma coisa. Porque, por exemplo, o Fulano falava que se você sáísse do Cefet sem ter feito nada, ninguém iria lembrar de você⁷⁸. Porque tem aluno que se ele vir, ele não lembra. Só lembra de quem fez alguma coisa, quem deu palestra, ajudou, organizou a Sipat. Ele só lembra desse tipo de pessoa. Então a galera queria ajudar, fazer alguma coisa para lembrarem deles depois. Independente se fosse atazanar a vida de todos os professores, ou ser um ótimo aluno. Eles faziam alguma coisa. E tinha a galera que ficava no meio, tipo eu. Não fazia, ah, o efeito do ano, mas também não era um monstro na sala de aula. Então ficava ali, em cima do muro.

⁷⁴ Projeto de extensão organizado por professores de sociologia, história, geografia, português.

⁷⁵ Filme “As Sufragistas” sobre a conquista do direito ao voto feminino no Reino Unido no início do século XX.

⁷⁶ A respeito da semana de prova, o assunto já foi tema de um documentário realizado pelos alunos, com o título: “A Hora do Desespero”. Uma alusão ao filme de terror norte-americano que imortalizou o vilão Freddy Krueger, “A hora do pesadelo”? Talvez. Documentário disponível em: <<https://youtu.be/kAcklkqZGCo>>. Acessado em 3 out. 2019.

⁷⁷ Na organização da Sipat, os alunos são divididos em comissões, com postos hierárquicos bem definidos.

⁷⁸ Uma manifestação da máxima popular “quem não é visto não é lembrado”?

Quem é “esse tipo de pessoa”? Em conversa com alunos de uma turma de 4º ano de segurança do trabalho, os estudantes discutiram o que é ser “esse tipo”, o que é um bom aluno, chegando à conclusão de que esse tipo se refere aos alunos que reúnem características geralmente apreciadas no mercado de trabalho: pró-atividade, boa educação ou bons modos, respeito à hierarquia e à meritocracia.

Outra frase dita pelo mesmo professor Fulano é que os alunos que quiserem ser lembrados devem carregar a bolsa do professor, a pasta, o computador, os livros. Como exemplo de bom resultado desse tipo de comportamento, o professor cita a própria filha. Essa eterna correlação entre alunos e filhos também pode ser percebida no episódio em que um professor justificava a necessidade de reprovação de uma aluna como forma de corrigi-la, de torná-la uma pessoa melhor, usando como argumento a expressão: se fosse minha filha... Foi necessário intervir e afirmar: não são nossos filhos. Tais decisões não podem ser tomadas única e exclusivamente com base em experiências pessoais.

Professores, com frequência tomam seus próprios exemplos como “casos de sucesso” da educação escolar, projetando a boa educação e o bom aluno à sua imagem e semelhança. Daí a importância de conhecer a história de vida dos alunos. Não para realizar uma disputa de quem sofreu mais, o aluno ou o professor, mas para reconhecer que há um abismo entre a realidade de um servidor público federal que recebe um salário digno (apesar de outras precariedades) e um aluno que vem de uma família que vive com menos de um salário mínimo e meio *per capita*. Para reconhecer que essa diferença não legitima uma ideia de aluno carente, a quem falta algo que a instituição escolar supostamente pode oferecer, mas para afirmar que nessa relação ambos se beneficiam. O professor, por ser bem visto entre os empresários, como aquele que fornece os melhores e mais empenhados estagiários, e entre os seus outros amigos por ser aquele que transita entre o mundo dos que têm salário e o mundo dos que pouco ou nada têm. Os alunos? Bem, os alunos aprendem.

Sobre esse estranho modo como os empresários e nós avaliamos os professores, Deligny nos informa:

É preciso atentar (e vários são os testemunhos passados) para o fracasso das tentativas pedagógicas honestas e suspeitar das falcaturas por trás da fachada de todos os grandes sucessos estrondosos e imediatos. Pois os educadores são julgados pelos adultos próximos a eles, e nunca em função do trabalho feito e perceptível apenas dez ou vinte anos mais tarde (DELIGNY, 2018b, p.28).

Guilherme: Os alunos do curso de segurança, geralmente, falam muito disso, de você ter que aparentar algo...

Moça: Mostra iniciativa, o que você quer.

Guilherme: O próprio Fulano fala muito isso: você tem que carregar a maleta do professor, a pasta do professor.

Moça: Ah, o Fulano, sabe? Ele sempre falou umas coisas muito...

Guilherme: O que eu ouço dos alunos não é uma coisa muito relacionada a uma exigência de nota nas matérias do técnico de segurança. Briga até aparece, de como os professores lidam com os alunos. Mas sobretudo isso, de você ter que demonstrar serviço, o tempo todo mostrando serviço.

Moça: Sim, mostrar que você quer. Vai que algum momento você precisa de uma carta de recomendação. Aí, **você precisa de um professor para te dar aquela carta de recomendação**, né? Então você tem que mostrar que você está ali para fazer alguma coisa, para chamar a atenção, que você é o melhor naquilo que você está fazendo.

Guilherme: Talvez isso. Uma questão da empregabilidade atrelada a como você age na escola. É mais do que uma nota. É uma avaliação total...

Moça: do ser humano.

Guilherme: Como você se veste, se você está cruzando as pernas ou não, se você está com o pé na cadeira, o que não pode.

Moça: Eram coisas muito... sei lá. Diferentes do que a gente estava acostumada antes.

Guilherme: Uma coisa que se mistura: o bom aluno e o bom profissional.

Moça: Sim.

Guilherme: O que é isso? O que é o bom aluno e o que é o bom profissional?

Moça: Bom aluno é a pessoa que tira nota boa ou a pessoa que presta atenção na aula? Porque, por exemplo, tinha várias pessoas que tiravam notas boas, mas na aula... Não prestavam atenção, dormiam, mexiam no celular, ficavam fazendo zona. Mas tinha a galera que prestava atenção na aula para tentar entender, mas estava na merda porque não conseguia tirar uma boa nota. Então, qual é o bom aluno? O que prestava atenção ou o que tirava a nota boa?

Guilherme: Uma avaliação baseada só no exame, só na nota, tem essa limitação.

Moça: Exatamente.

Guilherme: O que você sentia dessa avaliação do bom profissional, no dia a dia?

Moça: O que eu achava que era um bom profissional? Eu não sei. Sei lá. Eu nunca liguei muito para isso. Tipo assim, o Fulano falava, falava, falava. Se deixasse, ele falava mais ainda. Mas eu não ia mudar, tentar chamara a atenção porque ele queria. Não, eu ia continuar sendo a mesma Moça. Teve uma vez, que teve uma visita técnica, a primeira visita técnica que teve, no primeiro ano. Eu não queria ir, porque eu não queria gastar dinheiro. A minha mãe, na época, estava com pouco dinheiro, então eu nem cheguei a falar para ela sobre a visita técnica. Mas aí, ela foi no Cefet, numa dessas visitas com a pedagoga. Ela foi no Cefet e ficou sabendo dessa visita técnica. Ela quis que eu fosse na visita técnica de qualquer jeito. Eu tinha que participar, porque era o Cefet, era uma coisa importante, para eu botar no currículo. Eu fui na visita técnica. Foi incrível, foi sensacional. Amei minha mãe por ela ter me feito ir na visita técnica, mas se ela não tivesse ido no Cefet, eu não iria, porque eu preferiria economizar o dinheiro, que estava pouco, do que ir para a visita técnica e falar que eu participei. Nessa visita técnica foram seis pessoas.

Guilherme: Foi cobrado?

Moça: Você tem que pagar um hotel, onde você vai ficar. Acho que você tinha que dar um dinheiro para o ônibus. Eu não lembro. É o hotel. Basicamente você tem que pagar o hotel. É caro. Não é um hotel cinco estrelas, mas ainda assim a gente não estava podendo gastar.

Guilherme: No segundo ano você chegou a fazer alguma visita técnica?

Moça: No segundo ano eu fiz, para São Paulo também. Foi mais gente. Não chegamos a dormir lá, foi só bate e volta. Fomos à Nestlé [visita às instalações da fábrica]. Acho que só. No primeiro ano teve duas visitas técnicas: na Marluvas e na... Não lembro, foi uma para Minas Gerais e outra para São Paulo. Essas duas

foram de dormir lá, eu fui nas duas, foi muito legal. Na segunda vez, foi mais gente, foi a turma toda, pois, como era só bate e volta, não precisava pagar nada. A gente foi na fábrica da Nestlé, viu um pouco das coisas, comemos uns chocolatinhos. Foi isso.

Guilherme: Os alunos falam de algumas memórias negativas, mas me pergunto também o que fica. Quais foram os espaços que você percebeu que te davam prazer de estar ali? Que ficam memórias.

Moça: Boas ou ruins?

Guilherme: As duas coisas

Moça: Boas? Sei lá. Boas. A minha primeira turma... era muito maneira. Era uma turma muito parceira, ajudava muito. Tinha muita festa. Naquela época tinha um monte de gente fazendo 15 anos, era show. Eu gostava muito daquela turma. Quando eu repeti, eu fiquei muito chateada porque eu ia sair daquela turma, que era sensacional. [...] Na minha segunda turma também tinha uma galera muito legal. Não era amiga de todas, mas tinha uma galera muito maneira, de quem eu gosto até hoje. A melhor parte era essa, das companhias. Tinha professores muito divertidos também.

Ruins? Era a nota, né? Chegavam as notas e eu tinha um baque. Ficava me achando meio burra. Bastante. Talvez tenha chorado algumas vezes no transporte público após receber notas. Quando eu jubilei – Deus me livre! – Eu fui chorando igual a uma louca, de Maria da Graça até Parada de Lucas, foi horroroso. Mais o que, de ruim? Ah, uma vez, o J. foi dar uma segunda chance antes da recuperação. Ele passava uma questão no quadro e, se você conseguisse fazer, ele te dava um ponto. O J. sempre falava umas paradas que faziam a pessoa pensar. Eu não consegui fazer e ele foi conversar comigo sobre a minha nota, sobre mim, no caso. Ele falou algumas coisas que eu não levei a sério, mas que não mudaram nada, porque eu continuei meio burra. Ele falou que quem deixava a vida levar era o Zeca Pagodinho, que a gente tinha de correr atrás da vida que a gente queria e tal. Mas eu estava só ali, me sentindo burra, com um professor me dando uma lição de moral. Foi isso, uma coisa que me marcou, mas que eu não sei se foi ruim ou boa. Sei lá. Talvez eu tenha chorado nesse dia. Não sabemos, não lembramos direito. Era mais isso. [Continua, emocionada] A decepção da minha mãe também, quando eu jubilei. Foi pesado.

Guilherme: Existe muita expectativa quando você entra no Cefet. Como lidar com isso [com a saída, o jubileamento]? Para te mostrar que você não está sozinha queria te mostrar esses números [apresento o Fluxograma 3].

Moça: Ah, a pessoa que chora, à toa. Meu deus!

Guilherme: [Apresento o Fluxograma 3].

Moça: Tem uma diferença de colégio também, porque a galera de escola particular, geralmente estuda mais, sei lá. No Projeto X a gente estudava muito. A gente estava lá feriado, final de semana. A gente só não ia domingo porque tinha que descansar algum dia. O Prof. X falava que, enquanto as outras pessoas descansavam, a gente tinha que estudar, porque a gente era pobre, ferrado. Quando eu passei no Cefet, eu parei de fazer prova para todos os outros lugares. Depois da prova do Cefet teve a prova para o IFRJ e para o Pedro II. Eu não fiz essas provas, porque era um dinheiro que eu queria economizar. Eu já tinha passado no Cefet, então eu queria ficar no Cefet.

Guilherme: O próprio cursinho vende uma ideia de que entrar é resolver a vida...

Moça: Exatamente. [...]

Guilherme: [Volto a me referir ao Fluxograma 3, comparando os índices de conclusão de curso de cada grupo de cotas] Esses dados mostram para a gente que a escola dá acesso, mas não dá o direito a permanecer. Existe o acesso pela cota, mas,

de alguma forma, o direito a cumprir essa etapa da educação básica não está sendo garantido. O que você acha que influencia nessa diferença?

Moça: A diferença de escola pública para particular?

Guilherme: A questão de raça/cor e a de renda.

Moça: Renda influencia 100%, porque a galera que tem dinheiro bota o filho em escola que é boa. Que está lá desde o CA falando que a pessoa precisa estudar para ser alguém na vida. Na escola pública até tem alguém que fala para você estudar, mas nem sempre isso faz diferença. Tem raras escolas públicas que são boas. A escola que eu estudei foi a E. M. Grécia, lá no Largo do Bicão. Lá eu tive muitas opções e hoje eu não sei o que eu quero fazer. Lá era sensacional. A minha mãe me botou lá por conta dos projetos extracurriculares que tinha e por ser uma escola boa. Depois, quando o tempo foi passando, os professores foram indo embora, vindo outros. Tipo a T. Ela só gritava na sala de aula. Quando eu tive o primeiro ano com ela, eu estava indo mal em matemática. A minha mãe foi conversar com a professora. Eu pedia para minha mãe não conversar com ela, porque eu tinha medo da professora. Aí a professora começou a me colocar para sentar do lado dela. Para ela ver o que eu estava fazendo, para ela me explicar. Eu não tirava dúvida com os professores, porque eu tinha medo, eu não queria me sentir burra, principalmente com a de matemática. Lá no Cefet também acontecia muito isso. Às vezes eu não tirava dúvida para não parecer que eu era única que não tinha entendido.

Guilherme: Tem muita coisa. Fala-se das escolas públicas e do Cefet, mas o Cefet é uma escola pública também.

Moça: É federal. Falam as públicas e a federal, mas é pública.

Guilherme: Como a gente faz essa escola garantir o direito à permanência? É um desafio para a gente, os relatos de vocês são muito bacanas para isso. Fica uma impressão de que o Cefet é uma escola ótima, os professores são ótimos. Uma impressão de que a escola é muito boa para os alunos e que os alunos não estão à altura da escola.

Moça: Sim. Quando eu entrei no Cefet, minha mãe enchia boca para falar isso. Uma vez, na fila do banco, uma mulher estava falando com a minha mãe que a filha dela estava no fundamental ainda: minha filha estuda muito, vou colocar ela no cursinho. Aí, minha mãe: a minha filha estuda no Cefet. Uma pessoa totalmente aleatória, como se ela devesse satisfação àquela pessoa por eu estudar no Cefet. Ela fez aquilo para se sentir melhor. Tudo bem, às vezes eu fazia isso também. É uma ideia idiota, de que você tem que estar naquele colégio para se sentir bem, encher a boca para falar daquele colégio. Não, gente. É todo mundo normal, é uma escola igual às outras. Só que mais difícil.

[...]

Guilherme: Como foi construída a sua saída do Cefet?

Moça: Foi assim: teve a prova final e depois a dependência⁷⁹. Aí, no final do ano, todo mundo que ficou de dependência, a nota, quem entregou foi a pedagoga. Foi todo mundo lá, depois de duas semanas de férias. Os alunos que tinham ficado de dependência em alguma matéria foram lá para ver. Ela foi e colou o papel e eu vi que tinha sido jubilada e meus amigos, não. Eu fui a única que fui jubilada naquela turma. Então me recolhi e fui chorando para a casa. Depois eu fui lá, pegar a declaração de que eu tinha estudado lá, para estudar no estado. Foi só isso.

Guilherme: Alguma orientação sobre como proceder?

Moça: Não, só o papelzinho mesmo. Talvez se eu tivesse ido lá falar com a pedagoga, ela teria me falado alguma coisa, tentado me dar um up. Mas eu não ia

⁷⁹ Aparentemente, Moça se refere à prova final para falar das últimas avaliações do 4º bimestre; e se refere à dependência para falar das provas finais, realizadas pelos alunos que não atingiram a média anual superior a 6, contabilizando as notas dos 4 bimestres.

querer. Nada demais. Eu evitei a fadiga e vi no papelzinho mesmo. Foi isso, a minha saída do Cefet. A minha melhor amiga estudava no Cefet também, ela fazia Automação Industrial. Foi uma amiga que eu carreguei comigo para o Projeto X. Ela concluiu no ano retrasado, era da primeira turma de Automação Industrial. Nesse fatídico dia, ela estava lá também, porque ela tinha ficado de dependência em alguma matéria. A gente mora na mesma rua, estudou no mesmo colégio, quase a mesma pessoa. Tem gente que acha que a gente é irmã. Ela até tentou conversar comigo naquele dia, mas eu não queria conversar. Só queria chorar e ir embora. Então eu larguei todo mundo lá, feliz, comemorando que tinham passado, e fui embora para casa. Peguei o metrô chorando, cheguei em casa chorando. Depois, uma galera veio falar comigo no WhatsApp, perguntando se eu queria companhia, mas eu só queria chorar. Bastante choro, choro, choro. Foi o pior momento.

Guilherme: Agora está sendo feita a mudança para três anos. O curso que vocês faziam em quatro anos, agora será em três. Acho que faz uma diferença.

Moça: Faz. Era muito engraçado, eu não sei se a gente descobriu lá que eram quatro anos. Eu não lembro direito. Todo mundo falava, meus amigos vão se formar e eu ainda vou estar aqui. Teve uma menina, que estudou com a gente no primeiro ano, que ela sabia que ia repetir, mas ela era mais velha. Ela já tinha feito o primeiro ano em outro colégio, aí ela fez a prova para o Cefet e passou. Como ela viu que no Cefet ela ia repetir, ela saiu do Cefet e voltou para o colégio particular.

[...]

Guilherme: Como estão os planos hoje? Você está fazendo jovem aprendiz onde?

Moça: Eu trabalho em uma Empresa de Alimentação, mas eu não tenho vale refeição, o que eu acho um absurdo. Eu saí do Cefet, fiz o supletivo. Quando eu acabei o supletivo, eu fiquei sem fazer nada. Eu ficava só em casa, existindo. Eu até procurei um jovem-aprendiz, mas tipo assim, você tinha que pagar um curso para eles te botarem no jovem-aprendiz. Aí, o pai de uma amiga que trabalha na empresa tinha falado que precisava de currículo para menor-aprendiz. Ela me avisou e mandamos currículos, várias pessoas. Mas foi antes do carnaval. Ela falou, alguém te ligou? Eles só ligaram para homem, ligaram para o namorado dela, para os primos dela, mas não ligaram para mim nem para ela. Ligaram para a gente depois de muito tempo. A gente foi lá, teve que gastar dinheiro de passagem, ir lá para Jacarepaguá, lá no Projac, era muito longe. A gente foi lá para a moça olhar para a nossa cara, perguntar se alguma de nós estava fazendo faculdade. Eu não estava, mas minha amiga tinha passado e disse que ia fazer a inscrição para começar. Ela não pode participar, porque quem está começando a faculdade ainda tem a grade muito embolada e não dá para ter um horário. Mas eu fiquei. A gente foi embora e depois de três semanas me perguntaram se eu ainda estava interessada na vaga de jovem aprendiz. Eu falei, dinheiro? Estou interessadíssima.

Guilherme: Eles dão o vale-transporte?

Moça: Dão. O salário é R\$630,00.

Guilherme: Quantas horas?

Moça: São quatro [horas diárias de trabalho]. Antes de começar o jovem-aprendiz, você tem que fazer um curso no CIEE [Centro de Integração Escola Empresa], que é onde eu estava hoje. É tipo uma orientação, introdução ao mundo do trabalho. Eles te ensinam um pouco de informática e umas coisas idiotas que todo mundo sabe, mas acho que eles querem ensinar. Tipo, como se comportar e tudo mais. Eu fiquei um mês no CIEE direto e comecei na empresa no mês passado. É um jovem-aprendiz administrativo e eu fico lá na minha sala, fazendo planilha, fazendo estoque. É isso que eu tenho feito. Eu ainda estou no curso de inglês, que parece que não acaba nunca. Eu comecei esse curso de inglês quando estava na minha segunda tentativa no Cefet e eu estou lá até hoje.

[...]

Guilherme: Sua mãe trabalha com o quê?

Moça: Minha mãe é podóloga. Ela trabalha na Ilha do Governador na Franquia de Lojas de Podologia, mas nas folgas dela, ela trabalha à parte.

Guilherme: E seu padrasto?

Moça: Meu padrasto é cinegrafista, mas ele não ajuda muito com as coisas para mim. Quem paga as coisas para mim é só minha mãe. Ele paga as coisas de casa, conta de luz, net. O resto é minha mãe que paga. Ele trabalha na Rede de Faculdade Particular, porque lá ele tem bolsa de 100% para os filhos dele.

Guilherme: Você consegue bolsa também?

Moça: Não, porque minha mãe não é casada com ele no papel. Eu já fiz vestibular na Rede de Faculdade Particular, mas não passei. Tentei o jovem-aprendiz lá, mas me ignoraram e eu segui em frente. Eu nunca procurei isso, porque eu não queria gastar dinheiro. Mas o que aconteceu, no final do ano passado, antes do jovem-aprendiz, foi o quadribol⁸⁰. Um amigo que estudou comigo na E.M. Grécia e queria montar um time. Eu falei, não estou fazendo nada, então vou. Vamos jogar quadribol. Eu estou no time até hoje, mas agora eu tenho outras coisas para fazer. É isso que eu fiquei fazendo, o curso de inglês e o quadribol, que foi o que me salvou de ficar dentro de casa. Vamos dizer que o quadribol salvou a minha vida.

Guilherme: Mesmo a sua amiga, que concluiu o curso [técnico em automação industrial no Cefet], não conseguiu trabalhar como jovem-aprendiz. A empregabilidade de que se fala não é tão real assim.

Moça: Exatamente. Agora ela está na faculdade, está fazendo Ciências da Computação, se não me engano. Está lá, desesperada. Saiu de um desespero para entrar no outro. No ano passado eu fiz Enem, mas eu não sei o que eu quero fazer de faculdade ainda. Como eu estou no jovem-aprendiz agora, eu estou mais de boa, estou ganhando dinheiro. Minha mãe até parou de pegar no meu pé um pouco. É isso. O futuro que eu tinha planejado caiu por terra e nenhum outro veio no lugar.

Guilherme: Qual era o futuro que você tinha planejado?

Moça: Quando eu estava no ensino fundamental, eu queria entrar no Cefet e depois fazer psicologia. Eu cismava que queria fazer faculdade de psicologia. Eu nunca tinha ouvido falar de segurança do trabalho antes de entrar no Cefet. Quando eu comecei, eu falei, ah, posso trabalhar com isso. Eu queria sair de segurança do trabalho e fazer psicologia. Aí eu bombei em tudo, fiquei me sentindo um lixo, uma pessoa burra e não quis fazer mais nada. Perdi muita autoconfiança e só fiquei ali. Meu sonho de fazer psicologia foi embora e eu fiquei sem saber o que fazer. Talvez eu esteja assim até agora, mas agora eu tenho feito alguma coisa. A minha vó sempre falou que eu sou muito boa com criança. Falava, vai fazer serviço social, vai ser professora. Eu falei, Deus me livre. Cuidar de criança além das que eu já tenho que cuidar. Trabalhar com criança? Não. É uma área muito difícil. Meus professores do ensino fundamental, eu tenho certeza que, hoje em dia, estão todos loucos. Loucos. Criança não dá.

Guilherme: São muitas possibilidades. Até mesmo o sonho de fazer psicologia. Todo mundo chega no Cefet cheio de sonhos e o Cefet tem uma certa responsabilidade com esses sonhos.

Moça: O Prof. X, do Projeto, sempre bota muita expectativa. Se você não passar, você vai ser caixa de farmácia, vai trabalhar na farmácia. Não tem problema ser caixa de farmácia, é um emprego. Você não está matando ninguém. Se você não tiver a proeza de passar para o Cefet ou nenhum outro colégio técnico, vai ser caixa de farmácia. Você vai estar ganhando o seu, se você quiser juntar um dinheiro, para viajar, fazer uma faculdade, você pode. Ele fazia muito isso de banalizar profissões pequenas, tipo caixa de farmácia. Ele falava muito isso, que se você não passasse,

⁸⁰ Prática esportiva derivada do esporte fictício homônimo descrito na série de livros Harry Potter.

sua vida ia ser um cocô. Mas você passa e sua vida continua sendo um cocô. Talvez, por você ter passado é que sua vida vira um cocô. Porque eu tenho certeza que se eu tivesse feito um ensino médio normal, eu não ia ter perdido a confiança que eu perdi em mim mesma.

Guilherme: Te pesa a questão do tempo?

Moça: Não acho que eu perdi tempo, porque eu aprendi várias coisas, conheci várias pessoas. Isso eu não trocaria por nada. Mas me fez perder a confiança em mim mesma, me achar burra. Se eu tivesse feito um ensino médio normal, eu ia continuar me achando uma pessoa inteligente. Nem muito inteligente nem burra, só normal.

Guilherme: Tem escolas que não têm prova [concurso para entrada], é por sorteio, como a Joaquim Venâncio [Escola Politécnica Joaquim Venâncio - Fiocruz]. No Cefet você cria uma barreira de seleção, só vêm alunos que nunca ficaram de recuperação, ou ficaram poucas vezes, que não reprovaram no ensino fundamental. Não chegam alunos com grandes questões de deficiência. Essas barreiras já vão sendo colocadas anteriormente para essas pessoas. Aí, na prova do concurso do Cefet, essas pessoas também não conseguem. A cota é uma tentativa de reduzir esse efeito excludente.

Moça: Não adianta nada ter a cota e, quando chega lá, a pessoa fica perdida. É uma solução sem solução.

Guilherme: É isso. Te agradeço por participar. É importante ouvir essas histórias. Como é sair. O que a gente pode fazer, como escola...

Guilherme: Você quer falar mais alguma coisa? Acha que tem mais alguma pergunta que eu poderia fazer nas próximas entrevistas?

Moça: Acho que perguntou tudo, os altos e baixos, eu acho. Passei por toda minha vida no Cefet, até chorei. Você me viu em lágrimas. Isso é uma coisa que poucas pessoas podem dizer que me viram fazer. Eu choro raramente. Quando eu choro, ninguém está perto.

Como muitos outros alunos, Moça cursou o Projeto X, cujo slogan é “uma fábrica de sonhos”.

4.9 Entrevista com Garota

Data: 15/08/2019

Local: Anfiteatro UFRJ, *campus* Praia Vermelha

Início da Entrevista:

Curso no EMI: Automação Industrial

Cotas: Sim

Escola Pública: Sim

Autodeclarado negro/pardo: Sim

Renda Familiar *per capita* inferior a 1 e ½ salário mínimo: Sim

Para a realização dessa entrevista, havia uma grande expectativa da minha parte. Ao longo da trajetória da Garota no Cefet-RJ, acompanhei alguns eventos que eu tinha curiosidade de entender o que ela pensava a respeito. Em determinada situação, essa ex-aluna entregou a um professor uma prova com palavras ofensivas como respostas às questões. Sabia que, com frequência, alunos se queixavam desse professor, inconformados com o fato de pouquíssimos colegas conseguirem tirar boas notas em suas avaliações. Relatavam que a relação com o professor não era boa e que percebiam uma postura pouco democrática por parte dele. Entretanto, raramente essas queixas tomavam corpo como reivindicação coletiva. A atitude dessa jovem, porém, destacou-se como um dos poucos casos de insubordinação direta de um estudante contra tal professor. A aluna foi advertida pela Direção do *campus*, mas havia dado seu recado.

Todas as demais entrevista já haviam sido realizadas e eu já não contava com a possibilidade de entrevistá-la, até que recebi uma resposta a um e-mail que enviara há meses atrás. Combinamos o local de preferência da Garota e agendamos a data e o horário convenientes. Sentia que a cada entrevista realizada, aprendia um pouco mais a fazer esse trabalho e que os resultados anteriores que mais haviam me deixado satisfeito foram aqueles em que a entrevista transcorreu como uma boa conversa. Esse seria o meu objetivo, tentar estabelecer uma boa conversa.

No dia combinado, após algum tempo de espera no *campus* da UFRJ na Praia Vermelha, encontro a jovem, que pede desculpas pelo atraso, justificado pelo trânsito e pela precariedade do transporte público entre a Zona Norte e a Zona Sul. Realizar a entrevista ali havia sido uma preferência dela, já que teria aula mais tarde.

Procuramos um local adequado para conversarmos e, guiados por ela, chegamos ao pátio central de um casarão do século XIX, sede do curso de Ciências Econômicas. Sentamo-nos à sombra, nas arquibancadas de um pequeno anfiteatro. Apresento um termo de consentimento livre e esclarecido que ela lê e assina. Explico sobre a pesquisa, posiciono o gravador sobre o banco e começo a gravar.

No momento em que iniciamos a entrevista, uma outra ex-aluna do Cefet aparece e pergunta: “O que você está fazendo aqui?”. Respondo que estou ali para entrevistar sua colega, a quem me refiro como “essa celebridade”. As duas riem. Uma brinca que em breve estará em um *reality show* na TV. A conversa já envolve mais do que entrevistador e entrevistada. As duas começam a falar de outros ex-alunos que fazem graduação ali. A ex-aluna nos conta que está cursando Economia na UFRJ. “Tenho aula agora, gente. Beijinhos, vou lá”.

Guilherme: Então, está valendo. Você está sendo entrevistada.

Garota: Já está gravando?

Guilherme: Já. Na minha qualificação, no mestrado, uma das professoras da banca me falou: olha, você tem que criar condições para que quem entrevista e quem é entrevistado não pareçam desconhecidos completos. Acho que isso não será um problema. [Pois já nos conhecemos]

Garota: Ela chegou aqui gritando meu nome. **Já não vai ser mais anônimo.**

Guilherme: Mas isso não aparece, o seu nome permanece em sigilo.

Garota: **Pra mim não é um problema se tiver que colocar o meu nome.**

Guilherme: Acho que essa é uma pergunta. Muita gente [que entrevistei] gostaria que [a entrevista] fosse nominal. Por quê?

Garota: É. Assim, a gente sai de lá... Eu acho que todos os professores passam muito essa impressão, de que, só porque a gente está largando uma escola excelente, a gente não vai ser nada. Sabe? Que a gente não vai conseguir seguir a vida. Só que a vida tem dessas coisas, né? Ela vira de cabeça para baixo e daqui a pouco acaba todo mundo se encontrando e você vê que não é porque perdeu uma oportunidade que a vida toda vai ser perdida.

Guilherme: Acho que tem um pouco dessa ideia.

Garota: Tem muito. Tem muito preconceito enrustido. Já vou avisar que eu vou chorar... em algum momento, porque o Cefet é um ponto crítico na minha vida. Me trouxe muito sofrimento, mas também me trouxe muitas alegrias.

Guilherme: Eu quero conversar sobre essas duas coisas.

Garota: Já estou chorando, olha.

Guilherme: Você acha que essa vontade de não ser anônima é para mostrar um orgulho que você tem de estar aqui na UFRJ, estudando, fazendo Serviço Social?

Garota: Sim. Um orgulho de mostrar que eu saí de lá [do Cefet], mas que lá – só para mudar a visão deles – **não é o único caminho**. Uma pessoa tem múltiplos tipos de inteligência. Não quer dizer que se eu não sou boa nas exatas, eu não vou ser boa em nada na vida. Não quer dizer que se eu larguei uma boa escola, eu não vou ser ninguém, não vou ser nada. E também se eu não for ninguém, qual é o problema? Por que na vida essa sociedade impõe que a gente tem que ter uma carreira, tem que ser bem-sucedido, tem que ter filhos tem que ter dinheiro, tem que constituir família. Fazer abrir, trazer um pouco essa reflexão.

Na argumentação sobre o desejo de que sua fala não fosse anônima, bem como na minha postura ao brincar me referindo a ela como “celebridade”, fica evidente o aviso de Portelli (2001) de que uma entrevista confere autoridade ao que se fala e a quem fala. Não se trata de uma conversa qualquer.

A entrevista, implicitamente, realça a autoridade e a autoconsciência do narrador e pode levantar questões sobre aspectos da experiência do relator a respeito dos quais ela nunca falou ou pensou seriamente (PORTELLI, 2001, p. 12).

Embora a Garota possa estar acostumada a falar sobre situações que vivenciou no Cefet/RJ, a realização da entrevista a faz organizar essas experiências em um gênero que se desenvolve entre a oralidade e o texto, de modo que seja bastante provável que ela nunca tenha falado dessa forma a respeito de sua experiência com o Cefet/RJ. A entrevista se dá, portanto, no acontecimento, no encontro entre quem pesquisa e quem narra.

Muito se fala da educação como um investimento, como um posicionamento crítico à ideia do diploma técnico no Cefet como sinônimo de sucesso profissional. Garota, porém, não parece ignorar que estudar pode ampliar suas possibilidades de trabalho e de sustento, mas demonstra uma postura de questionamento ao que é “ser alguém na vida”, além de afirmar que o Cefet não é “o único caminho”. Há caminhos? Lembro-me de Deleuze e penso, caminha-se.

Guilherme: Queria que você se apresentasse, primeiro. Onde você mora, se você já morava lá quando veio estudar no Cefet.

Garota: Meu nome é Débora, tenho 20 anos. Atualmente estou no quarto período de Serviço Social. Entrei no Cefet em 2014, quando eu tinha acabado de fazer 15 anos. Na verdade, eu me matriculei no Cefet antes mesmo dos 15 anos. Eu entrei com 14, então eu era muito nova, eu não sabia o que eu estava fazendo quando eu escolhi o curso de Automação Industrial. O Cefet de Maria da Graça é na Zona Norte e eu também sou moradora da Zona Norte. Sempre morei na mesma casa, sempre morei na Vila da Penha. Eu moro num bairro complicado, entre o Morro do Juramento e o Morro da Fé. Faz parte do Complexo do Alemão. Moro bem no Centro do bairro, próximo ao Metrô Vicente de Carvalho, próximo ao Shopping Carioca. É isso.

Guilherme: Hoje você mora com quem?

Garota: Com minha mãe e minha irmã.

Guilherme: Tem ou teve contato com seu pai?

Garota: Então, meus pais se separaram quando eu era muito nova. Eu tinha cinco anos de idade e eles nunca mais moraram juntos. Mas eu tenho um contato razoável com meu pai.

Guilherme: Temos um colega lá na escola que conhece meu pai.

Garota: Sim, o [suprimido]. Eles estão sempre juntos. Inclusive, o meu pai soube que eu estava na intenção de largar a escola, por conta dele. O meu pai, em alguns aspectos tem a cabeça mais fechada que a minha mãe, em alguns aspectos mais aberta. Ele me apoiou muito nessa decisão de largar a escola, depois de eu já ter batido tanto a cabeça.

Guilherme: Ele veio conversar com você?

Garota: Sim, ele chegou a ir na escola, conversou com a pedagoga, conversou muito comigo. Ele me apoiou nessa loucura. Se ele falasse para eu não fazer, eu iria fazer de qualquer jeito. Mesmo que eu ainda fosse menor de idade, era a minha vida e eu sabia o quanto estar ali, tentando continuar uma coisa que tudo já tinha mostrado para mim que não era para eu continuar, que estava me fazendo mal, não estava me deixando bem só psicologicamente, já estava afetando o externo.

Guilherme: Você disse que entrou bem nova, com catorze anos. Você veio uma escola pública? Fez algum curso preparatório?

Garota: Sim, eu sempre estudei na rede pública e atualmente continuo estudando na rede pública. Ali em Irajá, que é um bairro próximo, tem um curso que é um projeto social, é o Projeto X. Muitos alunos saem do Projeto X e vão para o Cefet. Ainda mais o Cefet de Maria da Graça. Acho que o X, que é o professor de lá, conhece alguns professores do Cefet⁸¹. Muita gente vai para lá. Por isso que o Cefet de Maria da Graça tem muitos alunos da Vila da Penha, Irajá, Vicente de Carvalho, Madureira. São alunos daquela região, que fazem aquele curso. Da minha turma, a

⁸¹ O *campus* Maria da Graça parece ser uma espécie de apêndice do Projeto X. Seria um aparelhamento de um serviço público com fins privados? Vendo por outro lado, o *campus* Maria da Graça é pouco conhecido, por ser relativamente novo. O Projeto X tira proveito disso. Há quem diga que X já está sendo sondado por alguns partidos políticos para se candidatar a vereador.

que eu entrei, era meio a meio. Metade da turma que eu nunca tinha visto na vida e metade da turma que eu já tinha conhecido no Projeto.

Guilherme: A maioria dos alunos do Projeto vinham de escola pública?

Garota: Sim.

Guilherme: É um curso pago? É um valor popular?

Garota: É um valor popular. Na época, há anos atrás, eu pagava R\$30 pela mensalidade. Devo ter pago uma matrícula de R\$10. Os cursos de finais de semana e o extra, que era um intensivão de sábado e domingo, eu pagava mais R\$15. No todo, eu pagava uns R\$50 por mês. Sei que é um valor bem abaixo do que os cursinhos pré-técnicos que existem.

Guilherme: Você conhece alguém que estudou lá antes? Porque vocês foram a primeira turma de ensino médio integrado.

Garota: Sim. Eu conheço muita gente que fazia o técnico no Cefet e estudava no Pedro II⁸². Muitas pessoas de automação industrial, eu conheci antes por serem alunos do projeto. Por exemplo, era um aluno do Cefet e do Pedro II, então ele ia lá no Projeto e ajudava, dando uma monitoria de matemática. Os ex-alunos do projeto vão lá, tiram foto, porque, realmente, é um curso que muitas pessoas acabam passando mesmo.

Guilherme: Como você soube do projeto?

Garota: Porque meus primos fizeram. Todos os meus primos fizeram.

Guilherme: Algum primo seu já tinha estudado em alguma escola da rede federal?

Garota: Não. Eu sou a primeira pessoa da minha família a ser aprovada em uma Universidade Federal e fui a primeira a ser aprovada em uma escola federal.

Guilherme: Você disse que mora com a sua irmã. Ela tem quantos anos?

Garota: Ela tem quinze. Inclusive ela está fazendo o Projeto X.

Guilherme: Ela vai tentar a prova do Cefet?

Garota: Vai.

Guilherme: Sua mãe trabalha com o quê?

Garota: Minha mãe é costureira e meu pai é taxista.

Guilherme: A intenção minha é saber como foi a entrada, como foi o percurso de vocês e, finalmente, a saída. Ainda sobre essa entrada, você entrou como cotista oriunda de escola pública?

Garota: Com todas as cotas.

Ao relatar os motivos de ter escolhido o Cefet/RJ, assim como muitos outros alunos, Garota fala da relação entre diploma e emprego. Chega a comentar que pensou em fazer um curso Técnico em Petróleo e Gás, mas optou pelo Cefet/RJ. O curso de Petróleo e Gás é um excelente analisador da educação voltada para o mercado de trabalho. Por ser bastante específico, o curso sofre com as flutuações do mercado. Com a Operação Lava Jato e o atual desmanche da Petrobrás, o setor petroquímico deixa de ser o que se prometia a respeito dele há uma década atrás.

A respeito do ensino profissional, Laval afirma:

A escola prepara para o ofício e o sucesso escolar parece sempre garantia de sucesso social e profissional. A maior parte das famílias, em todos os meios, sustenta a escolarização de suas crianças na esperança do “bom ofício” que, presumidamente,

⁸² É a primeira vez que ouço falar de alunos da concomitância externa que não faziam o ensino médio no Colégio Estadual Horácio Macedo.

deve se encontrar ao fim de uma escolaridade completada. Além disso, o imperativo da profissionalização da escola pode se apoiar em uma angústia social massiva, em um período de desemprego (LAVAL, 2004, p. 67).

Em seu relato sobre sua chegada ao Cefet/RJ, Garota fala de algo semelhante ao que Garoto também havia dito: a existência de uma afirmação orgulhosa da repetência e da exigência como índices que atestariam uma suposta excelência.

Guilherme: Mas beleza, como foi chegar na escola?

Garota: Foi assustador, porque a gente chega, é uma pressão psicológica muito grande e é todo mundo muito novo. A gente já chega com as pessoas falando: olha, aqui o nível de repetência é muito grande. Aqui, se não quiser, desiste. Se não quiser, vai embora. Eu não sabia o que era automação industrial. Eu coloquei, porque na época estava uma explosão do petróleo e gás. O curso de Petróleo e Gás do IFRJ estava explodindo. Mas a área de tecnologia também estava explodindo no Brasil. Eu falei, cara, eu não sei o que se faz em automação industrial, mas o industrial deve ter a ver com tecnologia, vou botar isso. Em 2013, fazendo a inscrição. Aí eu coloquei, fui falar com meu pai e ele falou Aí, fui falar com meu pai e ele falou: essa é uma área que está crescendo no Brasil. É interessante fazer. Se você se interessar, depois você pode fazer uma faculdade de engenharia. Aí é aquele sonho de pobre, né? O filho de pobre nasceu para ser engenheiro, para minha mãe poder gritar para os quatro ventos que a filha dela é engenheira. Eu falei, é isso aí, vou fazer. Eu dei uma pesquisada, sabia que era uma coisa relacionada à robótica.

Eu sempre estudei em escola pública e saindo do município, eu achava que eu era boa nas coisas. Não que eu não seja, mas eu tinha uma visão de matemática, física, biologia, muito diferente do que é uma escola federal. Saí de uma escola municipal. A discrepância é assim...

Guilherme: Você mandava bem no ensino fundamental?

Garota: No município sim. Quando eu entrei no Ensino Médio, foi uma sequência de zero. Uma sequência de: professor, não entendo; professor, não entendo. Eu sempre fui uma aluna muito falante. Antes, eu sempre me cobrei muito por causa disso, mas hoje eu vejo que o problema não era só eu. O problema era toda a metodologia, toda a estrutura do colégio. Foi isso. O primeiro ano foi um período de adaptação, em que eu entrei e pensei: poxa, vou arrasar. Só que eu não arrasei e foi muito frustrante ter tido a primeira reprovação.

Guilherme: Você lembra quais foram as disciplinas?

Garota: No primeiro ano, eu repeti em química, matemática e física.

Guilherme: Passou nas do técnico.

Garota: Sim, porque no primeiro ano, as matérias [de ensino técnico] são bem introdutórias. Teve uma introdução bem distante de programação. Eu devia ter umas quatro matérias do técnico, mas foram bem superficiais. Tanto que os professores mesmo falam que em Automação Industrial, a quebra é no segundo ano.

Guilherme: A quebra, como assim?

Garota: A quebra quando você vai rachar e todo mundo vai embora. Foi isso. No primeiro, a reprovação foi por conta das matérias do médio. Mas eu refiz o primeiro ano e repeti nas mesmas matérias. Repeti e aí, o Coc [Conselho de Classe] me jogou.

Guilherme: Você foi aprovada pelo Conselho de Classe final?

Garota: Isso. Me jogou e eu caí de cabeça no segundo ano.

Guilherme: Como você foi para o segundo ano? Com qual expectativa?

Garota: Na minha cabeça estava assim: bom, vou me formar, com vinte anos. Com vinte anos eu vou estar formada e é isso. Falei, agora eu não posso repetir. Vou seguir a vida e não posso mais vacilar. Porque eu achava que estava vacilando. Aí, eu cheguei no segundo ano, eu me acertei mais com o ensino médio, mas aí foi... Eu repeti no segundo ano uma vez, por causa do técnico e na segunda vez, eu repeti de novo por causa do técnico.

Guilherme: Você disse que no segundo ano, o que pegou foi o técnico. Você tinha falado a respeito de metodologia, coisas que você acha que são um ponto central, pelo menos no curso de Automação Industrial. O que você chama de metodologia?

Garota: Os professores não têm didática nenhuma. Os professores não têm didática, porque todos eles são engenheiros. Eu não sei, mas eu acredito que não, que nenhum deles tenha curso de licenciatura. **Então eles não são professores, eles são engenheiros que dão aula**⁸³. Eles não tiveram a formação para sentar e dar aula. Eles até tentam. O D. até tentava, mas não rolava. A matéria era muito puxada. A gente saía de um primeiro ano que a matéria era fácil. A gente teve matérias que eram relativamente fáceis. Porque eletricidade era quase física. O desenho técnico era mais trabalhoso por a gente não ter a manha, a prática de desenhar as formas. E arquitetura [de computadores] era uma introdução à lógica. Era como se fosse uma introdução à programação. Mas era uma introdução muito leve, porque a gente tinha aula sobre o que era memória, o que era um processador. Depois, quando a gente chegava em Programação [disciplina do segundo ano], que é a matéria em que todo mundo repete, o cara dava aula sobre linguagem em “C” que... primeiro que é uma linguagem antiquada, que hoje em dia não se utiliza mais. A linguagem em “C”, eu lembro que ele mesmo [professor] falava isso, que ela tinha sido deixada de lado por ser muito complicada. Então a gente já chegava num tipo de linguagem que todo mundo sabia que era complicado.

Guilherme: Começava com a linguagem complicada.

Garota: Isso. Não tinha um cursinho de introdução à programação. A gente só chegava e era o professor sem didática, a matéria totalmente complicada e o professor só jogava. O professor não disponibilizava os slides. Era um professor totalmente grosso e eu acho que isso pesava muito, porque a gente não tinha abertura para conversar, para perguntar, para falar, até para sentar e chorar, para falar: professor, não estou entendendo. Era diferente, por exemplo, de um professor com quem eu repeti várias vezes, que era o professor de matemática. A matéria dele era complicada, era difícil, era uma matéria nova para mim, eram coisas que eu nunca tinha visto, mas ele era um cara que tinha didática, que sabia ensinar, que queria ensinar, que queria que eu aprendesse. Esse era o ponto: ele queria. O prazer dele era ver o aluno aprendendo o que ele tinha para ensinar. Era um professor muito aberto. Mesmo sendo um homem, porque a gente tem a visão de que o homem é durão, ele era um homem muito solícito. Eu falei o ponto chave. Os professores do técnico, parecia que eles não queriam que a gente aprendesse. Porque eles tinham a visão de que só os melhores podem estar aqui, então vai ser uma peneira. A gente vai peneirar. Passamos os melhores. Por isso que eles brigavam tanto com o ensino médio. Na minha época, eu lembro que tinha muito essa briga, porque a Coordenação do Ensino Médio, na hora do Coc, avaliava que era um aluno que tinha capacidade de passar, que pode ter tido algum tipo de adversidade na vida e eles [professores do ensino técnico] falavam: não, não vai passar porque não passou nessa matéria e tem que repetir tudo.

⁸³ Interessante ironia. Certa vez, uma aluna do curso de EMI em Automação Industrial me relatou o que ouviu de um professor: “Você não é uma técnica em automação industrial, você é um técnico fêmea”. A palavra técnica, no feminino, parece não caber no curso de um colegiado unicamente formado por professores homens.

Guilherme: Eu lembro que eram Cocs bem intensos, nesse sentido. Acho que há uma naturalização da ideia de que, como vieram de cursos de engenharia onde poucos se formam...

Garota: A meritocracia. Eu nem conhecia essa palavra na época. Mas era aquela coisa, você tinha que fazer por merecer. Se você repetiu em uma, você não é apto a passar em nada. Tem que repetir o ano todo, por causa de uma matéria. Repetir um ano todo, por causa de duas matérias. Pode ter tido “n” coisas na sua vida para você não ter feito uma boa prova.

Na fala de Garota, é possível perceber mais uma vez um certo orgulho em ensinar algo difícil, que poucos possam aprender. Parece ser uma inversão de valores, em que o conteúdo é mais valorizado que o processo de aprendizagem. Percebo também um fetichismo da prova, como um instrumento inquestionável de avaliação. Não se cogita a hipótese de a avaliação empregada não ter sido capaz de verificar a aprendizagem. A meritocracia, citada por Garota, parte do princípio de que os meios para a construção do conhecimento estão disponíveis para todos igualmente. Se não aprendem, é porque não estudaram, não se esforçaram o suficiente. Enquanto não for possível questionar os métodos de ensino e os meios de avaliação, os culpados serão sempre os alunos. Enquanto o trabalho docente de certos docentes não puder ser objeto de reflexão e de análise, será perpetuado o mote cefetiano de responsabilização única e exclusiva do aluno.

[...]

Guilherme: Quem fala? Você falou que as pessoas falam que é um curso que reprova muita gente.

Garota: Os alunos dos outros períodos. Como eu era a primeira turma do Integrado, eu não tinha nenhum veterano do integrado. Os veteranos eram todos do Concomitante. Como, na época do concomitante, só a coordenação do técnico que mandava, eles [professores] faziam o que eles queriam. A ponto de ter turmas em que se formavam duas pessoas, de uma turma que entravam quarenta. Eu presenciei isso, de conhecer gente que entrou, ser reprovado no último período e não querer mais, porque a turma dele, de quarenta, dois se formavam, um se formava.

Guilherme: Você falou de meritocracia, mas tem uma palavra, que eu quero entender também o que os ex-alunos pensam a respeito, que é excelência. Como essa palavra chega a você?

Garota: Eu ouvia muito isso, que é uma escola de excelência. Eu já cheguei a ouvir, da boca do Prof. C.... Olha, se eu tivesse não só o conhecimento, mas o peito que eu tenho hoje, eu teria rebatido ele. Eu lembro que estava entrando na turma no segundo ano, eu já tinha reprovado uma vez no segundo ano, e ele falou: desde 2014 que o nível do Cefet abaixou e não tem sido uma escola de excelência, por conta dos cotistas do Ensino Médio Integrado. Isso, ele falou em sala de aula.

Guilherme: As cotas iniciaram, realmente, no Cefet, em 2014. Isso foi falado em sala. Como foi a reação da turma?

Garota: A turma só ouviu, aceitou e ignorou. Na época, eu também não tinha consciência nenhuma, eu só ouvi e falei: caramba, ele está falando de mim, mas como eu vou peitar o meu professor, que vai me repetir. Eles mesmo falavam. Eles [professores do técnico] tinha a brincadeira de falar: eu tenho a caneta. A caneta que

reprova e a caneta que aprova. Então, não tinha diálogo, se ele tinha a caneta. O que eu, que sou uma reles mortal, uma reles aluna... uma mulher, negra, na frente de um professor homem e branco, vou fazer alguma coisa? Ainda teve um caso que eu cheguei a relatar para [cita um nome de membro da equipe técnico pedagógica], que na época eu não enxerguei, mas que, hoje, eu considero como racismo. O Prof. D. me jogou na parede e falou assim:

Você não está vendo que está perdendo o seu tempo? Primeiro, porque não tem muitas pessoas como você aqui.

O que são pessoas como eu, mulheres? Mulheres tinha. Negra.

Pessoas como você têm que dar o seu melhor, têm que ser um aluno de excelência e você não está fazendo isso. Se você quiser, você fica e aguenta o tranco. Se você não quiser, você vai embora.

Eu saí chorando aos prantos. Eu lembro que até um menino do curso de Manutenção Automotiva, me encontrou e perguntou: Débora, o que foi? Você está muito nervosa. Eu falei, cara, eu não aguento mais esse lugar. E eu ainda aguntei mais um ano. Porque tinha essa coisa, né? Você vai largar? Você vai chegar aonde? Quem é você?! Preta, pobre, mulher, gorda!!!. Você vai fazer o quê da sua vida? Você não tem onde cair morta. Vai sair daqui, vai perder a sua bolsa. Você vai trabalhar onde, no McDonalds? Eu ouvi isso da boca dele: o que você está fazendo aqui? Vai bater cabeça? Você sabe que pessoas como você têm que dar mais valor ao lugar em que você está. Como se eu estar ali fosse uma maravilha, não fosse um direito. Como se fosse um presente, como se eu tivesse ganhado e não fosse um direito meu estar ali, dentro daquele lugar.

Eu lembro que eu demorei muito a ir lá, a contar.

Guilherme: Eu lembro. Acho que eu estava. Essa fala foi levada para um Conselho de Classe. Não falamos que foi você que falou, mas falamos. Foi você quem me falou isso?

Garota: Sim. Foi ele [faz referência a um professor] quem falou isso. Ele falou: esse colégio não é para você. Não tem gente como você aqui. Aí, você vê o racismo velado, né? Como você, o quê? Se tem um monte de mulher pela escola? Tem mulheres como professoras, tem mulheres que trabalham na limpeza, que trabalham na direção. Não. Não tem pessoas como você, pretas.

Guilherme: A coordenação do técnico de Automação Industrial, no primeiro ano [2014], parece que tinha uma professora, né?

Garota: Sim, ela foi para o Maracanã. Ela dava aula de eletricidade.

Guilherme: Depois disso, foi um colegiado só de professores, só de homens.

Garota: Isso, nunca mais. Só de homens.

Guilherme: Eu lembro dessa frase ser levada [ao conselho de classe]: esse colégio não é para você. A reação foi de quererem saber quem falou isso, qual foi o professor que falou essa frase. Acho que existe a necessidade disso, de dar nome aos bois, mas não sei se o Conselho de Classe é o melhor espaço. A gente, como técnico, fica muito com o pé atrás de expor alguém.

Garota: Se falasse que foi o [cita o professor], ele iria, automaticamente, ligar a mim. Eles repetem tanto isso. Eles repetem: esse lugar não é para você, mas não esquece que eu sou o dono da caneta. Se você vazar e isso chegar a mim, eu não vou te aprovar. Aí, as pessoas não falam. Eu só falei, porque meus amigos colocaram muita pressão: tu vai falar.

Guilherme: Os alunos sentem medo de denunciar esse tipo de situação?

Garota: Sim. Se vocês tivessem soltado meu nome no Conselho de Classe, ele, com certeza, ia me perseguir. Mais do que eu já me sentia perseguida.

Guilherme: Você acha, hoje, que o Cefet é uma escola para você?

Garota: [Silêncio] Ela tem que ser uma escola para todos. Não tem que ser uma escola só para um tipo de pessoa. Até porque, ela é pública, ela é nossa. Quem paga

sou eu, você, minha mãe, meu pai, sua mãe, seu pai, ele paga. Ela é pública, ela tem que ser de todo mundo! Não tem um perfil, não tem que ter um perfil. Ela tem que ser mista, múltipla, multirracial, com todos os tipo de pessoas, com todos os tipos de gênero. Todos os tipos de pessoa. Talvez, se eu tivesse a mentalidade que eu tenho hoje, eu não sei se eu ia querer estar lá. Mas se eu quisesse, ela teria que ser uma escola para mim, assim como ela tem que ser uma escola para qualquer um.

Guilherme: Eu sinto também uma responsabilidade nossa, como psicólogo, como integrante da Saped. De como colocar esse tipo de relato na instituição. Acho que, muitas vezes, a gente se silencia. Há uma relação de poder entre professor e técnico administrativo. Isso está muito claro agora, quando instalam o ponto eletrônico biométrico no Cefet e só os técnicos administrativos têm que colocar o dedo lá. Os professores são, realmente, uma classe separada. Acho que isso não justifica, o nosso silenciamento, como equipe pedagógica, de não saber como lidar com esse tipo de situação. Hoje a gente sabe que existe uma ouvidoria no Cefet, mesmo que não tenha uma estrutura. Mas tem um sentimento de pouca esperança de que isso se reverta em alguma intervenção positiva. Uma das formas da gente se manifestar, por exemplo, é a dissertação de mestrado da Arlene. Ela fez essa tabela, que eu tenho mostrado para as pessoas que eu entrevisto, sobre a turma de 2014. Acho que é uma forma de intervenção que a gente consegue fazer. Mostrar esses números para os professores⁸⁴. Você fala que demorou a perceber que não era só você.

[Mostro o Fluxograma 3]. Queria ouvir o que pensa ao ver essa tabela.

Garota: Fora que, dentro disso aqui, ainda pode ter os fraudadores de cota. A pessoa é claramente branca. A certidão dela está escrito que ela é parda. Mas ela é branca, tem privilégios de uma pessoa branca e se autodeclara negra para entrar. Esse número pode até ser maior. Dos negros que entraram comigo, saíram: eu... De dez negros, sete saíram. Eu posso estar esquecendo de mais gente.

Guilherme: O Cefet não tem nenhuma instância verificadora de cotas por raça e cor. Algumas universidades usam, no caso de homens, maiores de 18 anos, o certificado de reservista. Ainda tem a certidão de nascimento, que é também um documento que traz heterodeterminação com relação à cor. Forma-se ainda, além disso, uma comissão com alunos, professores, gente relacionada aos movimentos negros, gente relacionada à questão indígena... Hoje o Cefet não tem isso. É interessante você falar disso.

Garota: É complicado, mas há pessoas que a gente olha e fala, ué?

Guilherme: Tem alguma coisa que você queira falar sobre essa tabela?

Garota: Esses números são gritantes. Mas eu já imaginava que era alguma coisa assim. Eu não tenho contato, mas tenho muitos deles no Facebook e eu vi quando eles se formaram e postaram as coisas. A turma foi bem reduzida, da turma que entrou, inicialmente.

Guilherme: O que fazia com que você quisesse continuar ali? Que você desejasse continuar frequentando a escola?

Garota: Os meus amigos e os meus professores do ensino médio. Eles me queriam, me faziam ficar ali. Como eu já falei, o Cefet foi um lugar que me trouxe muito sofrimento, mas também me trouxe muita coisa boa. Foi lá dentro que eu me descobri como negra, porque eu não sou uma mulher retinta, mas visivelmente eu sou negra. Porém, como eu sou filha da mestiçagem, minha mãe é branca e meu pai é negro, eu tenho os cabelos lisos. Então, eu sempre fui tida como morena e eu aceitava que eu era morena. Por muito tempo eu me afastei de um ideal negro. Nas aulas de sociologia, nas aulas de literatura, nas aulas de música, eu consegui ter acesso a textos, a vídeos, a documentários e enxergar isso, a entrar nesse processo de auto aceitação, de ser negra, de se descobrir negra, mesmo. Me empoderou bastante,

⁸⁴ Mostrar números, afinal são engenheiros.

estar lá dentro. Eu acho que eu só não pirei por causa da Saped, porque eu perturbava mesmo, ia lá sempre, estava sempre com a pedagoga, estava sempre com a assistente social, estava muito com você. Porque se eu não tivesse tido um apoio, eu teria surtado real, teria dado uma surtada. Quando eu saí, eu dei uma surtada muito boa. As aulas de filosofia me fizeram gostar e ver que, talvez, eu não fosse de se jogar fora. Os professores do técnico, ao mesmo tempo que eles me afastavam, queriam que eu fosse embora, eu estava ali porque eu ficava assim: cara, eu posso conseguir, eu posso mostrar isso para eles. Mas aí, chegou a hora de eu entender que a minha saúde mental, o meu corpo não aguentava mais, que eu precisava evoluir, que eu já estava fazendo dezoito anos e precisava ir embora. Eu tinha dezoito anos, estava ainda no segundo ano, tinha ainda três anos para eu me formar. Tinha repetido de novo e eu já estava desgostosa, quase não ia mais às aulas, quase não visitava mais vocês lá [na Saped] e eu falei: não, eu tenho que fazer alguma coisa da minha vida, não dá mais. Eu comecei a trabalhar isso e, eu acho que, os professores sentiram que eu estava indo embora, porque eles me ajudaram muito a trabalhar esse fato na minha cabeça de que: se não for aqui, pode ser em outro lugar. Você não é um ser desprezível, você não é inteligente só porque você não é boa em matemática, só porque você não é boa em física, em programação. Você pode fazer outras coisas. A M., nossa, eu amo a M. Eu nunca mais tive contato com ela, mas ela nem sabe o quanto que ela me ajudou nessas conversas que ela tinha comigo. O F., a L., até a F. mesmo. O J., mesmo com aquele jeito grossão dele, ele sempre plantava isso em mim: você não é boa nisso, mas você é boa em mil outras coisas. Eu não posso só dizer que o Cefet teve partes ruins, porque se eu não tivesse saído de lá com sangue nos olhos, eu não ia estar na faculdade hoje. Se eu não tivesse entrado no Projeto X, se eu não tivesse entrado no Cefet, eu não seria a pessoa que eu sou hoje. Eu não ia ter a vontade de criticar, criar um senso crítico, até de me criticar e falar: cara, por que você está aqui, ainda?! Por que você está batendo a cabeça? Vai tentar fazer o que você gosta, vai fazer outra coisa. Foi isso. Eu só fico muito triste de não ter evoluído e isso ainda me faz sentir um pouco burra. Porque, como eu não terminei o ensino médio, eu fiz a prova do Encceja e peguei só o diploma, eu não fiz Geografia, eu não tive Inglês, eu não tive uma cacetada de matéria. Então, às vezes, sei lá, a gente está falando alguma coisa, estou na roda de amigos e falam alguma coisa de física. Eu fico, assim, boiando, porque eu só não tive aquilo. A sociedade capitalista faz isso com a gente, né? Porque o tempo é dinheiro. Eu não tinha muito tempo, eu não tinha tempo para “perder”, entre aspas, para refazer o ensino médio.

Guilherme: Nem dinheiro.

Garota: É, não tinha tempo, nem dinheiro. Eu já tinha dezoito anos. A minha mãe, como eu falei, é costureira. O meu pai nunca deu pensão. O tempo vai passando, as coisas vão ficando cada vez mais caras, minha mãe sozinha, minha irmã crescendo, eu também; tinha dezoito anos, precisava trabalhar; a bolsa do Cefet era só R\$400, eu precisava ajudar em casa, precisava ter as minhas coisas... Enfim, a M. me ajudou muito, o F., a L., a desenvolver isso, de que não é só aqui, analisa tudo. Você não é boa nisso, mas você é boa nisso, nisso, nisso e nisso... A vida não tem que ser uma caixa fechada. Você não tem que ser um cavalo e não olhar para os lados. Lá eu me descobri como negra, lá eu me descobri como feminista e me fez entender que, talvez, tudo aquilo que eu estava passando era por... Porque naquela época, eu achava que isso era só machismo, que eles estavam atrás de mim só por machismo. Mas aí, depois, eu consegui entender que aquilo não era só o machismo, eram vários tipos de expressões, que eu era perpassada por vários tipos de preconceito e que, como eu era uma menina muito nova, eu não conseguia enxergar.

Guilherme: Tem uma outra colega sua, a B. que formou.

Garota: Ela formou, mas repetiu também.

Guilherme: Foi com muita discussão nos conselhos de classe, para conseguir aprovar ela, em alguns momentos. Eu lembro de um relato dela, de ela ouvir de um professor: aqui você não é uma técnica, você é um técnico fêmea.

Garota: É, eram essas coisas.

Guilherme: Reforçando a ideia de que você é um corpo estranho aqui.

Garota: Tipo, da gente ouvir em aulas: – Se não está aguentando o tranco, vai para Segurança [do Trabalho], porque lá só tem mulher. Essas coisas. Coisas muito pesadas.

Guilherme: Ouviu isso de alunos?

Garota: Não, ouvi de professores. É porque se passou muito tempo. Eu só entendi para mim que eu, só, remoer muita coisa, só eu que ia ficar doente, sou eu quem ia desenvolver um câncer. Mesmo sem nunca ter tido nenhum pedido de desculpas, sem eu nunca ter visto mais eles, eu liberei o perdão no meu coração. Por muito sofrimento que eles me fizeram passar e eles, talvez nem saibam disso. Eu liberei esse perdão e muita coisa a minha mente acabou abstraindo, esquecendo. Mas foram quatro anos de sofrimento. Evolução e sofrimento. Talvez se tivesse tido um pouquinho de querer mais, deles, eu não teria sofrido tanto. Teria sido mais evolução do que sofrimento. Foi isso. E a saída foi muito triste, nossa...

Além da ideia relatada por Garoto de que os alunos do Cefet/RJ eram “superiores” aos do Colégio Horácio Macedo, aparece aqui a ideia de que o curso de Automação era melhor que os demais cursos do próprio Cefet/RJ, por ser mais difícil. Trata-se mais uma vez de uma correlação equivocada entre excelência e exigência. Ou, talvez a excelência seja só isso mesmo, a exigência despudorada, totalizante.

Guilherme: Como foi a saída?

Garota: Foi muito triste, foi péssimo para mim. Ver as pessoas se formando, não era inveja o que eu sentia, era um sentimento de: caralho, só não estou eu. Eu lembro que foi um período muito solitário, porque foram coisas que eu decidi sozinha e que eu guardei para mim sozinha. Meu pai soube por ser amigo de um trabalhador do Cefet. Eu lembro, é nítido na minha mente. Eu indo trabalhar, porque eu tinha arrumado um empregueinho de telemarketing, numa central clandestina da Oi. Eu estava indo para o trabalho andando, ouvindo a música “Trem-Bala”⁸⁵. Que é essa música:

A vida é trem bala, parceiro

E a gente é só passageiro, prestes a partir.

E, olha, como eu chorei. Eu trabalhava na Penha e esse dia eu, de maluca, resolvi ir andando. Eu fui andando da Vila da Penha até a Penha. Olha, eu ouvi a música mais de dez vezes e eu ia chorando, chorando, chorando, chorando... E aí, eu falava para mim mesma: calma, a vida não é só isso. Hoje é muito fácil falar, porque eu sei que eu não era tudo aquilo que eles diziam. Mas, na hora, foi muito sofrido, eu falar para mim: cara, eu não quero mais. E a minha mente falar assim para mim: cara, você vai ser o quê? Se enxerga, sua preta, fedida, nojenta, mulher! Você vai fazer o que da sua vida? Você é pobre, você vai estudar no ensino médio? Você vai largar o que você conquistou até agora? Só que ao mesmo tempo, ficava o lado bom e o lado ruim, aqui na cabeça. Você tem que ir embora por causa da sua saúde, por causa da sua cabeça. Você tem que evoluir, você tem que andar a vida. Por outro lado, você não vai conseguir, você não vai dar em nada. Enfim, chorei. Naquele dia, eu chorei muito, mas foi a última vez que eu chorei pelo Cefet. Depois, em dezembro, no final de dezembro e janeiro, eu vi as pessoas postando foto da formatura e aí eu já não chorei mais. Eu tive aquela sensação de que, caralho, podia ter sido eu e acabou. Foi

⁸⁵ “Trem-bala”, música de Ana Vilela, JetLag Music, 2016.

aqui, fechei o ciclo e não tenho mais o que fazer da minha vida. Eu já tinha feito a prova do Encceja, já tinha saído o resultado, já tinha visto que eu tinha passado, mas ainda não tinha previsão nenhuma de pegar o diploma. Eu já tinha feito o Enem e estava: seja o que Deus quiser, o Universo... Foi até um momento em que eu me afastei bastante da religião, porque a religião também me fazia muito mal. Não tenho raiva de Deus, não tenho raiva de Jesus e da espiritualidade, mas a Igreja Evangélica, junto com o Cefet e com essa visão meritocrática, de que a gente tem que ser excelente, me faziam muito mal. Como eu disse, foi um processo de crescimento, eu fui me aceitando, fui aceitando o meu corpo, fui aceitando quem eu era e aí isso foi passando. As coisas começaram a fluir. Passei na prova do ensino médio, já tinha o ensino médio e falei: bom, agora, pelo menos, já tenho alguma coisa para fazer. Arrumei um emprego fixo.

Penso por que os alunos se submetem a essas situações, a tamanhas violências. Por que demoram tanto para dizer não aos outros e sim a si mesmos? Mais uma vez, Gros ajuda a compreender como a esperança do bom emprego é uma importante ferramenta para manter a ordem, para nos manter esperando pela oportunidade em que outros se submeterão a nós:

Suportamos ser tiranizados sobretudo porque nos vemos oferecer o prazer de nos tornar o tirano de um outro [...] (GROS, 2018, p. 53)

Interessante notar que Garota afirma que a Igreja Evangélica, junto com o Cefet e a ideia de meritocracia formaram um coquetel que já se tornara intragável. Com base nos estudos de Foucault, Gros explicita como a religião cristã pode favorecer o assujeitamento.

Daí as anedotas relatadas [no texto de Foucault, “Do governo dos vivos”, 1980] que descrevem o modo como o perfeito cristão se põe em busca de estruturas de servidão para realizar sua santidade: obedecer o melhor possível [...], obedecer rápido [...], obedecer sem refletir às mais insanas ordens (GROS, 2018, p. 74).

Guilherme: Você foi trabalhar onde?

Garota: Eu fui trabalhar, primeiro, num fast food, lá no Norte Shopping. Eu fiquei esperando o resultado do Enem e quando saiu...

Guilherme: Você trabalhava como vendedora?

Garota: Vendedora. Eu me surpreendi, quando saiu o resultado do Enem. Porque eu tirei setecentos e porrada em Matemática e Ciências da Natureza, eu tirei seiscentos e porrada em Biologia, setecentos e porrada em Português, eu tirei oitocentos e vinte na Redação. Eu fiquei, caralho! Até ontem eu era a pessoa mais burra do mundo e agora eu tenho nota para passar em Direito, agora eu tenho nota para passar em Psicologia, em cursos fodásticos. Talvez até para passar em Medicina, junto com a cota. Eu falei, é, né? É isso. Eu queria muito fazer Sociologia, porque foi uma matéria que me tocou muito, a M. me tocou muito. Eu falei, vou fazer Sociologia? Antes de abrir o Sisu [Sistema de Seleção Unificada⁸⁶], sai a nota do Enem, mais ou menos um mês antes, aí eu já pensava as matérias que eu podia fazer. Eu cotava mais as matérias de humanas: História, Sociologia, Filosofia. Mas eu nunca tive essa vontade de ser professora. Eu comecei a pesquisar, pesquisar, até que eu caí de cabeça. Passei um dia pesquisando, fiz um teste vocacional, aí caiu lá: Serviço Social. Serviço Social deve formar assistente social, né? Lembrei muito do trabalho que a assistente social fazia e eu fui pesquisar e falei: acho que pode ser isso.

⁸⁶ “O Sisu é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem” (texto disponível no site: <http://sisu.mec.gov.br/>).

Eu entrei no Serviço Social e senti uma coisa que eu nunca senti no Cefet: pertencimento. Hoje eu me sinto pertencente, eu sinto que esse lugar é meu. Não que lá não seja meu, mas um sentimento de que eu estou num lugar que eu quero, eu estou fazendo o que eu quero, fazendo o que eu gosto. Talvez tenha matérias, textos que eu não gosto tanto, mas eu sinto que aqui é um lugar em que eu me sinto abrigada. É um lugar que eu posso estar. Não é um lugar que, a todo momento, as pessoas estão orando pelo meu fim, pela hora em que eu vou cair. Foi muito gostoso, foi muito bom. Foi uma das melhores sensações da minha vida, a primeira semana nesse lugar. Porque aqui, mesmo sendo um lugar totalmente elitizado, um lugar branco, um lugar hétero, eu me senti pertencente, eu falei: caralho, eu não sou de se jogar fora. Desde lá, eu estou num processo de amor com o Serviço Social, com as matérias, com os professores. Não são tudo flores, a gente também passa muita raiva, mas tem sido maravilhoso ver que eu sou boa e que eu serei uma profissional muito boa daqui a dois anos. Já estou a quase dois anos na faculdade.

Guilherme: Em muitas entrevistas, os alunos falam do Cefet como um ambiente de muita liberdade, porque podia matar aula. Dá a impressão de que o Cefet é uma escola muito livre. A gente não pode nem acabar com esse lado, é uma coisa a se valorizar.

Garota: Sim, porque ela é livre. O aluno fica solto, pode fazer o que quiser. Os alunos também recebem bolsa, o que te dá uma autonomia, uma “autonomia” entre aspas.

Guilherme: Estou lendo esse livro [Vigiar e Punir (FOUCAULT, 2007)] que fala de como a escola, a disciplina, cria na gente uma ideia de como a gente deve ser, o que é o bom aluno, o que é ser um bom trabalhador. Também como a escola serve para separar quem é bom e quem é ruim, ranquear quem é melhor, quem é excelente, quem não é, quem é mediano... Já que é uma escola de tanta liberdade, como você acha que essas forças atuam no aluno? O que gera tanto sofrimento numa escola tão livre?

Garota: Essa pressão, né? Essa busca pela excelência, essa busca pelo melhor, a busca pelo mais inteligente. Te dá liberdade, mas o que adianta⁸⁷? É a mão que te afaga de um lado e a mão que te bate do outro. Porque eu sou livre, posso matar aula. Ao mesmo tempo, eu posso matar as aulas que eu não gosto. Posso matar as aulas daquele professor que eu não quero ver. Daqui a pouco, eu repeti por falta. Sou livre, tenho uma liberdade muito maior do que no ensino fundamental, porque, no Cefet, é um momento em que as pessoas estão ganhando maturidade, mas que também tem muita gente que não sabe usar essa liberdade que a escola dá. A mão que te afaga, te dá carinho de um lado, te enfia a piroca do outro.

Guilherme: Outra coisa que eu ia te perguntar... Deixa eu lembrar.

Garota: Achei que ia ter um roteiro.

Guilherme: A ideia é ouvir o percurso de vocês. Como é a oitava entrevista, tem coisas que surgiram nas outras, que eu queria entender melhor. A gente vai aprendendo também como entrevistar. Tem isso de não fazer com que a gente se sinta um completo desconhecido...

Garota: Uma coisa que eu lembrei agora. O Cefet me mostrou a militância. Eu entrei no Grêmio, eu não sabia de nada, mas eu comecei a perceber que isso aqui não é um privilégio mesmo, não. Receber uma bolsa não é um privilégio, é um direito. Receber o Riocard [vale-transporte] não é um privilégio, é um direito. Ter uma alimentação na escola não é um privilégio, é um direito. Fez eu me engajar no movimento estudantil. Eu saí de lá engajada. Entrei no movimento estudantil com sangue nos olhos na faculdade. Tanto que hoje eu faço parte do Centro Acadêmico, sou Secretária-Escola da Escola de Serviço Social da UFRJ...

⁸⁷ O governo dos vivos também se dá através da liberdade.

Guilherme: O que é Secretária-Escola?

Garota: Existe a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social, que é a Enesso. Ela é um órgão de defesa da classe, no caso, os alunos. Está abaixo do Conselho Nacional de Serviço Social. A Secretária-Escola é quem faz o link entre os alunos, o Centro Acadêmico, a Direção e a Enesso. Tem sido bem interessante. Estou pensando agora em começar a militar pela UJC, a União da Juventude Comunista, ligada ao PCB. É isso, eu descobri a militância. Do sangue nos olhos do ensino médio... eu estava no Cefet, comecei monte de corte, de congelamento e a gente tinha que se mobilizar. Eu comecei a militar, muito por influência da G., que era uma menina de Segurança do Trabalho. Eu só segui e agora tenho militado bastante. Aqui eu entrei no movimento negro.

Guilherme: O que essa militância significa para você?

Garota: É a esperança do novo, do diferente. Poder almejar o novo e um dia chegar a uma organização de sociedade melhor do que a gente vive hoje. O Brasil nunca viveu o comunismo ou o socialismo, ou outro tipo de organização social que não seja o escravismo e o capitalismo. A gente sabe que o escravismo não foi bom, superamos ele muito entre aspas. Entramos no Capitalismo Dependente e a gente sabe que também não é bom. Então, se é uma coisa que está causando sofrimento em mais da metade da população, está na hora de tentar mudar.

Guilherme: É um local de pertencimento para você, também?

Garota: Sim, de pertencimento e de mostrar para outras pessoas que... Não é mostrar. É abrir os olhos de uma pessoa, como alguém abriu os meus. Não é que você esteja alienado, mas não percebe que tem um monte de coisa que perpetua e te atravessa, mas você não enxerga.

Guilherme: O que eu queria te perguntar, que eu esqueci. Você está fazendo Serviço Social. Essa é uma discussão que o Serviço Social, desde a abertura democrática, nunca se poupou de fazer, é um dos cursos que melhor faz. É a questão do assistencialismo. Criticar, pensar de forma crítica o assistencialismo. Eu fico pensando em como a gente pode criar um ambiente melhor no Cefet, porque a gente continua recebendo, todos os anos, os alunos. A gente continua com a política de cotas, enquanto a gente lutar para que elas existam, que elas continuem existindo.

Você fala da importância que alguns professores tiveram para você, que chegaram perto e te ajudaram. Como a gente constrói isso? Como eu posso escrever isso, de um modo que não pareça assistencialista, que não seja só o professor que ajuda? O que é ajudar? Você disse muito mais coisa do que ajudar. O que falta não é ajuda só.

Garota: Primeiro de tudo, é empatia. É enxergar no outro o que você já viveu. Você já foi adolescente. Todo mundo já teve um misto de emoções e todo mundo já esteve entre a cruz e a espada: ou é isso, ou é isso.

Guilherme: Eu faço essa pergunta, porque tem muitos filmes que enaltecem a figura do professor herói, que chega numa escola da periferia e muda a relação de uma turma com a educação... Isso é, inclusive, uma ferramenta de exploração do trabalho docente. Estar no Cefet é meio que o auge da carreira, ser professor federal, da educação básica e tecnológica. Como podemos falar de algo que o professor possa fazer, que não crie essa ideia de um professor-herói, de um professor mais explorado, como trabalhador? Você dá algumas pistas, empatia, perceber que você já esteve naquele lugar... É um pouco por aí a pergunta. É difícil...

Garota: É, complicado. O professor parece que, depois que ele chega no estágio de professor, ele esquece de tudo o que ele já viveu, tudo o que ele já passou; que ele foi aluno, que ele já sentou naquela cadeira, que ele já sofreu as mesmas coisas. É isso que falta, empatia. Acho que não tem como fazer um curso de empatia, né? Abrir a cabeça da pessoa, escrever num papel “empatia”, tacar e costurar.

Guilherme: Houve um momento em que havia uma orientação para que os professores EBTT [Educação Básica e Tecnológica] tivessem a formação

pedagógica, aqueles que não têm licenciatura. Mas isso não se tornou uma realidade no Brasil. Nos institutos federais, muitos professores não têm essa formação. Alguns fizeram cursos rápidos, à distância e muitos, simplesmente, não têm. Como você falou, não tem um curso de empatia.

Garota: Sim, a licenciatura. Isso seria um bom diferencial, porque eu não sei o que tem numa faculdade de Letras que ele aprende a ser professor. Eu sei que há uma discrepância imensa do professor que é formado em licenciatura, para o engenheiro que está dando aula. Parece a analogia do balde. Ele bota o balde na cabeça, enche e joga nos alunos. Não tem nenhuma forma de tentar ensinar de uma forma diferente. Se o aluno não entendeu, eu vou vir por aqui para fazer ele entender. É isso. Empatia. Um curso de licenciatura ia ser muito bom e uma semana de recepção de calouros, onde a escola mostrasse que está aberta a receber e aberta a críticas. Aqui na Escola de Serviço Social, a gente faz a semana pedagógica, que é articulada com a Semana Calórica, que é a semana de recepção dos calouros. São sequencias de palestras, documentários, minicursos que os alunos fazem. Os alunos e os professores participam. Na semana pedagógica, eles fazem o resumo do semestre passado. O que ocorreu? O que precisamos mudar? Por que tem tantos alunos nossos procurando a divisão de psicologia da faculdade? O que está acontecendo? Por que a matéria “x” teve tanta evasão? Os professores fazem um balanço do que aconteceu e traçam estratégias para melhorar no próximo período. A faculdade é por períodos, todo semestre entra aluno novo. Todo semestre é feito esse trabalho.

Guilherme: A gente fazendo um dia de reunião por semestre, ou até uma vez por ano, já ouve de alguns professores: ai, que saco estar aqui. Acaba que o Conselho de Classe se torna um espaço de expor essas situações. Devia ser um espaço só para discutir como foi o bimestre, como foi o ensino com a turma, as dificuldades que cada professor está encontrando... Isso não aparece, só aparece o aluno. A impressão que dá, às vezes, é de estar trabalhando em quatro escolas diferentes. Eu trabalho para a escola do Ensino Médio, trabalho para a escola de Segurança do Trabalho, trabalho para Automação Industrial e para a Manutenção Automotiva. Você falou: não está aguentando aqui, vai para Segurança do Trabalho. É como se, realmente, fossem escolas diferentes. É um trabalho muito desarticulado para a gente da Articulação Pedagógica. É um desafio. Um desabafo para mim também. Falar e afirmar que toda escola pode criar essa sensação de não é para você, porque ela sempre tem a possibilidade de excluir. Todas as sanções disciplinares que ela pode aplicar são formas de atenuar essa ameaça maior de te excluir. Enquanto houver isso, o poder da caneta, como você falou, vai haver sempre uma sensação de submissão.

Garota: O poder hierárquico.

Guilherme: O bom professor também tem a caneta.

Garota: É, mas ele entendia que não vai adiantar nada se o aluno não prosseguir. O dever dele não é estar ali para parar e travar o aluno. O dever dele é estar ali para auxiliar e levar o aluno.

Guilherme: Uma responsabilização pelo resultado do aluno. Algo que eu não vejo em alguns professores que têm esse discurso de: se o aluno não conseguiu, o problema é dele. É afirmar isso, que não é só você, como mostra aquela tabela. Agradeço mais uma vez pela sua disponibilidade.

Garota: Eu queria era ver a lista para saber quem são os que fraudaram as cotas.

A conversa segue, a respeito da complexidade da tarefa de implementar medidas para verificação e avaliação de casos de possível fraude em cotas por raça e cor nas universidades... Também penso se não há outros tantos problemas, diante dos quais não

fazemos nada. Penso nos problemas diante dos quais não fazemos nada. Penso, por exemplo, onde eu estava, como psicólogo do Cefet/RJ, quando Garota vivenciou essas situações como aluna. Talvez seja uma pergunta interessante. Lembro-me quando era adolescente, de estar no ensino médio e ouvir que um padre alemão seria o novo papa. Perguntei-me: onde ele estava até 1945? Ao saber da indicação de um padre argentino como papa, anos mais tarde, pensei: onde ele estava durante a ditadura? Talvez seja esse um interessante tipo de pergunta em termos de ética em pesquisa.

Ao término da entrevista já não sei mais quem entrevista e quem é entrevistado. Desabafo, falo dessa minha sensação de trabalhar em quatro escolas diferentes. Será que outras pessoas também as enxergam? Essas tais escolas invisíveis?

5 PARA FINALIZAR: AUTOGESTÕES E ZONAS DE LIBERDADE

– O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço

Calvino, 2012, p. 150

Essa dissertação é a afirmação das linhas de fuga da escola, onde apesar de tudo ainda despontam acontecimentos, onde zonas de liberdade e movimentos autogeridos se formam e se autodissolvem constantemente. Aqui, os corpos docentes, discentes e técnico-administrativos respiram junto, conspiram, como diria Guattari⁸⁸.

Ao longo das entrevistas pude notar como quase todos os ex-alunos, quando questionados por mais de uma vez a respeito da relação entre o Fluxograma 3 e a questão racial, fugiram de uma racialização da discussão. Somente a última entrevistada, Garota aborda o tema diretamente. Garoto relata o racismo na escola, ~~mas não~~ considera isso como um fator determinante para a trajetória escolar.

Às vésperas da defesa desta dissertação, encaminhei por *e-mail* todo o texto para os entrevistados e entrevistadas. A respeito do parágrafo acima, Garoto respondeu:

A única coisa que gostaria de dizer com relação ao meu depoimento é sobre o segundo parágrafo, após a citação do Calvino, na seção Para Finalizar: autogestões e zonas de liberdade. No parágrafo em questão, você diz que abordei o tema do racismo na escola mas que no caso não considero o tema como um fator determinante na trajetória.

*Confesso que ao ler fiquei um pouco supreso, pois achei que tinha dito com clareza durante a entrevista uma visão oposta a essa. No caso: **sim, considero a questão do racismo extremamente determinante na trajetória escolar, como a entrevistada Garota.***

*Única sugestão de alteração no meu depoimento que gostaria de deixar aqui. De resto, excelente trabalho e aproveitamento aqui para te parabenizar novamente pela temática escolhida como tema de pesquisa, principalmente no momento em que observamos a educação brasileira (em especial, a pública) sofrer ataques e desmontes de várias frentes (**Garoto**, em devolutiva após ter acesso ao texto desta dissertação, em 24 de outubro de 2019; grifos do próprio Garoto).*

⁸⁸ Cf. GUATTARI, 1985, p. 59.

Acredito que o erro está ligado a uma impressão que tive de que, embora falasse a respeito do racismo, Garoto não considerava essa questão relevante para a sua trajetória escolar. Mas reproduzo aqui a fala dele, para o registro de sua opinião, afinal concordo com a afirmação de que a perspectiva dos estudantes ainda é a mais importante na avaliação da escola.

Guilherme: É justamente a necessidade de ouvir vocês, o que a escola pode melhorar. Vocês são um fator importante a ser avaliado.

Garoto: O mais importante.

(Reprodução de trecho da entrevista de Garoto contida nesta dissertação).

O Fluxograma 3 foi também apresentado na Reunião Pedagógica, atividade anual, organizada no *campus* Maria da Graça com os professores, no início de 2019. Discutir a questão racial na escola também foi uma dificuldade, embora as falas preconceituosas circulem livremente. Recentemente um professor se referiu a um grupo de cinco garotos negros, como alunos que flertam com a criminalidade, sem definir que critérios utilizou para chegar a essa conclusão. Em 2019 foi formado um coletivo negro, composto por alunas e alunos do Ensino Médio Integrado em Maria da Graça. O Cefet/RJ, de modo geral pode avançar muito nessa discussão, já que possui um dos mais prestigiados programas de pós-graduação na área, o Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico Raciais.

A questão de gênero, é mais discutida em Maria da Graça, onde a maior parte dos alunos são homens. As iniciativas, porém, são de professores e técnicos específicos e esta não pode ser definida como uma questão relevante para toda a comunidade escolar.

Além das entrevistas, busquei apresentar algumas experiências e tentativas de produção de zonas de liberdade no espaço escolar, relacionando a atuação do psicólogo a uma noção de clínica ampliada, peripatética, que circule pela escola e, sobretudo, implicada em analisar e, sempre que possível, destituir-se de seu mandato social de controle e governo dos corpos.

Em um e-mail recebido em um dos primeiros meses de atuação no Cefet/RJ, uma professora me encaminhou uma lista com demandas que afirmou como sendo para atuação do psicólogo na escola:

- a) alunos deprimidos com ideias suicidas;
- b) alunos com doenças mentais;
- c) alunos homossexuais que têm dificuldade de se aceitar e ser aceito;
- d) alunos transgêneros;
- e) alunos que sofrem violência doméstica (principalmente com agressões no campo das ideias);

- f) alunos que sofrem com desestruturação familiar (se é que posso usar esse termo);
- g) alunos que sofrem com as condições de violência urbana e moram em áreas de risco;
- h) perda de familiares próximos (pai/mãe/responsáveis);

Compreendendo a demanda a partir da perspectiva da Análise Institucional, como algo construído a partir da apresentação de uma queixa, tento criar uma atuação que não reforce a individualização, a qual tende a manter o aluno sempre como único *locus* de intervenção possível. Por outro lado, para Monique Augras e para os pais de santo, demanda é briga, agonismo, conflito (AUGRAS, 1986).

Alio-me, assim, às lutas transversais que enfrentam o governo da individualização e seus efeitos de poder. Lutas anárquicas, segundo Foucault, pois:

Atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de modo coercitivo (FOUCAULT, 1995, p.235).

Regina Benevides de Barros, ao afirmar o modo grupo como um modo de subjetivação possível para além do modo indivíduo, ressalta:

A redução dos modos de constituição da subjetividade ao do modo-indivíduo tem sido uma das maneiras utilizadas para afirmar concepções fechadas, unitárias e totais para os seres humanos. (BARROS, 2009, p. 316).

Ao analisar a atuação do psicólogo nas políticas públicas, Barros e Neves avaliam que:

O desafio que se coloca para o psicólogo é o de construir um tipo de intervenção porosa aos processos coletivos que poderia potencializar sua ação e permitir o acesso à heterogeneidade dos processos que compõem a vida no território e os modos de expressão da comunidade. (BARROS; NEVES, 2014, p. 91)

A opção pelas práticas grupais na atuação do psicólogo nas políticas públicas não se deve a uma simples inversão do modelo da psicologia clínica individual, mas sim à aposta no processo de dissolução do indivíduo como gerador de transformação, de movimento e de mudança. Regina Benevides de Barros também nos auxilia na conceituação de um grupo que não seja pensado como oposição ao indivíduo (BARROS, 1996; 2009).

Essa redução ao modo indivíduo de subjetivação, segundo Barros, marcou o desenvolvimento das ciências humanas a partir da transição do feudalismo para o capitalismo. Os embates dicotômicos de autores que discutiam os determinantes da formação dos indivíduos se apresentaram sob formas sociedade-indivíduo, público-privado, biológico-cultural. Embora houvesse divergências entre os que considerassem mais relevantes o grupo

na formação da subjetividade e os que considerassem o indivíduo como ponto de partida para compreensão dos grupos e da sociedade, ambas manifestações das ciências humanas partiam de um mesmo princípio: a concepção de uma realidade dada, a priori, capaz de ser compreendida e esmiuçada.

É no campo do social que psicólogos, pedagogos e assistentes sociais se inserem como agentes do poder disciplinar e do controle dos corpos em instituições de reclusão ou sequestro: escolas, hospícios, prisões... Na atuação nas políticas públicas, nós, psis, educadores, assistentes sociais, vemo-nos constantemente diante de encruzilhadas ético-políticas (GUATTARI; ROLNIK, 1996): ou fazemos o jogo do controle e assujeitamento ou caminhamos no sentido de uma produção de autonomia, de processos de singularização.

Na atuação como psicólogo, busco afirmar a potência de experiências com grupos, projetos de extensão, teatro do oprimido e jogos teatrais, futebol e outros movimentos políticos que compõem minhas apostas estéticas.

5.1 Anticorpos e militarização

Em 1945, Deligny é indicado como diretor do primeiro Centro de Observação e Triagem do Norte da França, na cidade de Lille. Busca entre operários e pessoas sem qualificação formal para atuarem como monitores do centro, que é concebido como um lugar aberto, tendo como público alvo adolescentes delinquentes e desajustados.

É na França do pós-guerra que Deligny, juntamente com educadores populares concebeu uma rede para atender adolescentes delinquentes, contando com a estrutura dos albergues da juventude. Naquele momento, Deligny escreve a respeito dos jovens que deixavam os albergues para se alistar na Legião Estrangeira e dos adolescentes franceses que em 1945 viu aderirem voluntariamente às forças invasoras da *Schutzstaffell* (SS), tropa paramilitar associada a Hitler e ao partido nazista.

Alguns dos adolescentes, os mais refratários, foram por sua livre e espontânea vontade – e contra a nossa vontade, se nos houvessem advertido de suas intenções – engajar-se por cinco anos na Legião Estrangeira como se a própria densidade dessa formação tivesse uma força de atração maior que a rede difusa de albergues.

Eu já estava um pouco vacinado contra a surpresa, desde que, em 1943, quando a brecha se fez num asilo psiquiátrico, alguns dos garotos que ficavam maiores haviam ido direto às Waffen-SS para serem incorporados. De fatos similares, minha memória está atulhada.

Isso é anotado meramente para indicar que a rede não é uma solução, mas um fenômeno constante, uma necessidade vital. (DELIGNY, 2018a, p. 31-32).

No acompanhamento de estudantes da escola, vez ou outra sou informado sobre esse ou aquele ex-aluno que agora está no Exército. Talvez ainda não esteja vacinado, como Deligny descreve, mas torço para que essa urticária deixe de me perturbar aos poucos. Nesse sentido, busquei criar os anticorpos que me ajudarão a lidar com essa epidemia armamentista por meio das entrevistas com Menino, Moço e Jovem. Se eu tiver que lidar com isso, prefiro que seja logo e que eles, os militares, sejam meninos, moços e jovens.

Não se trata de rejeitar obrigatoriamente o canto durante a marcha, em fileiras de quatro, a admiração pelo chefe, a disciplina silenciosa, os berros coletivos e as bugigangas decorativas amarradas nas juntas, sem falar nas que enfeitam os bustos, as cinturas e os chapéus. Uma criança pode tirar proveito de tudo. Momentos místicos, momentos fascistas, sarampo, escarlatina, caxumba, homossexualidade, esse tipo de coisa não se evita, não se guarda em segredo no fundo do coração ou da espinha, mas se vomita, vem à tona para ser lavado, queimado, consumido. Os piores hábitos são aqueles que não ousamos ter, pois o balanço da vida, em seu magnífico e frágil vaivém, corre o risco de ficar preso nessa vegetação monstruosa que é o privilégio misterioso das aparências conformes. E, para não me alongar, prefiro ver uma condecoração no ombro de um menino de treze anos do que na lapela de um senhor de cinquenta. Se for preciso que isso apareça um dia, melhor que seja logo (DELIGNY, 2018b, p.27-28).

5.2 Cortaram-lhe magnificamente as asas⁸⁹: agora é a sua vez de cortar as dos outros

A miséria da nossa educação até os nossos dias reside em grande parte no fato de que o Saber não se sublimou para tornar-se Vontade, realização de si, prática pura. Os realistas sentiram essa necessidade e preencheram-na, mediocrementemente por sinal, formando ‘homens práticos’ sem ideias e sem liberdade. A maioria dos futuros mestres é o exemplo vivo dessa triste orientação. Cortaram-lhe magnificamente as asas: agora é a sua vez de adestrar!

Stirner, 2001, p. 81

Em “O falso princípio da nossa educação” (STIRNER, 2001), Johann Caspar Schmidt, sob o pseudônimo de Max Stirner, faz menção ao embate que definiu entre humanistas e realistas. O texto foi escrito a pedido de Karl Marx e publicado na Rheinische Zeitung, na primeira metade do século XIX, período marcado pelo início da escolarização em massa, a educação para todos como projeto iluminista.

Stirner apresenta como ponto de partida o ensaio de um educador de nome Hensius intitulado: “Concordância entre a escola e a vida, ou conciliação entre Humanismo e

⁸⁹ STIRNER, 2001, p. 81.

Realismo”. A que se referem Stirner e Hensius quando falam de humanistas e realistas? Ambos tratam de uma questão já amplamente discutida naquele período, a disputa entre os que defendem uma educação voltada para as humanidades grego-romanas, como filosofia e retórica, e os que defendem uma educação voltada para a capacitação técnica e profissional, para atender às demandas do mercado de trabalho.

Trata-se aí da velha querela entre aqueles que defendem a predominância dos estudos clássicos, quer dizer, das humanidades greco-latinas, e aqueles que insistem na superioridade dos estudos científicos e de uma educação técnica e profissional (BARRUÉ, 2001, p. 27).

Stirner critica Hensius pela tentativa benevolente de conciliar humanistas e realistas, ironizando que ambas as “fações” têm como objetivo em comum formar cidadãos obedientes.

Dois clãs disputam a vitória e cada um quer apresentar seu princípio de educação como o melhor e o mais bem adaptado às nossas necessidades: são os humanistas e os realistas (STIRNER, 2001, p. 62).

Stirner, ao invés de se enveredar em polêmicas, prefere recusar esse falso problema. Afirma com tenaz ironia que não interessa uma conciliação entre humanistas e realistas, mas sim a promoção de uma educação que maximize a potência criadora ao invés de promover a capacidade adaptativa, voltada para a submissão e a obediência.

Em pedagogia, como em outros campos, a liberdade não pode expressar-se, nossa faculdade de oposição não pode exprimir-se; exige-se apenas a submissão. O único objetivo é adestrar à forma e à matéria: do estábulo dos humanistas não saem senão letrados, do estábulo dos realistas, só cidadãos utilizáveis e, em ambos os casos, nada além de indivíduos submissos (STIRNER, 2001, p.77).

É preciso, portanto, superar as velhas querelas, médio-técnico e nos perguntarmos. Afinal, onde estão os espaços de liberdade?

No entanto, onde encorajam o espírito de oposição em vez do espírito de submissão nutrido até o presente momento? Onde se formam indivíduos que criam e não indivíduos que aprendem? Onde o mestre se transforma em companheiro de trabalho e reconhece que o saber deve tornar-se Vontade? Onde está a instituição que se propõe como objetivo liberar o homem e não se limitar a cultivá-lo. Pois bem, ainda são poucos esses lugares, infelizmente! (STIRNER, 2001, p. 76-78)

Conversas em encontros com professores dos colegiados técnicos, em Maria da Graça, dão pistas de que é nas aulas práticas, em laboratório, que esses docentes conseguem ter uma interação mais prazerosa com os alunos. É nessas aulas que os professores relatam impressionar-se com a criatividade dos estudantes para propor e responder questões socialmente relevantes utilizando meios e saberes de sua área de conhecimento técnico.

Uma breve análise do currículo dos cursos de Ensino técnico integrado ao Médio (CEFET/RJ 2013b) pode nos mostrar que essas aulas práticas, muitas vezes, respeitam a convenção de que só podem ser realizadas quando os alunos já dominam a dita teoria. Tal divisão entre teoria e prática justifica que as aulas em laboratório e a elaboração de projetos sejam ofertadas somente a partir do segundo e do terceiro ano do Ensino Médio Integrado. Apesar da constante reivindicação de alunos de 1º e 2º ano, sobretudo dos cursos de Automação Industrial e de Manutenção Automotiva, para terem mais aulas práticas, nos laboratórios da escola, essa situação permanece. O que implica dizer que alguns alunos não podem sequer chegar às aulas práticas, por mau desempenho nas avaliações teóricas, devendo assim ser retidos nos anos iniciais até que aprendam ou até que jubilem.

Conversas com alunos dizem que os espaços de liberdade estão no extraclasse, mesmo que sejam atividades educativas e em horário de aula, como o Cine-Debate. As falas dos alunos indicam que os espaços de liberdade estão nas viagens e visitas técnicas, sobretudo, naqueles em que os alunos têm o transporte financiado pela própria escola, e mesmo que em “bate e volta”, saem por aí, pois a escola nem sempre será esse espaço. Somente com liberdade, caminhar não será um salto no vazio. É preciso criar terreno, preservar, abrir espaço, cuidar do que está aí e que é bom.

Para afirmar que a escola não é uma empresa, não é um quartel, não é uma prisão e não será um jogo nas mãos de juízes, concluo com o aviso de Deligny:

Se o Centro de Observação for uma caserna, veremos as possibilidades de adaptação dos meninos à vida de soldado. Se for um campo de escoteiros, veremos suas aptidões para a leitura de rastros do caminho, sua receptividade atuante em relação ao código de honra, seu gosto pela vida em equipe. Se for uma prisão, veremos prisioneiros. Se for um laboratório, veremos cobaias. Se for algo como uma praça na periferia (com os pais por perto e as voltas para casa com maior frequência possível), veremo-nos mais ou menos como normalmente são. (Deligny, 2018b, p. 43)

O QUE PODERIA TER SIDO, MAS NÃO FOI

Na escolha por escrever desde as entrevistas e não sobre as entrevistas que realizei, alguns dos temas de análise propostos inicialmente tiveram sua importância reduzida ao longo do desenvolvimento desse trabalho. A discussão pretendida inicialmente sobre a judicialização como força em disputa pela educação perde densidade, por não fazer tanta parte da experiência dos ex-alunos, embora se atualize brutalmente nas vidas de muitos dos colegas servidores docentes e técnico-administrativos com quem trabalho. A discussão sobre militarização da vida, embora esteja contemplada na análise das entrevistas com os ex-alunos que desejam seguir carreira militar, não pôde ser aprofundada, infelizmente, por uma questão de tempo.

No entanto, optei por não retirar essas discussões do texto, mas, sim, mantê-las como perguntas, aberturas para futuras discussões.

Justiça contra democracia

Parece haver generalizada convicção de que instituições de ensino e Universidades podem escolher ignorar a legislação que lhes é aplicável, como se estivessem acima das leis em vigor no país.

Na verdade, boa parte do descalabro administrativo das universidades brasileiras decorre da implantação tupiniquim de eleições para escolha de reitor que, nas promessas eleitoreiras, propõem benesses que arrepiam o interesse público e as normas em vigor.

(Walton Alencar Rodrigues, relator do Tribunal de Contas da União)⁹⁰

Aqui pretendo apontar como dispositivos jurídicos de exceção têm tido seu uso banalizado, colocando em risco a democracia como princípio da gestão de escolas e universidades. Alguns exemplos podem ser brevemente apontados:

- a) O caso da Ação Direta de Inconstitucionalidade movida pelo Partido Social Cristão, no Rio de Janeiro, do inciso XII do artigo 308 da Constituição Estadual Fluminense, que previa “eleições diretas, na forma da lei, para direção das instituições de ensino mantidas pelo Poder Público, com a participação da comunidade escolar”. Em 2009, o Supremo Tribunal Federal apontou seu entendimento de que a eleição para diretores de escolas

⁹⁰ Trecho de relatório apresentado por Walton Alencar Rodrigues, do Tribunal de Contas da União, posicionando-se contrariamente à regulamentação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense de flexibilização da jornada de trabalho dos servidores técnico-administrativos em educação. Acórdão N° 291/2018 do TCU. Disponível em: <https://contas.tcu.gov.br/sagas/SvlVisualizarRelVotoAcRtf?codFiltro=SAGAS-SESSAO-ENCERRADA&seOcultarPagina=S&item0=613884> . Acessado em: 03 de nov. 2018.

- públicas é inconstitucional, pois segundo a Constituição Federal, os cargos comissionados devem ser indicados pelo chefe do poder executivo;
- b) O modo judicializado e denunciante de operação do movimento “escola sem partido”;
 - c) A operação “Ouvidos moucos” da Polícia Federal, que promoveu em 2017 a prisão temporária de sete pessoas, dentre elas o Reitor da UFSC, afastando-o do cargo. A ação culminou com o suicídio do reitor Luiz Carlos Cancellier de Olivo.
 - d) A operação “Esperança equilibrada” da Polícia Federal, que cumpriu a condução coercitiva de sete pessoas, entre elas o reitor e a vice-reitora da UFMG, bem como duas ex-vice-reitoras. A operação apurava um suposto desvio de recursos públicos na construção de um dos poucos museus sobre a ditadura civil-militar no Brasil, o Memorial da Anistia Política;
 - e) A ação civil pública do Ministério público federal por “prática político-partidária” e “doutrinação de alunos” no Colégio Dom Pedro II. Foram citados o reitor da instituição, Oscar Halac, o sindicato de servidores da escola e seis servidores, entre eles o professor Tarcísio Motta, membro do partido socialismo e liberdade (PSOL).
 - f) O caso Cefet/RJ, *campus* Maria da Graça, em que todos os membros eleitos do Conselho de *campus* (inclusive duas representantes estudantis do ensino médio integrado) são alvo de uma ação civil pública no Ministério Público Federal, acusados de improbidade administrativa, após votarem contrariamente à aprovação do projeto de abertura de um novo curso;
 - g) A eleição do Cefet/RJ de 2019, que em virtude de uma denúncia de fraude eleitoral culminou com a intervenção do Ministério da Educação. Em nome da garantia de um processo eleitoral justo, o MEC indica um Diretor Geral *pro-tempore*. O último diretor geral *pro-tempore* do Cefet, Edmar de Oliveira Gonçalves, permaneceu no cargo por 22 anos, entre 1966 e 1988.

Pente fino e auditorias: somos todos piolhos

Importante característica do gerencialismo como modo de governo é a intensificação dos mecanismos de fiscalização e controle nas políticas públicas, sob o discurso de combate à corrupção e a outros maus hábitos perdulários do Estado burocrático. O ajuste fiscal, de

governos em tempos de recessão, recebe, por vezes, o familiar e doméstico nome de pente-fino. Um sacrifício necessário, mas para o nosso “bem”.

Rossi e Dweck (2018) afirmam que o termo austeridade tem suas origens no campo moral e que:

Por associação, no plano econômico, a austeridade é a política que busca, por meio de um ajuste fiscal, preferencialmente por cortes de gastos, ajustar a economia e promover o crescimento. [...]. Além disso, a austeridade é seletiva e impõe sacrifícios para a parcela mais vulnerável da população, que é a que mais sofre com o desemprego e com os cortes de gastos e transferências sociais (ROSSI; DWECK, 2018, p. 80).

Ao assumir o governo, Temer tomou como uma de suas primeiras medidas a revisão imediata de todos os benefícios de auxílio-doença e de aposentadoria por invalidez da previdência social. A justificativa utilizada consiste em afirmar que as fraudes colocam em risco a previdência, ao aumentar o seu déficit. Sob a ameaça de não ser mais possível garantir a previdência social a mais ninguém, justifica-se a realização de um pente fino em que a cada dois beneficiários reavaliados por perícia médica, um perde o auxílio⁹¹.

No Cefet/RJ, ao longo de três anos de exercício profissional, a primeira experiência que tive com uma atividade de auditoria interna foi justamente para auditar o programa de bolsas de assistência estudantil. Ao nível do governo federal, o programa Bolsa Família, embora não apresente tanto risco de deixar de existir, passa a ser alvo também de fiscalização mais intensa sobre as condicionantes para o recebimento do valor.

O ataque neoliberal ao funcionalismo público encontra nos dispositivos jurídico-legais um importante elemento de poder, de disputa dos regimes de verdade. É por meio dos dispositivos jurídico-legais que servidores são constrangidos e ameaçados por campanhas de vigilância e de controle, como no caso do Movimento Escola sem Partido. Em defesa da população escolar e, em última instância, da sociedade, como um todo, justificam-se estas ações contra educadores. Vivemos no contexto de uma sociedade de segurança, conforme definição de Foucault (2008) não implica dizer que mecanismos punitivos jurídico-legais e dispositivos disciplinares não sejam utilizados. Pelo contrário, “[...] há uma verdadeira inflação do código jurídico-legal para fazer esse sistema de segurança funcionar” (FOUCAULT, 2008, p.11). Ainda nos dizeres de Foucault:

A segurança é uma certa maneira de acrescentar, de fazer funcionar, além dos mecanismos propriamente de segurança, as velhas estruturas da lei e da disciplina (idem, 2008, p. 14)

⁹¹ Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2018/08/13/pente-fino-inss-revisao-auxilio-doenca-aposentadoria-por-invalidez.htm> . Acessado em: 10 de novembro de 2018.

Da Fábrica à escola, da escola à fábrica

Tomemos por princípio uma suposição: uma fábrica em que seus operários não podem errar. Qualquer mínimo erro pode ser punido com a demissão ou mesmo com castigos físicos severos. Todo trabalhador deve seguir estritamente o que está prescrito nas cartilhas que determinam o complexo processo de fabricação das mais preciosas mercadorias. Uma fábrica cujos produtos abastecem outras fábricas.

Ao trabalhador cabe apenas o atento dever de só fazer o que está nos manuais, executando sempre os mesmos gestos, até que se tornem hábitos, cada vez mais precisos, mais distantes de qualquer ato que se aproxime da espontaneidade. Uma fábrica perfeita, livre de erros, livre de falhas. Desde as precisas análises da ergonomia francesa sobre o *taylorismo* não podemos fingir não saber do mal-estar produzido pela submissão do corpo ao tempo do capital, a “amputação do gesto” criador quando se trabalha (CLOT, 2007).

Falo aqui da escola pública como produtora de subjetividades, como fábrica de interiores. Diante deste insólito cenário fabril, levanto algumas questões partindo do princípio da legalidade, apontado no Art. 37 da Constituição Federal, e das palavras de Hely Lopes Meirelles:

Na Administração Pública não há liberdade nem vontade pessoal. Enquanto na administração particular é lícito fazer tudo que a lei não proíbe, na Administração Pública só é permitido fazer o que a lei autoriza [...] (MEIRELLES, 2012, p.89)

Em que momento o princípio da legalidade passa a operar como amputação do gesto laboral? Quais são as condições históricas para que isso ocorra na educação pública? Estaríamos diante de uma banalização de um dispositivo legal de exceção, que aponta como ato de improbidade administrativa tudo que escape à cartilha fabril? Em que momento a educação se torna um assunto de justiça?

Um acontecimento me aproxima dessa discussão: a citação de uma colega em uma ação civil pública endossada pelo Ministério Público Federal do Rio de Janeiro (MPF-RJ), que pede sua exoneração, bem como a suspensão de seus direitos políticos e outras medidas previstas na constituição.

Sem que nenhuma medida fosse tomada no intuito de corrigir o que se entende como ato de improbidade, a justiça opera aí como dispositivo de poder soberano?

Em Santa Catarina, um reitor se mata. Em Minas Gerais, reitor e vice-reitora são alvo de condução coercitiva da Polícia Federal como uma possível retaliação à construção de um museu da ditadura civil-militar, o Memorial da Anistia Política. No Colégio Pedro II, o reitor

é denunciado ao MPF-RJ por faixas penduradas pelos alunos com os dizeres que estiveram desde 2016 na boca do povo: “FORA TEMER”. Em todo o Brasil, um movimento autointitulado “Escola sem Partido” avança em ofensiva contra professores acusados de “doutrinação ideológica e política”. A caça às bruxas atinge em cheio a educação.

A quem interessa a desmoralização da educação pública brasileira? Burger King, Inbev, Gerdau e outros setores produtivos, especulativos e militares salivam diante do prato que se oferece sobre a mesa: o ensino público.

Militarização da vida, meu sonho é servir

Motivo-me a pensar a questão da militarização da vida não somente pela eleição de um presidente ex-militar, mas também a partir do relato recorrente de alunos com quem conversei na escola, que afirmam ter o sonho de “servir”. Como este sonho se constitui no contexto dos jovens de periferia, no seio das famílias? Para me aproximar desta questão, realizei entrevistas com três ex-alunos do *campus* Maria da Graça do Cefet/RJ que interromperam a formação profissional integrada ao ensino médio e que hoje estão no exército.

Sustentamos que a militarização não se restringe à presença de forças de segurança na esfera pública. Trata-se do termo de definição das redes que infinitamente derivam em conexões de forças descentralizadas. Referimo-nos aos discursos, estratégias, instituições, arquiteturas, performances, representações, entre tantos outros artefatos que eventualmente possam relacionar e efetivar técnicas e tecnologias de condução das subjetividades (TELES, 2018, p. 71).

A partir da compreensão da militarização em sua relação com a condução das subjetividades, e da percepção, em minha atuação no Cefet/RJ, de que parte significativa de professores da escola serviram às Forças Armadas, ou estudaram em institutos militares, tento entender como esta força se atualiza na escola.

Seria a proposta do tal Presidente Messias de transformação das escolas em escolas cívico-militares uma resposta ao movimento de ocupação de escolas dos secundaristas?

Em 1995, em um artigo chamado “Escolas públicas: torne-as privadas”, Milton Friedman dá mais uma pista que ajuda a entender o interesse nas escolas cívico-militares. De acordo com Milton Friedman *apud* Laval:

A deteriorização do ensino seria, essencialmente, devida aos efeitos da centralização excessiva do sistema escolar antigo, bem como ao grande poder do sindicato dos professores. Para enfraquecê-los, como o exemplo do Chile mostrou, a privatização é um meio muito eficaz: os professores sob contrato poderiam ser despedidos como qualquer empregado do setor privado. Desembaraçadas dos sindicatos, as escolas

estariam, desde então, mais aptas a responder aos desejos das famílias, adotando dispositivos inovadores. (LAVAL, 2004, p. 96).

É sabido que o direito à greve e à sindicalização não existe para os militares. Esses e outros inconvenientes de se ter trabalhadores livre-pensantes na educação estariam solucionados de uma vez.

Não podemos deixar de avaliar também o caput II do Artigo 3º do Decreto nº 10.004, de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), que diz:

Art. 3º São princípios do Pecim:

II - o atendimento preferencial às escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social;

A sordidez do programa está, sobretudo, em uma lógica que criminaliza a pobreza, oferecendo o aparelhamento policial e militar preferencialmente às escolas públicas em situação de vulnerabilidade social.

Ponto eletrônico, biometria e biopoder

A partir do golpe parlamentar de 2016, o Cefet/RJ adentra o contexto pós democrático com contínuas disputas sobre os modos de governar os corpos docente, discente e técnico-administrativo. Pressionado por órgãos da Controladoria Geral da União e por ações movidas pelo Ministério Público Federal, o Cefet/RJ inicia os procedimentos para a implementação do ponto de controle biométrico para todos os seus servidores técnico-administrativos e docentes (exceto para os docentes de carreira de Magistério Superior - MS).

Trata-se de uma manifestação do empresariamento da sociedade e da educação, descrito por Gadelha (2013) como um processo em que a forma-empresa passa a servir de modelo para o Estado e suas políticas públicas, tendo a sociedade como ponto de aplicação das intervenções neoliberais. A lógica anacrônica de um empresariamento *taylorista* aplicada às instituições de ensino, por conseguinte.

Paralelamente, discute-se um antigo ponto de pauta do movimento sindical de técnicos administrativos da rede federal de ensino: a regulamentação da flexibilização da jornada do trabalho técnico-administrativo, com carga horária semanal passando de 40 para 30 horas, tendo como contrapartida o funcionamento ininterrupto dos setores por 12 horas diárias ou mais, com base no Decreto Presidencial 4.836, de 2003.

A discussão da jornada de 30 horas semanais avança. Um coletivo de servidores técnico-administrativos redige uma minuta para a portaria interna que, caso homologada pelo

Diretor Geral do Cefet/RJ, definirá os critérios e o modo de funcionamento da jornada. A minuta segue para revisão pela mais alta instância hierárquica da estrutura de gestão democrática do Cefet/RJ: o Conselho Diretor.

O presidente do Conselho Diretor e Diretor Geral do estabelecimento nomeia uma comissão para contemplar e revisar a minuta proposta por servidores. Numa demonstração do perverso senso de humor com que os dirigentes governam, o presidente do conselho escolhe como presidente da comissão o conselheiro representante de uma instituição externa ao Cefet/RJ: o representante da Federação do Comércio do Estado do Rio de Janeiro (Fecomércio/RJ).

A escolha de uma organização patronal do comércio para a presidência da comissão nos indica mais que uma lógica empresarial, mas também a perversa composição do Conselho Diretor enquanto instância de gestão democrática. São onze assentos, ocupados da seguinte maneira: diretor geral (presidente); um representante dos técnicos administrativos; um representante da Federação da Indústria do Estado do Rio de Janeiro; um representante da Federação da Agricultura, Pecuária e Pesca do Estado do Rio de Janeiro; um representante da Federação do Comércio do Estado do Rio de Janeiro; um representante ex-aluno; dois representantes docentes de ensino básico e técnico; um representante dos docentes de magistério superior; um representante dos discentes e um representante do Ministério da Educação.

A implementação do ponto eletrônico de controle biométrico modifica significativamente a dinâmica do trabalho em educação, criando barreiras para a necessária mobilidade que a atuação em um estabelecimento composto por múltiplos *campi* demanda. Há de se analisar os ganhos e as perdas desse procedimento, inicialmente pensado para o setor privado, onde podem ser pagas horas extras, e transposto para o contexto da educação pública. Até o momento, no Cefet/RJ, os servidores docentes não foram incluídos nessa modalidade de registro de frequência e espero que não sejam.

Em 1980, o artista taiwanês, Tehching Hsieh compôs uma contundente crítica ao ponto de controle de frequência, na época a máquina de bater cartão, ao realizar uma de suas performances de um ano. Durante 365 dias seguidos, Hsieh bateu cartão em um máquina, a cada uma das vinte e quatro horas do dia. A cada registro na máquina de ponto, Hsieh fez uma foto sua ao lado do aparelho. A cada hora que não batia o ponto, ou se atrasava, Hsieh justificava à mão o motivo do atraso ou da ausência. O resultado, são mais oito mil fotos e registros em cartões de ponto.

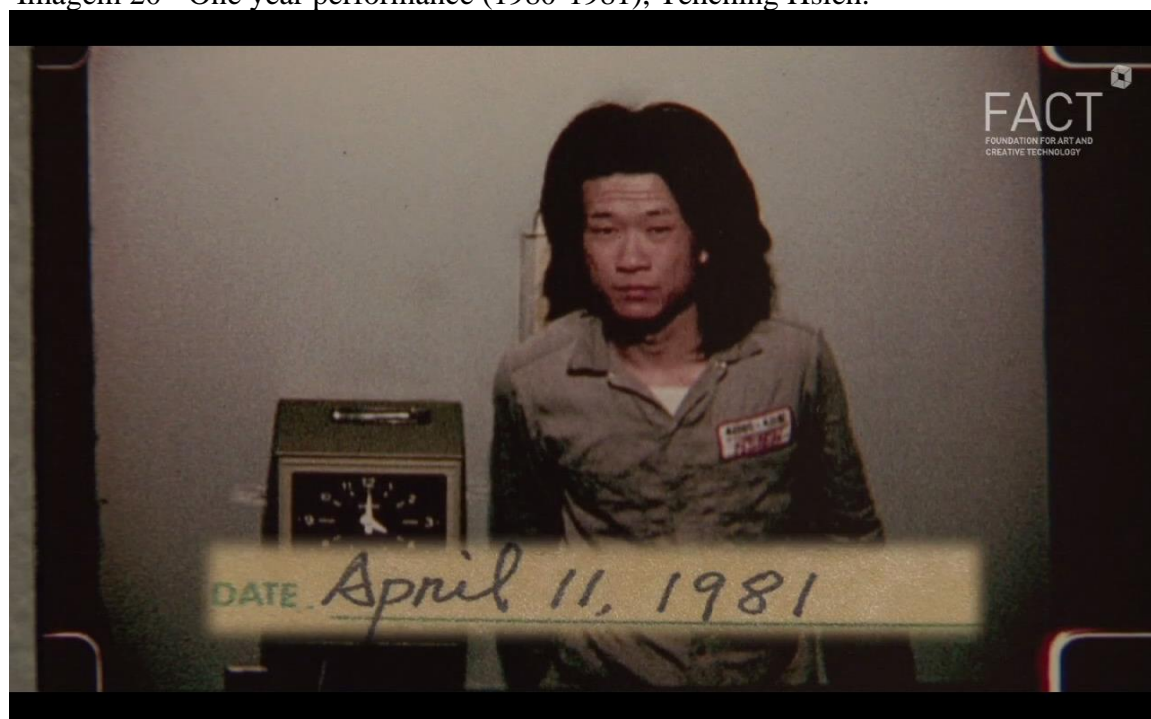
Entrei em contato com sua obra em uma visita à Bienal de Arte de São Paulo, já não me lembro quando. Alguns registros dessa obra podem ser vistos nas imagens 19, 20 e 21⁹².

Imagem 19 - One year performance (1980-1981), Tehching Hsieh.



Fonte: <https://vimeo.com/16280427>. Acessado em 3 de out. 2019.

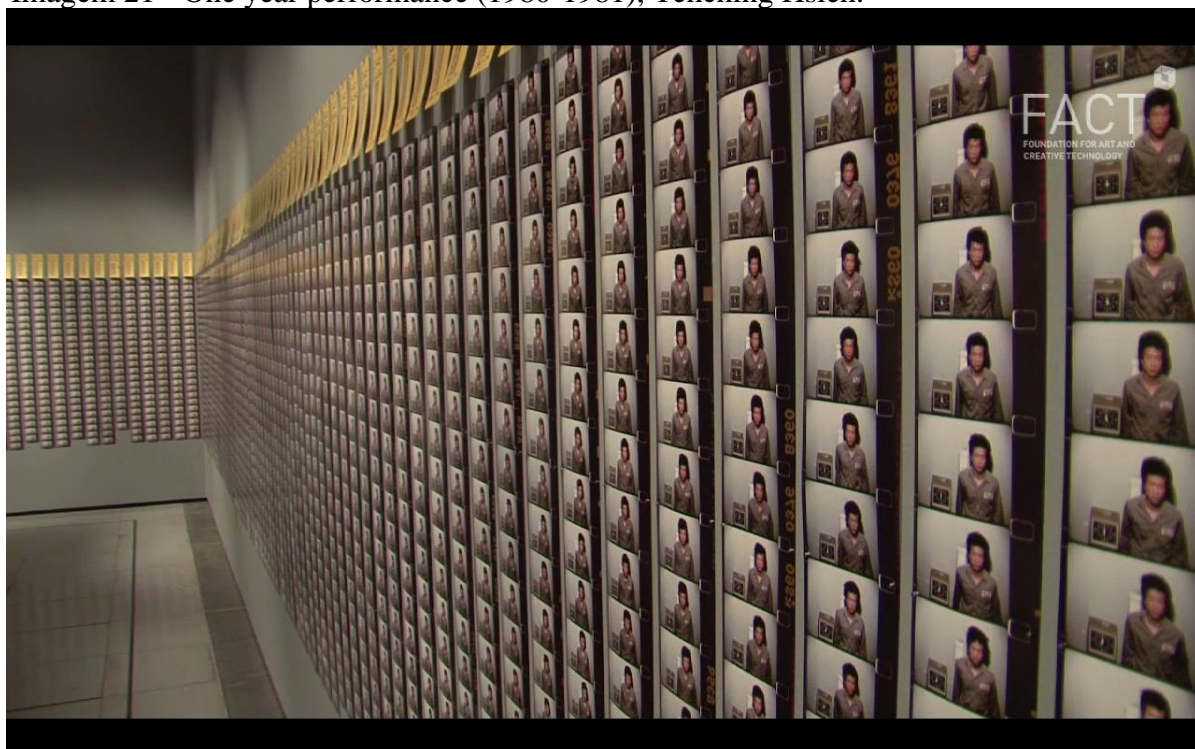
Imagem 20 - One year performance (1980-1981), Tehching Hsieh.



Fonte: <https://vimeo.com/16280427>. Acessado em 3 de out. 2019.

⁹² As fotos foram retiradas a partir do vídeo sobre a obra disponível em: <https://vimeo.com/16280427>. Acessado em 3 de out. 2019.>

Imagem 21 - One year performance (1980-1981), Tehching Hsieh.



Fonte: <https://vimeo.com/16280427>. Acessado em 3 de out. 2019.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, Ludmila C. **Guilhotina # 20** – Ludmila Costhek Abílio. (Entrevista, áudio). *Podcast Guilhotina, Le Monde Diplomatique*, 02 de maio de 2019. Disponível em: <http://content.blubrly.com/central3_podcasts___xadrez/Guilhotina_Ludmila.mp3>. Acessado em: 20 jun. 2019.
- AMARAL, Eder. Infância infinitiva: correspondências entre Deligny e Truffaut. In: **Mnemosine**. Vol.13, nº1, p. 254-269 (2017) – Parte Especial. Rio de Janeiro, 2017.
- AUGRAS, Monique. Psicanalistas e pais-de-santo: coisa de demanda. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 92-100, abr. 1986. ISSN 0100-8692. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abp/article/view/19314/18057>>. Acesso em: 07 Out. 2019.
- BARROS, Monalisa N. dos S.; NEVES, Cláudia A. B. A intervenção do psicólogo nas políticas públicas. Em: **Psiencia. Revista Latinoamericana de ciência psicológica**, Buenos Aires, Argentina, vol. 6, número 2, 2014, pp. 90-96. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333133045005> . Acessado em: 03 fev. 2017.
- BARROS, Regina B. de. Dispositivos em Ação: O Grupo. Em: **Cadernos de subjetividade**. PUC / São Paulo: n. 1, vol. 1, 1996, pp. 97-106.
- _____. **Grupo: a afirmação de um simulacro - 3ª Edição 2013** – Porto Alegre: Sulina / Editora da UFRGS, 2009.
- BARRUÉ, J. Introdução. In: **O falso princípio da nossa educação**, de Max Stirner, p. 23-58, São Paulo: Editora Imaginário, 2001.
- BAPTISTA, Luis A. A atriz, o padre e a psicanalista - os amoladores de faca. In: _____. **A cidade dos sábios**. São Paulo: Summus, 1999. p. 45-49.
- _____. A Fábula do Garoto que Quanto mais Falava Sumia Sem Deixar Vestígios: cidade, cotidiano e poder. In: **Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação**. Ira Maria Maciel (Org). Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001. pg 195 a 209.
- BORBA, R.C. do N. **Entre a técnica e a tática: movimentos estudantis na Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (1967 – 1978)**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017. (156 f.).
- BRASIL. **Decreto nº 7.556 de 23 de setembro de 1909**: Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Presidência da República, Rio de Janeiro, 1909.
- _____. Decreto de Lei 4.073 de 1942: **Lei Orgânica do Ensino Industrial**. Presidência da República, Rio de Janeiro, 1942.
- _____. Lei nº 9.394/96: **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Presidência da República, Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto de Lei nº 2.208/97**: Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Revogado pelo Decreto nº 5.154/2004). Presidência da República, Brasília, 1997.

_____. **Decreto nº 5.154/2004**: Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: Documento Base. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2007a.

_____. **Cefet/RJ: Seu tempo e sua história**. 90 anos de formação profissional. Filme documentário. Produção: Centro de Memória do Cefet/RJ. Ministério da Educação. 2007b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fdBaCFcMSSM>> . Acessado em 12 de maio de 2018.

_____. **Lei 11.892 de 2008**: Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008.

_____. **Lei 12.711 de 2012**: Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012.

_____. Ministério da Educação. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. **Registros de uma instituição centenária**: Cefet/RJ; organizado por Dayse Haime Pastore, Isabela Menezes da Silva Devonish, Teresa Fachada L. Cardoso. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2017.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Crise do Estado e Reformas. In: **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. Luiz Carlos Bresser-Pereira. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, p. 31-46, 1998.

_____. Reflexões sobre a Reforma Gerencial Brasileira de 1995. In: **Rev. Bras. do Serviço Público**, Brasília – DF, 50(4), p. 5-30, 1999.

_____. Por uma ideia de nação. [08/04/2011]. São Paulo – SP: **Valor Econômico**. Entrevista concedida a Maria Inês Nassif, 2011. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/interviews/2011/11.04-Por_uma_ideia_de_na%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acessado em: 23 set. 2018.

BUARQUE, Chico (Francisco Buarque de Hollanda). **As Caravanas**. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2017.

CALVINO, Ítalo. **Cidades Invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CAMUS, Albert. **Estado de Sítio**. Trad. Alcione Araújo e Pedro Hussak. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

_____. **O estrangeiro** – Livro vira-vira 1. Obras juntas publicadas em sentido contrário com A Peste. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011a.

CAMUS, Albert. **A Peste** – Livro vira-vira 2. Obras juntas publicadas em sentido contrário com O estrangeiro. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011b.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual. In: **Dados**, Rio de Janeiro, v. 40, n.2, sem página, 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000200003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 15 set. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581997000200003>.

CASIMIRO, Flávio H.C. As classes dominantes e a nova direita no Brasil contemporâneo. In: **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil** / Esther Solano Gallego (organizadora). São Paulo: Boitempo, 2018, p. 41-46.

CE gamin, la. Direção de Renaud Victor. Produção de François Truffaut. Roteiro de Fernand Deligny e Renaud Victor. França: Les Films du Carrosse; Renn Productions; Reggane Films; Les Productions de la Guéville; Stephan Films; Filmanthrope; INA; Orly Films, 1976.

CEFET/RJ. **Exposição de motivos para transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Cefet/RJ em universidade especializada no campo do saber tecnológico, com denominação de Universidade Tecnológica Federal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Cefet/RJ, 2005a. Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/attachments/article/98/exposicao_motivos.pdf>, Acessado em: 15 ago. 2019.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2005-2009**. Rio de Janeiro: Cefet/RJ, 2005b. Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/arquivos_download/pdi/pdi_2005_2009.pdf>, Acessado em: 15 ago. 2019.

_____. **Resgate histórico do cenário em que o Cefet/RJ discute e encaminha proposta de transformação em universidade tecnológica**. Rio de Janeiro: Cefet/RJ, 2009. Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/attachments/article/98/resgate_historico.pdf>, acessado em: 15 ago. 2019.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2010-2014**. Rio de Janeiro: Cefet/RJ, 2010. Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/arquivos_download/pdi/2010_2014/pdi_edicaoPublicada.pdf>, acessado em: 15 ago. 2019.

_____. **Diretrizes para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado Unidade Maracanã**. Cefet/RJ, 2012.

_____. **Referenciais pedagógicos para a implementação do Ensino Médio Integrado-CEFET- RJ/Unidade do Maracanã**. Cefet/RJ, 2013a.

_____. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Projetos Pedagógicos dos Cursos: Automação Industrial, Manutenção Automotiva, Segurança do Trabalho / campus Maria da Graça**. Rio de Janeiro: Cefet/RJ, 2013b.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2015-2019**. Rio de Janeiro: Cefet/RJ, 2015. Disponível em: <[http://www.cefet-rj.br/attachments/article/97/PDI%202015-2019_versa%CC%83o%20final%20revisada%20\(2\).pdf](http://www.cefet-rj.br/attachments/article/97/PDI%202015-2019_versa%CC%83o%20final%20revisada%20(2).pdf)>, acessado em: 15 ago. 2019.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2ª ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COMITÊ INVISÍVEL. **Aos nossos amigos: Crise e Insurreição.** São Paulo: n-1 edições, 2016.

_____. **Motim e destituição agora.** São Paulo: n-1 edições, 2018.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE nº 12/97** – CEB – Aprovado em 8.10.97. Homologado em 5.11.97 - D.O.U. de 6.11.97. Brasília, 1997.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990;** tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **Michel Foucault: as formações históricas.** Traduzido por Cláudio Medeiros, Mario A. Marino. São Paulo: n-1 edições e editora filosófica politeia, 2017.

DELIGNY, F. **Semilla de crápula.** Consejos para los educadores que quieran cultivarla. Trad. Sebastián Puente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2017.

_____. **O Aracniano e outros textos.** Trad. Lara Christina de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2018a.

_____. **Os vagabundos eficazes.** Operários, artistas, revolucionários: educadores. Trad. Marlon Miguel, São Paulo: n-1 edições, 2018b.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias.** Traduzido por M. T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

DUHIGG, Charles. **O Poder do Hábito: Por que fazemos o que fazemos na vida e nos negócios.** Tradução de Rafael Mantovani. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

ENGUITA, Mario. F. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo.** Traduzido por Tomaz T. da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: **Michel Foucault, uma trajetória filosófica.** Hubert Dreyfus e Paul Rabinow. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231 - 249.

_____. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes. 1999.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão;** tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 2007.

_____. **Segurança, Território e População.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. In: **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido.** Fernando Penna, Felipe Queiroz, Gaudêncio Frigotto (orgs.). Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018a, p. 15-31.

_____. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento** / Gaudêncio Frigotto, organizador. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018b, p 41-62.

GADELHA, Silvio. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. In: **Revista Colombiana de Educación**, nº 65. Bogotá, Colombia, 2013, p. 215 - 238.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

GUATTARI, Felix. *Revolução Molecular: Pulsões políticas do desejo*. Suely Rolnik (org.). São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely B. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 1996.

HECKERT, Ana Lucia Coelho; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Fracasso escolar: do que se trata? Psicologia e educação, debates “possíveis”. **Aletheia**, Canoas, n. 25, p. 109-122, jun. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942007000100009&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em 20 julho de 2017.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva - Londrina-PR: Editora Planta, 2004.

LOACH, Ken. **Jimmy's Hall**. Filme. Direção: Ken Loach. Produção: Rebecca O'Brien. Reino Unido, Irlanda, França, 2014.

LOURAU, R. **René Lorau na UERJ**: Análise Institucional e práticas de pesquisa. SR3/ Departamento de Extensão. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 38ª ed., São Paulo: Malheiros, 2012.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, mai./ago. 2012.

OHNUKI-TIERNEY, Emiko. **Pátria e morte**: Notas e correspondências deixadas por kamikazes japoneses na Segunda Guerra Mundial. Disponível em: <<http://piaui.folha.uol.com.br/materia/patria-e-morte/>>. Acessado em: 3 out. 2019.

PENNA, Fernando. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. In: **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil** / Esther Solano Gallego (organizadora). São Paulo: Boitempo, 2018, p. 109-113.

PONDÉ, Luiz F. “A história do Brasil do PT”. In: **Folha de São Paulo**, 18/04/2016. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/luizfelipeponde/2016/04/1761876-a-historia-do-brasil-do-pt.shtml>> . Acessado em: 10 de maio de 2018.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: **Proj. História**, São Paulo, (15), abr. 1997.

_____. História Oral como gênero. In: **Proj. História**, São Paulo, (22), jun. 2001.

RESENDE, Haroldo de. Apresentação: Michel Foucault – A arte neoliberal de governar e a educação. In: **A arte neoliberal de governar e a educação** / Organização de Haroldo Resende. São Paulo: Intermeios; Capes/Cnpq: Brasília, 2018.

RODRIGUES, Heliana de B.C. Psicanálise e Análise Institucional. In: **Grupos e instituições em análise**. Heliana de Barros Conde Rodrigues, Maria Beatriz Sá Leitão, Regina Duarte Benevides de Barros (Orgs.). Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos, 1992, p. 42-55.

_____. “Sejamos realistas, tentemos o impossível!” Desencaminhando a psicologia através da análise institucional. In: **História da psicologia: rumos e percursos**. H. B. C Rodrigues, A. M. Jacó-Vilela, A. A. L. Ferreira, & F. T. Portugal (Orgs.). Rio de Janeiro: Nau Editora, 2007, p. 515-563.

RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. In: **Revista brasileira de história da educação**, n° 4 jul./dez. 2002, p. 47 - 74.

ROQUE, Tatiana. Por uma esquerda capaz de disputar a subjetividade. **Le Monde Diplomatique**. Fev. 2017.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther. O discurso econômico da austeridade e os interesses velado. In: **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil** / Esther Solano Gallego (organizadora). São Paulo: Boitempo, 2018, p. 79-84.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e educação técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horacio Macedo/CEFET-RJ**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense - UFF, 2007.

SILVEIRA, Zuleide S. da. (Coord.). **CEFET/RJ Seu Tempo e sua História**. 90 anos de formação profissional. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2007a.

_____. **Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação. Niterói/RJ: Universidade Federal Fluminense, 2007b.

STIRNER, M. **O falso princípio da nossa educação**. Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Editora Imaginário, 2001.

TELES, Edson. A produção do inimigo e a insistência do Brasil violento e de exceção. In: **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil** / Esther Solano Gallego (organizadora). São Paulo: Boitempo, 2018, p. 65-72.

TRINDADE, Arlene V. **A permanência estudantil: Uma análise da primeira turma de ensino médio integrado e a política de assistência estudantil no Cefet/RJ – campus Maria da Graça**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento). Escola de Serviço Social. Niterói/RJ: Universidade Federal Fluminense. 2019.

ÚLTIMAS Conversas. Direção de Eduardo Coutinho. Rio de Janeiro: Videofilmes, 2015. 1 DVD (87 min.).

ANEXO A - Parte do Relatório da Comissão Nacional da Verdade sobre Iuri Xavier Pereira

Documento completo:

Brasil. **Comissão Nacional da Verdade. Mortos e desaparecidos políticos** / Comissão Nacional da Verdade. – Brasília: CNV, 2014. 1996 p. – (Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v. 3). Disponível em <<https://cjt.ufmg.br/wp-content/uploads/2017/08/CNV.pdf>>. Acessado em: 5 out. 2019.



Iuri Xavier Pereira

Filiação: Zilda Xavier Pereira e João Baptista Xavier Pereira

Data e local de nascimento: 2/8/1948, Rio de Janeiro (RJ)

Atuação profissional: estudante

Organização política: Ação Libertadora Nacional (ALN)

Data e local de desaparecimento: 14/6/1972, São Paulo (SP)

BIOGRAFIA

Nascido no Rio de Janeiro (RJ), Iuri Xavier Pereira cursou o primário na Escola Municipal Alberto Barth e o secundário no Colégio Anglo-Americano, ambos naquela cidade. Com o golpe de estado de 1964, sua casa foi invadida e saqueada e sua família passou a viver na clandestinidade. Iuri tornou-se militante do PCB, o mesmo partido de seus pais. Um ano depois ingressou na Escola Técnica Nacional e passou a atuar ativamente no movimento estudantil. Nas disputas internas do PCB, posicionou-se contra as teses defendidas pela direção do partido, motivo pelo qual apoiou Carlos Marighella na fundação da Ação Libertadora Nacional (ALN). Viajou para Cuba em 1969, onde fez treinamento de guerrilha. Naquele mesmo ano, sua mãe, Zilda Xavier Pereira, também dirigente da ALN, foi presa e torturada, mas conseguiu fugir. Iuri retornou ao Brasil em maio de 1970, quando passou a integrar o Comando Nacional da ALN. Fundou e dirigiu diversos órgãos informativos no movimento estudantil: O Moita, depois chamado Radar, na escola técnica; e O Mícron, órgão oficial da Agremiação Estudantil Técnica Industrial (AETI). Desenvolveu com Gelson Reicher (militante da ALN assassinado com o irmão Alex, em 1972) um trabalho de imprensa clandestina e, juntos, criaram os jornais 1o de Maio, Ação e O Guerrilheiro. Como militante sofreu intensa perseguição policial, o que não o impediu de participar ativamente, por meio de diversos artigos e documentos, das discussões internas da ALN.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CASO ATÉ A INSTITUIÇÃO DA CNV

Em decisão de 24 de abril de 1997, a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos (CEMDP) reconheceu a responsabilidade do estado brasileiro pela morte de Iuri Xavier Pereira. Seu nome consta no Dossiê ditadura: mortos e desaparecidos políticos no Brasil (1964-1985), organizado pela Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos. Há uma rua nomeada em sua homenagem no bairro Recreio dos Bandeirantes, no Rio de Janeiro (RJ), bem como outra no bairro Macaxeira, em Recife (PE). Iuri foi reconhecido como anistiado político post mortem pela Comissão de Anistia, em 4 de janeiro de 2013.

LOCAL DE MORTE Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna ligado ao II Exército em São Paulo (DOI-CODI/II Exército – São Paulo), SP.

IDENTIFICAÇÃO DA AUTORIA 1. Cadeia de comando do(s) órgão(s) envolvido(s) 1.1. DOI-CODI/SP Presidente da República: general de Exército Emílio Garrastazu Médici. Ministro do Exército: general de Exército Orlando Beckman Geisel. Comandante do II Exército: general de Exército Humberto de Souza Mello. Chefe do Estado Maior do II Exército: general de Exército Ernani Ayrosa da Silva. Comandante da 2ª Região Militar: general de Exército Fernando Belfort Bethlem. Chefia da 2ª Seção: coronel Flávio Hugo de Lima Rocha. Chefe do DOI do II Exército: coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra